

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

Проблеми сучасної психології

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

Випуск 21

Кам'янець-Подільський
«Аксиома»
2013

Рецензенти:

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

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол №4 від 28.03.2013 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 28.02.2013 р.)*

Міжнародна редакційна колегія:

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

Міжнародна редакційна рада:

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

П 68 Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 21. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – 852 с.

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

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

УДК 378(082):159.9

ББК 74.58+88я43

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

© Автори статей, 2013

© «Аксіома», видання, 2013

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

Problems of modern psychology

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

Issue 21

Kamianets-Podilskyi
“Aksioma”
2013

Reviewers:

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

*The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical
Science of Ukraine (Protocol № 4 of 28.03.2013),
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University
(Protocol № 4 of 28.02.2013)*

International editorial board:

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

International Editorial Council:

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

P 68 **Problems of Modern Psychology:** Collection of research papers of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / edited by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. – Issue 21. – Kamianets-Podilsky: Aksioma, 2013. – 852 p.

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

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

UDC 378(082):159.9

LBC 74.58+88ya43

Certificate of state registration of the printed

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

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

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

© Authors of the papers, 2013

© “Aksioma”, publication, 2013

Психология жизненной силы (нужды) личности

У статті описуються атрибутивні характеристики життєвої енергії людини. Аналізується поняття «особистість» і адекватний метод її дослідження – генетико-моделюючий метод. Показано, що життєва енергія специфічно з'єднує біологічні і соціальні детермінанти людського існування і представляє собою початкову рушійну силу саморозвитку особистості як окремої людської істоти. Суперечлива діалектична єдність біологічного і соціального, свідомого і несвідомого, яка здійснюється у «вузлі світу» – особистості, породжує найважливіші атрибутивні характеристики останньої. Встановлено, що постійна енергетична напруга життєвої енергії створює реальні умови формування самою особистістю реципрокних механізмів, котрі, базуючись на потужних соціальних впливах, трансформуються в онтогенезі в біологічні (морфологічні) і психічні структури.

Ключові слова: життєва енергія, атрибут, особистість, генетико-моделюючий метод, розвиток.

В статье описываются атрибутивные характеристики жизненной энергии человека. Анализируется понятие «личность» и адекватный метод ее исследования – генетико-моделирующий метод. Показано, что жизненная энергия специфически соединяет биологические и социальные детерминанты человеческого существования и представляет собой изначальную движущую силу саморазвития личности как отдельного человеческого существа. Противоречивое диалектическое единство биологического и социального, сознательного и бессознательного, которое осуществляется в «узле мира» – личности – порождает самые важные, атрибутивные характеристики последней. Установлено, что постоянное энергетическое напряжение жизненной энергии создает реальные условия формирования самой личностью реципрокных механизмов, которые, основываясь на мощных социальных влияниях, трансформируются в онтогенезе в биологические (морфологические) и психические структуры.

Ключевые слова: жизненная энергия, атрибут, личность, генетико-моделирующий метод, развитие.

Психические явления человека реально не существуют в отдельности и разрозненно. В своей совокупности они составляют уникальный и неповторимый узор – психологическую целостность (межфункциональную психологическую систему). Лишь познание структурно-динамических закономерностей данной целостности может открыть нам как понимание отдельных ее

частей (психологических функций), так и осознание смысла существования человека и путей оптимизации его существования. Эта целостность и неразрывное единство психики человека и есть то, что образует личность.

Личность – это форма существования психики человека, которая представляет собой целостность, способную к саморазвитию, самоопределению, сознательной предметной деятельности и саморегуляции и имеет свой уникальный и неповторимый внутренний мир.

В этом определении подчеркнута главное: природа человеческой психики – личностная. Высший из известных нам уровень развития бытия, наделенный рефлексией и поэтому способный отображать другое бытие и само себя, воплощается и становится действительным способом существования конкретного человека. Можно сказать и обратное: жизнь человека в мире – это действительный способ (форма) существования высшей психики. Мы не находим в мире других форм существования высшего уровня психики, кроме личности. Можно, конечно, говорить о том, что предметы и явления культуры представляют собой другой, специфически превращенный способ ее существования. Это так, но они – воплощение личности. Определечивание, то есть дополнительное переключение психического (идеального) в предметное (материальное) осуществляют личности, оставляя в предмете, отражая в нем всю уникальную своеобразность данной личности – автора.

Научное исследование психологии личности как действительного (а не только воображаемого) предмета изучения, как уникальной, неповторимой и целостной системы, представляет очень большую проблему. Дело в том, что современная наука не имеет главного – метода, который был бы адекватен данному предмету. Метод выступает центральным звеном всей проблемы психологии личности, поскольку он является не только средством получения научных эмпирических фактов. Метод представляет собой еще и способ воплощения научного знания, способ его существования и сохранения.

В широком обобщенном значении мы рассматриваем метод как теоретически оформленное средство и, вместе с тем, результат специфического определечивания идей и представлений исследователя о предмете изучения. Распредечивание происходит уже после того, как с помощью данного метода исследователь получит и осознает научную информацию.

Генетико-моделирующий метод имеет целью изучения саму целостную личность в развитии. В связи с этим возникла необходи-

мость поиска «единиц» совсем другой природы, и было установлено, что таковой является жизненная энергия, как противоречивое исходное единство биологического и социального, которое предопределяет существование личности (в более ранних работах вместо термина «жизненная энергия» мы использовали понятие «нужда»). Принципы построения метода отражают природу существования объекта изучения. Технология метода (принцип единства генетической и экспериментальной линий развития) предусматривает проведение исследования в максимально «естественных» условиях существования личности и создание актуального пространства реализации самой личностью многочисленных возможностей моделирования собственного развития и существования.

Первый принцип генетико-моделирующего метода – принцип анализа по единицам. Согласно нашей методологической парадигме, применение генетико-моделирующего метода позволит, в конце концов, «вернуть человека в психологию», поскольку метод дает возможность проанализировать и, вместе с тем, интегрировать то исходное системообразующее начало личности, которым является жизненная энергия как уникальное единство биологического и социального и их активатор. Разработка метода, таким образом, является первоочередной и наиболее актуальной проблемой.

Второй принцип генетико-моделирующего метода – принцип единства биологического и социального. Статус принципа научного метода не позволяет только декларировать данное единство, поскольку в этом случае он перестанет быть принципом. Необходимо четко осознать, что именно имеется в виду, что понимается под единством.

В свое время В. Штерн, очень внимательно рассматривая проблему взаимодействия биологического и социального в личности, сформулировал «принцип конвергенции». Его сущность заключается в том, что ни о какой функции личности, ни о каком ее свойстве нельзя сказать, возникают они извне или изнутри. Надо разобраться, что в них возникает извне, а что – изнутри, поскольку и одно, и другое принимают участие, но неодинаковое, в ее осуществлении [5]. Вопрос, однако, намного сложнее. Мы считаем, что сложное противоречивое взаимодействие биологического и социального есть смысл рассматривать в двух плоскостях – как факторы, которые действуют на личность, и как факторы, которые образуют личность и обеспечивают ее существование и развитие «изнутри». Первая плоскость анализа представляет собой взаимодействие «личность – окружающий мир». В ней дей-

ствительно можно в определенной степени выделять собственно биологические (естественные) факторы и социальные. Хотя последние, на самом деле, никогда не являются только и исключительно социальными, все они представляют продукт человека (человечества), в котором определенным образом воплощено не только социальное, но и биологическое того целостного, биосоциального существа, которое их создавало. Если же рассматривать биологическое и социальное как внутреннее, личностное, нужно признать, что мы никогда не имеем в этом случае их отдельности. Мы отступаем от традиционного рассмотрения биологического как наследственного и телесного: «внутри» личности биологические и социальные факторы не существуют как отдельные, каждый из них представляет собой инобытие другого. Любая мысль, образ, идея, потребность невозможна вне биологических структур и функций организма. Также верным является и обратное – каждая телесная структура, каждая биологическая функция человека – это проявление человеческого естества, то есть это то, что изначально несет в себе как биологическое, так и социальное воплощение и психосоматические явления, которые интенсивно исследуются современной наукой, являются наилучшим подтверждением этого.

Принцип единства биологического и социального открывает реальную сущностную природу истоков активности личности. Когда психология твердит, что такими истоками являются потребности, она ошибается. Ведь есть очень простые и уместные вопросы: а откуда возникают потребности? Кроме того, действием потребностей нельзя объяснить самодвижение, саморазвитие той сложной открытой системы, которой является личность. Так и возникает представление о духе как первоисточнике активности, а он ведь не может быть исследован в рамках современной науки. Снова наиболее интересное и самое главное исчезает из психологии (между прочим, термин «душа» в древней Греции и означал источник активности).

Мы утверждаем, что такой исходный первоисточник активности личности на самом деле существует, и он целиком подлежит научному исследованию. И это есть жизненная энергия. Мы исходим из того, что жизненная энергия есть исходное начало личности, биосоциальное по своей природе. Онтогенез личности начинается значительно ранее, нежели она рождается физически. Его начало – опредмечивание-воплощение жизненных энергий двух людей, которые любят друг друга. Возникает новая форма существования жизненной энергии, последняя просто не может

существовать без материального носителя (по крайней мере, современная наука не знает другого способа существования биосоциальной жизненной энергии, кроме существования ее в качестве социобиологической энергетической основы личности человека).

Соблюдение принципа единства биологического и социального в границах генетико-моделирующего метода означает изучение онтогенеза от его реального начала, исследование механизмов возникновения потребностей из жизненной энергии. В целом, это означает рассмотрение в любом конкретно-психологическом исследовании существования личности как способного к саморазвитию исходного биосоциального единства.

Второй принцип генетико-моделирующего метода – принцип креативности. «Встречи» жизненной энергии с многочисленными и разнообразными объектами и явлениями не просто порождают потребности, они предопределяют целеполагание и развитие собственных и уникальных средств достижения целей. Это есть, фактически, творчество.

Именно в этом смысле мы употребляем термин «креативность». Итак, речь идет о творческой уникальности личности, которая пронизывает весь ее жизненный путь. Уже само начало нового человека есть ничто иное как результат творческого акта опредмечивания своей жизненной энергии двумя любящими существами. Уже сама по себе личность является результатом и продуктом творчества. И жизненная энергия, воплощенная в ней, имеет огромный креативный потенциал, который обнаруживается в уникальности, гетерогенности, самоосознании, самодостаточности в целом. Реальная таинственность и загадочная уникальность человеческого сознания заключается в его способности к моделированию и самомоделированию. Именно это приводит, в частности, к абсолютно своеобразному соотношению в сознании прошлого, настоящего и будущего. Сознание самомоделируется, присваивая способность, и моделирует дальнейшее существование человека.

Креативность является глубинным, изначальным и абсолютно «естественным» признаком личности – это высшая форма активности. Активность, которая создает и оставляет след, воплощается. С другой стороны, креативность означает стремление выразить свой внутренний мир. Когда А.Ф. Лосев называет выражение одним из атрибутивных признаков личности, он четко определяет, что это выражение на самом деле, в то же время, является и актом создания этого мира.

Соблюсти принцип креативности в анализе (и в исследовании) личности означает «взять» ее существование в целом, в ее

унікальним ціленаправленим єдинством, в якому вона лише і існує. Це означає реально уявну багатозначність, непередбачуваність і непередбачуваність особистості. С іншої сторони, це означає віддавати собі звіт в тому, що не все однозначно і прогнозується. Все, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретний випадок, а справжній артефакт. І в цьому – головний недолік досліджень в області психології особистості. Нарешті ми вважаємо дуже важливим, перш за все методически, і тому формулюємо наступний, **четвертий принцип – рефлексивного релятивізму**, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні вимірювання і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі прояви особистості.

Ведь самодетермінація через власну життєву енергію відкриває людині принципову ненасичувану і неограничену можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі життєвої енергії з життям людини робить цю життя непередбачуваною, відкриває людині реальну нескінченність ресурсів самозміни в кожен момент часу.

В цілому це явище добре відомо: згадайте хоча б настійливе твердження Ф. М. Достоєвського про необмежену глибину і непередбачуваність «реальної, основи особистості» кожної людини. Разом з тим, прагнення позитивної науки до прагматическому схематизуванню призводить до дуже спрощених представлень стосовно особистості людини. Принцип релятивізму (відносності) попереджає про схематизм і поверхневі прогнози – наші знання є обмеженими і завжди будуть такими: ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про непередбачуваність його проявів. В зв'язі з цим відкривається реальна обмеженість і несерйозність спроб схематизування або моделювання особистості. В зв'язі з цим же відкривається реальна глибина страждань людини, якими маніпулюють, або який сам маніпулює.

Разом з тим, принципи креативності і релятивізму відкривають реальне зміст явища суб'єктності: життєва енергія в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було спочатку: без ведомства даної людини забезпечується його життєва спроможність і перебіг життя в цілому. Інша «ветвь» життєвої енергії спрямовується виключно на зустріч з соціальним

миром. Именно эти встречи порождают высшие психические функции, формируя целеполагание, пристрастность внутренне-го мира, креативность. Так рождается субъект.

Пятый принцип генетико-моделирующего исследовательского метода изучения личности – единство экспериментальной и генетической линий развития. На наш взгляд, это очень существенный момент характеристики не только нашего метода, а и общего состояния дел в психологии личности. Изучая развитие посредством формирующего эксперимента, мы сами формируем, и то, что формируем – то и изучаем. А как на самом деле, без нашего вмешательства? Остроту этого вопроса, к сожалению, не заметили многие. И напрасно: психология стала «формирующей», формирующий эксперимент и сейчас является необходимым атрибутом диссертаций. Но, вспомним, наука должна изучать объект в его собственной логике, а не логику исследователя в объекте. Вопрос остался без внимания, а насколько же он заострится, если «в психологию вернется человек»? Ведь главным станет то, на что сейчас просто никто не обращает внимания: если у ребенка искусственно формируется (и изучается), скажем, опосредствованное запоминание способом «вращения-присвоения», но сам-то ребенок при этом существует и развивается как целостность. Мы изучаем дискретный момент – как оно вырастает, как присваивается. А что происходит при этом с ребенком, с его другими функциями и явлениями? Возникает кардинальный вопрос: а как это происходит у других детей, у тех, у кого никто ничего не формирует специально?

Эта целостная личность выходит на первый план в генетико-моделирующем исследовании. И мы легко склоняемся к феноменологическому направлению, когда даем себе отчет, что здесь (см. принцип креативности) ничего «смоделировать» нельзя, не нарушив филигранно тонкий процесс само моделирования и саморазвития. И так, остается только описание? Нет, мы уверены, что объединение этой «естественно»-генетической линии развития с экспериментальной возможно, но не путем формирования – присвоения способностей, а путем создания в эксперименте особых условий развертывания и «замедления» становления целостных единиц анализа. Это может происходить на фоне разнообразных (но фиксированных) возможностей для само моделирования.

Возвратимся снова к Л.С. Выготскому, который утверждал (и абсолютно справедливо), что новый концептуальный подход требует нового, адекватного исследовательского приема [1]. Мы считаем, что генетико-моделирующий метод (в нашем его пони-

маний) отражает те существенные идеи, которые необходимо реализовать в исследовании личности как целостности. Целостности саморазвивающейся благодаря действию биосоциальной основы – жизненной энергии, которая опредметилась в данной личности.

Генетическая психология основывается на том, что соответствующее действительности познание и понимание объекта исследования возможно лишь при условии прослеживания возникновения и становления данного объекта. С генетической точки зрения, для того, чтобы понять, что такое личность, надо объяснить и показать (воссоздать в моделях) процесс ее становления, определить, каким образом и в результате действия каких закономерностей и механизмов возникает и развивается личность как целостность. Этот путь поиска и приводит, в конце концов, к возможности ответить на вопросы: «Что развивается?», «Что является объектом развития?».

Всесторонний, углубленный, анализ человеческого существования, а также многочисленных теоретических представлений о нем позволяет определиться в этом аспекте: истоком саморазвития (а значит, и личности в целом) является жизненная энергия как энергетически-информационное существенное качество, которое обеспечивает экспансию жизни в онто- и филогенезе. Жизненная энергия порождает не просто существование и не просто онтогенез; именно жизненная энергия предопределяет уникальное явление жизни и ее развития: эволюция жизни оказывается направленной, и направлена она в сторону постоянного усложнения и прогресса.

Таким образом, жизненная энергия определяет наличие в биологической эволюции особой детерминанты: развитие оказывается детерминированным не наличным уровнем морфологического, анатомического строения или функционирования, оно детерминировано будущим – это движение к усложнению. Данное явление получило в современной науке название «ортогенез». Нам представляется, что по своей природе жизненная энергия динамична и открыта к самоизменениям. Поэтому она способна модифицироваться в границах систем, где действует, и эта модификация порождает новые, более сложные функции и, соответственно, структуры, которые призваны их реализовать. Самоизменение и способность эволюционировать означает, что жизненная энергия растения, животного и жизненная энергия человека – это единый по глубине своей природы энергетически-информационный носитель. Но те изменения, которые он получил, находясь в границах отдельного звена жизни (например, растительной), приво-

дят к тому, что дальнейшие его действия, дальнейшее всеобщее его существование требует и с необходимостью порождает более сложные системы, которые его реализуют.

Мы совсем недаром подчеркиваем здесь глобальность природы жизненной энергии. Ведь это помогает понять неразрывное единство всего живого, существующего на Земле. С другой стороны, такое понимание оказывает содействие решению теоретико-логической проблемы определения действительного места этого явления в ряде известных интенций живого существа и, безусловно, человека. Сразу бросается в глаза близость жизненной энергии к фрейдовскому *libido*, а значит, возникает желание отождествить эти интенции. Но эта близость лишь кажущаяся и абсолютно не соответствует действительности. Если говорить о Фрейде, то его *libido* означает лишь сексуальное влечение «в первичном медицинском смысле». *Libido* здесь действительно сила, проявление которой обеспечивает действие инстинкта продолжения рода и через него экспансию жизни. Т.е. *libido* по Фрейду – энергетическое образование исключительно узкосексуального направления; с другой стороны, оно порождается (и обнаруживается) в инстинктивном, то есть упрощенном, схематизированном, биологически запрограммированном поведении [4, с.25].

Такое понимание действительно очень далеко от нашего представления о жизненной энергии, хотя следует отметить, что в самом смысле слова, в его этимологии, *libido* является полностью адекватным нашему пониманию жизненной энергии, хотя и не тождественным. Редукция термина, скорее всего, не удовлетворяла и самого автора, который в своих поздних работах все больше склонялся к всеобщему значению данного явления, в конце концов решив ввести новый термин «эрос», что означает не только фундаментальную жизненную силу, но скорее даже «космическое начало существования». Однако, тщательный анализ работ этого периода подтверждает, что З. Фрейд, работая конкретно с данным понятием, все же остается в пределах сугубо сексуально-инстинктивных. Важным для нас есть определение парадигмального положения Фрейда относительно противостояния социального либидинозной энергии, при исключительно конфликтной основе развития структуры и динамики личности.

Намного содержательнее и интереснее разрабатывал понятие *libido* К.-Г. Юнг, приводя его к истинному философско-мировоззренческому звучанию. Отмечая, что «понятию *libido* предоставляется в функциональном отношении такое же значение в области биологии, которое в физике имеет понятие энергии» [6, с.117],

Юнг в понятті *libido* близько до визначення загальної психічної енергії, життєвої сили, котра присуща всьому органічному світу. Далі Юнг пропонує власну «генетичну теорію *libido*» [4]. Він вважає, що *libido* забезпечує пристосування організму до оточуючого середовища, виявляючись як «внесексуальне» відгалуження вихідного потоку. «Це розглядання веде нас до поняття *libido*, яке в своєму розширенні йде далі меж природно-наукового формулювання до філософського світоглядання, до поняття волі взагалі» [7, с.116].

Юнг звертає увагу, що в його трактуванні поняття *libido* стає рядовим таким представленням, як ерос Платона, світова душа як енергія розуму Плотина, воля Шопенгауера тощо. Юнг підкреслює здатність *libido* диференціюватися, що робить його передумовою будь-якого розвитку і творчості: «душа світу є «бескінечність всієї життя» і тому виключно – енергія, вона є сутність ідей, які набувають в ній дійсність і реальність» [6, с.116]. Відзначається, що в багатозначності явищ природи втілюється «воля *libido*» до різноманітнішого застосування і формуванню. В цій, загальнофілософській частині, ідеї К. Юнга дуже привабливі, оскільки відповідають дійсному стану речей. Але – тільки в такій абстрактній іпостасі. Даліший аналіз підтверджує, що тільки в цьому Юнгу вдалося наблизитися до розуміння сутності психіки людини «зверху», тобто – з точки зору загально-природних і культурних явищ. Якщо ж справа доходить до трактування конкретних механізмів дії цього загально-глобального *libido*, Юнг, майже непомітно для самого себе, пояснює їх в традиційній психоаналітичній (фрейдівській) логіці – «знизу».

Він цілком справедливо, хоча, не відкриваючи нічого нового, вважає, що виникнення людської психіки, свідомості пов'язано з специфічним удвоєнням природного світу завдяки здатності людини створювати символи. «Новий» тут передбачалося в відкритті механізму: для Юнга символ виникає як наслідок дії загальної енергії *libido*. Але, на жаль, новий тільки передбачалося: К. Юнг пояснює цей механізм, виходячи вже не з того *libido*, природу якого він описав філософськи, а виключно з *libido* фрейдівського: нереалізований сексуальний інстинкт «відгалужується» і втілюється в специфічне рухання, предмет або образ, які символізують ... статевий акт. І далі Юнг, використовуючи свою дійсно феноменальну ерудицію, намагається довести, що і отримання вогню, і малювання, і писемність,

и речь, и всё другое сугубо человеческое – символы, которые созданы благодаря «отклонению» libido исключительно как сексуального инстинкта.

Итак, Фрейд остается непобежденным. Если Юнг переносит свою логику в область онтогенеза, он оказывается еще ближе к Фрейду. Кстати, мы могли бы здесь с любопытством представить, в чем же проблема Юнга-исследователя. Парадоксально: он намного раньше Фрейда начал разрабатывать идею libido как всеобщего (а не только узкосексуального) носителя жизни, в том числе – разумной жизни. Он превзошел Фрейда в философско-методологическом плане, но, возвратившись с этой собственной (действительно интересной, глубокой и перспективной) позицией в психологические границы – должен был «съехать» на фрейдовские представления... Кажется, что это – проблема не только ученого, а и личностная позиция, вернее – межличностная: страшно делать шаг, который опередит основателя.

Юнг в своей позиции оказался последовательным – он «приклеил» фрейдовский старый механизм к новому явлению, а потом отказался описывать собственно психологическую (не философско-мировоззренческую) природу этого явления: так libido осталось просто сексуальным инстинктом, а яркие построения Юнга «повисли» вне психологии.

И все же, теоретические изложения Юнга привлекают нас уже тем, что мы не находим в истории психологии аналогичной концепции, которая бы так глубоко и мастерски затрагивала природу исходной движущей силы онтогенеза личности. И потому именно с этой теорией мы попробуем сравнить наши представления о жизненной энергии.

Жизненная энергия, безусловно, не является сексуальным инстинктом. И она вообще не является инстинктом. Последний в точном понимании представляет собой исключительно биологически запрограммированное поведение. Такое поведение может предопределяться жизненной энергией, и происходит это лишь в наиболее элементарных, разрозненных актах функционирования организма. Как справедливо заметил в свое время Г. Олпорт – исключительно инстинктивное, чисто биологическое поведение – это аномалия, это – патологическое явление.

Традиционно термин «биологическое» используется для описания анатомической или морфологической структуры организма и его сугубо естественных функций – движения, питания, роста, размножения, выделения. Итак, биологическое – это исключительно натуральное, и порождается оно такими же

«чисто» натуральними потребностями, которые и обеспечивают существование организма. Понятно, что в этой традиции исходная энергетическая сущность организма, которая и порождает конкретные потребности, имеет исключительно естественную природу. Здесь и возникает не решаемая проблема социального, которое следует каким-либо образом «прибавить», «включить» в существующую энергетическую систему. Но мы хотели бы обратить внимание на интересный факт: в границах живой природы Земли мы не встречаем ни одного случая, когда организм существовал бы сам, отделенно, изолированно от других организмов.

Осмысление этого факта как фундаментального привело в своё время В.И. Вернадского и Т. де Шардена к созданию теории биосферы, а потом и ноосферы как уникального единства земной жизни. На самом деле, этот факт говорит об очень существенном: существование и экспансия жизни на всех ее уровнях обеспечивается не только бесконечной энергией размножения, но и таким же бесконечным влечением к взаимосуществованию. Жизненная энергия есть изначальное объединение этих двух сил, которые в своем единстве и создают могущественный поток бесконечного существования. Корень социального, безусловно, находится в простейшем взаимодействии живых существ, которое является атрибутом живого, точно таким же по значимости, как и размножение. Таким образом, жизненная энергия изначальна есть объединение двух глобальных стремлений – размножения и взаимодействия («биологического» и «социального»). Одно невозможно без другого, и это есть, если хотите, императив существования живого. Точно так же, как организму, чтобы жить, надо бороться с окружением (на всех уровнях живого), точно так ему необходимо и быть вместе с другим, а это вызывает развитие соответствующих форм поведения.

Почему Фрейд заметил только борьбу, только противостояние – можно лишь догадываться, но именно это и привело его к редукции. Мы можем обратиться еще раз к эволюции жизни и заметить, что есть очень небольшая и эволюционно бесперспективная группа организмов (хотя и многочисленная), которым для размножения не нужен другой организм. Абсолютное большинство в живом мире может реализовать эту фундаментальную потребность исключительно при условии встречи с другим. Таким образом, встреча и взаимодействие становятся не только «рядом» с размножением, а превращаются в его предпосылку. Это «клеточка» процесса, в котором социальное (взаимодействие) превращается (воплощается) в биологическое – новое живое существо. Таким образом, *первым атрибутивным содержательным*

признаком жизненной энергии (нужды) является ее гетерогенность: биологическое и социальное здесь изначально составляют противоречивое, но абсолютно неразрывное единство.

Вторая атрибутивная содержательная характеристика жизненной энергии (нужды) – способность к развитию (саморазвитию). Эта характеристика тесно связана с информационным аспектом жизненной энергии. Нам кажется досадной ошибкой фактическое постулирование учеными неизменности природы исходной жизненной энергетической субстанции (Фрейд, Плотин, Платон etc.). Юнг был прав относительно многочисленных разветвлений исходной жизненной силы. Каждое ответвление жизненной энергии порождает живое существо как субъекта реализации ее сущностной функции. Пока живет существо – в нем существуют ветвь жизненной энергии, которая сама есть составная часть единого потока жизненной энергии. Многочисленные жизненные проявления и контакты живого существа, все его изменения вбираются (ассимилируются) жизненной энергией, остаются в ней, обогащают и разнообразят это бесконечное энергетическое течение огромной новой информацией. Каждая встреча двух существ, которая происходит с целью собственного продолжения через создание и рождение нового существа, означает не только удвоение энергии, но и удвоение информации, разнообразия существования. Именно это – исходное условие развития.

Третий атрибутивный признак жизненной энергии (нужды) состоит в том, что ее развитие направлено и представляет собой ортогенез. Анализ филогенеза и онтогенеза живого удостоверяет, как уже указывалось, что бесконечное течение жизненной энергии, ее саморазвитие не является случайным и хаотичным. Оно имеет направление. И направлена жизненная энергия на постоянное усложнение и повышение интегрированности живого. Это движение заканчивается в условиях Земли «выходом» жизненной энергии на позицию возможности сознавать саму себя (рефлексия). Но можно ответственно говорить о том, что это не является конечным этапом становления жизненной энергии: просто человечество возникло на этом этапе и жизненная энергия отрефлексовала сама себя. Но движение продолжается...

Четвертая атрибутивная содержательная характеристика жизненной энергии (нужды) – ее способность к порождению. Это креативное качество обнаруживается во всем, что связано с жизнью, и это, действительно, настоящее чудо (А.Ф. Лосев). Но мы остановимся здесь на наиболее существенном. Встреча двух ветвей жизненной энергии, воплощенной в живые

существа разного пола, порождает качественно новую жизненную энергию (информационно и энергетически новую), которая продолжается в существовании нового живого существа. Этот акт – единое целостное опредмечивание жизненной энергии в живой природе. Если же говорить о человеке, мы встречаемся со «второй» реальностью: жизненная энергия человека может создавать и нового человека, и качественно новый продукт (творчество). Однако необходимо указать, что в акте создания жизненная энергия совсем не выступает в роли модифицированного фрейдовского *libido* (даже в животном царстве), ведь она изначально есть единство природного и социального.

Пятая атрибутивная характеристика жизненной энергии (нужды) состоит в том, что она существует лишь в форме **воплощения рожденного ею живого существа**. Можно представить, что жизненная энергия связана с сугубо физической энергией Вселенной, но возникает и существует исключительно как воплощенная в биологическое существо. Здесь, скорее всего, эффект, похожий на те явления микромира, открытие которых привело к необходимости создания принципа дополнительности: живое существо существует одновременно и как структура, и как воплощенная в ней жизненная энергия. С другой стороны, жизненную энергию мы не можем познать другим путем, кроме изучения живого существа как ее проявления. Итак, все зависит от ракурса исследования.

Шестая атрибутивная характеристика жизненной энергии (нужды) – это ее аффилиативная природа. Истинной формой существования жизненной является любовь. В контексте анализа жизненной энергии мы склонны рассматривать любовь (вслед за Т. де Шарденом) довольно широко, считая ее силой, которая противостоит космической энтропии и предопределяет движение всех живых существ (не только людей) друг к другу. И результатом этого движения будет рождение нового человека.

Седьмая атрибутивная характеристика жизненной энергии (нужды) – бесконечность ее существования. Завершенным (конечным) будет существование организма, личности как носителя жизненной энергии. Но благодаря встрече и любви жизненная энергия продолжает свое существование и становится бесконечной во времени. Нам кажется, что анализ данного атрибутивного свойства разрешит, помимо всего прочего, открыть новые аспекты значения времени в жизни.

Перечисленные атрибутивные свойства жизненной энергии очерчивают (пусть пока и схематично) ее природу. Мы, в частности, видим принципиальное различие нашего понимания сравни-

тельно с идеями Юнга и других ученых. Лишь теперь мы можем анализировать онтогенез личности как формы существования и дискретного проявления-воплощения жизненной энергии.

Мы ставим очень простой вопрос: можно ли любую внутреннюю интенцию считать не психической, т.е такой, которая не появляется в результате отражения и не направляет в дальнейшем это отражение, такой, которая сама не регулируется? И здесь есть только один (и тоже «простой») ответ: конечно, нет! Простейшая, «самая биологическая» интенция является психической по определению, она – и есть психика (хотя, конечно, психика не является лишь интенцией). Таким образом, жизненная энергия, даже в традиционном ее понимании, безусловно, есть психическое образование. Нет никакой «встречи» чисто биологического с сугубо социальным и психика не рождается, пусть даже «один раз», – она уже есть, она есть всегда, и жизненная энергия – ее носитель. Человек – живое существо, и это означает, что его исходная интенциональная природа не может существенным образом отличаться от интенциональной природы любого другого живого существа. Она отличается принципиально, но не существенно! Поэтому мы и не видим необходимости сомневаться в выборе исходного понятия. Наоборот, мы возвращаем ему соответствующее действительности богатство: жизненная энергия отображает главную, основную необходимость и означает выраженную динамику – движение. Это неисчерпаемая и не исчерпываемая динамическая тенденция. (В этом смысле термин «потребность» слабее с точки зрения обозначения активной динамики).

С другой стороны, трудно представить себе возможность понять механизмы онтогенеза личности вне психодинамического аспекта. Ведь «вынести за скобки» самое важное – движение системы, которая только и существует в самодвижении, – означает обречь себя на полный неуспех, или, в наилучшем случае, на то, чтобы придумать еще одну статическую схему, которая никакого отношения к реальному положению вещей иметь не будет. Личность, как уже отмечалось, мы рассматриваем как сложную открытую систему, которая саморазвивается. Направление развития личности (фило- и онтогенез), по сути, не отличается от общего направления эволюции – усложнение, дифференцированность, преобладание развития внутреннего над внешним, саморегуляция, интегрированность.

Атрибутами развития личности следует считать, во-первых, отсутствие жесткой отнесенности к какому-либо заранее определенному масштабу, критерию, образцу, эталону;

во-вторых, преемственность, то есть обусловленность предшествующими стадиями развития; в-третьих, целостность, когда система развивается в целом, опережая развитие отдельных частей и, в-четвертых, универсальность развития человеческих потенций, которые самоценны.

Развитие личности не детерминируется прошлым (в любом его виде) и не ограничивается им. Вместе с тем, в этом процессе сохраняется преемственность – каждый новый этап есть результат и следствие предшествующего существования. Именно этим обеспечивается непрерывность жизни психического в целом и личности как его человеческой формы существования, в частности. нас интересуют границы преемственности во времени. Концепция жизненной позволяет отказаться от дискретности в понимании существования и развития личности. Мы, в конце концов, начинаем понимать смысл метафоры, в соответствии с которой развитие личности есть продолжение существования биологического в социальном, а значит – имеет исторические характеристики.

Мы заменяем метафору научным понятием: личность в своем становлении продолжает историю, поскольку она оказывается функцией биосоциальной жизненной энергии, которая опредметилась в ней и продолжила тем самым свое энергетически-информационное существование. Таким образом, личность, собственно, не возникает, а рождается двумя личностями, продолжая их, а потому – и всех других людей. И именно поэтому она – носитель истории всеобщей эволюции Вселенной. Именно отсюда – универсальность и самоценность: мир рефлексивует себя в личности; в этом смысле нет более самодовлеющей и значащей цели существования и созидания.

В соответствии с созданной нами оригинальной теоретической парадигмой в основе развития личности лежит действие жизненной энергии как генетически исходной единицы человеческого развития и существования. Будучи информационно-энергетическим потоком, жизненная энергия специфически соединяет биологические и социальные детерминанты человеческого существования и представляет собой изначально движущую силу саморазвития личности как отдельного человеческого существа. Противоречивое диалектическое единство биологического и социального, сознательного и бессознательного, которое осуществляется в «узле мира» – личности – порождает самые важные, атрибутивные характеристики последней. Постоянное энергетическое напряжение жизненной энергии создает реальные условия формирования самой личностью реципрокных механизмов, которые, основываясь на мощных

социальных влияниях, трансформируются в онтогенезе в биологические (морфологические) и психические структуры.

Список использованных источников

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский// Собр. соч. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1.
2. Максименко С.Д. Генетическая психология / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 319 с.
3. Максименко С.Д. Генезис существование личности / С.Д. Максименко. – К.: Издательство ООО «КММ», 2006, – 240 с.
4. Фрейд З. Разделение психической личности// Психология личности. Хрестоматия / З.Фрейд. – СПб.: Питер, 2000. – С. 10-30.
5. Штерн Э. Прикладная психология / Э. Штерн. – К.: Госиздат Украины, 1925. – 112 с.
6. Юнг К.-Г. Символическая жизнь/ К.-Г. Юнг. – М.: Комто-Центр, 2003. – 325 с.
7. Юнг К.-Г. Тэвистокские лекции / К.-Г. Юнг. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. – 346 с.

The attributive characteristics of the vital energy of a person are described in the article. The notion “personality» is analysed, as well as the adequate method of its investigation – genetic and modeling method. A personality doesn’t appear but is born as two personalities, continuing them and therefore all other people. That’s why a personality is a carrier of the history of the universe’s evolution. The universality and self-value have their source just from here: the world reflexes itself in a personality, and it’s the most valuable aim to exist and create. According to the original theoretical paradigm the basis of the personality’s development consists in the action of the vital energy as genetically initial unit of the human development and existence. Being an informational and energetic current the vital energy connects biological and social determinants of the human existence and is an initial motive force of the personality’s self-development as an individual human being. The controversial dialectic unity of biological and social, conscious and unconscious that is the “knot of the world» – the personality – generates the most important, attributive characteristics of the latter events. The constant energetic strain of the vital energy is determined to make real conditions for the formation of reciprocal mechanisms that are transformed in the ontogenesis into biological (morphological) and psychic structures.

Keywords: vital energy, attribute, personality, genetical-modelling method, development.

Отримано: 18.01.2013 р.

Психическое отражение и идеальный образ: синергетические взаимосвязи

У статті розглядається складна синергетична взаємодія психічних процесів, які породжують відносини між ідеальним образом, образом-Я особистості на основі психічного відображення як загальної властивості живої матерії.

Автор дає основні моменти теорії відображення, цитує дослідників даної проблеми, історію формування розуміння і появу терміна «відображення» в різних видах знання і науках, від античної філософії до сьогодні. Автор вказує на функціональну активність відображення як властивості високоорганізованої матерії, її здатність обумовлювати психічні стани свідомості особистості і т.п.

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

В данной статье рассматривается сложное синергетическое взаимодействие психических процессов, которые порождают отношения между идеальным образом, образом-Я личности на основе психического отражения как всеобщего свойства живой материи.

Автор дает основные моменты теории отражения, цитирует исследователей данной проблемы, историю формирования понимания и рождения термина «отражение» в разных видах знания и науках от античной философии до сегодняшних дней. Автор указывает на функциональную активность отражения как свойства высокоорганизованной материи, ее способность обуславливать психические состояния сознания личности и т.п.

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

Актуальность темы. Проблема идеального является одной из сложнейших в современном научном познании. Она сложна и в концептуальном, и в теоретическом, и в методологическом отношении. Само идеальное выступает как «язык познания», как «язык науки», как «коррелят актуального и реального». Подобная многоаспектность феномена указывает на его когнитивный потенциал, на то, что результаты познавательной деятельности в наиболее концентрированном виде конденсируются в структуре «языков науки». Эта позиция актуализирует диалектико-материалистическую теорию отражения и понимание ее тезиса о том,

что знание является отражением действительности не только по своему содержанию, но и по своей форме [13, с. 444].

Концептуальный потенциал проблемы заключается и в том, что идеальное характеризует действительность со всеми в нее заложенными возможностями. В методологическом плане это выводит на «логическую семантику», «семантические модели» и т.п. То есть, речь идет о том, что «основополагающая установка состоит в том, что идея возможного мира привлекается не для уточнения логической истинности, а для уточнения истинности, то есть истинности в данном мире» [13, с. 444].

«Сам мир», – отмечается в классической теории отражения, – характеризуется не просто совокупностью фактов, но и указанием «миров», достижимых из данного. Для определения истинности...нужна ссылка на миры, достижимые из данного. Специфика семантики...состоит в том, что понятие достижимости во многом может характеризоваться формальными условиями, накладываемыми на него. Фиксируется класс возможных миров. На этом классе задается бинарное отношение достижимости» [13, с. 444]. Все это говорит о том, что «идеальная сфера, идеальные объекты – это целый «класс миров» со своими отношениями, взаимосвязями, взаимообусловленностью, с методологическими трудностями при разработке вопроса об их истинности, когда единицей знания идеального является утверждение, суждение. Это относится к «психическому полю», к «психическому пространству», к идеальным образам, к образу-Я личности.

В связи с вышеобозначенным потенциалом изучаемой проблемы **цель нашего исследования** – в общих чертах выявить психическую природу идеальных образов и образа-Я личности и их объективную взаимообусловленность и синергетическое единство. **Задача работы** – показать методологический потенциал идеального и механизмы взаимосвязи идеального и материального миров на основе психического отражения как всеобщего свойства живой материи.

Идеальное и материальное – это два мира, которые онтологически репрезентируют себя в разных «эмпирических пространствах», сформулированных в разных теоретических терминах и несущих информацию об экзистенциальной специфике своего мира.

Говоря об идеальных образах, нельзя не сказать и том, что материальный мир также имеет свои образы. В теории отражения идеальный образ еще называется гносеологическим образом. При этом в науке (в том числе и в философии) слово «образ» употребляется часто в различных значениях [13, с. 360].

В философии образ – это воспроизведение в мозгу человека предметов или их сторон, фрагментов окружающей действительности. Задача гносеологии – придать терминологический характер воспроизведенному значению слова «образ». Именно этот случай есть гносеологическое состояние «образа», то есть, «гносеологический образ» собственной персоной. Поэтому «идеальный образ» гносеологии часто называют «гносеологический образ» – тот, что воспроизведен в мозгу человека.

В эстетике – это «художественный образ». В музыке – «музыкальный образ». В литературе – «литературный образ». В изобразительном искусстве, в архитектуре, во всех сферах жизни, которые воспринимаются человеческим мозгом, формируется гносеологическое состояние идеального образа или «гносеологический образ», потому что человеческий мозг воспроизводит окружающий мир «по образу и подобию».

В математике и естественных науках применяются определенные процедуры для «отображения одного объекта в другом с целью их отождествления, то есть установления взаимоднозначного соответствия, изоморфизма между множествами – создании ситуации, когда можно говорить, что «одно из них является образом другого».

В этих же науках используются идеограммы – формулы, графики, чертежи, схемы, макеты. Они отображают отношения между абстрактными и идеализированными объектами.

Есть еще один онтологический контекст образа – это изображение одних материальных предметов в других, которые обычно рассматриваются как гомоморфные образы одних предметов в других. Например, образ предмета в зеркале, на фотографии, на экране телевизора. В биологии, геологии – это образы вымерших растений и животных в горных породах и т.д. В этом контексте подобные образы гносеологии именуют «материальными образами» [13, с. 360].

Итак, ученые зафиксировали два вида образов – материальные и идеальные. Общее между этими образами – это воспроизведение объекта (процедурное или идеальное – психическое, гносеологическое). К различиям между ними ученые относят тот факт, что лабораторные (процедурные), образы (в математике, в естествознании и др.) являются вторичными по отношению к гносеологическому (идеальному, психическому) образу.

Исследуя данный вопрос, современный ученый С.Д. Смирнов также пишет о том, что механистические теории образа берут начало в учениях античных философов и достигли своего

расцвета во французском материализме XVIII в. А их преемники – современные теории закономерностей процессов переработки информации, которые используются в ЭВМ – «признают психические образы, но не понимают их роль в жизни субъекта, в регуляции поведения», а также «будучи результатом только внешнего воздействия, образы или остаются эпифеноменами, или требуют постулирования гмункулуса (мозгового человека), который рассматривает их и включает в интимные процессы жизнедеятельности субъекта, т.е. делает их звеном цепи внутренних событий» [15, с.129].

Чувствуя синергию, С.Д. Смирнов отмечает, что «в основе отражения лежит некоторая общность, единство внутренней природы отражающего объекта и внешних условий его существования» [15, с.129].

С.Д. Смирнов также указывает и на то, что «как и всякое подлинное единство оно является противоречивым: отражение как раз и выступает в качестве способа между внутренней детерминацией, самообусловленностью движения любого объекта, и внешней детерминацией, его зависимостью от внешних условий существования» [15, с.130].

Отстаивая материалистические позиции в исследовании данной проблемы, этот ученый фиксирует факт того, что субъективно-идеалистические концепции в психологии предписывают психическому образу порождающую функцию; рассматривают саму действительность как производную от образа. А объективно-идеалистические концепции в психологии выдают многочисленные варианты психологии сознания; субстанционализируют психические образы, т.е. «полагают возможным их существование, а следовательно, и изучение безотносительно к объективной реальности» [15, с.130].

В связи с этим Смирнов С.Д. пишет, что разрешение противоречия в какой-либо целостности происходит за счет перевода этого противоречия «на более высокий уровень, приводящий к росту «удельного веса» внутренней обусловленности, осуществляется за счет перевода факторов внешней обусловленности вовнутрь путем их отражения и фиксации во все более сложных формах внутренней организации» [15, с.130]. Для него отражение – это системное свойство живой материи. Он настаивает на системном характере отражения [15, с.130]. То есть, процесс, и продукт отражения – это формы связи (взаимосвязи) отражаемого и отражающего объектов. Они не есть принадлежность только отражающего объекта. В его концепции отражение как

образ – это проявление сущности и отражаемого, и отражающего объекта. Это способ их существования в ином (друг в друге за пределами физических границ тела объекта) [15, с.130].

По этому поводу С.Л. Рубинштейн также уточняет, что «это значит, что само отражение выражается в онтологических категориях явления для другого» [15, с.311].

Методологическую возможность этой динамики указал и К.Р. Мегреладзе: «Мы по справедливости можем говорить об инобытии одной вещи в другой, о реальном присутствии одного в другом, что находит свое неопровержимое выражение в тех изменениях, которые произошли или происходят в этих вещах» [12, с.179]. Отсюда следует, – пишет С.Д. Смирнов, – что «как только мы разрываем связь образа с отражаемым объектом и пытаемся рассмотреть его изолированно, мы тем самым разрушаем его» [15, с.130]. Для С.Д. Смирнова онтологические пределы идеального образа – это разрыв связи с отражаемым объектом и попытка рассмотреть его изолированно. Для него причина отражения – во взаимодействии отражающего и отражаемого, но не в них самих, так как природа обоих воспроизводится в одной и той же мере [15, с.130].

И если феноменология и интуитивизм предполагают прямую связь субъекта и объекта; усматривают сущность и фиксацию связи в субъективном образе, то для С.Д. Смирнова связь образа с отражаемым объектом всегда опосредована определенным типом взаимодействия [15, с.130].

Современные психологи считают, что сила и тип взаимодействия или воздействия на объект зависят от отражательных способностей и возможностей субъекта отражения.

Именно сила взаимодействия между субъектом и объектом, возможно глубина их интеграции, синергизм являются основным механизмом взаимодействия и, как отмечает С.Д. Смирнов, «именно в этом звене заключен разрыв, точка роста всей системы «взаимодействие-отражение», «поведение-психика», «деятельность-сознание» [15, с.131]. По его мнению именно эта триада позволяет методологически корректно выстроить психологическое исследование, построив его на анализе деятельности, а не на субъективном восприятии объекта.

Известно, что диалектический метод позволяет исследовать любой объект живой материи через категории «целое и часть» Перед силой диалектики не устояли даже концепции гомеостаза. Дело в том, что гомеостатические теории видят в человеке только его адаптивное свойство, умение приспособливаться к

окружающей среде. В то же время категория «целого и части» более глубоко проникает в объект любого исследования: на основании первейшего и исходного свойства живой материи – движения и развития – которое психологи именуют как «активность» материи, они способны наблюдать объект в самодвижении», в «саморазвитии», то есть детерминировать весь процесс через внутреннюю детерминацию. Более того, руководствуясь диалектическими категориями качества, количества и меры, они даже установили «меру активности субъекта – «степень доминирования внутренней детерминации, самообусловленности бытия объекта над моментами обусловленности внешним» [15, с.131]. В результате «человек активно выходит из состояния уравновешенности со средой, изнутри преодолевая его, развивая направленные воздействия на природу, а не просто реагирует на нарушение равновесия по причине внешних изменений» [15, с.131].

Вообще для психологии, которая имеет дело с человеком и его психикой, исходной методологической позицией научного исследования является диалектико-материалистическая концепция человека. Именно эта методологическая парадигма позволяет ответить на вопрос о том, что является внешним и внутренним для человека. Ответ именно на этот вопрос способен дифференцировать основные определители сущности человека, его родовые качества. В этом смысле С.Д. Смирнов полагает, что «внутренним для человека является социальное» [15, с.131].

Философы и социологи различают категории «работа», «труд», «деятельность». Но вместе с психологами все они сошлись на том, что деятельность – это высшая форма принципа активности, гносеологически вытекающего из движения и развития как основных свойств живой материи. Категория деятельности позволяет выявить источник внутренних противоречий (как источника самодвижения и саморазвития человека), а психология на основе этой диалектики предложила методы работы с внутриличностными противоречиями. Этот метод не помешал психологам работать с «социальным», несмотря на его постоянную динамику и изменчивость, потому что диалектический метод по природе своей – это метод движения, развития и изменения – то есть, вечной активности и динамики. Этот диалектический метод вывел психологов на понимание того, что «социальное» человека – это еще и общественно-историческая природа: именно этот метод подвел Л.С. Выготского к пониманию культурно-исторической психики, к созданию концепции

«культурной психики», которая поддерживается и развивается во всем мире до сегодняшнего дня.

Именно эти два принципа диалектико-материалистической концепции – «принцип активности» (определяющая роль внутренних источников развития любых живых систем) и принцип «общественно-исторической природы внутреннего в человеке» обусловили впоследствии появление в психологии концепции «деятельностного подхода». При этом ведущая роль взаимодействия в проявлении и развитии принадлежит отражению [15, с.130]. Причина отражения – в процессе взаимодействия, а связь образа с отражаемым объектом всегда опосредована определенным типом взаимодействия. При этом тип взаимодействия (или воздействия на объект) определяется отражательными возможностями субъекта. Далее С.Д. Смирнов говорит, что психические образы –это продукт отражения [15, с.130-131].

Исследуется психический образ с опорой на понятие «образ мира». Он указывает на место и роль деятельности в процессах порождения психического образа, сами процессы построения образа: получение и селекция чувственных впечатлений различной модальности от воздействующей на организм симуляции; складывание из этих ощущений целостного образа предмета за счет применения к этим ощущениям образов памяти о прошлых воздействиях данного предмета на наши органы чувств той же модальности, что и актуальное воздействие, а также его воздействия в прошлом на органы чувств другой модальности [15, с.131].

Объясняя первичность идеального над материальным, болгарский исследователь Т. Павлов пишет: «первоначально изучаемые объекты отображаются в голове человека в виде гносеологических образов, а затем уже материализуются в соответствующих графических изображениях, в операциях по осуществлению этих изображений и отображений. Материальные образы, вообще говоря, непосредственно не требуют для их образования соответствующих гносеологических образов: изображение на экране телевизора, например, не предвзается наличием соответствующего образа в мозгу человека» [13, с. 361].

Теория психического отражения корнями уходит в историю философии и науки. В принципе философский гилозоизм поставил вопрос о чувствительности всей живой материи. Ответ на этот вопрос впоследствии вывел на понимание естественного происхождения сознания. Вслед за философским гилозоизмом английский физиолог Фр. Глиссон выдвинул идею о реактивности как имманентной способности живого тела. В своем знамени-

том «Трактате об энергетической природе субстанции» (1672 г.) он постулирует идею о «раздражимости как всеобщем свойстве материи». В дальнейшем чувствительность материи для Ламетри была фактом. Дидро приписывает материи «способность потенциального ощущения» как всеобщего свойства материи вследствие ее организованности.

В контексте нашей работы приведем без изменений историко-научную справку о появлении самого термина «отражение». Болгарский ученый Т. Павлов, ссылаясь на исследование К. Маркса, пишет: «Впервые применил термин «отражение» к учению о познании, по-видимому, Алькмеон из Кротона, возможно догадавшийся о роли мозга в познавательной деятельности. Существенное изменение это понятие претерпевает в учениях Эмпедокла и Демокрита. В философии Аристотеля окончательно устанавливается интерпретация гносеологического отражения, согласно которой образ вещи – идеальное отражение объекта. В известной мере уточненное средневековой философией такое понимание гносеологического отражения перешло в философию Нового времени, где оно превратилось в обстоятельно разработанную гносеологическую концепцию отражения, страдавшую главным недостатком домарковского материализма – рассмотрением познаваемой действительности только в форме объекта, а не субъективно, отчего и произошло, что деятельная сторона феномена познания, хотя и абстрактно, развивалась идеализмом, а не материализмом. В этом состояла неспособность домарковского материализма применить диалектику к теории отражения, что и привело его в тупик» [13, с. 53]. А дальше произошло следующее: «Основоположники марксизма вернули философии (изгнанное из нее классическим немецким идеализмом за «пассивность») понятие «отражение», обогатив его качеством активности, связав его с практически- преобразующей деятельностью человека как общественного существа. В. И. Ленин плодотворно применил созданную К. Марксом и Ф. Энгельсом диалектико-материалистическую концепцию отражения для научной разработки идеи о «чувствительности материи», постоянно сползавшей к гилозоизму. Результатом ленинского диалектического снятия этой идеи как раз и явилась идея В. И. Ленина об отражении как всеобщей материи» [13, с. 53].

На позиции единой природы психического отражения и идеальных образов, а также «образов-Я» самосознания личности стоит и И.С. Кон. Он говорит о том, что поведение человека – это всегда следствие представления человека о самом себе.

«Сам как есть», «Сам собственной персоной» – это не что иное как «образ Я» (в научной терминологии). При этом «Образ-Я» – это самый глубокий слой самосознания личности и в этом случае речь идет об интимизации человека через «открытие» его внутреннего «Я». «Образ-Я» связан с социальным становлением человека, социализация которого проходит в разных формах (моральной, этической, эстетической, культурной, политической, экономической, экологической, религиозной, научной, философской и др.), развивая соответствующие интеллектуальные и социокультурные свойства своего сознания и формируя собственную личность. Глубина развитости самосознания личности и выражена в «образе-Я». В целом «Образ-Я» – это представление человека о самом себе [8, с.6.].

От «образа-Я» зависит жизненная позиция личности. В любой сфере жизни человек добивается успеха только тогда, когда «образ-Я» личности достигает достаточно высокого уровня своей социокультурной зрелости. Понятие «Я» многозначно и должно разрабатываться разными науками. Видимо, междисциплинарное изучение этого вопроса ждет своего исследования. Мы вполне согласны с теми, кто считает, что в вопросах исследования «Я» имеется междисциплинарная разобщенность.

И.С. Кон приводит пример из Б. Паскаля: «...если кого-то любят за красоту, – писал ученый, – можно ли сказать, что любят именно его? Нет, потому что если оспа, оставив в живых человека, убьет его красоту, вместе с ней она убьет и любовь к этому человеку. А если любят мое разумение или память, можно ли в этом случае сказать, что любят меня! Нет, потому что я могу потерять эти свойства, не теряя в то же время себя. Где же находится это «я», если оно не в теле и не в душе? И за что любить тело или душу, если не за их свойства, хотя они не составляют моего «я», могущего существовать и без них? Возможно ли любить отвлеченную суть человеческой души, независимую от присущих их свойств? Нет, невозможно, да и было бы несправедливо. Итак, мы любим не человека, а его свойства. Не будем же издеваться над теми, кто требует, чтобы его уважали за чины и должности, ибо мы всегда любим человека за свойства, полученные им в недолгое пользование» [8, с.9].

В работе И.С. Кона «Открытие «Я» ставится три задачи:

а) открытие «я» как научной проблемы в философии, психологии;

б) открытие «я» в истории европейской культуры, то есть это – историческая социология «образа Я»;

в) открытие «я отдельным индивидом, генезис индивидуального самосознания» [8, с.4].

И.С. Кон отмечает и неизведанность и сложность самого феномена «Я». Он напоминает, что формулы «Я=Я», «Я сам», «познай самого себя» весьма многозначны и в дельфийском оракуле считались «темными». Для него самость – это некоторая индивидуальность, имманентная идентичности, которая сохраняется при всех изменениях окружающей среды, поддерживает и воспроизводит собственную структуру [8, с.8].

У И.С. Кона идентичность подчеркивает взаимосвязь психического. «Образ – Я» как идентичность «существует уже на уровне организма, который, как свидетельствует иммунология, безошибочно узнает свои и отторгает чужие клетки. Единство и преемственность психики индивида также покоятся на этом природном основании» [8, с.8]. Человеческое «Я» – явление не физического, а социального и психического порядка. Еще К.К. Платонов писал, что оно связано в основном с осознанием противопоставления себя окружающему миру и с понятием преемственности сознания. На этот счет есть мнение и А.Г.Спиркина, который в работе «Сознание и самосознание» писал, что «человеческое «Я» выступает прежде всего как субъект сознания, психических явлений в интегральной целостности» [8, с.13].

Поддерживая общую позицию синергизма взаимодействия и имманентной взаимосвязи психики, И.С. Кон также утверждает, что «субъективность и сознательность «Я» – это регулятивное начало психической жизни и мотивационного ядра личности» и что «совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определенный «образ Я» [8, с.8-9].

И.С. Кон считает, что проблема «Я» имеет три аспекта: идентичность (самость); эго (субъективность) и «образ Я», которые взаимосвязаны и предполагают друг друга. Эта триада обеспечивает на функциональном уровне синергизм идеальных образов, «образа-Я» личности как свойств психического отражения и эта функциональность представлена следующим образом:

- идентичность психики и поведения невозможна без какого-либо единого регулятивного начала, требующего самосознания;
- эго как регулятивный механизм, предполагает преемственность психической деятельности и наличие информации в самом себе;

– «образ Я» достраивает идентичность и субъективность личности и одновременно корректирует ее поведение [8, с.9].

Таким образом, научный анализ исследуемой нами проблемы, анализ литературы подводит нас к ряду выводов: во-первых, синергетическое единство психического мира не подлежит сомнению; во-вторых, этот феномен вполне возможно проанализировать при помощи диалектико-материалистической теории отражения; в-третьих, актуальность проблематики требует дальнейшего изучения и развития как в теоретическом плане, так и в прикладном.

Список использованных источников

1. Березина Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности / Т.Н. Березина. – М., 2001. – 240 с.
2. Березина Т.Н. Пространственно-временные характеристики мысленных образов и их связь с особенностями личности / Т.Н. Березина // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 13 – 26.
3. Василюк Ф.Е. Структура образа / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5 – 20.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с.
5. Гостев А.А. Образная сфера человека / А.А. Гостев. – М., 1992. – 320 с.
6. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М., 1986. – 320 с.
7. Ильенков Э.В. Идеальное. Философская энциклопедия / Э.В. Ильенков. – М., 1962. – Т. 2. – С. 210 – 232.
8. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
9. Курышева О.В. Категория образа в традиции современной психологии / О.В. Курышева // Философская теория и практика. – Волгоград, 2005.
10. Кюглер П. Психические образы как мост между субъектом и объектом / П. Кюглер // Кембриджское руководство по аналитической психологии. – М., 2000. – 342 с.
11. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М., 1983. – Т. 2. – С. 251 – 262.
12. Мегреладзе К.Р. Основные проблемы социологии мышления / К.Р. Мегреладзе. – Тбилиси, 1996. – 220 с.

13. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ / Д.А. Ошанин . – М. – Воронеж, 1999. – 262 с.
14. Павлов Т. Ленинская теория отражения и современная наука: Отражение, познание, логика / Т. Павлов. – София: «Наука и искусство», 1973. – 526 с.
15. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Моск. унта, 1985. – 460 с.

This article envisages a complex synergetic interaction between mental processes, that give rise to the relations between ideal image, image-me of a personality on the basis of mental reflection as a universal property of alive matter.

The author presents the main points of the theory of reflection, quotes the researchers of such problem, the history of the forming of understanding and emergence of the term «reflection» in different kinds of knowledge and sciences from ancient philosophy till nowadays. The author points out a functional activity of the reflection as a property of highly organized matter, its property to determine mental states of personal consciousness etc.

The author considers different points to the problem of reflection, its complex scientific character, ideal and material conceptions. Dialectical and materialistic paradigm is a leading in this research with its supplement means for psychology. The author shows a unity scientific dialectic and materialistic methodology and its realization in the psychology science, in such questions as an ideal image and their psychic character.

Author thinks that system character of mental reflection determines the system complex of ideal sphere at whole. Reflection as an image is a rising of essence of the reflecting object and object that reflects one. Author considers that start reason of the reflection is an interaction.

Key words: ideal, ideal image, image-me, mental reflection, social and cultural determinants of ideal, interaction.

Отримано: 26.01.2013 р.

Гендерні відмінності маніпулятивної поведінки студентів

У статті розглянуто питання, пов'язані з вивченням комплексних, багаторівневих соціально-психологічних феноменів, як макіавеллізм і маніпуляція, та їх гендерних особливостей. Представлені результати емпіричного дослідження гендерних відмінностей маніпулятивної поведінки студентів. Отримані результати свідчать про те, що юнаки та дівчата позитивно ставляться до можливості маніпуляції в поведінці, володіють однаково високим рівнем макіавеллізму. Гендерні відмінності полягають в переважних сферах маніпулятивного впливу: маніпулятивна поведінка юнаків реалізується в професійній та економічній сферах, дівчат – в родині і стосунках з друзями.

Ключові слова: здатність до маніпулятивної поведінки, схильність до маніпуляції, макіавеллізм, гендерні розбіжності.

В статье рассмотрены вопросы, связанные с изучением комплексных, разноуровневых социально-психологических феноменов таких как макиавеллизм и манипуляция, и их гендерных особенностей. Представлены результаты эмпирического исследования гендерных различий манипулятивного поведения студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что юноши и девушки положительно относятся к возможности манипуляции в поведении, обладают одинаково высоким уровнем макиавеллизма. Гендерные различия состоят в преимущественных сферах манипулятивного воздействия: манипулятивное поведение юношей реализуется в профессиональной сфере, девушек – в семье и отношениях с друзьями.

Ключевые слова: склонность к манипулированию, подверженность манипуляции, макиавеллизм, гендерные различия.

Поширення маніпуляції в сучасному житті, неминучий інтерес психологів до питань, пов'язаних з її проявом, спонукальними мотивами, механізмами і засобами здійснення, а також традиція ігнорування або тільки часткового врахування віку, статі та гендера призвела до суттєвих суперечностей у результатах різних дослідників. Так, в психологічних дослідженнях, присвячених проблемам маніпулювання, можна виділити напрямок, в рамках якого даний феномен розглядається як процес прихованого впливу, підбурення, управління, взаємодії, тиску, підпорядкування, духовного панування, рефлексивного управління, життєвої стратегії; як вид, форма, рівень, стиль,

спрямованість спілкування (Ф.Зімбардо, Е.Аронсон, Е.Берн, Й.Хейзінги, Я.Стюарт, В.Джойнс, Т.Кейлер, Т.Харріс, Д.Карнегі, Д.Бьюджінталь, В.Лефевр, А.Хараш, Е.Шостром, Г.Ковальов, Л.Петровська, С.Кара-Мурза, Є.Доценко, Г.Грачов, І.Мельник, Г.Добрович, О.Бодальов, Ю.Крижанська, В.Знаков, Є.Сидоренко, С.Братченко, Л.Рюмшина, Є.Чечельницька, С.Беденко та ін); виділяються різні види маніпулювання (добросчесне, корисливе, благородне, усвідомлене, неусвідомлене, гедоністичне та ін.); описуються прийоми, тактики, техніки маніпулювання і способи захисту від них (Р.Чалдіні, Д.Бусс, В.Шейнов, М.Капранова та ін.).

У рамках іншого напрямку вивчається схильність до маніпулювання. Для позначення схильності до маніпулювання психологами використовуються такі терміни, як «макіавеллізм», «стратегемність», «маніпулятивність», «функціональність», «прихована агресивність», «домінантність» та ін. Схильність до маніпулювання, на думку психологів (Г.Грачов, І.Мельник, Є.Доценко, В.Знаков, Е.Шостром та ін), є однією з характерних особливостей сучасної людини, що прагне до успішної самореалізації в жорстких умовах динамічного суспільства. Схильність до маніпулювання проявляється в прагненні до одержання особистої вигоди за допомогою ледве вловимих або нефізично агресивних способів, таких, як лестоці, обман, підкуп або залякування [4]; в особистісних установах, переконаності в тому, що іншими людьми можна і потрібно маніпулювати (В.Знаков; R.Christie, F.Geis та ін) [7; 8]. Для осіб, схильних до маніпулювання, інша людина не є цінністю, індивідуальністю, вона сприймається як «річ», «об'єкт», «засіб» для досягнення поставленої мети (Е.Шостром, К.Абульханова, О.Бодальов, С.Братченко, Л.Рюмшина, В.Знаков і ін) [8]. Такий тип відносин негативно впливає на формування міжособистісних відносин, організацію спільної діяльності, порушує взаєморозуміння між людьми, є причиною конфліктних ситуацій. Інша, дуже важлива, але недостатньо вивчена проблема міжособистісної взаємодії пов'язана з тим, що учасниками різних ситуацій ділового, інтимно-особистісного спілкування і т. п. є представники як чоловічої, так і жіночої статі. Можна виділити цілий ряд досліджень, присвячених вивченню відмінностей у психології чоловіків і жінок (О.Бодальов, Д.Воронцов, Г.Айзенк, Д.Тсаліріс, М.Буонафіна, Т.Гелбрей, Н.Стефенсон, А.Ескілсон, М. Уіллі, С.Кросс, Л.Медсон, Д.Бусс та ін) [2; 9]. В цих дослідженнях показано, що чоловіки, порівняно з жінками, більш активні, домінують, схильні до ділової взаємодії, тоді як жінки більш емо-

ційні і схильні до інтимно-особового спілкування, що не може не створювати труднощі в міжособистісній взаємодії. Разом з тим, як вважає В.В. Знаков, залишається ще багато невирішених питань, пов'язаних з вивченням гендерних відмінностей в міжособистісній взаємодії. Він відзначає, що в гендерних дослідженнях необхідно розглядати відмінності за досліджуваною ознакою не тільки при розподілі випробовуваних на групи за статевою ознакою, але і враховувати рольові позиції, які вони займають незалежно від біологічної статі (фемінність, мускуліність, андрогінність) [8]. Аналіз досліджень (В.Гіббс; І.Андреу; Д.Рікс; І.Торренс, Д.Раубурн; Ф.Гейз, Р.Крісті; М.Мерілл; В.Іган, С.Ангус; С.Мур, Б.Катц і ін; Б.Новгородов; В.Знаков, А.Русліна та ін), присвячених вивченню гендерних відмінностей в схильності до маніпулювання, показав суперечливість отриманих результатів. Слід також зауважити, що гендерні дослідження схильності до маніпулювання, де відбивався б аспект, пов'язаний з рольовими позиціями випробовуваних (фемінність, мускуліність), поодинокі (Ю.Менджеріцька, В.Знаков).

Серед гендерних досліджень схильності до маніпулювання велика частина стосується дитячого віку (І.Андреу; Д.Брагінський; І.О'Конор, С.Сімс; Р.Краут, Д.Прайс; В.Ріпохолі, В.Слаутер; С.Нахамі; Д.Рікс та ін.). Дослідження, в яких піддослідними були б студенти, проводилися в основному зарубіжними психологами наприкінці минулого століття (Р.Крісті, Ф.Гейс (1973); М.Мерілл, Л.Лаукс (1993), С.Мур, Б.Катц, Д.Холдер (1995); Д.Раубурн (1996; 2003); Е.Маккобі, К.Жаклін (1978)). Проблема маніпулятивних взаємин особливого значення набуває в юнацькому віці, коли відбувається соціальне та професійне самовизначення особистості, стрімкий розвиток самосвідомості, формування духовних якостей і суспільно значущої поведінки. З одного боку, самолюбство, схильність до різких змін настрою, довірливість до інших, а також незавершеність становлення системи ціннісних орієнтацій роблять юнаків і дівчат вразливими об'єктами у маніпулятивних міжособистісних стосунках. З другого – оволодіння багатьма прийомами маніпулювання, завдяки інтеріоризації сучасних соціальних форм поведінки, поєднуючись з недостатньою комунікативною компетентністю та браком знань про альтернативні типи ефективних міжособистісних стосунків, підводить юнацтво до маніпулятивних взаємин в якості суб'єктів.

Саме в студентському віці проблеми спілкування, взаєморозуміння, самовизначення стають особливо актуальними: в цей період відбувається оволодіння повним комплексом соціальних

ролей дорослої людини (громадянських, професійних і ін.), з цим періодом пов'язаний початок «економічної» активності, створення власної сім'ї. Схильність до маніпулювання може бути великим негативним чинником, що впливає на успіх у вирішенні юнаками і дівчатами життєво важливих завдань (пошук близького друга, вибір супутника життя, оволодіння професією і т. п.).

Поняття «гендер» у сучасній соціальній психології інтерпретується як соціально-психологічний конструкт, що впливає на емоційні, когнітивні і поведінкові компоненти особистості. Гендер трактується з точки зору статі як продукт, культури і розуміється як психологічна стать людини. Гендерна психологія базується на теоретичних розробках про міжстатеві стосунки, представлених у працях класиків психологічної науки: А.Адлера, К.Хорні, З.Фрейда, К.Юнга; на дослідженнях у сфері міжстатевих відмінностей: В.Абраменкова, І.Трошева, К. Жаклін, С.Ільїна, В.Кагана, І.Кона, Т.Репіної, Г.Турецької, Дж.Хайд, Т.Юферева; на роботах соціальних психологів, присвячених проблемам міжособистісного спілкування, міжгрупової взаємодії, психології великих груп: В.Агеева, Г.Андреевої, О.Бодальова, Г.Дилигенського, А.Карпова, Н.Клюєвої, С.Московічі, В.Новікова, А.Тешфелл. Великий внесок у вивчення гендерної психології за кордоном внесли вчені: Р.Ангер, С.Бем, Ш.Берн, К.Гілліган, Е.Маккобі, М.Хорнер та ін; в Росії – Т.Бендас, Л.Головей, М.Дворяшкіна, М.Кашапов, І.Клеціна, В.Козлов, І.Кон, В.Куніцина, В.Лабунська, Н.Фетіскін та ін. Всі звичні поведінкові реакції людини, його емоційні і когнітивні характеристики тісно пов'язані з гендерною ідентичністю. У гендерній психології змістовні складові психологічного статі розкриваються через поняття маскуліність, фемінінність та андрогінність. Найбільш адаптованою до вимог сучасного суспільства є особистість з андрогінною гендерною ідентичністю, яка поєднує в собі як чоловічі, так і жіночі психологічні риси, і гнучко застосовує їх у відповідних соціальних ситуаціях. Вивчення маніпулятивної поведінки з позиції гендерного підходу дозволяє розглядати особливості соціальних взаємодій студентів з урахуванням соціокультурного розуміння гендерних ролей.

Студентський вік є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. У процесі здобуття вищої освіти відбувається розвиток всіх рівнів психіки студента, від формування складу мислення, що характеризує професійну спрямованість особистості, і до вищого ступеня розвитку психіки – соціального інтелекту. Студентські роки – один із найваж-

ливіших періодів у житті людини, коли вона вже частково звільняється від батьківської опіки і стоїть на кордоні самостійного життя. Ті вміння і навички соціальної взаємодії, які набуває людина в студентські роки, забезпечують роботу адаптаційних механізмів упродовж усього життя. У зв'язку з цим розглянута нами проблема є актуальною, і метою даної статті є вивчення гендерних відмінностей в маніпулятивній поведінці студентів.

Означена мета була конкретизована у наступних завданнях: 1) дослідити сформованість у студентів уявлення по маніпуляцію та з'ясувати їх ставлення до цього явища; 2) визначити гендерні особливості у сприйнятті маніпуляцій та схильності студентів до макіавеллізму та маніпулятивної поведінки.

Досліджувану вибірку склали студенти м. Донецька у віці від 18 до 22 років. Всього 258 осіб, з них 113 юнаків і 145 дівчат.

Для досягнення поставленої мети було використано анкети та методика вимірювання рівня макіавеллізму особистості (МАК-ШКАЛА) (методика розроблена Р.Крісті та Ф.Гейсом, 1970 р.). Статистична обробка результатів дослідження здійснювалася за допомогою методів описової статистики та використання t-критерію Стьюдента.

Результати проведеного опитування свідчать про те, що студенти, які склали досліджувану вибірку, в цілому позитивно ставляться до маніпуляцій та маніпулятивної поведінки (позитивну оцінку надали 65 % опитуваних), негативну оцінку цьому явищу надали 20 % студентів, інші – вказують, що правильно оцінити маніпуляцію можна тільки виходячи з оцінки отриманої вигоди (але позитивне ставлення до маніпуляції в таких відповідях зберігається). При цьому оцінки дівчат і юнаків з цього питання практично не різняться. Немає розбіжностей і в уявленнях студентів про гендерні особливості об'єкта маніпулювання. Згідно отриманих результатів, студенти вважають, що до маніпулятивних впливів можуть бути схильні як чоловіки, так і жінки. Половина опитуваних (51 % юнаків і 58 % дівчат) вказали, що більшою мірою жінки піддаються впливу маніпуляції, інша частина – навпаки.

Мають певні гендерні розбіжності оцінки власної здатності маніпулювати людьми та схильності до маніпулятивного впливу. Так, серед опитуваних юнаків 57% вказали, що вони здатні маніпулювати людьми, а серед дівчат ця частка склала 60 %. Були визначені розбіжності і в мотивації власної маніпулятивної поведінки. Так, чоловіки серед пояснень мети маніпулювання вказують такі характеристики взаємодії, як домінування, лідерство, влада, боротьба (серед відповідей найчастіше зустрічаються такі

пояснення: «перемагає найсильніший», «хто сильніший, той і маніпулює», «маніпуляція забезпечує субординацію»). Дівчата пояснюють необхідність власних маніпулятивних дій з позицій отриманого результату та особливостей спілкування (наприклад, «маніпуляцію використовую для власної користі, для досягнення потрібного результату», «тому що так роблять інші», «в нашому суспільстві маніпуляція є невід'ємною частиною спілкування»).

Уявлення про маніпуляцію відрізняються не тільки за критерієм оцінки цього явища. Дівчата і юнаки по-різному оцінюють сфери, де може здійснюватися маніпуляція. Більшість юнаків (68%) вказують, що маніпулятивна поведінка має місце в таких сферах як бізнес, професійна взаємодія, дівчата відзначають, що частіше за все маніпуляції здійснюються в сімейних стосунках (41%), при спілкуванні з друзями (23%), маніпуляції в професійному спілкуванні посідають в цій групі лише третє місце (36%). Тобто можна констатувати, що спрямованість маніпулятивних дій у представників різних гендерних груп різна: в юнаків – досягнення домінування і переваги в професійній галузі, у дівчат – організація спілкування, досягнення мети в сфері стосунків.

За результатами проведеного опитування, були зафіксовані і відмінності в оцінці представниками різних гендерних груп власної схильності до впливу маніпуляції. Юнаки оцінюють себе як схильних до маніпулятивних впливів у 66% випадків і тільки 34% опитуваних вказали, що вони не є об'єктами маніпулювання. У дівчат цей розподіл інший: тільки 41% студенток вказали, що вони вважають себе мішенню для маніпулювання, а 59% заперечують можливість маніпулювання ними іншою людиною.

Дослідники, що займаються вивченням макіавеллізму, як правило, приходять до висновку, що макіавеллізм слід розглядати як кількісну характеристику і кожна людина здатна до маніпулятивної поведінки, але деякі до неї більш схильні і здатні, ніж інші. Проста інтерпретація результатів балів Мак-шкали покаже міру, якою респонденти вважають, що люди, в основному, є «маніпульованими» і що міжособистісна маніпуляція можлива. Д. Катунін [10] підкреслює, що маніпуляція і макіавеллізм – це поняття, що перекривають один одного, але не тотожні. Макіавеллівська маніпуляція ніколи не має на меті впливати на когось, щоб щось або якось його змінити. Її основна мета – отримати те, що потрібно, а інша людина виступає або засобом для досягнення цілі, або перешкодою. Чим більше виражена міра макіавеллізму особистості, тим менше її цікавлять люди самі по собі, незважаючи на те, яке враження вона складає в оточуючих.

Використовуючи Мак-шкалу Р.Крісті та Ф.Гейса, в ході проведеного дослідження нами було визначено, що у загальній вибірці студентів переважна більшість демонструють високий рівень макіавеллізму особистості (87,8%). Порівняння результатів за групами дає подібні результати. В групі юнаків високий рівень здатності до маніпулювання демонструють 88,5% опитуваних, низький – 11,5%. У групі дівчат відсоток студентів з високим рівнем макіавеллізму трохи нижчий – 87,4%, низький рівень демонструють 12,6% студенток. При порівнянні середніх результатів за даною методикою в двох гендерних групах достовірних розбіжностей визначено не було. За отриманими результатами можна констатувати наступне: по-перше, під час навчання у вищому навчальному закладі студенти демонструють достатньо високий рівень схильності до маніпулятивної поведінки; по-друге, не виявлено достовірних розбіжностей між рівнем макіавеллізму особистості залежно від статі опитуваних.

Маніпулятивне ставлення до світу, відповідно до літературних даних, може служити як захисною, так і адаптаційною стратегією. Зростання рівня макіавеллізму відзначається в ті періоди життєвого шляху людини, які відповідно можуть бути охарактеризовані як кризові. Отримані значні результати вираженості макіавеллістичності в студентів можна пояснити особливим віковим періодом, що супроводжується активним становленням світогляду, моральної системи цінностей, вибором репертуару взаємин, самовизначенням, активним розвитком комунікативних умінь, встановленням незалежності, проходженням кризи самоідентичності. Вибір нових форм взаємодії з суспільством обумовлює вибір студентом маніпулятивних форм поведінки для досягнення означеної мети.

Проведене теоретичне та емпіричне вивчення проблеми гендерних відмінностей у маніпулятивній поведінці студентів дозволяє зробити такі висновки.

Маніпулювання, в його традиційному вираженні, і макіавеллізм є поняттями, які багато в чому перекривають один одного, але не є тотожними, оскільки існує ряд ознак, які розрізняють ці два феномени психології. Маніпуляція в її усталеному розумінні прагне залишитися прихованим актом, принаймні, щодо намірів, які спонукають іншого діяти в інтересах маніпулятора, і може проводитися з позиції слабкості і бути іноді навіть неусвідомлюваною тим, хто ініціює і здійснює акт маніпуляції. Навпаки, макіавеллівське маніпулювання – це завжди акт свідомий, не приховуваний, здійснюваний з позиції сили. Інший в ньому

присутній тільки опосередковано через розподіл винагороди, оскільки для макіавелліста не людина є метою маніпуляції, а сам приз. Макіавеллівська маніпуляція ніколи не має на меті на когось впливати, її мета – отримати те, що потрібно. У цьому випадку, інший виступає не об'єктом впливу, а засобом чи перешкодою. Макіавеллістичність особистості реалізується в маніпулюванні іншими, можливо навіть не завдяки спеціальним намірам людини з високим рівнем макіавеллізму використовувати інших, а, в першу чергу, завдяки готовності людини з низьким рівнем макіавеллізму бути використовуваним, який під час емоційного залучення довіряє і співчуває, може виступати, якщо не ініціатором, то провокатором маніпуляції.

Аналіз літератури, присвяченої гендерній проблематиці, показав, що поняття «гендер» у сучасній соціальній психології інтерпретується як соціально-психологічний конструкт, що впливає на емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти особистості. Чоловіки майже всіх вікових груп демонструють більшу схильність до маніпулятивної поведінки, ніж жінки.

Здатність до маніпуляції розглядається окремими авторами як елемент захисної поведінки та соціально-психологічної адаптації особистості. Оскільки з позицій гендерної психології більш адаптованою до вимог сучасного суспільства є особистість з андрогінною гендерною ідентичністю, яка поєднує в собі як чоловічі, так і жіночі психологічні риси, і гнучко застосовує їх у відповідних соціальних ситуаціях, можна припустити, що найбільш здатною до маніпуляції буде саме така людина.

Результати емпіричного дослідження маніпулятивної поведінки студентів свідчать про наступне: більшість студентів позитивно оцінюють маніпуляції, часто використовують такий метод впливу на оточуючих, мають високий рівень макіавеллізму особистості. Гендерних відмінностей в рівні макіавеллізму особистості виявлено не було. Активне застосування маніпуляції студентами може бути пов'язане як з віковими особливостями, активним розвитком комунікативних умінь, кризою самоідентичності, так і з соціально-психологічною адаптацією під час професійного становлення.

Мають місце гендерні розбіжності в оцінці студентами мотивів і сфери використання маніпулятивної поведінки. Юнаки вважають маніпуляції необхідними в професійній діяльності, економічній сфері, пояснюють таку поведінку з позицій домінування, прагнення до перемоги, зверхності, сили, активності, що є характеристиками маскулінного типу поведінки. Дівчата вважають, що маніпуляції більшою мірою поширені в сім'ї та

стосунках між друзями, пояснюють необхідність здійснення маніпуляцій з позицій міжособистісної взаємодії, досягнення певної мети або отримання необхідної інформації, маніпулятивні впливи мають більшу кількість оцінних суджень. Організація поведінки, яка спрямована на міжособистісні контакти, оцінюється через призму емоційності, притаманна фемінінному типу особистості.

Зважаючи на високу готовність до здійснення маніпулятивної поведінки, більша частина студентів заперечують власну схильність до маніпулятивних впливів з боку інших осіб, що може пояснюватися недостатнім розумінням сутності маніпулятивної поведінки, низькою критичністю та недосконалою саморегуляцією.

Вивчення уявлень студентів про маніпулятивну поведінку може бути корисним при виробленні певної системи мотивації, оскільки люди з різним рівнем здатності до маніпуляції можуть по-різному сприймати мотиваційні стимули. Питання, пов'язані з вивченням таких складних, комплексних, багаторівневих соціально-психологічних феноменів, як макіавеллізм і маніпуляція, а також їх гендерних особливостей, можуть знайти своє застосування у всіх сферах людського життя, де вивчається поведінка індивідів, груп і організацій, а також в процесах соціального управління.

Список використаних джерел

1. Агеев В.С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152-158.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология лидерства: Монография / Т.В. Бендас. – Оренбург: ИПК ОГУ, 2000.
3. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М., 1983. – 272 с.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции / Е.Л. Доценко. – М.: МГУ, 1996. – 344 с.
5. Доценко Е.Л. Психологическое определение манипуляции / Е.Л. Доценко // Психологический журнал. – 1993. – т. 14, № 4 – С. 132.
6. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – № 6. – 2002. – С. 45-54.
7. Знаков В.В. Половые, гендерные и личностные различия / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2004. – Том 25, № 1. – С. 41 -51.

8. Знаков В.В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования/ В.В.Знаков //Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – №5. – С. 16-22.
9. Клецина И.С., Психология тендерных отношений/ И.С.Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 404 с.
10. Катунин Д.Б. Половозрастные и гендерные особенности тенденции к манипулятивному поведению / Д.Б.Катунин: Автореф. дис. канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 24 с.
11. Прокоф'єва О.О. Класифікація учасників маніпулятивних міжособистісних стосунків у юнацькому віці / О.О.Прокоф'єва //Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2010. – Т. XII. – Част. 2. – С. 229-240.
12. Руслина А.О. Возрастные, половые и профессиональные различия в понимании манипуляции / А.О. Руслина: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2008. – 24 с.
13. Ходырева Н.В. Понятие «гендер» в психологии /Н.В.Ходырева // Ананьевские чтения 97: Тезисы научно-практической конференции. – СПб.: СПбГУ, 1997. – Гл. 5.

The results of empirical research of gender distinctions of manipulative behavior of students are presented in the article. The received results testify that young men and girls have a positive attitude towards possibility of manipulation in behavior and have equally high level of a makiavellism. Gender distinctions are in primary spheres of manipulative influence, thus: the manipulative behavior of young men is realized in the professional and economic sphere and the manipulative behavior of young girls is realized in the family and in the relations with friends.

Gender distinctions in students` motivation of own manipulative behavior is revealed. Men use manipulative behavior for achievement of domination, leadership, the power, a victory; and girls use it for achievement of useful result or implementation of rules of communication.

Due to results of research authors come to the following conclusions: first, during studying in a higher educational institution students show rather high level of tendency to manipulative behavior; secondly, it isn't revealed reliable distinctions between level of a makiavellism of the personality depending on a gender of the interrogated. Active application of manipulation by students can be connected as with age features, active development of communicative abilities, self-identity crisis, and with social and psychological adaptation during professional formation.

Keywords: tendency to a manipulation, susceptibility of manipulation, makiavellism, gender distinctions.

Отримано: 11.01.2013 р.

Проблема внутрішньоособистісного конфлікту в контексті психологічних досліджень особистості

У статті аналізується теоретичний аспект проблеми внутрішньо-особистісного конфлікту. Дається короткий огляд підходів до проблеми в зарубіжній та вітчизняній психології. Розглянуто ключові питання проблеми внутрішньоособистісного конфлікту у зв'язку з теоретичними концепціями дослідників, зокрема з'ясовано передумови, причини, природу, види внутрішньоособистісного конфлікту, умови його подолання. Сутність внутрішньоособистісного конфлікту пов'язується з боротьбою мотивів, ідей, цілей, цінностей особистості. Підкреслюється соціальна обумовленість внутрішньоособистісних конфліктів, їх зв'язок із загостренням суперечливих відносин особистості.

Ключові слова: внутрішньоособистісний конфлікт, суперечність, психологічний захист, мотиви, потреби, переживання.

В статье анализируется теоретический аспект проблемы внутриличностного конфликта. Представлен краткий обзор подходов к проблеме в зарубежной и отечественной психологии. Рассмотрены ключевые вопросы проблемы внутриличностного конфликта в связи с теоретическими концепциями исследователей, в частности выявлены предпосылки, причины, природа, виды конфликта, условия его преодоления. Сущность внутриличностного конфликта связывают с борьбой мотивов, идей, целей, ценностей личности. Подчеркивается социальная обусловленность внутриличностных конфликтов, их связь с обострением противоречивых отношений личности.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, противоречие, психологическая защита, мотивы, потребности, переживание.

Нинішня соціально-економічна ситуація, проблеми соціального, політичного, економічного характеру викликають у багатьох людей невпевненість у майбутньому, негативні емоційні стани, внутрішню напруженість. У соціальній взаємодії поширеним явищем стають конфлікти, конфліктні ситуації, що породжують об'єктивні і суб'єктивні труднощі, унеможливають досягнення важливих для спільнот цілей. У зв'язку з цим у багатьох людей посилюється емоційна нестабільність, виникають внутрішньоособистісні конфлікти. Проблема наукового пізнання конфліктів даного виду потребує детального вивчен-

ня. Дослідження проблеми внутрішньоособистісних конфліктів розширить знання про особистість в цілому і сприятиме віднаходженню шляхів надання ефективної допомоги особам із внутрішньоособистісним конфліктом.

Об'єктом нашого дослідження є внутрішньоособистісні конфлікти, а предметом – психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів. У дослідженні ми ставили за мету з'ясувати сутність, природу, специфіку та види внутрішньоособистісних конфліктів у дослідженнях представників зарубіжної та вітчизняної психології, що допоможе розробити стратегію їх подолання.

Категорія внутрішньоособистісних конфліктів об'єднує психологічні конфлікти, що полягають у зіткненні різних особистісних утворень (мотивів, цілей, інтересів тощо), що представлені у свідомості індивіда відповідними переживаннями [4, с. 79]. Такі конфлікти у психологічній літературі визначаються як внутрішньоособистісні, особистісні, внутрішні, інтрасуб'єктні, інтраперсональні і власне психологічні. Всі вказані поняття використовуються як синонімічні.

Як засвідчив аналіз науково-психологічної літератури, більш активно проблема внутрішньоособистісних конфліктів розроблялася в зарубіжній психології. При цьому уявлення зарубіжних авторів про природу та особливості внутрішньоособистісного конфлікту значною мірою зумовлені поглядами на розуміння сутності та структури особистості залежно від теоретичної концепції розвитку особистості, якої дотримується дослідник.

Структурами, що стикаються в конфлікті, вважають одночасно актуалізовані мотиви, альтернативні можливості реагування або ж феномени свідомості (ідеї, прагнення, цілі, цінності). У більшості зарубіжних теорій внутрішньоособистісного конфлікту основними є категорії протиріччя, внутрішньої боротьби і поняття психологічного захисту (подолання конфлікту). Перебіг психологічного конфлікту пов'язується з негативними переживаннями. Зарубіжні автори розмежовують нормальний і невротичний конфлікт. Вони доводять, що здорова особистість не лише не позбавлена внутрішніх суперечностей і конфліктів, а навпаки, їх наявність є необхідною умовою розумного людського життя.

Проаналізуємо уявлення про внутрішні конфлікти представників окремих напрямків зарубіжної психології: психоаналізу, індивідуальної психології, неофрейдизму, гештальт-психології, когнітивної психології, гуманістичного підходу, психосинтезу.

Засновник психоаналітичного підходу З.Фрейд розглядав конфлікт як постійний елемент душевного життя людини, що полягає в зіткненні свідомих і несвідомих бажань, потягів. Під психічним конфліктом З.Фрейд розуміє «своєрідне зіткнення бажань, коли частина особистості відстоює певні бажання, а інша противиться цьому і відхиляє їх... Конфлікт викликається вимушеною відмовою, коли позбавлене задоволення лібідо вимушене шукати інші об'єкти та шляхи» [17, с. 357].

З.Фрейд зосереджує увагу на патогенних конфліктах, при яких активізується боротьба між силами, одна з яких перебуває на рівні передусвідомленого та усвідомленого, а друга затрималася на рівні неусвідомленого [18, с. 277]. Одним із засобів вирішення конфлікту між свідомим і несвідомим З.Фрейд вважає механізми психологічного захисту, а їх безпосередньою метою – досягнення емоційного благополуччя.

Ідеї З.Фрейда продовжив розвивати А.Адлер [1], якого вважають засновником індивідуальної психології. На його думку, у психіці будь-якої людини відбувається конфлікт між бажанням (волею до могутності) і можливістю (неповноцінністю). «Проблемність» у взаємодії індивіда з суспільством А.Адлер пов'язує з «невротичним стилем життя», який є наслідком «тяжкого» дитинства і характеризується такими особливостями, як егоцентризм, відсутність співпраці, нереалістичність [21]. Цей «невротичний», або «помилковий», стиль життя супроводжується постійним відчуттям загрози самооцінці, невпевненості в собі, загостреною чутливістю, що призводить до проблем у стосунках з оточуючими.

Представники неофрейдизму більшою мірою аналізували проблеми особистісного зростання і внутрішніх конфліктів з точки зору взаємовідносин людини та її соціального оточення (К.Хорні, Е. Фромм, К.Г. Юнг, Е.Еріксон та ін.).

Послідовниця ідей З.Фрейда К.Хорні акцентує на тому, що внутрішні конфлікти «складають невід'ємну частину всього людського життя» [19]. Винятковим правом людини К.Хорні вважає здатність робити вибір, приймати рішення, зокрема між протилежними бажаннями, між бажаннями і зобов'язаннями, між бажаннями і переконаннями, між множинами цінностей. Протиріччя між конфліктуєчими тенденціями зумовлює формування «захисних» реакцій. Захисний механізм, на думку К.Хорні, може виявлятися у перенесенні суб'єктом своїх конфліктів на зовнішню ситуацію, на інших людей. Дослідниця переконана, що значна частина людей не усвідомлює внутрішніх конфліктів

і не бере участі в їх усвідомленому вирішенні. К.Хорні наводить передумови усвідомлення і подолання внутрішніх конфліктів: усвідомлення об'єкта бажань і почуттів індивіда; створення індивідом власної системи цінностей; здатність і готовність відмовитися від одного із суперечливих переконань; прийняття рішення, що передбачає готовність і здатність нести відповідальність за нього [19].

Автор визначає три основні тенденції особистості: прагнення до людей; прагнення від людей; прагнення проти людей. Якщо у здорової особистості ці тенденції врівноважують одна одну, то невротична особистість поводить себе відповідно лише до однієї з них. Пропонований вихід полягає у відновленні втраченого реалістичного ставлення до життя на основі аналізу життєвого шляху індивіда [20].

Німецько-американський психолог, представник гештальт-психології, К.Левін згідно з положеннями теорії поля виділив три типи внутрішніх конфліктів та визначив їх як «ситуацію, в якій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані сили приблизно рівної величини» [8]: індивід перебуває між двома позитивними валентностями; індивід перебуває між двома приблизно рівними негативними валентностями; один із векторів поля іде від позитивної, а інший – від негативної валентності. Сили, котрі діють на індивіда, дослідник розглядає не як об'єктивні характеристики зовнішньої ситуації, а як результат суб'єктивного сприйняття індивідом зовнішніх об'єктів [8].

Представник когнітивного напрямку психології Л.Фестінгер з'ясував специфіку когнітивного дисонансу, під яким розуміє стан дискомфорту, пов'язаний з наявністю в свідомості одночасно кількох суперечливих «когніцій» (знань, понять, думок) стосовно певного об'єкту. Чим сильніший дисонанс, що залежить від значущості його складових для людини, тим більшим буде її прагнення до послаблення дисонансу або його усунення. Теорія когнітивного дисонансу, як вважає Л.Фестінгер, відіграє особливо важливу роль у вивченні конфліктів після прийняття рішення, тому він розрізняє поняття дисонанс і конфлікт. Дослідник вважає, що ситуація, яка існує перед прийняттям рішення – це конфлікт, а після – дисонанс [15].

Прояви прагнення зменшити дисонанс полягають у зміні поведінки, ставлення або в цілеспрямованому пошуку новішої інформації і нових думок («знань») щодо судження чи об'єкта, що породив дисонанс. Люди відрізняються один від одного інтенсивністю і характером реакції на появу когнітивного дисонан-

су, тобто мають різну «толерантність до дисонансу». У індивіда може існувати страх перед виникненням дисонансу, що зумовлює прагнення уникати вирішення конфлікту і нездатність приймати рішення. Такий індивід свідомо або несвідомо використовує різноманітні захисні механізми, спрямовані на зниження ступеня суперечності в системі знань [15, с. 305-306]. Отже, у теорії когнітивного дисонансу індивід активно прагне зняти внутрішній конфлікт, викликаний неадекватністю вибору альтернативи.

Згідно з теорією представника гуманістичного підходу К.Роджерса, джерела внутрішньої конфліктності лежать у прагненні особистості до позитивної оцінки – як із боку оточення, так і власної. В якості механізму виникнення конфлікту виступає поступова заміна власних цінностей чужими, засвоєними через інтроєкцію, що вимагає від людини неодмінного підкорення загальноприйнятим нормам і правилам. Останні суперечать розвитку людської індивідуальності [13].

У термінології В.Франкла внутрішній конфлікт виступає як ноогенно-невротичний конфлікт, він зумовлюється втратою смислу існування людини. Це призводить до нагнітання напруження між «сутнісним» та «необхідним». Подолати внутрішній конфлікт індивід може через усвідомлення власних цілей і цінностей та розвиток відповідальності за їх втілення [16].

Автор концепції психосинтезу Р.Ассаджіолі спробував звести до єдиного комплексу основні здобутки різних психологічних напрямів. На думку автора, оскільки індивід керується прагненням до внутрішньої гармонії, то сутність внутрішньоособистісного конфлікту полягає в наявності потужно діючих суперечностей всередині особистості, які послаблюють загальну цілісність «Я». Вчений виокремлював кілька типів конфліктів, в основі яких лежать різні суперечності. По-перше, конфлікт може бути зумовлений суперечностями між «інертністю, лінощами, прагненням до безпеки, які акумулюються в конформності, з одного боку, і прагненням до зростання, самоствердження, ризику – з іншого». По-друге, конфлікт може викликатись пробудженням нових потягів чи потреб, що входять у суперечність зі старими; по-третє, конфлікт може виникати у разі амбівалентності, подвійності ставлення людини до життя [2, с.14].

На думку Р.Ассаджіолі, кожна людина може досягти стану гармонійної єдності протилежностей. В ході життя індивід природно інтегрує власні конфліктуючі частини. Коли вони об'єднуються в більші цінності, людина відчуває прилив сил

і знаходить у житті більше сенсу. Проте особистість часто не є гармонійно існуючою цілісністю. Щоб вирішити проблему «внутрішнього розколу», їй необхідно досягнути своє істинне «Я» і вступити в правильні відносини з іншими людьми [2].

Отже, внутрішньоособистісний конфлікт у зарубіжній психології розглядається відповідно до розуміння особистості в межах певної наукової парадигми.

На підставі даних наукової літератури можемо згрупувати дослідження, присвячені проблемі внутрішньоособистісних конфліктів в українській психології, за кількома напрямками. Зокрема, окреслену проблему розробляють у зв'язку з проблемами вікового становлення особистості (С.Д.Максименко, Л.Е.Орбан, І.С.Булах, О.С.Тарновська, Г.М.Дубчак та ін.).

Внутрішньоособистісні конфлікти досліджуються також у контексті проблем професіоналізації особистості (Н.В.Чепелева, Е.Ф.Зеєр, Е.Е.Симанюк, А.В.Кунцевська, С.Б.Кузікова, Г.В.Ложкін, Н.І.Пов'якель, В.І.Шанда, Є.В.Юрківський та ін.).

Щоб проаналізувати досягнення вітчизняної психологічної науки, звернімося до визначення вітчизняними психологами сутності та природи внутрішньоособистісного конфлікту.

У радянській психології одним із перших на проблему конфлікту звернув увагу О.Р.Лурія. Базуючись на експериментальних дослідженнях, він виділив такі типи конфліктів: 1) конфлікт, який виникає внаслідок того, що подразник, який діє на організм, занадто сильний, задача занадто важка, що призводить до конфлікту процесу реакції з можливостями її задоволення [10, с.99]; 2) конфлікти різноспрямованих поведінкових тенденцій, які виникають на ґрунті мотивів самої особистості або через зовнішні заборони, які перешкоджають прояву її тенденцій; 3) конфлікт установок, порушення внутрішніх установок, чогось звичного та раптово виникаючих нових умов [4, с. 127].

В.М.Мясищев розглядав внутрішній конфлікт як зіткнення суперечливих відносин особистості, яка не здатна продуктивно вирішити труднощі [12]. Тривалість та інтенсивність конфлікту залежать від того, яке місце займають порушені антагоністичні відносини в системі відносин людини. Цей стан психічної напруги психолог розглядав як передумову, умову або результат виникнення конфлікту всередині особистості. Автор підкреслював, що «особистість найповніше розкривається в тому, що для неї найбільш важливе, значуще; вона найяскравіше виражається в критичні моменти, коли руйнуються життєво важливі для неї питання» [12, с. 71]. Він вирізняв та описав основні види па-

тогенних особистісних конфліктів: істеричний, обсесивно-психастенічний, неврастенічний.

Розглядаючи психологічний зміст внутрішнього конфлікту, А.І.Захаров головною причиною його виникнення називає неможливість реалізації життєво важливих потреб самоствердження, визнання та єдності «Я», що афективно переживається. Тому виникають перепони на шляху провідної особистісної потреби в самореалізації як основи внутрішнього конфлікту [6].

Проблему внутрішньоособистісного, психологічного конфлікту ґрунтовно висвітлено у працях В.С.Мерліна. Психологічний конфлікт він визначає як стан більш або менш тривалої дезінтеграції особистості, який виражається в загостренні суперечностей, які існували раніше, або у виникненні нових суперечностей між різними сторонами, властивостями, відносинами та діями особистості [11, с. 103]. Інтегральним показником внутрішнього конфлікту вчений вважає тривале та стійке порушення нормального механізму адаптації.

На думку В.С. Мерліна, зовнішні умови виникнення психологічного конфлікту повинні бути такими, що «задоволення яких-небудь глибоких і активних мотивів та відносин особистості або стає зовсім неможливим, або ставиться під загрозу» [11]. Зовнішні умови конфлікту незмінно виникають через обмеження, які диктує суспільне життя. Для виникнення психологічного конфлікту необхідно, щоб зовнішні умови породжували певні внутрішні умови, тобто суперечність між різними мотивами і відношеннями особистості або між її можливостями і прагненнями, а необхідною умовою психологічного конфлікту дослідник визнає суб'єктивну невирішуваність ситуації [11, с.103]. В.С.Мерлін вважає розвиток та розв'язання психологічного конфлікту гострою формою розвитку особистості.

О.М.Леонтьєв розглядає внутрішньоособистісний конфлікт у контексті діяльнісного підходу. Дослідник підкреслює, що психологічні конфлікти постійно супроводжують процес розвитку особистості, виникаючи внаслідок перебудови ієрархії мотивів і становлення зв'язної системи особистісних смислів. Різноманітні соціальні відносини, в які вступає індивід у процесі діяльності, трактуються як об'єктивно суперечливі. Відповідно і мотиви, породжені різними видами діяльності, можуть також вступати в протиріччя один з одним. Протиріччя різних мотивів можуть породжувати конфлікти, які за певних умов фіксуються і входять в структуру особистості [9].

Внутрішній конфлікт у структурі самосвідомості особистості описав В.В.Столін. «Одиницею самосвідомості» він вважає «смысл «Я», що відображає зіткнення різних життєвих відносин суб'єкта, зіткнення його мотивів і діяльностей. Будь-яка пов'язана з двома мотивами дія людини, що служить кроком у напрямку до одного з них і одночасно віддаляє від іншого, володіє конфліктним смыслом [14, с. 107]. Такі дії В.В.Столін називає вчинком. Незважаючи на напрямок вибору у конфліктній ситуації, смысл «Я» індивіда залишається суперечливим. Суперечливість смыслів «Я» закладає суперечності самосвідомості. На думку В.В.Століна, множинність діяльностей призводить до множинності смыслів «Я», перетин діяльностей – до вчинків, вчинки – до конфліктних смыслів «Я», конфліктний смысл «Я» запускає всю подальшу роботу самосвідомості [14]. Змістом цієї роботи є осмислення здійсненого вчинку, визнання або відторгнення його, прийняття здійсненого вибору або розкаяння в ньому тощо. Отже, В.В.Столін виділяє два типи конфліктних смыслів – конфліктний смысл вчинку і конфліктний смысл «Я», що відображаються в мотиваційно-ціннісних орієнтаціях та у ставленнях індивіда до себе.

Ф.Є.Василюк розглядає внутрішній конфлікт як один із видів критичних життєвих ситуацій (поряд зі стресом, фрустрацією та кризою). Він розуміє під конфліктом деякий «розрив» життя, коли неможливо вибрати одне із двох, коли «пошкоджено психологічне майбутнє». Дослідник вирізняє два основні види конфліктів: викликані протиріччями, в яких тенденції протилежні за змістом; конфлікти, несумісні лише за умовами місця і часу [3]. Внутрішні конфлікти сигналізують про об'єктивні суперечності життєвих відносин і дають шанс вирішити їх до того, як відбудеться реальне зіткнення цих відносин [3, с. 94].

Ф.Є.Василюк підкреслює, що внутрішній конфлікт протікає у формі ціннісного переживання. Онтологічним полем конфлікту він вважає внутрішній світ особистості, але лише за умови наявності в неї складного внутрішнього світу і актуалізації цієї складності. Категорія переживання, як переконаний Ф.Є.Василюк, безпосередньо пов'язана з внутрішньою діяльністю особистості і спрямована на створення нового змісту в процесі подолання критичної життєвої ситуації. Результатом такої діяльності стають зміни у внутрішньому суб'єктивному світі особистості – здобуття нового змісту, нове ціннісне відношення, відновлення душевної рівноваги [3].

Центральним поняттям в аналізі проблеми внутрішніх конфліктів українські дослідники О.А.Донченко, Т.М.Титаренко

вбачають внутрішні протиріччя, що створюють роздвоєння єдиного в свідомості людини, проблемну напруженість поведінки. Умовою виникнення конфлікту вчені вважають порушення відповідності між трьома сторонами діяльності особистості: операціональною, мотиваційно-цільовою та смисловою. Така невідповідність зумовлює реакції подолання, метою якого є усунення цієї невідповідності, перебудова системи життєдіяльності. Лише наявність в людини розвинутої структури особистості, її «Я», розвинутої системи почуттів та цінностей, механізму рефлексії дає можливість індивідуальної свободи, передбачає альтернативні способи реагування, а отже, створює передумови для виникнення внутрішньоособистісних конфліктів [5, с. 35]. За авторами, прийняття людиною критичних ситуацій як цінності стимулює всю життєдіяльність особистості до активності подолання.

Окремо слід виділити роботи, в яких з'ясовується сутність внутрішньоособистісного конфлікту в контексті «рольового конфлікту». Зокрема, І.С.Кон трактував внутрішньоособистісний конфлікт передусім як рольовий конфлікт особистості. Він виділив кілька видів внутрішньоособистісних рольових конфліктів: міжрольовий, при якому різні соціальні ідентичності й ролі не збігаються і часто суперечать одна одній; внутрішньорольовий конфлікт, що передбачає варіювання ставлення його носія до кожної «соціальної ролі». Також внутрішній конфлікт може бути конфліктом ставлення індивіда до ролей, які він виконує. У такому разі це ставлення є вибіркоким: одні функції і види діяльності сприймаються як органічні, центральні, невіддільні від власного «Я» індивіда, інші – як зовнішні, периферійні [7].

У вітчизняній психології внутрішньоособистісний конфлікт вважають епіцентром загострення суперечливих відносин особистості; результатом неможливості досягнення цілей самореалізації; проявом суперечливих смислів «Я» у самосвідомості особистості; формою вияву критичних життєвих ситуацій, що реалізуються через переживання; проявом протиріччя в системі рольових відносин індивіда. Різноманітні відносини людини вважаються суперечливими за своєю природою, а це є підґрунтям для виникнення внутрішньоособистісних конфліктів. Сутність внутрішнього конфлікту пов'язується з боротьбою мотивів, ставлень, установок особистості.

Висновки. У науково-психологічній літературі відсутня однозначна інтерпретація внутрішньоособистісних конфліктів. Аналіз літератури дає нам змогу говорити про різні підходи до

цього явища, що свідчить про його багатоаспектність. Означена проблема потребує подальшого дослідження. Перспективним видається вивчення психологічних особливостей внутрішньоособистісних конфліктів у різних видах діяльності особистості.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А.Адлер . – М.: Прогресс, 1995. – 296 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджиоли. – М.: Refl-book, 1994. – 314 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
5. Донченко Е.А. Личность. Конфликт. Гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175 с.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: этиология и патогенез / А.И. Захаров. – М., 1988.
7. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
8. Левин К. Типы конфликтов / К. Левин// Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1977.
10. Лурия А.Р. Экспериментальные конфликты у человека / А.Р. Лурия// Проблемы современной психологии. Ученые записки Московского гос. ин-та экспериментальной психологии. – М.-Л., 1930. – С. 98-137.
11. Мерлин В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С. Мерлин. – Пермь: Пермский пед. ин-т, 1970.
12. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 425 с.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М., 1964.
14. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
15. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб., 1999.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990. – 366 с.

17. Фрейд З. Толкование сновидений / З. Фрейд. – К.: Здоровье, 1991. – 383 с.
18. Фрейд З. Вступ до психоаналізу. Лекції зі вступу до психоаналізу з повними висновками / З. Фрейд. – К.: Основи, 1998. – 709 с.
19. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни. – СПб.: Лань, 1997. – 240 с.
20. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: самоанализ / К. Хорни. – М., 1993.
21. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб., 1997.

The theoretical aspect of problem of intrapersonal conflict is analysed in the article. The short review of approaches to the problem is given in foreign and domestic psychology. The key questions of the problem of intrapersonal conflict are considered in connection with theoretical conceptions of researchers, pre-conditions, reasons, nature, types of intrapersonal conflict, conditions to its overcoming are in particular found out. The essence of intrapersonal conflict is connected with the contradictory motives, ideas, aims, values of a personality. In most foreign theories of intrapersonal conflict such categories as contradiction, internal fight and concept of psychological defence are basic. Psychological conflict is considered to be connected with negative experiencing. In domestic psychology intrapersonal conflicts are considered to be connected with such aspects as intensifying of contradictory relations of personality, impossibility to achieve aims of self-realization, a presence in consciousness contradictory senses of Ego of a person; the category of experience as internal activity; contradiction in the system of role relations of individual. The social conditionality of intrapersonal conflicts is underlined. In Ukrainian psychology this problem is developed in connection with the problems of the age-old becoming by a personality, and in the context of problems of professional activity of a personality.

Keywords: intrapersonal conflict, contradiction, psychological defence, motives, necessities, experience.

Отримано: 16.01.2013 р.

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК УМОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦЯ

У статті здійснюється аналіз на основі психолого-педагогічної літератури креативності як умови самореалізації особистості, визначені ідеї та думки з приводу педагогічної творчості, особливостей творчої самореалізації в процесі професійно-педагогічної діяльності. Для аналізу було розглянуто наукові підходи щодо визначення сутності явища креативності (концепція редукції творчості до інтелекту, концепція креативності Дж. Гілфорда і Е. П. Торренса, концепція креативності М. Воллаха і Н. Когана, концепція креативності А. Медника, «теорія інвестування» Р. Стернберга і Д. Лаверта), розуміння креативності як умови психічного балансу і самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. О. Леонт'єв, О. Ф. Лосєв, В. А. Петровський) та як професійно значущої характеристики особистісної зрілості фахівця.

Ключові слова: креативність, творчість, самореалізація, самоактуалізація, творчий потенціал, готовність до творчості.

В статті здійснюється аналіз креативності на основі психолого-педагогічної літератури як умови самореалізації особистості, визначені ідеї та думки з приводу педагогічної творчості, особливостей творчої самореалізації в процесі професійно-педагогічної діяльності. Для аналізу були досліджені наукові підходи до визначення сутності явища креативності (концепція редукції творчості до інтелекту, концепція креативності Дж. Гілфорда і Е. П. Торренса, концепція креативності М. Воллаха і Н. Когана, концепція креативності А. Медника, «теорія інвестування» Р. Стернберга і Д. Лаверта), розуміння креативності як умови психічного балансу і самоактуалізації особистості (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. А. Леонт'єв, А. Ф. Лосєв, В. А. Петровський) і як професійно значущої характеристики особистісної зрілості фахівця.

Ключевые слова: креативность, творчество, самореализация, самоактуализация, творческий потенциал, готовность к творчеству.

Сьогодні, в умовах стрімкого інформаційного розвитку в усіх сферах суспільства постала потреба в творчій, ініціативній особистості, яка не лише буде спроможна віднайти своє місце в сучасному складному світі, але й сприяти його вдосконаленню. Виховати таку особистість може педагог, який має високу самооцінку, є активним, здатним до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Це фахівець, що перебуває в творчому пошуку, продукує оригінальні ідеї, приймає нестандартні рішення

у розв'язанні педагогічних проблем, уникає рутинних шляхів мислення й поведінки, адаптивно реагує на необхідність у нових підходах і нових продуктах, дослідник, здатний перебудувати свою діяльність відповідно до змін і вимог суспільства. Всі вищепописані властивості входять у структуру поняття «креативність».

У психолого-педагогічних дослідженнях зосереджено увагу на аналізі креативності як когнітивного показника (Дж. Гілфорд, Е. П. Торренс, А. Ротенберг, М. Рорбах, Р. Мей, С. Мідник, М. А. Холодна), особистісної властивості (К. Тейлор, К. Кокс, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. В. Шавиніна), синтетичного утворення (Дж. Рензулли, Р. Стернберг, С. Каплан, К. Хеллер, Д. Б. Бого-явленська, Е. Л. Яковлева). Введення в український науковий обіг терміна «креативність» під впливом зарубіжних досліджень проблем даного явища з другої половини ХХ століття сприяло виокремленню самостійної галузі дослідження особистісного аспекту творчості, у яких його визначають як творчі здібності, що виявляються в різних видах психічної діяльності людини, і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, а також продукти діяльності, процес їх створення. Існує багато досліджень, спрямованих на обґрунтування креативності, творчої активності (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, І. П. Волков, О. М. Леонтьєв, В. О. Моляко), критеріїв креативності (Дж. Гілфорд, О. К. Тихомиров, В. П. Зінченко), структури творчості (Г. Сельє, Г. Уоллес), етапів творчого процесу (Ж. Адамар, Я. О. Пономарьов, Г. Уоллес), механізмів творчості (Я. О. Пономарьов, Л. А. Говорова, О. К. Тихомиров), розкриття творчих здібностей студентів під час навчання та їх спрямування на професійну самореалізацію (С. Рубінштейн, К. Абульханова-Славська, Е. Ільєнков).

Не зважаючи на велику кількість досліджень, проблема креативності в контексті самореалізації в умовах професійної діяльності, формування педагогічної майстерності вчителя залишається недостатньо вивченою. У зв'язку з цим виникає необхідність проведення теоретичного дослідження особливостей креативності як окремого явища, так і як умови самореалізації особистості. При цьому важливим також є і аналіз таких понять, як «творчий потенціал» та «готовність до творчості». Доцільність розгляду зазначених характеристик зумовлюється тим, що, як показують психолого-педагогічні дослідження, потенціал є особливою сукупністю можливостей, умінь і навичок, які значною мірою впливають на внутрішню готовність особистості в творчому становленні [4, с. 360], а між станом готовності

та ефективністю педагогічної діяльності, а отже, і професійною самореалізацією педагога, існує зв'язок [5, С. 29].

Креативність визначають як здатність особистості до творчості, нестандартного і оригінального мислення і поведінки, що проявляються в різних сферах її активності. В останні роки цей термін набув в психології великого значення. У науковій літературі є різні погляди з приводу сутності цього явища. Розглянемо основні з них.

Прихильники концепції редукції творчості до інтелекту креативність включають до компонентів загальної розумової обдарованості. Вони опираються здебільшого на результати емпіричних досліджень Л. Термена та К. Кокс, які, використовуючи шкалу Стенфорд-Біне для оцінки інтелекту західноєвропейських знаменитостей в віці від 17 до 26 років, намагалися аналізувати їхні біографії. Висновки їхніх досліджень показали, що креативні люди ще в ранньому дитинстві відносяться до розумово обдарованих. Проте на одержання результатів у ході дослідження впливало врахування не тільки інтелектуальних, а і творчих досягнень, що ставить під сумнів їх достовірність. Крім того, висновки Каліфорнійського лонгітюдного дослідження дітей у віці від 8 до 12 років Л. Термена виявилися теж неоднозначними. Вони показали, що ні один з досліджуваних з високим IQ в дитинстві не проявив себе творчо в дорослому віці в області науки, літератури, мистецтва тощо. Спільним для всієї групи, що брала участь в Каліфорнійському експерименті, виявився високий соціальний статус. Отже, високий рівень інтелекту впливає на успішну адаптацію в суспільстві, проте не є показником творчих досягнень.

Згідно концепції креативності Дж. Гілфорда і Е. П. Торренса креативність визначається як універсальна здатність. Дж. Гілфорд виділив два типи мислення: конвергентне реалізується людиною в випадках необхідності знайти єдине правильне рішення для вирішення поставленого завдання, дивергентне – коли вирішення завдання допускає прийняття кількох варіантів рішень. На основі типу мислення часто здійснюються вирішення проблем, наслідки якого часто носять несподіваний і оригінальний характер. Саме тому Дж. Гілфорд операцію дивергенції вважає основою креативності як загальної творчої здібності. У зв'язку з цим він виділяє чотири критерії дивергентного мислення: 1) оригінальність – здатність продукувати окремі асоціації, незвичайні відповіді; 2) семантична гнучкість – здатність виявляти основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб використання; 3) образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати

форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки та можливості для використання; 4) семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нестандартних ситуаціях.

Напрямок досліджень, розпочатий Дж. Гілфордом, найбільш послідовно був продовжений П. Торренсом. В основі його робіт лежить припущення про те, що процеси, які ставляться до рішення проблемної ситуації – від виявлення проблеми до повідомлення про її рішення – мають пряме відношення до креативності. Саме це визначення свідчить про те, що П. Торренс включає в число креативності не тільки специфічні для неї феномени (наприклад, формулювання гіпотез), а й ті особливості, які безпосередньо пов'язані з інтелектом (наприклад, перевірку гіпотез). Значить, перетинання інтелекту й креативності виявлялися й при експериментальному дослідженні характеристик креативності, виділених Е. П. Торренсом – швидкості, гнучкості, оригінальності і розробленості. Згідно концепції «інтелектуального порогу» Е. П. Торренса, якщо IQ нижче 115-120, то інтелект і креативність створюють єдиний фактор, при $IQ > 120$, творча здібність постає незалежною величиною. Тобто, за дослідником, немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Концепція М. Воллаха і Н. Когана піддає критиці погляди Дж. Гілфорда, Е. П. Торренса та їхніх послідовників. При цьому найбільші сумніви виражають з приводу достовірності результатів досліджень креативності за допомогою моделей вимірювання інтелекту. При вивченні креативності, вважають вони, недопустимим є обмеження часу, створення атмосфери змагання, визначення єдиної правильної відповіді. У виявленні творчих здібностей, навпаки, необхідні звичайні життєві умови, які забезпечують досліджуваному вільний доступ до необхідних для виконання творчої діяльності ресурсів та інформації. Дослідження креативності мають також і виключати мотивацію досягнення, оскільки вони блокують самоактуалізацію особистості, тим самим перешкоджаючи максимальному виявленню її можливостей. Досліджуючи дітей 11-12 років з різним рівнем інтелекту та креативності, М. Воллах та Н. Коган виділили чотири групи досліджуваних, які відрізнялися способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення життєвих проблем. Діти з високим інтелектом і високою креативністю володіли впевненістю в своїх здібностях, ініціативністю, адекватним рівнем самооцінки, незалежністю в своїх судженнях та діях, хорошою пристосова-

ністю до умов навколишнього середовища. Для дітей з високим інтелектом і низькою креативністю виявилися характерними прагнення до успішної навчальної діяльності та уникнення невдач, стриманість в стосунках з однолітками. У дітей з низьким рівнем інтелекту, але високим рівнем креативності спостерігалися тривожність, невпевненість у власних можливостях, нездатність пристосовуватися до вимог оточення. Дітям з низьким інтелектом та креативністю, поряд з неуспішністю в навчанні та низьким рівнем предметних здібностей, властиві комунікабельність, відкритість у стосунках, адекватна самооцінка. Отже, підхід М. Воллаха та Н. Когана дозволяє по-іншому розглядати проблему взаємозв'язку між креативністю та інтелектом.

Концепція А. Медника лежить в основі тесту RAT (метод віддалених асоціацій). Автор підходу вважає, що не тільки дивергентний, а й конвергентний тип мислення бере участь в творчому процесі. Дивергентне мислення реалізується в різних напрямках семантичного простору, не торкаючись самого змісту проблеми, в той час як конвергентне пов'язує всі елементи семантичного простору, знаходячи єдиновірну їх композицію, яка описує вирішення певної проблеми. За А. Медником, чим з більш віддалених областей беруться елементи проблеми, тим більш креативним буде її вирішення.

«Теорія інвестування» Р. Стернберга, Д. Лаверта, за якою креативною визнається особистість, яка, всупереч протидії та незрозумінню оточення, здатна відстоювати невідомі, невизнані ідеї. Р. Стернберг стверджує, що людина може реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: якщо вона висловлює ідеї передчасно і якщо вона не виносить ідеї на обговорення занадто довго, коли ідея стає очевидною для оточення. Згідно зі Р. Стернбергом, інтелект бере участь у вирішенні нових завдань і автоматизації дій. Стосовно зовнішнього світу інтелектуальна поведінка може виражатися в адаптації, вибору типу зовнішнього середовища або її перетворенні. Якщо особистість реалізує третій тип відносин, то при цьому вона виявляє творчу поведінку. На думку дослідника, інтелектуальні здібності, поряд з навколишнім середовищем, мотивацією, індивідуальністю, стилем мислення й знаннями є джерелами креативності. Особливо важливими він вважає три інтелектуальні здібності: синтетичну здатність бачити проблему по новому й переборювати межі буденної свідомості, аналітичну здатність розпізнавати ідеї, варті подальшої обробки й здатність переконувати інших у цінності певної ідеї. При цьому важливим є поєднання цих трьох здібностей, оскільки аналітична здатність,

що використовується без наявності двох інших, призводить до потужного критичного, але не креативного мислення. Синтетична здатність при відсутності інших призводить до породження нових ідей, які, не будучи піддані досконалим дослідженням, необхідні для того, щоб оцінити перспективні ідеї та змусити ідею працювати. За допомогою практичних здібностей, не підкріплених іншими двома, можуть прийматися оточенням ідеї, які є безперспективними, але подані нестандартно, яскраво. З точки зору Р. Стернберга, креативність включає також здатність до розумного ризику, готовність долати перешкоди та протистояти думці навколишніх, внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, наявність творчого середовища [1, с. 656].

Найбільш розгорнутим визнається розуміння самореалізації та креативності у її структурі в гуманістичній парадигмі психологічної науки, де креативний потенціал розглядають як природну тенденцію до особистісного балансу, психічного здоров'я й самоактуалізації. Початок такого розуміння закладено в працях А. Адлера, А. Маслоу, Д. Франкла, Г. Олпорта, К. Роджерса.

У вітчизняній літературі поняття «самореалізація» пов'язують з працями В. М. Бехтерева, Б. Г. Ананьєва, М. В. Гінзбурга, С. Л. Рубінштейна, Д. О. Леонтьєва. Як і в зарубіжних концепціях, його ототожнюють з поняттями «самоактуалізація», а також з «саморозвитком», «особистісним становленням», «самовдосконаленням» [3, с. 523]. Всі ці синоніми аналізують реалізацію внутрішнього (С. Л. Рубінштейн), повну реалізацію справжніх можливостей (К. Хорні), істинного самовираження (Ф. Перлз), найбільш повного виявлення і розвитку своїх здатностей (К. Роджерс), самоактуалізуючу особистість (А. Маслоу), реалізацію власних зусиль людини, можливостей розвитку «Я» (тлумачення в Оксфордському словнику [1, с. 656]). Отже, під таким тлумаченням розуміємо виявлення і використання творчого потенціалу, креативних здібностей.

Важлива роль у дослідженні проблеми взаємозв'язку креативності та самореалізації належить А. Маслоу. Саме він увів критерій успішності для оцінки ступеня самоактуалізації як зовнішнього прояву креативних процесів. В своїй теорії ієрархії потреб, яку називають «пірамідою Маслоу» він розділяє потреби людини на п'ять основних рівнів за ієрархічним принципом, який означає, що індивід при задоволенні своїх потреб рухається від нижчого рівня до вищого. Основними являються фізіологічні потреби. Якщо людина відчуває спрагу чи голод, то її увага сконцентрована на задоволенні саме цих основних потреб. Наступна

за важливістю – потреба в безпеці, яка включає в себе відчуття безпеки і стабільності. Коли задоволені фізіологічні потреби і потреба в безпеці, людина прагне до досягнення вищого рівня – задоволення потреби в приналежності і любові, а далі – до самоповаги і поваги зі сторони оточення. Тільки після того, як ці чотири групи (фізіологічні, безпека, любов і повага) задоволені людина прагне самоактуалізуватися.

За Маслоу, в самоактуалізації особистість проявляє інтегрованість. Завдяки самореалізації вона стає більш відкритою досвіду, досконалою і спонтанною, трансцендентною і незалежною від нижчих потреб і відкриває свої можливості, близькі до сутності її буття. Тут креативність є однією із важливих характеристик самоактуалізації. При цьому він не виділяв її як окрему властивість особистості. Для нього проблема креативності – це проблема креативної особистості, а не продуктів творчої діяльності чи поведінки. Тобто креативність творчої особистості повинна проявлятися у всьому: сприйнятті людини, її поглядах, відношеннях, установках, поведінці тощо. Отже, за А. Маслоу, концепція креативності та концепція здорової, самоактуалізуючої особистості наближуються одна до одної і, можливо, колись вони зіллються в єдине явище.

Ідея про творчість і самоактуалізацію людини, що творить людське в людині, була реалізована в працях К. Роджерса. Фундаментальне поняття в його теорії – “Я-концепція” або “Самість”, обумовлена як гештальт, що складається зі сприйняття себе та своїх взаємин з іншими людьми, а також з цінностей «Я». Я-концепція включає не тільки сприйняття себе реального, але також і уявлення себе такою, якою би людина хотіла бути (Я-ідеальне). Незважаючи на те, що «Я» людини постійно змінюється в результаті досвіду, воно завжди зберігає якості цілісного гештальта, тобто поняття людини про себе саму залишається відносно постійним. Іншим поняттям в концепції К. Роджерса є «тенденція до самоактуалізації», яку автор вважає основним центром, що виступає в ролі мотиваційного конструкта і на якому зосереджені всі інші спонукання і прагнення. З одного боку, вона спрямована на зниження напруги, на збереження життєвих процесів і досягнення комфорту, спокою, а з іншого – на підвищення напруги внаслідок потреби розвиватися і вдосконалюватися, досягти Я-ідеального.

Як було зазначено, тенденція до самоактуалізації є центральним мотивом, на якому сфокусовані інші прагнення. Головними серед них є потреба в позитивній увазі та позитивній увазі до себе, які розвиваються в ранньому дитинстві, тому вважають-

ся вторинними або набутими. Потреба в позитивній увазі відноситься до відчуття задоволення від схвалення з боку інших людей, і до фрустрації від несхвалення. Потреба в позитивній увазі до себе виражає задоволення людини при схваленні і незадоволення при несхваленні самого себе. Так, якщо дитина отримує від значимих інших повне прийняття і повагу (безумовну позитивну увагу), тоді у неї формується Я-концепція, яка відповідає всім вродженим потенційним можливостям. Але якщо дитина стикається з прийняттям одних і відхиленням інших форм поведінки, тоді її Я-концепція не буде відповідати вродженим потенційним можливостям, а визначатиметься соціумом. Дитина буде виробляти оціночні поняття про те, які з її дій і вчинків гідні поваги і прийняття, а які – ні (умовні цінності). У ситуації, коли поведінка людини оцінюється як негідна, виникає тривога, яка призводить до захисного витіснення зі свідомості чи спотворення, невідповідності між реальною поведінкою та ідеальними зразками.

Погляди К. Роджерса дають змогу говорити про те, що самоактуалізація – це реалізація власного потенціалу з метою досягнення повноцінного функціонування. Це не кінцевий стан досконалості, а постійний процес упродовж всього життя, оскільки у людини завжди залишаються таланти для самовдосконалення.

При аналізі проблеми креативності в контексті самореалізації доцільно спиратися і на концепції вітчизняних дослідників. Особливо цінним для визначення ролі творчості педагога в його професійному становленні є визначення Д. О. Леонт'єва. «В основі прагнення людини до самореалізації лежить не завжди усвідомлене прагнення до безсмертя, яке може усвідомлюватися в різних формах, як прагнення підвищити знання, покращити умови життя людей, передати іншим знання та досвід, відкрити людям сенс тощо». Під таким тлумаченням можна розуміти діяльність учителя, який безперервно впливає на своїх вихованців, передаючи їм свої інтелектуальні та творчі здобутки. Такий же смисл вбачається у визначенні О. Ф. Лосєва, який зазначає: «Особистість, якщо вона є, взагалі мислиться завжди і незмінно спливаючою і діючою». В концепції В. А. Петровського, згідно його теорії, за допомогою «особистісних внесків» реалізується професійне прагнення педагога – втілення якомога більше своїх знань і досвіду в особистості свого учня [6, с. 523].

Про креативність у руслі професійної самореалізації дізнаємося з праць вітчизняних дослідників (О. В. Лобода, Я. Чаплак, І. Солійчук, Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель, А. К. Маркова, Л. Н. Мітіна, П. П. Горностаї). О.В. Лобода вважає, що креатив-

ність – особистісно значуща соціальна якість, яка допомагає здійснювати «самобудівництво». За її словами креативність є властивістю не пізнавальних процесів, а характеризує найвищі можливості людини до повноцінної самореалізації в усіх сферах її життєдіяльності, серед яких професійну сферу більшість вчених визначають як провідну для самореалізації особистості [2, С. 61]. Так, згідно особистісно-діяльній концепції Г. Костюка, гармонійний розвиток особистості й продуктивність професійної діяльності пов'язані з проблемою гармонійної й творчої цілісності, суб'єктивного та об'єктивного формування образу професіонала.

Реалізація творчого потенціалу пов'язана з механізмами внутрішньої активності особистості, продуктивністю пізнавальних процесів і проявами креативності. Від творчого потенціалу залежить рівень креативної самореалізації. Тобто, як динамічна структура включає в себе комплекс креативних здібностей, що проявляються в творчій діяльності і комплекс психічних новоутворень особистості протягом всього її розвитку. Серед показників творчого потенціалу можна виділити гнучкість, чутливість до проблем, спонтанність, відкритість. Д. Леві розглядає цю характеристику як почуття нового, систему знань, переконань, якими визначається і регулюється позиція індивіда, як високий ступінь розвитку мислення, його гнучкості, готовність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов. В. О. Моляко визначає творчий потенціал як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому» [6, с. 320]. Розглядаючи таке тлумачення, можна сказати, що творча людина потенційно здатна до творчості. Подібною є думка Г. А. Глозової, яка творчий потенціал ототожнює з потенційною креативністю, що ще не є цілком виявленою та актуалізованою.

Прихильники когнітивного підходу потенціал до творчої діяльності трактують дещо по-іншому. Одними з них є Т. Г. Браже і Ю. М. Кулюткін, які розглядають таку властивість як високий ступінь розвитку мислення, його гнучкість, оригінальність, здатність швидко змінювати прийоми дії відповідно до нових умов діяльності. Ще одним прикладом подібних поглядів вважається думка К. О. Гуськова, який творчий потенціал співвідносить з когнітивною характеристикою, що пов'язана з особливостями творчого мислення і виявлення якого залежить від умов, в яких знаходиться особистість. Проте, зводячи творчий потенціал лише до когнітивної креативності (образної і вербальної), у підході відсутнє врахування інших властивостей особистості.

Саме тому, особливо цінним для аналізу креативності є новий підхід пояснення сутності творчого потенціалу Д. Б. Бого-явленської. Згідно її поглядів, основними компонентами цього явища є як інтелектуальні (загальні розумові здібності), так і не інтелектуальні (мотиваційні) структури розумової діяльності. Такі висновки зроблені на основі отриманих результатів дослідження творчого потенціалу за допомогою її власної методики «Креативного поля», які підтверджують припущення про єдність когнітивних та афективних показників в творчому становленні особистості.

Описані концепції дають змогу стверджувати, що творчий потенціал не вичерпується тільки наявністю інтелектуальної активності людини, за рахунок якої може відбуватися проникнення в сутність явища, постановка і вирішення нових нестандартних проблем. Тобто, крім визначення цього поняття, слід враховувати афективні показники (цілеспрямованість, енергійність, готовність до продукування нових ідей, здатність приймати блискавичні творчі рішення тощо). Як визначено О. В. Лободою – це «не просто сукупність індивідуальних творчих якостей особистості, а цілісна динамічна система; інтегральна характеристика психічних можливостей людини, особливостей її самореалізації» [2, С. 64]. В підтвердження такого визначення дослідник у своїй праці наводить як приклад актуального сьогодні в психології багатофакторний підхід дослідження творчого потенціалу особистості, згідно з яким він залежить від чотирьох груп факторів: когнітивних (інтелект, знання), конативних (когнітивний стиль, особистісні риси, мотивація), емоційних (позитивні, негативні, нейтральні емоції), факторів середовища [2, С. 61].

Проте однієї наявності творчого потенціалу недостатньо для майстерного виконання особистістю своїх професійних обов'язків. Необхідне прагнення його реалізувати. Під прагненням будемо розуміти «готовність», яка у наукових джерелах визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установку на певну поведінку, змобілізованість сил на виконання завдання. Найбільш доцільними критеріями, за допомогою яких визначається готовність педагога до творчої діяльності вважається когнітивний, мотиваційний та операційний компоненти, які зумовлені рівнем загальних і спеціальних знань вчителя, особистісною спрямованістю та практичними вміннями. Особливе місце у цій структурі займають креативні здібності. Стверджувати вищесказане дає змогу огляд психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження та розуміння дослідниками поняття «пе-

дагогічна творчість», «готовність до педагогічної творчості». За А. К. Марковою це – готовність до новаторства, до пошуку і знаходження принципово нових, раніше відсутніх і не відображених в літературі задач, способів і прийомів діяльності; це здатність до відкриття вже відомого в науці і практичній діяльності поєднання методів, прийомів та умов їх використання, яка виникає в результаті сформованості дивергентного мислення [4, с. 360]. В. А. Кан-Калик визначає це явище як готовність до діяльності спрямованої на постійне розв'язання нескінченного ряду навчально-виховних задач при частій зміні обставин. Всі ці властивості, вказані дослідниками як необхідні умови педагогічної творчості, і характеризують явище креативності.

Для обґрунтування необхідності креативних здібностей у структурі готовності до творчого виконання педагогічної діяльності також доцільним є аналіз моделі професійного становлення професійної діяльності Л. М. Мітіної, яка виділяє адаптивну модель, що характеризує підпорядкованість людиною своєї праці зовнішнім обставинам за допомогою вирішення професійних завдань через виконання алгоритмів досягнення певних цілей та модель професійного розвитку, властивістю якої є перетворення особистістю власної праці на новий, оригінальний кінцевий результат, долаючи визначені правила, норми, стереотипи [5, С. 28–30]. Остання модель нагадує трактування стадії суперпрофесіоналізму А. К. Маркової, що включає наступні етапи: вільне оволодіння професією у формі творчості завдяки збагаченню різноманітності та підвищенню якості своєї професійної діяльності особистими творчими внесками; творче самопроєктування себе як особистості професіонала через формування особистістю в себе тих психологічних та професійних якостей, які є важливими для самовдосконалення і вдосконалення своєї діяльності; досягнення вершин педагогічної майстерності, найповніший вияв і розвиток своїх можливостей і здібностей [4, с. 360].

Висновки. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з приводу дослідження креативності можна сформулювати основні положення щодо сутності та ролі цього явища в контексті самореалізації особистості:

1. Креативність – це інтегральна сукупність властивостей особистості, що забезпечує її входження в творчий процес.
2. Самореалізація особистості є безперервним процесом використання своїх можливостей, серед яких значне місце займають креативні здібності, здатність ефективно реалізовувати творчий потенціал в усіх сферах життєдіяльності.

3. Потенційна здатність до педагогічної творчості не може бути реалізована без наявності у вчителя готовності до ефективного застосування своїх креативних здібностей, без «прагнення залишити максимум «особистісних внесків» в особистостях учнів.

Список використаних джерел

1. Дружинин В. Н. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.
2. Лобода О. В. Креативність як основа психічного здоров'я особистості / О. В. Лобода // Наука і освіта. – 2010. – №3. – С. 61-64.
3. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – Изд-во: Рефл-Бук, 2004. – 523 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : 2001. – 360 с.
5. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28–30.
6. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко. – Житомир.: Рута, 2006. – 320 с.

The article deals with the analysis of creativity as the condition of personality self-realization based on psychological and pedagogical literature. The author determines the ideas and thoughts concerning pedagogical creation, special features of self-realization in the process of professional pedagogical activity. For the analysis the scientific approaches to defining the essence of the phenomenon of creativity were reviewed (the concept of creativity reduction to intelligence, J. Guilford and E. Torrens creativity concept, M. Wollach and N. Kogan creativity concept, A. Mednyk creativity concept, R. Sternberg and D. Lavert «theory of investment»), the understanding of the creativity as a condition of mental balance and personality self-actualization (A. Maslow, K. Rogers, A. Losev, V. Petrovsky) and as professionally meaningful characteristics of a personal mature specialist.

The analysis of potential creativity concepts (V. Molyako, D. Bogoyavlenska, K. Gusykhova, G. Glotova) defining ideas about readiness for professional work (A. Markova, V. Kan-Kalyk, L. Mityina) is performed. The creativity is determined to be a set of personality features, allowing its entry into the creative process and in accordance with the requirements of a modern society is a factor in teacher professional fulfillment. The creativity can not be effectively implemented without a teacher's readiness to use their creative abilities.

Keywords: creativity, creation, self-realization, self-actualization, creative potential, readiness for creation.

Отримано: 11.01.2013 р.

ОСОБЛИВОСТІ СЕНСУ ЖИТТЯ ТА ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

У дослідженні було вивчено особливості уявлень про сенс життя, ступінь розвитку та сформованості якісних складових особистісного потенціалу у підлітків, позбавлених батьківського піклування. Встановлено, що для даної категорії дітей притаманний більш низький рівень розвитку смислової сфери та окремих складових особистісного потенціалу (життєстійкість й самоефективність), на відмінну від дітей з повних сімей. Соціальне середовище, в якому знаходяться старшокласники з інтернату, негативно впливає на вірне розуміння ними сенсу життя і не сприяє розкриттю моральної сили, яка є основою подолання життєвих труднощів і реалізації особистісного потенціалу.

Ключові слова: сенс життя, особистісний потенціал.

В этом исследовании изучены особенности представлений о смысле жизни, степень развития составляющих личностного потенциала у подростков, лишённых родительского попечительства. Установлено, что для данной категории детей свойственен более низкий уровень развития смысловой сферы и отдельных компонентов личностного потенциала по сравнению с детьми из полных семей. Социальная среда, в которой находятся старшекласники из интерната, оказывает негативное влияние на правильное понимание ими смысла жизни и не способствует раскрытию нравственной силы, которая является основой преодоления жизненных трудностей и реализации личностного потенциала.

Ключевые слова: смысл жизни, личностный потенциал.

Постановка проблеми. Питання про сенс життя рано чи пізно постає перед кожною людиною. У чому сенс життя, для чого жити, в чому призначення і щастя людини – це вічні питання, на які немає однозначних відповідей і визначень. У психології сенс життя розуміється як важливий орієнтир, який визначає і спрямовує долю людини. Це усвідомлення людьми основного змісту всієї діяльності, яке визначає їх місце і значення в житті суспільства. Чітко усвідомлений з юнацьких років сенс життя може вести людину все життя як зірка, давати їй мужність і енергію, які здатні подолати будь-які перешкоди. Тому проблема пошуку сенсу життя набуває великого значення вже в підлітковому віці і дуже важлива для тих дітей, які ростуть в особливих соціальних

умовах, зокрема це відноситься до дітей, позбавлених батьківського піклування. Адже сім'я для кожної людини – це джерело формування правильного розуміння сенсу життя, світогляду, який допомагає відкрити в собі моральні сили і долати різні життєві труднощі. А підлітки, позбавлені батьківської підтримки і опіки, часто залишаються один на один зі своїми проблемами та відчувають труднощі в самовизначенні та пошуку свого призначення.

Крім цього, підлітковий вік є також сенситивним періодом для реалізації своїх можливостей, розкриття внутрішнього «ядра» і стрижня, які закладені в людині від народження. Це період реалізації свого особистісного потенціалу, який поряд з прагненням до реалізації своїх можливостей розкривається за умови виникнення бажання зрозуміти сенс свого життя.

Однак основні складові особистісного потенціалу (життєстійкість, самоефективність, толерантність до невизначеності та ін.) можуть недостатньо проявлятися в підлітків, котрих позбавили батьківського піклування в силу певних обставин. Для таких дітей характерний особливий процес соціалізації, що характеризується такими особливостями як труднощі з встановленням контактів з оточуючими, слабо розвинуте почуття відповідальності, несформованість вольової сфери, життєвих планів і цілеспрямованості, спрямованої на майбутнє. Зрозуміло, що вищеперелічені особливості впливають на поведінку, емоційно-вольову сферу, систему уявлень про себе і світ і, як наслідок, на формування сенсожиттєвих позицій і реалізацію особистісного потенціалу в таких підлітків.

Огляд літератури із теми дослідження. У працях зарубіжних психологів найбільш розгорнуті теоретичні уявлення про сенс життя в теоріях В. Франкла, Дж. Ройса і Ф. Фенікса. Так уявлення про сенс як про життєве завдання детально розроблено в теорії особистості і психотерапії В. Франкла [6]. Він виділяє три основні частини: вчення про прагнення до сенсу, вчення про сенс життя і вчення про свободу волі. Прагнення до пошуку та реалізації людиною сенсу свого життя В.Франкл розглядає як вроджену мотиваційну тенденцію, притаманну всім людям, що є основним двигуном поведінки і розвитку особистості. При цьому для того, щоб жити і активно діяти, людина повинна вірити в сенс, яким володіють його вчинки.

Положення про унікальність сенсу не заважає В. Франклу дати також змістовну характеристику можливих позитивних сенсів. Для цього він вводить уявлення про цінності – смисло-

ві універсалії, котрі кристалізувалися в результаті узагальнення типових ситуацій, з якими суспільству або люду довелось стикатися. Ним були виділені три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання і цінності відносин.

Основна новизна підходу В. Франкла пов'язана, однак, з третьою групою цінностей, яким він приділяє найбільшу увагу – з цінностями відносин. До цих цінностей людині доводиться вдаватися, коли вона опиняється у владі обставин, які не в змозі змінити. Але за будь-яких обставин людина вільна зайняти осмислену позицію по відношенню до них і надати своєму стражданню глибокий життєвий сенс [3].

Найбільш розгорнутим підходом до сенсу в аспекті інтеграції особистої та соціальної дійсності є теорія Ф. Фенікса. З усіх авторів, які розглядали сенс як інтегративну структуру особистості, Ф. Фенікс дає найбільш докладний аналітичний опис самого сенсу, хоча визначення сенсу у нього, як і в інших, відсутнє. Він виділяє чотири параметри сенсу: 1) переживання, рефлексивне самоусвідомлення, яке впливає на поведінкові реакції; 2) логічні принципи структурування цього переживання; 3) вибір значущих смислів з безлічі потенційних комбінацій і розробка їх у руслі сформованих в цивілізації традицій і 4) вираження смислових структур за допомогою відповідних символічних форм [3]. Сенси виступають у Фенікса як предмет навчання. Навчання покликане забезпечити розвиток сенсів у всьому їх розмаїтті та забезпечити їх інтеграцію в ієрархічну систему.

У вітчизняній психології поняття сенсу найбільш повно висвітлено в працях О.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, О.М. Леонтьєва, Д.О. Леонтьєва та ін. О.М. Леонтьєв у своїх роботах показав, що сенс створюється в результаті відображення суб'єктом відносин, що існують між ним і тим, на що його дії спрямовані як на свій безпосередній результат (мета). Саме відношення мотиву до мети породжує особистісний смисл, при цьому змістотворна функція в цьому відношенні належить мотиву. О.Г. Асмоловим було введено поняття «динамічної смислової системи», яке характеризується не тільки похідністю від діяльності суб'єкта і від займаної ним позиції, та володіє і власним внутрішнім рухом, своєю динамікою, обумовленою складними ієрархічними відносинами між складовими динамічної смислової системи – особистісними сенсами, смисловими установками та ін. [1].

На думку Б.С. Братуся [2], загальні смислові утворення, що є основними одиницями свідомості особистості, визначають головні і відносно постійні відносини людини до основних сфер

життя – до світу, до інших людей, до самого себе. Людина має справу не з одним сенсом, а зі складною ієрархією динамічних смислових систем. Д.О. Леонтєвим було виділено три ієрархічних рівня смислової регуляції життєдіяльності особистості [3].

Проблема особистісного потенціалу щироко висвітлена в працях Д.О. Леонтєва. Під особистісним потенціалом він розуміє інтегральну характеристику рівня особистісної зрілості, а головним феноменом особистісної зрілості і формою прояву особистісного потенціалу є феномен самодетермінації особистості. Фактори особистісного потенціалу опосередковує вплив мотивації на успішність діяльності та вплив стресогенних і травматичних ситуацій на здоров'я і психологічне благополуччя. Особистісний потенціал складається з таких підструктур: потенціалу самовизначення, потенціалу реалізації і потенціалу збереження. Дані підструктури забезпечують виконання наступних основних функцій саморегуляції [4].

Що стосується особистісних змінних, які найбільш показові для оцінки особистісного потенціалу, за результатами ряду досліджень до складових особистісного потенціалу відносять автономну каузальність, життєстійкість, атрибутивний оптимізм, самоефективність, контроль за дією і толерантність до невизначеності. Для нашого дослідження найбільший інтерес становлять такі змінні, як життєстійкість, самоефективність, толерантність до невизначеності.

Отже, теоретичний огляд по нашій проблематиці дозволяє укласти, що для гармонійного функціонування особистості велика роль відводиться змісту життя та особистісному потенціалу. Адже дані компоненти визначають успішність життєдіяльності та психологічне благополуччя в самому широкому сенсі слова, що включає не тільки задоволення базових потреб і досягнення цілей, але і здоров'я, емоційне благополуччя, душевну гармонію, близькі взаємини, саморозвиток та інші характеристики повноцінного функціонування.

Мета статті – виявити особливості уявлень про сенс життя і ступінь розвитку та сформованості якісних складових особистісного потенціалу у старшокласників, позбавлених батьківського піклування.

Методика та організація дослідження. Наше дослідження проводилося на базі Донецької загальноосвітньої школи-інтернат I-III ступенів серед учнів 10-11 класів. В якості контрольної вибірки виступили старшокласники Донецької загальноосвітньої гімназії. Загальна кількість респондентів склала 67 людей,

серед яких 45 учнів гімназії (29 дівчат і 16 юнаків) та 22 учні школи-інтернату (11 дівчат і 11 юнаків) у віці 15-17 років.

Для дослідження особливостей сенсожиттєвих орієнтацій нами використовувалася методика Д.О. Леонтьєва «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» (СЖО), для вивчення якісної сторони сенсу життя – анкета, розроблена В. Чудновським «Анкета про сенс життя» [5]. Для дослідження складових особистісного потенціалу, зокрема життєстійкості, самоефективності, толерантності до невизначеності були використані такі методики: «Тест життєстійкості» С. Мадді в адаптації Д.О. Леонтьєва, Є.І. Рассказової, «Шкала самоефективності» Р. Шварцера, М. Єрусалема в адаптації В. Ромека і шкала толерантності до невизначеності «MSTAT-1» Д. Маклейн в адаптації Є.Г. Луковіцької.

Результати дослідження та їх обговорення. Середні показники по субшкалам методики Д.О. Леонтьєва «СЖО» дозволяють говорити про те, що існують деякі відмінності у вираженості осмисленості життя в учнів гімназії та школи-інтернату (табл.1).

Таблиця 1

**Порівняння середніх показників за методикою
«СЖО» Д.О. Леонтьєва**

	Цілі	Прогрес	Результат	ЛК-я	ЛК – життя	ОЖ
Гімназія	29,7	30,7	24,5	20,1	30,5	99,3
Інтернат	27,5	25,8	21,8	18,2	26,2	85,9

Показники всієї вибірки підлітків в середньому перебувають у межах норми. Однак в учнів гімназії середні значення по всім субшкалам трохи перевищують середній бал у старшокласників з інтернату. Як можна помітити з таблиці 1, особливо відмінності за загальним показником осмисленості життя «ОЖ» і по субшкалам «Процес» і «Локус контролю – життя» (простежують рівень значущості за критерієм Стьюдента $p \leq 0,01$).

Дані відмінності свідчать про те, що старшокласники із звичайних сімей мають більш активну позицію по відношенню до свого майбутнього, проявляють характер основних відносин до світу, людей і до себе, що відображає більш високий рівень сформованості їх цінностей, сенсу життя і самосвідомості, на відміну від дітей з інтернату. Крім того, вони більше задоволені своїм сьогоднішнім життям, можливо тому, що ростуть в повних сім'ях і мають велику ступінь свободи вибору видів діяльності. А бали у підлітків, позбавлених батьківського піклування, дозволяють припустити, що життя для них здається не таким цікавим, емоційно насиченим і наповненим сенсом, ніж могло б бути.

Діти з інтернату більш часто схильні вважати, що життя людини невіддільне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Результати дослідження якісної складової сенсу життя в уявленнях старшокласників за анкетною В.Е. Чудновського свідчать, що 91,3% школярів гімназії дали досить глибоке визначення сенсу життя, в той час, як тільки 56% учнів інтернату змогли відповісти на це питання. Дітям з нормальних сімей властивий більш високий рівень усвідомленості та осмисленості життя, на відміну від учнів інтернату, серед яких 24% навіть не замислювалися про таку категорію. На запитання «Чи можете Ви сформулювати зміст свого життя?», більший відсоток ствердних відповідей був отриманий у дітей з нормальних сімей (73,3%), на відміну від дітей з інтернату (40%). І навпаки, негативних відповідей більше дали діти, позбавлені батьківського піклування – 48% (майже половина від усієї підгрупи) і тільки 17,7% дітей з гімназії не змогли сформулювати сенс свого життя.

У 45,4% старшокласників гімназії та 36% старшокласників інтернату найбільш значущим виступили такі сенси, як сім'я і мета, тобто сенс бачиться у створенні своєї власної сім'ї і досягненні певної мети, наприклад: «Сенс мого життя – створити сім'ю», «Вийти заміж, створити гарну сім'ю»; «Те, до чого слід прагнути», «Заради чого треба жити». Наступною за ступенем значущості виявилася категорія «Професійне становлення» тобто, сенс бачиться в отриманні освіти, майбутньої професії, роботі, наприклад: «Вступити до університету», «Здобути вищу освіту, влаштуватися на роботу» – 29,6% у старшокласників як гімназії, так і школи-інтернат. Третє місце займає категорія «Служіння і допомога іншим людям, суспільству», тобто принести користь, гідно прожити життя.

Розглядаючи питання «Яке значення має наявність сенсу життя для кожної людини?», 77,7% гімназистів відповіли «велике значення», а із старшокласників інтернату так само відповіли лише 48%, що говорить про меншу осмисленість останніх свого соціального значення, своєї діяльності і розуміння важливості наявності сенсу свого життя у людини.

При порівнянні отриманих результатів у 2-х підгрупах по субшкалам «Тесту життєстійкості» вдалося на 1%-му рівні статистичної значущості виявити певні відмінності, які свідчать про те, що для дітей, позбавлених батьківського піклування, властиве почуття відхилення, відчуття себе «поза» життям, відсутність контролю над подіями, на відміну від дітей з гімназії, які відчувають, що самі вибирають власну діяльність і свій шлях.

Значущі відмінності за шкалою «контроль» говорять про те, що підлітки гімназії більше переконані в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат діяльності, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований, вони відчувають, що самі вибирають власну діяльність і свій шлях. А дітям з інтернату властиво відчуття власної безпорадності, відсутність контролю над подіями.

Крім всього вищевказаного, діти з нормальних сімей переконані в тому, що все те, що з ними трапляється, сприяє їх розвитку за рахунок знань, видобутих з досвіду, – неважливо, позитивного або негативного, на відміну від дітей, позбавлених батьківської опіки, які більш закриті навколишньому світу і менш здатні розглядати життя як спосіб набуття нового досвіду, знань з подальшим їх використанням. Тому дана категорія підлітків менш стійка перед стресогенними чинниками і більш схильна до виникнення почуття напруженості в складних ситуаціях.

Що стосується такого компонента особистісного потенціалу як самоефективність, то при порівнянні середніх показників за методикою «Самоефективність» не було виявлено особливих відмінностей. Це говорить про те, що в цілому для всієї вибірки досліджуваних характерна віра в те, що вони в змозі вести себе таким чином, що це призведе до бажаного результату. Однак при відсотковому розподілі показників у відповідності з нормою, запропонованої автором, виявилось, що відсоткова кількість учнів гімназії, оцінки яких перевищують межі норми (59%), вища таких учнів інтернату (36,4%). Ці результати свідчать про те, що більш високий рівень самоефективності властивий дітям зі звичайних сімей, тобто вони воліють братися за більш складні завдання, ставлять перед собою більш високі цілі і наполегливіше їх домагаються, ніж діти з інтернату.

Аналізуючи результати методики «Толерантність до невизначеності» за допомогою використання критерію Стьюдента, не вдалося виявити особливих відмінностей у 2-х підгрупах. Це свідчить про те, що когнітивне оцінювання невизначеності, емоційне реагування і певні поведінкові реакції у підлітків обох підгруп в цілому дуже схожі і нічим не відрізняються.

Крім визначення особливостей сенсу життя та особистісного потенціалу, нам вдалося простежити закономірності у відношенні того, як рівень сформованості смислової сфери взаємозалежний зі ступенем розвитку складових особистісного потенціалу (табл. 2). Більше значущих позитивних зв'язків було отримано в підгрупі учнів з нормальних сімей. Так показники по субшкалам

«Залучення», «Контроль» та загальним показником життєстійкості позитивно корелюють з усіма факторами опитувальника «СЖО».

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу показників методики «СЖО» з показниками за методиками «Тест життєстійкості», «Самоефективності», «Толерантність до невизначеності» в обох підгрупах

Категорії		Складові особистісного потенціалу						
		Залуч.	Контроль	Пр.ризик	ОЖ	Самоеф.	ТН	
СЖО	Гімназія	Мета	0,55**	0,52**	0,15	0,48**	0,24	0,52**
		Процес	0,64**	0,34*	0,14	0,46**	0,33*	0,50**
		Результат	0,54**	0,36*	0,24	0,46**	0,18	0,42**
		ЛК-Я	0,50**	0,51**	0,22	0,49**	0,31*	0,52**
		ЛК-життя	0,47**	0,35*	0,26	0,42**	0,29*	0,46**
		ОЖ	0,63**	0,47**	0,19	0,52**	0,24	0,56**
	Інтернат	Мета	0,49*	0,23	0,06	0,38	0,52*	0,36
		Процес	0,56**	0,50*	0,22	0,57**	0,57**	0,41
		Результат	0,46*	0,23	0,04	0,39	0,43*	0,36
		ЛК-Я	0,37	0,30	-0,06	0,32	0,31	0,47*
		ЛК-життя	0,77**	0,46*	0,53**	0,79**	0,71**	0,61**
		ОЖ	0,39	0,43*	0,03	0,36	0,28	0,42*

Примітка: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; ТН – толерантність до невизначеності, ОЖ – життєстійкість.

Це свідчить про те, що для дітей з нормальних сімей з більш високим рівнем свідомості життя, з наявністю цілей у майбутньому, з упевненістю в собі як особистості, з відчуттям більш продуктивності та осмислено прожитою частиною життя властива велика залученість в події. Ці діти більше отримують радість від діяльності і більше впевнені в ефективності своєї активної позиції, що сприяє більш високій вираженості життєстійкості в стресових ситуаціях і допомагає таким учням протистояти негативним наслідкам.

Що стосується підгрупи учнів інтернату, то тут було отримано менше значимих зв'язків і є свої особливості. Так фактор «Мета» опитувальника «СЖО» на 5% -му рівні статистичної значущості позитивно пов'язаний лише з таким компонентом життєстійкості, як залученість. Це говорить про те, що наявність мети в майбутньому, яка надає життю осмисленість, значно впливає на активність позиції людини в сьогоденні.

При кореляванні показників по субшкалам «Локус контролю – Я» з компонентами життєстійкості не було виявлено значущих зв'язків, тому не можна стверджувати, що уявлення про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, значно впливає на розвиток і вираженість життєстійкості в підгрупі іспитових з інтернату. А ось показники за шкалою «Локус контролю – життя» корелюють з усіма компонентами життєстійкості на 1% -му («Залученість», «Прийняття ризику», «Життєстійкість») і 5% -м («Контроль») рівнях статистичної значущості. Це свідчить про те, що переконаність таких підлітків в тому, що вони самі здатні контролювати своє життя, приймати рішення і втілювати їх у життя значно впливає на розвиток життєстійкості і допомагає вистояти їм у важких життєвих ситуаціях.

Отже, можна відзначити, що в підгрупі підлітків з нормальних сімей рівень осмисленості життя значно впливає на формування переконань людини про себе, про діяльність, про оточуючих і, як наслідок, на рівень і вираженість такого компонента особистісного потенціалу як життєстійкість. У підгрупі підлітків, позбавлених батьківського піклування, так стверджувати однозначно не можна, адже, як було відмічено, показники осмисленості життя значуще корелюють лише з деякими компонентами життєстійкості. Однак, тим не менш, можна з упевненістю говорити, що осмисленість таки пов'язана з життєстійкістю і сприяє розвитку та формуванню окремих її компонентів у всій вибірці підлітків, позначається на ставленні людини до змін, і її можливостях скористатися наявними внутрішніми ресурсами, які допомагають ефективно управляти ними і визначають, наскільки особистість здатна впоратися з труднощами і змінами.

Результати кореляційного аналізу за методиками «СЖО» і «Самоефективності» дозволяють стверджувати, що існує взаємозв'язок самоефективності з окремими смисложиттєвими орієнтаціями. В якійсь мірі рівень осмисленості життя має значення для ступеня вираженості самоефективності, тільки велику роль грає уявлення випробуваних про те, чи наповнене їх життя змістом і наскільки вони самі можуть контролювати події, що відбуваються.

Що стосується показника толерантності до невизначеності, то у підлітків із звичайних сімей були отримані позитивні значущі кореляції з усіма субшкалами методики «СЖО», на відміну від показників у старшокласників інтернату, які значимо корелюють лише з двома аспектами локусу контролю і із загальним рівнем свідомості.

Тому, такі результати дозволяють говорити про те, що підлітки зі звичайних сімей більше схильні перемикатися з однієї дії на іншу при наявності проблем з досягненням мети, на відміну від дітей, позбавлених батьківського піклування, які не відчують себе «господарями життя», не здатні повною мірою контролювати дійсність і вільно приймати, втілювати рішення в життя, що негативно позначається на успішності їх діяльності.

Висновки. Існують певні особливості у уявленнях про сенс життя, рівні сформованості смислової сфери і компонентів особистісного потенціалу у підлітків, позбавлених батьківського піклування. Діти з інтернату, на відміну від підлітків з повних сімей, представляють своє життя менш осмисленим і продуктивним, зазнають труднощів у формулюванні смислів, в саморегуляції діяльності, не вірять у свої внутрішні сили, що сприяють їх розвитку та розкриттю всіх можливостей. Це говорить про те, що соціальне середовище, в якому ростуть старшокласники з інтернату, негативно впливає на вірне розуміння ними сенсу життя і не сприяє розкриттю моральної сили, яка є основою подолання життєвих труднощів і реалізації особистісного потенціалу.

Вдалося встановити певний взаємозв'язок сенсу життя з компонентами особистісного потенціалу. Старшокласники, як з нуклеарних сімей, так і позбавлені батьківського піклування, які приділяють більше значення сенсу життя, показують більш високу ступінь вираженості таких компонентів життєстійкості як залученість і контроль, більш високі показники самоефективності. Це проявляється в тому, що вони більше покладаються на свої сили і вірять в свій особистісний потенціал.

Отже, результати дослідження свідчать про те, що з дітьми, позбавленими батьківського піклування, необхідна цілеспрямована робота, що полягає в системі психолого-педагогічних впливів, спрямованих на більш чітку конкретизацію смислів і одночасно на активізацію механізмів функціонування смислової сфери, а також на розвиток складових особистісного потенціалу, зокрема життєстійкості та самоефективності.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-ту, 1990. – 255 с.
2. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь// Вести Моск. ун-ту. Сер. 14: Психология. – 1981. – № 2. – С. 46-56.

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
5. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НВО «МОДЕК», 2006. – 768 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

In this research there were explored some features of conceptions about meaning of life, degree of development and formation of personal potential's parts with teenagers deprived of paternal care. The lower level of development of sense sphere and separate parts of personal potential (hardiness and self-effectiveness) was determined to belong to this children's category contrast to children from complete family, namely these children image their life as less sense and effective, have difficulties with forming senses and regulating of activity. Also the teenagers devoid of paternal care don't believe in their internal potency which contributes to developing and disclosing of all possibilities. The social environment in which children devoid of paternal care are growing influence negatively on correct understanding of meaning of life and don't promote to opening moral potent which is the base of realization of personal potential.

Moreover, a definite connection of meaning of life with parts of personal potential was determined. Children from full family devoid of paternal care who attend more significance to sense of life show higher level of such hardiness parts as involvement and control, higher results of self-effectiveness. So they more bank on their powers, surmount life difficulties and believe in own personal potential. Thus, results of research certify that there is essential of practical work leveled at concreteness of senses and also at development of personal potential parts, namely hardiness and self-effectiveness.

Keywords: meaning of life, personal potential.

Отримано: 17.01.2013 р.

Зміст маніпуляції як різновиду прихованого психологічного впливу

У статті проаналізовано зміст поняття психологічного впливу та маніпуляції як різновиду прихованого психологічного впливу. Визначаються критерії, на основі яких обґрунтовується доцільність виокремлення маніпулятивного впливу серед інших видів психологічного впливу. Окреслено характерні ознаки маніпуляції: ставлення до об'єкта маніпулювання як до засобу досягнення власних цілей; прагнення отримати односторонній вииграш; прихований характер впливу; використання психологічної вразливості; прагнення вести партнера по взаємодії у психологічну залежність; створення в адресата маніпуляції ілюзії самостійності прийняття рішень та дій.

Ключові слова: психологічний вплив, маніпуляція, маніпулятор, макиавеллізм.

В статье проанализировано содержание понятия психологического влияния и манипуляции как подвида скрытого психологического влияния. Определяются критерии целесообразности выделения манипуляции среди других видов психологического влияния. Выделены характерные признаки манипуляции: отношение к объекту манипулирования как к способу достижения собственных целей; стремление получить односторонний выигрыш; скрытый характер влияния; использование психологической уязвимости; стремление вести партнера по общению в психологическую зависимость; создание у адресата манипуляции иллюзии самостоятельности принятия решений и действий.

Ключевые слова: психологическое влияние, манипуляция, манипулятор, макиавеллизм.

Визначення проблеми. Впродовж тривалого періоду знання про маніпуляцію, як про різновид прихованого психологічного впливу, накопичувалося у буденному досвіді, в художній творчості, ставало предметом наукових досліджень.

Слід зазначити, що у сучасному світі роль насильницьких методів примусу (політичного, правового, економічного, соціального, релігійного та іншого контролю) значно зменшилася, поступила місцем різноманітним формам переконання, прихованого контролю, неявної залежності, соціальної відчуженості тощо. [9, С.142]. Перехід до інформаційного суспільства лише сприяє трансформації психологічного впливу та перенесенню його застосування від таких сфер суспільного життя, як політи-

ка, дипломатія, військове мистецтво, торгівля, рекламування, у сферу масового використання, як технології та ідеології соціальної взаємодії та спілкування людей. З огляду на це, дослідження різних аспектів психологічного впливу є вкрай **актуальними**, а особливо – вивчення механізмів його здійснення, умов, що впливають на ефективність застосування, способів захисту від деструктивного втручання.

Різні аспекти феномена маніпуляції, серед яких механізми, технології, критерії та чинники маніпулятивної поведінки, розглядали зарубіжні і вітчизняні вчені: Е.Берн, Дж. Рудінов, Е. Фромм, Е. Шостром, А. Елліс, О. Коннор, Д. Мартін, Г. Шиллер, С. Братченко, Є. Доценко, Г. Грачев, Т. Кабаченко, С. Кара-Мурза, Г. Ковальов, І. Мельник, В. Панкратов, О. Сидоренко, В. Татенко та інші. Вивченню маніпуляцій у педагогічному спілкуванні присвячені дослідження С. Братченка, Л. Рюминої, Е. Щеглової. У роботах С. Богомаза, В. Знакова, О. Каракулової, М. Еймс, Р. Крісті, А. Кід досліджувалися питання схильності до маніпулятивної поведінки. Різні аспекти механізмів маніпулятивного впливу представлені у дослідженнях В. Татенка. Аналізуючи ґрунтовні дослідження науковців, ми зауважили суперечливість поглядів вчених щодо феномена маніпуляції, зокрема щодо самого терміна. **Мета** нашої роботи полягає у виділенні характерних ознак маніпуляції, диференціації маніпуляції з-поміж інших різновидів психологічного впливу ознак. Зокрема, нижчепредставлений ряд основних **завдань**:

- проаналізувати поняття психологічного впливу та класифікувати його різновиди за різними критеріями;
- виокремити маніпуляцію як різновид прихованого психологічного впливу та розглянути даний феномен з позиції різних авторських концепцій;
- окреслити критерії маніпулятивного впливу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічний вплив є важливим атрибутом процесу спільної діяльності людей, управління, виховання, навчання, психоконсультативної, психотерапевтичної, психокорекційної практик та інших сфер людської життєдіяльності. [20] Він дозволяє змінити стан людини, психічні процеси та властивості особистості.[10, С. 51-52] Проблематика психологічного впливу розроблена та продовжує розроблятися у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених, серед яких Е. Аронсон, Ф. Зімбардо, М. Ляйппе, Е.Пратканіс, М. Снайдер, Д. Фрідман, К. Хоган, Р. Чалдіні, Г. Балл, Б. Бессонов,

Г. Гуменюк, В. Татенко, Б. Паригін, В. Погольша, Б. Поршнев, П. Таранов, В. Шейнов та інші.

Визначаючи сутність поняття “вплив”, дослідники часто звертаються до такої наукової категорії, як “взаємодія” і похідного від неї поняття “взаємовплив”. [5, С.174] Варто зазначити, що сьогодні спостерігається узагальнене ставлення до впливу як до елемента психологічної взаємодії, що часто призводить до ототожнення цих понять. [4, С. 15] У психологічних словниках вплив під час взаємодії розглядається як процес зміни індивідумом поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, так і як результат діяльності суб’єкта. [12, С.53; 14, С. 42]

Поняття психологічного впливу розглядається як один з варіантів впливу загалом. Виділення цієї категорії опирається на причинно-наслідкові зміни в психіці суб’єкта (психологічних характеристик особистості, групових норм, суспільної думки тощо) в результаті здійснення на нього впливу. [8, С.13] В. Татенко розглядає феномен впливу з онтологічної точки зору і визначає його як спосіб суб’єктно-вчинкового діяння на іншого, як особливу дію, що породжує подію буття. [16, С. 3-18]

Розробка типології психологічного впливу різними авторами у сучасній психологічній науці є актуальною проблемою, оскільки є необхідність систематизації критеріїв, за якими можна було б диференціювати різновиди впливу, проводити аналіз умов, які забезпечують ефективність їхнього застосування. Залежно від того, які критерії покладено в основу (способи, засоби, методи, цілі тощо), психологічні впливи можна диференціювати на сильні і слабкі, життєдайні і згубні, навмисні і випадкові.

О. В. Сидоренко виокремила види психологічного впливу, які різняться своїми засобами. [15, С.83] Дана класифікація представлена у таблиці 1.

Таблиця 1

Види психологічного впливу за О. В. Сидоренко

Вид впливу	Зміст впливу	Засоби впливу
переконування	свідомий аргументований вплив на іншу людину чи на групу людей з метою змінити їхні судження чи рішення	пред’явлення адресату чітких та зрозумілих аргументів, визнання сильних та слабких сторін прийнятого рішення
навіювання	свідомий неаргументований вплив на людину з метою зміни її стану, ставлення до чогось,	особистісний магнетизм, авторитет, впевненість поведінки, використання обставин

зараження	довільне та мимовільне передавання свого стану чи ставлення іншій людині	висока енергетика власної поведінки, артистизм, використання інтриги для залучення партнера у виконання дій, погляд «очі в очі», тілесний контакт
спонукання до наслідування	здатність викликати бажання бути подібним до себе	публічна відомість того, хто впливає, демонстрація зразків високо моральної поведінки.
формування благосприятливості	створення в адресата позитивного ставлення до себе	прояв власної непересічності та привабливості, надання послуги адресату впливу
прохання	звертання до адресата із закликом задовільнити бажання ініціатора впливу	ввічливі та чіткі формулювання, визнання права адресата відмовити у послугі
деструктивна критика	образливі висловлювання про особистість людини, насмішка над її діями	приниження особистості, висміювання того, що людина не в змозі змінити, критичні зауваження на адресу людини, яка перебуває у пригніченому настрої
ігнорування	навмисна неуважність по відношенню до партнера по спілкуванню	ігнорування висловлювань та дій
маніпуляція	приховане від адресата спонукання його до переживання певних станів, зміни ставлення до чогось та виконання дій, необхідних для досягнення цілей ініціатора впливу	думки, почуття, рішення ініціатора впливу починають «належати» адресату впливу, за які він визнає свою відповідальність
примус	вимога виконувати вказівки ініціатора, підкріплена погрозами (відкритими чи прихованими)	жорстко окреслені строки чи методи виконання роботи, накладання заборок, які не можуть бути оскаржені, залякування наслідками, погроза покарання

Одним із критеріїв класифікації методів психологічного впливу є залежність від відкритості для адресата засобів впливу

та мети його здійснення. Відкритий психологічний вплив – цілі якого завчасно повідомляються та не приховуються. Прихована психологічна взаємодія – взаємовплив, цілі якого не оголошуються або маскуються під цілі відкритої взаємодії і адресат приймає рішення (чи виконує дію), заплановане ініціатором впливу. [22, С. 3-4].

В. Бессонов, Л. Прото, Г. Шиллер ототожнюють зміст прихованого психологічного впливу зі змістом маніпуляції, підкреслюючи деструктивні характеристики. На думку В. Шейнова, прихований вплив може чинитися з різними цілями та намірами ініціатора. Коли у виграші залишаються адресат впливу і сам маніпулятор, такий прихований вплив називають асертивним, такий, що не має на меті вчинити шкоду іншому, а слугує можливості людини впевнено та гідно відстоювати свої права (не гноблячи прав інших). Коли адресат впливу опиняється у виграші, а ініціатор програє – йдеться про альтруїстичний прихований вплив. Отримання виграшу лише ініціатором впливу відбувається в результаті егоїстичного прихованого впливу (маніпуляції). [21, С.9-10]

Поняття «маніпуляція» має пряме та метафоричне значення. Слово “маніпуляція” (від латинського *manipulare*) здавна означало у суто позитивному сенсі “керувати зі знанням справи”. Перехідним етапом до метафори стало використання цього терміна стосовно демонстрування різноманітних фокусів та ігор у карти, в яких, окрім вправності, цінується приховання дій або справжніх намірів, а також проведення всіляких відволікаючих процедур, які розпорозують увагу спостерігача. Згодом маніпуляцію почали розуміти (у непрямому значенні) як прагнення “прибрати до рук”, “спіймати на гачок”, “спроба перетворити людину у слухняне знаряддя, у маріонетку”. Надалі метафору маніпуляції доповнюють такими характеристиками: майстерність виконання та створення в людини ілюзії самостійності прийнятих рішень і виконаних дій. [7, С.43-47]

Сьогодні маніпуляцію застосовують у контексті міжособових взаємин та у сфері управління масовою свідомістю. М. Бабюк зазначає, що маніпуляція перебуває у полі переплетення багатьох соціальних стосунків, контактуючи із такими феноменами людського життя, як соціальне управління, співробітництво, суперництво тощо. Актуальною проблемою визначення сутності маніпуляції є те, що він різний у різних підходах, авторська позиція накладає свій суттєвий відбиток на визначення основного змісту поняття. У психологічній літературі головний

акцент зроблено саме на міжособовій маніпуляції, основна увага приділяється механізмам психічного впливу. У політології такий феномен розглядають у контексті подій, які відбуваються “тут і тепер”, відповідно аналіз часто обмежується актуальною дійсністю.[1, С.9]

Розглядаючи маніпуляцію у широкому ракурсі, Г. Грачев та І. Мельник, зробили висновок, що це поняття використовують у таких значеннях:

- як позначення специфічного загального підходу до соціальної взаємодії та управління, що передбачає активне використання різноманітних способів прихованого примусу людини (в цьому значенні маніпулювання заміняє термін “макіавеллізм” як зразок політичної діяльності, що не цурається будь-яких засобів для досягнення цілей);
- маніпуляція використовується як позначення специфічного виду психологічної взаємодії (міжособистісні маніпуляції, маніпуляції суспільною думкою, соціально – політичні маніпуляції тощо);
- поняття маніпуляції використовують для позначення певних організаційних форм застосування таємного примусу людини. Крім того, для позначення окремих способів, їхніх стійких поєднань, умов та організації застосування, можна використовувати такі поняття: маніпулятивні прийоми, маніпулятивні техніки, маніпулятивні технології тощо.

В сучасній літературі під маніпуляцією чи маніпулюванням, розуміють мистецтво керувати поведінкою за допомогою цілеспрямованого впливу на психіку, на свідомість та інстинкти людини. [23] Німецький вчений Г. Франке під маніпуляцією розуміє своєрідний психічний вплив, який здійснюється приховано на шкоду людям, яким він адресований. Б. Бессонов розглядає маніпуляцію як форму духовного впливу, прихованого панування, управління людьми, що відбувається ненасильницьким методом. [2, С.110] В. Татенко розуміє маніпулювання як особливий різновид соціально-психологічного тиску, коли суб’єкт впливу ніби вдається до пропозитивних механізмів, а насправді намагається обмежити свободу об’єкта чи підпорядкувати його своїй волі [17]

Розуміючи маніпуляцію як духовне управління, Елвейн наголосив, що маніпуляція – це примус, зняряддя якого є ірраціональні та емоційні засоби. Д. Рудінов визначив маніпулятивний вплив як спонукання поведінки за допомогою обману, гри на людських слабкостях. У визначеннях М. Еймс та А. Кід також

зроблено наголос на використанні під час маніпуляції тонких, ледь помітних засобів, таких як брехня, підкуп чи залякування. Інші автори (О. Йокояма, В. Знаков, В. Сагатовський) підкреслюють ставлення маніпулятора до інших як до знаряддя, як до засобу, а також його діяльність у власних інтересах, нехтування справжніми інтересами людей, які потрапляють під маніпулятивний вплив.[21, С.6-7] За У. Рікером маніпуляція – це особливе структурування світу, що дозволяє вигравати її провідникові. [25, р.39] О. Сидоренко визначила маніпуляцію як переднамірене та приховане спонукання іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішень та/чи виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей. [15, С.49]

О. Самборська, порівнюючи характеристики маніпуляції та інших видів впливу, виокремила наступні її ознаки:

- маніпулятивний вплив не усвідомлюється реципієнтом¹ (ця ознака відрізняє маніпуляцію від таких видів впливу, як переконування та санкціонування, але є спільною для зараження та навіювання);
- низька можливість реципієнта критично аналізувати інформацію (відмінність від переконування та санкціонування, спільність із зараженням та навіюванням);
- обмежена свобода в прийнятті рішення (обмежена соціальна автономність) – ця ознака є спільною для всіх видів психологічного впливу, окрім переконування;
- визнання змісту впливу морально прийнятним (характерно тільки для маніпуляції);
- унеможливлення висловлення власної точки зору з боку людини, яка підпадає під вплив;
- початкова розбіжність точки зору реципієнта з позицією комунікатора (властива всім видам впливу). [13, С.35]

Отже, маніпулятивний вплив відрізняється від інших видів впливу за параметрами моральності, усвідомленості, критичності і соціальної автономності. Але ознака моральності є досить суперечливою. Адже багатьма вченими наголошується на можливих позитивних рисах маніпуляції. В працях Є. Доценка, О. Сидоренко, Дж. Рудінова, К. Фопеля, Е. Шострома наводиться можлива позитивна роль маніпуляцій. Зокрема, на думку К. Фопеля, йдеться про багатоманітність можливостей впливу, за допомогою яких люди переслідують справедливі цілі. [19, С.83]

М. Кондратьєва виділила декілька аспектів маніпулювання людиною у сучасному суспільстві, зокрема серед них положення

¹ Реципієнт – людина, на яку спрямовується вплив

про те, що маніпуляцію застосовують всі люди, вона може носити як свідомий, так і несвідомий характер, але завжди із негативним відтінком, маніпулювати людиною найлегше у натовпі. Вважаємо за потрібне розглянути дані положення детальніше, проаналізувати їх з різних авторських позицій.

1. Маніпулюють всі без винятку – всі і постійно, але у різній мірі. Такої ж думки дотримується Д. Дудинський, котрий вважає, що кожен з нас в тій чи іншій ситуації для досягнення своїх цілей використовує прямі або приховані методи психологічного впливу. [18, С.14] Е. Шостром зазначив, що “сучасна людина – це маніпулятор, ким би вона не була...маніпуляторів – легіон. В кожному з нас живе маніпулятор, який безкінечно застосовує всілякі фальшиві трюки для того, щоб досягти для себе того чи іншого блага” [24, С.11] Такий контекст передбачає, що, поперше, люди все ж різняться за схильністю маніпулювати іншими. По-друге – маніпулятора всередині людини може перемогти внутрішній актуалізатор (питання лише, на який час та за яких умов зберігатиметься перевага).

2. Маніпуляції можуть бути як неусвідомлюваними, так і усвідомлюваними та цілеспрямованими. Під час неусвідомлюваного маніпулювання людина не звітує собі, що намагається тиснути на іншого – це відбувається автоматично. Люди часто прагнуть впливати тому, що відстоюють свої інтереси та задоволення потреб, а не тому, що їм повністю відкрилася істина і вони відчувають, що мають право вирішувати за інших. [5, С.18] Через це маніпуляції часто застосовуються несвідомо, що не зменшує їхньої ефективності.

Найяскравіший приклад свідомого маніпулювання – реклама. Спеціалісти у цій галузі притримуються принципу продавати не товар, а потребу (тобто людина повинна сприймати товар таким, що задовольнятиме її потреби). Незаперечно маніпулятивний характер має, наприклад, реклама безалкогольних напоїв, де “натуральний, справжній продукт” асоціюється з уявленнями про молодість, здоров’я, життєрадісність. У рекламі слабоалкогольних напоїв акцент зміщується до “компанії справжніх друзів”, з якими всюди весело, які радо поділяться всім, що мають (а особливо пляшкою того самого слабоалкогольного напою). Спекуючи на потребах людини мати гарних і веселих приятелів, міцне здоров’я тощо, рекламисти та продавці майстерно, цілеспрямовано та свідомо маніпулюють споживачами.

3. Маніпуляція завжди має негативний характер. Е. Шостром, Дж. Рудінов, О. Доценко позбавляють маніпуляцію вкрай

негативної оцінки. У їхніх працях простежується її можлива позитивна роль. Зокрема, Е. Шостром наголосив, що деякі маніпулятивні кроки необхідні людині у її боротьбі за існування, але більша частина наших маніпуляцій дуже шкодить самим маніпуляторам та їхнім близьким. [24, С.20] На думку Р. Гудіна, маніпулятивними людські дії робить не те, що вони не суперечать інтересам іншої людини, а те, що вони суперечать її волі. [7, С.53]

Дж. Бюдженал вважає, що важливо розрізнати маніпулятивне та не-маніпулятивне використання міжособового тиску. Головним критерієм можна вважати наміри “суб’єкта тиску” – чи піклується він про іншу людину та прагне допомогти їй подолати проблеми, чи намагається за допомогою тиску досягнути будь-яких інших цілей. Але, як зазначає Дж. Бюдженал, використання тиску у міжособовій взаємодії (в кабінеті психолога чи поза його межами) – майже неминуче тягне за собою ризик маніпулювання, а тому потребує особливої уваги та обережності. [3]

4. Маніпулювати людиною найлегше у ситуації, коли вона перебуває у натовпі, адже всередині натовпу особливо потужно діють механізми взаємної навіюваності, емоційного зараження, несвідомого наслідування один одного. Зокрема, лідери культів досягають від своїх наслідувачів інтенсивного вираження почуттів та здатні маніпулювати ними, активізуючи паніку і страх.

Є. Доценко детально проаналізував характеристики маніпуляції, які були вжиті різними авторами та узагальнив їх в інтегральні критерії, на які можна опиратися у визначенні самого поняття міжособистісної маніпуляції:

1) родова ознака – психологічний вплив. Цей критерій охоплює такі ознаки: «непрямий вплив, «духовний вплив», «програмування думок, намірів», «спрямованість на духовний стан, внутрішній світ»;

2) ставлення до об’єкта маніпулювання як до засобу досягнення власних цілей, завдяки якому досягаються приховані цілі маніпулятора, реалізуються його інтереси, власні потреби без урахування інтересів, волі, бажання іншої сторони – людини, яка виступає як об’єкт маніпуляції;

3) прагнення отримати односторонній вигравш. [7, С.51-58] Цей критерій досить суперечливий, адже маніпулятивний вплив може здійснюватися в інтересах іншого, наприклад, для того, щоб хтось покинув шкідливу звичку;

4) прихований характер впливу (самого факту впливу, його спрямованості). Спроба маніпуляції має шанс на успіх, якщо факт впливу не усвідомлюється адресатом. Можна припустити, що під-

свідомо людина відчуває, що стає жертвою маніпуляції, але з різних причин не допускає до усвідомлення сигнали про небезпеку;

5) **використання психологічної сили, гра на слабкостях (використання психологічної вразливості)**. Цей критерій досить відносний, бо сила є необхідним елементом будь – якого впливу, тому не є ознакою, яка б диференціювала різновиди впливу;

6) **спонукання, мотиваційне привнесення** (формування “штучних” потреб і мотивів для зміни поведінки в інтересах ініціатора маніпуляції). Не будь-яке спонукання свідчить про маніпуляцію, а лише таке, коли маніпулятор нав’язує адресату нові цілі, яких попередньо не мав;

7) **майстерність у здійсненні маніпулятивних дій**. [7, С.57] Останній критерій, на нашу думку, може бути лише відносною ознакою маніпулятивного впливу, яка характеризує власне суб’єкта маніпуляції.

На підставі цих критеріїв Є. Доценко сформулював визначення: *маніпуляція – це вид прихованого психологічного впливу, майстерне виконання якого призводить до збудження в іншої людини намірів, що не збігаються з її актуально існуючими бажаннями*. [7, С.59]

На наш погляд, дане визначення інтегрує погляди різних вчених на природу маніпулятивного впливу та основний механізм його здійснення. Воно позбавлене негативної чи позитивної оцінки, що дозволяє припускати доцільність у використанні маніпулятивних засобів у певного роду ситуаціях – на цьому наголошено дослідниками феномена маніпуляції.

Отже, поняття маніпуляції використовують у таких значеннях:

- як позначення специфічного виду прихованої психологічної взаємодії, цілі якої не оголошуються або маскуються під цілі відкритої взаємодії і адресат приймає рішення, заплановане ініціатором впливу.
- як позначення загального підходу до соціальної взаємодії та управління, що передбачає активне використання різноманітних способів прихованого примусу людини (в цьому значенні маніпулювання заміняє термін “макіавеллізм” як зразок політичної діяльності, що не цурається будь-яких засобів для досягнення цілей).
- як позначення певних організаційних форм застосування таємного примусу людини.

Аналіз психологічної літератури показав, що сьогодні існує значна кількість визначень маніпуляції. На думку Х. Франке,

маніпуляція – це психологічний вплив, який здійснюється приховано, а відповідно – на шкоду особам, на яких спрямований. Б. Бессонов вважає, що маніпуляцію можна розглядати як форму духовного впливу, прихованого панування, управління людьми, що здійснюється ненасильницьким чином. Як духовне управління, яке являє собою примус під впливом ірраціональних та емоційних засобів, маніпуляцію визначив Елвейн. Д. Рудінов описав маніпулятивний вплив як спонукання поведінки за допомогою обману, гри на слабкостях інших. О. Йокояма визначив маніпулятивний вплив як такий, що здійснюється в інтересах маніпулятора оманливим, непрямим шляхом. В. Сагатовський підкреслив, що маніпуляція передбачає ставлення до іншого, як до засобу, об'єкта, знаряддя. В. Татенко розуміє маніпулювання як особливий різновид соціально-психологічного тиску, коли суб'єкт впливу ніби вдається до пропозитивних механізмів, а насправді намагається обмежити свободу об'єкта чи підпорядкувати його своїй волі.

Висновки. Завдяки теоретичному аналізу поглядів дослідників феномена маніпуляції, стає можливим описати цей вид прихованого психологічного впливу у *характерних ознаках*: ставлення до об'єкта маніпулювання як до засобу досягнення власних цілей; прагнення отримати односторонній виграв; прихований характер впливу (самого факту впливу, його спрямованості – ціль впливу прямо не проголошується); використання психологічної вразливості; формування “штучних” потреб і мотивів для зміни поведінки в інтересах ініціатора маніпуляції; прагнення ввести партнера по взаємодії у певну залежність; створення ілюзії самостійності прийняття рішень та дій адресата маніпуляції.

Маніпулятивний вплив відрізняється від інших видів впливу за параметрами моральності, усвідомленості, критичності і соціальної автономності. Але ознака моральності є досить суперечливою. Адже вченими, зокрема Є. Доценко, О. Сидоренко, Дж. Рудіновим, К. Фопелем, Е. Шостромом наголошується на можливих позитивних рисах маніпуляції. Передбачається, що залежно від цілей маніпуляції, можна розрізнити злоякісну, спрямовану на принесення шкоди, та інструментальну, яка може застосовуватися задля досягнення створюючих цілей. Окрім цього, підкреслюються переваги прихованого психологічного впливу перед прямим тиском, що часто призводить до конфліктних ситуацій та провокує агресію. Та незважаючи на мету, заради якої застосовують маніпуляцію, такий вплив на психіку людини може мати непередбачувані наслідки, адже нав'язані (нехай тонко та непо-

мітно) думка чи рішення лише на деякий час здаються людині власними. Настає момент, коли жертва маніпуляції починає усвідомлювати розбіжність між власними бажаннями, ідеями, інтересами та тією позицією, що визріла під маніпулятивним впливом. Людина почувається ошуканою та пригніченою. Варто зазначити, що маніпуляція набуває небезпеки не лише з огляду на прихований характер впливу, але також залежно від особистості людини, яка до неї вдається – від її мети, установок та переконань, ціннісних орієнтирів, особистісних якостей, соціального статусу тощо. Відтак, вивчення соціально-психологічних чинників осіб, схильних до маніпулювання у міжособовій взаємодії, є перспективою нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Бабюк М. И. Социальная манипуляция (Философский анализ): Автореф. канд. дисс. – Москва, 2004. – 19 с.
2. Бессонов Б.Н. Идеология духовного подавления / Б.Н. Бессонов. – М.: вид-во МГУ, 1971. – 295 с.
3. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
4. Волинець П.П. Критерії прихованого психологічного впливу / П.П. Волинець // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Том 7. Екологічна психологія 2010 – Вип. 22. – С. 15-20.
5. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина. – Киев, 1989. – 35 с.
6. Грачев Г.В. Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия / Г.В. Грачев И.К. Мельник // РАН. Ин-т философии. – М., 1999. – 235 с.
7. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо, издательство МГУ, 1997. – 344 с.
8. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия / Т.С. Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.
9. Лозниця С. Маніпуляція свідомістю: історико – культурні засади / С. Лозниця // Філософська думка. – 2008. – №1. – С.142 – 155
10. Маркин В. Н. Акмеологическая компетентность психолога / В.Н.Маркин // Акмеология. – 2003. – № 3. – С. 51–52.

11. Основи соціальної психології: Навчальний посібник / О.А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін.; За ред. М. М. Слюсаревського. – К.: Міленіум, 2008. – 495 с.
12. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1990. – 494 с.
13. Самборська О. В. Соціально-психологічні механізми переконого впливу: Дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1997. – 190 с.
14. Словарь-справочник по социальной психологии / Под. ред. В. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
15. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
16. Татенко В. О. Психологія впливу: суб'єктна парадигма /В.О.Татенко// Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей. – К.: Сталь, 2000. – Вип. 3 (6). – С. 3-18.
17. Татенко В. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину / В. Татенко// Соціальна психологія. – 2003. – №1. – С. 60 – 72.
18. Тридцать способов манипуляции и управления людьми / Авт.-сост. Д.И. Дудинский. – Мн.: Харвест, 2004. – 96 с.
19. Фопель К. Уверенное управление. Тренинг, коучинг, саморазвитие / К. Фопель. – М.: Генезис, 2004. – 122 с.
20. Чаплак Я.В. Теоретико – методологічний аналіз поняття психологічного впливу в науковій психології / Я.В. Чаплак, Л. Кирилецька, Ю. Радомська. – Электронный ресурс: Режим доступа. – [http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/Psihologia/2_82130.doc.htm]
21. Шейнов В.П. Психология манипулирования / В.П. Шейнов. – Минск: Харвест, 2009. – 704 с.
22. Шейнов В. П. Скрытое управление человеком. Психология манипулирования / В.П. Шейнов. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – С. 848.
23. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием / Пер. с англ; Науч. ред. Я. Н. Засурской. – М.: Мысль, 1980. – 326 с. [www.phsyhology.net]
24. Шостром Э. Анти – Карнеги, или Человек – манипулятор/ перев. с англ. А.Малышевой. – М.: Дубль-В, Дельта-92, 1998. – 128с.
25. Riker, W. H. The Art of Political Manipulation Text / W. H. Riker. – Lon don : Yale University Press, 1986. – 192 p

In this article, we studied the meaning of psychological influence and manipulation as a form of covert psychological influence. We defined the criteria on the basis of which one can ground the expediency of distinguishing the manipulative influence over other types of psychological impact. The typical features of manipulation are described: the attitude to an object of manipulation as to a means of achieving one's own goals; the desire to get a one-sided advantage; the hidden nature of influence; the use of psychological vulnerability; the desire to bring an interaction partner into psychological dependence; the creation of a manipulation recipient's illusion of independent decision-makings and actions. Manipulative influence differs from its other types by the parameters of morality, awareness, criticism and social autonomy. Manipulation becomes dangerous not only because of the hidden nature of influence, but also, depending on a person's identity resorting to it, on his/her purpose, aims and beliefs, values, personal properties, social status, etc. Thus, the study of psychosocial factors of persons, inclined to manipulations in interpersonal interaction, is the prospect of our future studies.

Keywords: psychological influence, manipulation, manipulator, machiavellism.

Отримано: 7.02.2013 р.

УДК 159.923.2

О.М.Гріньова

Проблема смисложиттєвих орієнтацій в українській та зарубіжній психології

У статті досліджується проблема смисложиттєвих орієнтацій особистості. Проаналізовано теоретичні підходи вчених до даної проблеми у контексті більш широкого поняття – смислу життя особистості. Висвітлено погляди українських і зарубіжних вчених на зміст, структуру, чинники смисложиттєвих орієнтацій. Виявлено, що у роботах психологів значна увага приділяється вивченню даного феномена в сензитивному періоді – юнацькому віці. Проаналізовано дослідження проблеми взаємозв'язку смисложиттєвих орієнтацій юнаків з іншими феноменами особистісного розвитку. Розглянуто дослідження смисложиттєвих орієнтацій як детермінанти професійного зростання юнаків.

Ключові слова: смисл, смисл життя, смисложиттєві орієнтації, юнацький вік, цінності, потреби, мотиви.

В статье исследуется проблема смысложизненных ориентаций личности. Проанализированы теоретические подходы ученых к данной проблеме в контексте более широкого понятия – смысла жизни личности. Проанализированы взгляды украинских и зарубежных ученых на содержание, структуру, факторы смысложизненных ориентаций. Выявлено, что в работах психологов значительное внимание уделяется исследованию данного феномена в сензитивном периоде – юношеском возрасте. Проанализированы исследования проблемы взаимосвязи смысложизненных ориентаций с другими феноменами личностного развития. Рассмотрены исследования смысложизненных ориентаций как детерминанты профессионального развития юношей.

Ключевые слова: смысл, смысл жизни, смысложизненные ориентации, юношеский возраст, ценности, потребности, мотивы.

На сучасному етапі становлення Української держави економічна криза зумовлює кризу соціальної, яка проявляється на рівні конкретного індивіда. Проблема соціально-політичної нестабільності, відсутності єдиної державної ідеології та системи цінностей призводить до трансформацій особистісного розвитку молоді, і в першу чергу – уявлень юнаків про себе, соціальні умови життя, своє місце в соціумі та смисл власного існування. Руйнування радянської ідеології, стрімкі соціально-економічні зміни в Україні зумовили значне зниження соціальної обумовленості смислових структур свідомості індивідуума й розширення можливостей молоді визначати індивідуальні, вільні від впливу соціальних стереотипів життєві плани, стратегію й тактику власного життя. Однак у роботах дослідників [1]; [4]; [10]; [13]; [23] підкреслюється думка про те, що в юнацькому віці особистісне зростання індивідуума ще не завершене. А це, в свою чергу, ускладнює формування смисложиттєвих орієнтацій.

За таких умов високої актуальності та соціальної значущості набуває проблема дослідження смисложиттєвих орієнтацій особистості як важливої передумови особистісно-духовного зростання молоді України, формування у юнаків відповідальності за процес і результати власного життя, усвідомлення ними власної ролі в процесі розбудови Української держави. Тому метою даної статті є дослідження стану розробки проблеми смисложиттєвих орієнтацій (змісту, чинників, структури даного феномена, взаємозв'язку з іншими феноменами особистісного розвитку, особливостей формування в юнацькому віці) у роботах сучасних українських і зарубіжних дослідників.

У роботах українських і зарубіжних психологів проблема смисложиттєвих орієнтацій часто досліджується в контексті більш широкого феномена – смислу життя. Проблема смислу

життя в психологічній науці не є новою. А.Адлер підкреслює значущість пошуку індивідом сенсу життя як важливого чинника особистісного розвитку [2]. В.Франкл також досліджує смисл як провідну детермінанту особистісного розвитку і всього життєвого шляху особистості [24]. Як зазначають В.Франкл і К.В.Карпинський, відсутність в індивідуума смислу власного життя призводить до стійких переживань внутрішньої спустошеності, фрустрації й втрати бажання жити в цілому [9]; [24].

У роботах авторів представлені різні визначення поняття “смысл життя”. У дослідженнях В.Е.Чудновського та А.Г.Асмолова підкреслюється ціннісний аспект смислу життя індивідуума. Так, згідно з В.Е.Чудновським, “Смысл життя – це певна ідея, яка містить в собі мету життя людини і стала для нього цінністю надзвичайно високого порядку [26]. А.Г.Асмолов також зазначає, що “Якщо ж особистісний смисл усвідомлюється, то він може стати цінністю особистості” [3]. Згідно з Д.О.Леонтьєвим, в основі смислу життя лежать життєві мотиви. На думку вченого, якщо “... провідний мотив/мета підвищується до дійсно людського... такі життєві мотиви... здатні створити внутрішню психологічну виправданість його існування, яка складає смисл життя” [13, с. 52]. У роботах С.Л.Рубінштейна особистісне зростання розглядається як становлення системи стосунків індивідуума з іншими людьми. Тому автор підкреслює соціальну спрямованість і альтруїстичність смислу життя: “Смысл людського життя – бути джерелом світла і тепла для інших людей” [20, с. 187]. Інші погляди на зміст смислу життя представлені в роботах В.Франкла. Автор підкреслює, що неможливо визначити єдиний правильний смисл життя для всіх людей. Однак в основі смислу життя психічно здорової людини, що самоактуалізується, лежать такі цінності, які можуть розділити багато людей (добро, краса, істина та ін.) [24]. Б.С.Братусь також підкреслює роль соціальних факторів смислу життя людини і в якості смислоутворюючої характеристики людини автор називає її соціально вироблений “... спосіб ставлення до іншої людини...” [4, с. 5].

На протипагу абсолютизації соціального аспекту смислу життя людини в радянській психології, у роботах К.О.Абульханової-Славської підкреслюється висока значущість індивідуального аспекту даного феномена. Згідно з автором, індивідуальний аспект смислу “стратегії життя” індивідуума є важливим аспектом його “буття для себе”, а не “буття для інших”, результатом становлення людської індивідуальності, самості. Автор підкреслює, що особистість часто має протистояти соціальному тиску й соціальним стереотипам і будова-

ти власний смисл життя й життєві плани, а не засвоювати соціальні стереотипи “успішної людини” шляхом ідентифікації. Низький рівень індивідуальності, висока конформність особистості можуть призвести до підміни власного “смислу життя” “життєвими смислами”, в основі яких лежать соціальні стереотипи. Це призводить до життєвих розчарувань і втрати сенсу життя: “Структура особистості поступово перебудовується... її активність деформується, її воля й ініціативи зникають, індивідуальність стирається” [1, с. 21].

Як зазначає Д.О.Леонт'єв, складність і соціальна значущість проблеми смислу життя зумовлюють той факт, що в сучасній літературі все рідше використовується узагальнений термін “смисл життя” і все частіше – смислові або смисложиттєві структури свідомості [13]. До таких структур автори відносять смисложиттєві стратегії, смисложиттєві цінності, смисложиттєві установки й смисложиттєву концепцію. Однак найбільш поширеним є термін “смисложиттєві орієнтації” [5]; [6]; [7]; [8]; [15]. Здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що у визначеннях смислу життя і смисложиттєвих орієнтацій людини багато спільного: обидва феномени автори розглядають як джерело особистісного зростання індивідуума, діалектично споріднені з процесами і явищами ціннісно-смислової сфери людини та детерміновані специфікою стосунків індивідуума з оточуючим світом. Однак ці поняття не є тотожними. Так, згідно з Х.М.Дмитерко-Карабин, “однією з основних відмінностей смисложиттєвих орієнтацій від смислу життя є дещо менша їх інтегральність та глобальність, з одного боку, і більша мінливість – з іншого. Це визначається акумуляцією в смисложиттєвих орієнтаціях пріоритетних цінностей-цілей та напрямів самореалізації стосовно певного вікового етапу, а не цілісного життєвого шляху, що дозволяє розглядати перші як особистісне новоутворення молодого людини” [7, С. 7]. О.В.Соколова також зазначає, що смисложиттєві орієнтації є феноменом більш динамічним, ніж смисл життя, тому їх можна дослідити у віковому аспекті [21]. На думку К.А.Жаткіної [8], Д.Г.Роцина [19] та ін., смисложиттєві орієнтації є проекцією смисложиттєвої концепції особистості на соціальну ситуацію її розвитку в теперішньому, в умовах “тут і тепер”.

У роботах сучасних українських та зарубіжних дослідників підкреслюється думка про те, що смисложиттєві орієнтації є динамічним компонентом смислової сфери особистості, який інтегрує когнітивну, емоційну та поведінкову складові смисложиттєвих конструктів [5]; [18]; [22]. Так, згідно з Н.Л.Биковою, смисложиттєві орієнтації – це “... вищі структуроутворюючі під-

системи динамічної смислової системи особистості, які репрезентують структуру як якісно, так і кількісно, визначають змістовний початок смислової компоненти диспозиційної структури особистості” [5, с. 47]. До основних характеристик смисложиттєвих орієнтацій особистості автор відносить граничність, транзитивність, трансцендентність, різну міру усвідомленості [5].

Важливим аспектом дослідження проблеми смисложиттєвих орієнтацій особистості є виявлення основних детермінант даного феномена. Погляди сучасних авторів на дану проблему можна об'єднати в два підходи. У роботах Т.І.Пашукової [18], А.А.Скрипкіна [22] та ін. становлення смисложиттєвих орієнтацій особистості розглядається як результат особистісного зростання індивідуума. Так, Т.І. Пашукова зазначає, що “... смисложиттєві орієнтації являють собою динамічну проекцію смисложиттєвих концепцій особистості на конкретні умови її повсякденного життя” [18, с. 94]. А.А.Скрипкін зазначає, в основі смисложиттєвих орієнтацій особистості лежать цінності, мотиви і потреби людини [22].

Представники другого підходу [5]; [10] розглядають смисложиттєві орієнтації у контексті вчення С.Л.Рубінштейна про особистість як систему стосунків індивідуума з оточуючим світом [20] і підкреслюють соціальну обумовленість генезису даного феномена. Так, згідно з Н.Л.Биковою, “багатомірність, мінливість життєвих стосунків зумовлює виникнення відповідних смислових утворень...” [5, с. 28].

У роботах деяких сучасних авторів представлена інтеграція зазначених підходів. Зокрема О.В.Соколова підкреслює детермінованість смисложиттєвих орієнтацій індивідуума соціальною ситуацією його розвитку. Однак, з іншого боку, автор зазначає, що смисложиттєві орієнтації зумовлюють специфіку активності індивідуума у різних сферах його життя – професійній, особистісній, міжособистісній та ін. При цьому саме смисложиттєві орієнтації є джерелом активного, творчого ставлення людини до життя [21].

Складність феномена смисложиттєвих орієнтацій особистості, а також наявність різних підходів вчених до його вивчення зумовлюють необхідність дослідження структури даного феномена. Різні складові системи смисложиттєвих орієнтацій особистості досліджуються в роботах Д.О.Леонтьєва [12-13], В.Е.Мартінової [21], В.Е.Чудновського [25-27] та ін. Види смисложиттєвих орієнтацій автори розглядають одночасно і як рівні даного феномена. Тому в роботах дослідників представлено саме ієрархії, а не системи смисложиттєвих орієнтацій особистості. Так, Д.О.Леонтьєв виділяє два рівні смислових орієнтацій:

– загальні смислові орієнтації (потреби, особистісні цінності, світогляд, смисл життя, самоствавлення) визначають генеральні лінії становлення смислових конструктів особистості й смислової сфери психіки людини в цілому. Механізмом формування загальних смислових орієнтацій, згідно з автором, є рефлексія;

– власне смисловий рівень смислових орієнтацій особистості. Цьому рівню відповідають більш динамічні смислові конструкти, які є базисом становлення загальних смислових орієнтацій в умовах взаємодії індивідуума з оточуючим світом [12].

В.Е.Чудновський також підкреслює наявність у смисловій сфері особистості нерівнозначних, “більших” і “менших” смислових утворень. Залежно від специфіки становлення смисложиттєвих орієнтацій індивідуума та взаємозв’язків між ними може відбуватися становлення різних типів смислової сфери психіки й, відповідно, формування різних структур смислу життя:

– конгломерат, мало структурований конгломерат життєвих смислів, які можуть бути і узгодженими між собою, і протирічати один одному й зумовлювати виникнення внутрішньоособистісних конфліктів;

– моноліт, структура, в якій домінує один життєвий смисл й, відповідно, одна смисложиттєва орієнтація, яка призводить до гальмування інших. Автор підкреслює, що така структура смисложиттєвих орієнтацій часто призводить до гальмування особистісного зростання індивідуума. Аналогічний тип становлення смислової сфери психіки індивідуума описує і В.Франкл. Автор зазначає, що становлення смислу життя індивідуума в одному модусі людської життєдіяльності (професійній, сімейній чи інших сферах) мало сприяє гармонійному особистісному зростанню індивідуума [24];

– авторитарна ієрархія передбачає наявність багатоконпонентної структури смисложиттєвих орієнтацій, однак домінує тільки один смисловий конструкт;

– розірвана смислова структура характеризується наявністю різних смислових орієнтацій, однак взаємозв’язки між ними сформовані недостатньо, як наслідок, – смисложиттєві орієнтації індивідуума не інтегровані в цілісну систему і не можуть виступати в якості інтегруючої детермінанти особистісного розвитку;

– номінальна структура характеризується становленням декількох провідних смисложиттєвих орієнтацій, які не лише не узгоджені, але й протирічать головному життєвому смислу. Така структура смисложиттєвих орієнтацій виникає в періоди вікових криз, коли різні структурні компоненти смисложиттєвих

орієнтацій не узгоджені. Як зазначає Д.І.Фельдштейн, під час кризи ідентичності, яка виникає на межі підліткового і молодшого юнацького віку зміна соціальної ситуації розвитку зумовлює зміну цінностей індивідуума. Однак зміна системи мотивів може відбуватися більш повільно. У такій ситуації виникнення протиріч між цінностями і мотивами як важливими складовими смисложиттєвих орієнтацій індивідуума призводить до гальмування даного феномена в цілому [23];

– структура смисложиттєвих орієнтацій, що розпадається, характеризується тим, що життєвий смисл розпадається на ряд конкретних смислів. Як зазначає В.І. Осьодло, така структура смисложиттєвих орієнтацій часто є показником порушення психічного розвитку індивідуума [17];

– ієрархія гармонійної взаємодії смисложиттєвих орієнтацій характеризується наявністю головного й другорядних компонентів досліджуваного феномена. Становлення цих компонентів відбувається в нерозривній єдності, зміст і взаємозв'язки між різними смисложиттєвими орієнтаціями не протирічать один одному, що зумовлює їх інтеграцію в цілісну систему [25].

Висока динамічність, мінливість і нестабільність смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці підкреслюється в дослідженнях П.Іберсола [28]. Автор поділяє смисложиттєві конструкти особистості на глибинні й поверхневі. П.Іберсол зазначає, що поверхневі смисложиттєві орієнтації мають високу мінливість і плинність. Визначальними для особистісного зростання індивідуума, побудови й реалізації ним власного життєвого плану є глибинні смисложиттєві орієнтації. Автор наводить наступні відмінності глибинних смисложиттєвих орієнтацій від поверхневих: повнота, яскравість відчуття індивідуальності смислу, чіткість смислу, правдоподібність зв'язку з реальним життям, нетривіальність і конкретність [28].

У роботах радянських, сучасних українських і російських авторів підкреслюється думка про наявність діалектичної єдності не лише всередині системи смисложиттєвих орієнтацій особистості, але й смисложиттєвих орієнтацій у цілому з іншими феноменами особистісного розвитку індивідуума, а саме – з цінностями, потребами і мотивами. О.В.Мартінова розглядає смисложиттєві орієнтації як ієрархічну модель “смисложиттєвих прошарків”, які включають побутові, егоцентричні, абстрактно-теоретичні, ситуативні, вищі та інші типи [15]. Автор підкреслює, що кожному типу смисложиттєвих орієнтацій відповідає відповідний блок цінностей. Згідно з В.Е.Чудновським, смисло-

життєві орієнтації формуються на базі вищих мотивів і, в свою чергу, зумовлюють певний спосіб дій і операцій, які спрямовані на досягнення цілей” [26].

У роботах авторів [5]; [6]; [7]; [8] підкреслюється думка про те, що сензитивним для становлення смисложиттєвих орієнтацій індивідуума є юнацький вік. Однією з провідних детермінант смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці автори називають зміну соціальної ситуації розвитку юнаків, необхідність здійснення власного вибору подальшого життєвого шляху в різних модусах життєдіяльності: професійному, сімейному, міжособистісному та ін. Зокрема, згідно з І.С. Коном, “... юнак у всіх сферах життя стоїть перед вибором. Не випадково саме в цьому віці з особливою гостротою постає питання про смисл життя” [11, с.166]. Згідно з С.Н.Гончар, юнацький вік, “... це період, коли особистість виходить на нові кордони осмислення світу, активно засвоює, відтворює соціальні змісти (норми, соціальні ролі), що сприяє процесу соціалізації, і одночасно трансформує ці змісти в смислові (спочатку на рівні особистісних смислів, потім на рівні більш стійких смислових утворень – смислових конструктів і диспозицій)” [6, с. 17].

Проблемі передумов становлення смисложиттєвих орієнтацій в юнацькому віці присвячені спеціальні дослідження К.А.Жаткіної та Т.І.Пашукової. На думку К.А.Жаткіної, юнацький вік є сензитивним періодом для становлення в індивідуума власних поглядів і ставлення до світу, прагнення й можливостей самостійно приймати рішення, відповідати за їх результати, формування й кристалізації ієрархії цінностей. Становлення й інтеграція цих феноменів, згідно з автором, є необхідною передумовою смисложиттєвих орієнтацій юнаків [8]. Цінності як провідна детермінанта смисложиттєвих орієнтацій особистості в юнацькому віці розглядаються і в роботах Т.І.Пашукової. Автор підкреслює, що в основі ціннісних орієнтацій юнаків лежить усвідомлення й переживання індивідуумом власної цінності, цінності оточуючого світу, значущості інших людей та формування світогляду [18]

Важливим аспектом дослідження проблеми смисложиттєвих орієнтацій є вивчення механізмів даного феномена, які зумовлюють особливості його генезису. У роботах В.Франкла [24], В.Е.Чудновського [25-26] та ін. як основний механізм смисложиттєвих структур особистості, зокрема смисложиттєвих орієнтацій, розглядається рефлексія. Як зазначають автори, сензитивним для становлення рефлексії є саме юнацький вік. Висока значущість рефлексії як провідного механізму становлення смислу життя ін-

дивідуума підкреслюється в дослідженнях В.Е.Чудновського. Автор розглядає проблему смислу життя у контексті тези В.Франкла про те, що немає єдиного смислу життя індивідуума, даний феномен завжди є “полівершинним” і проявляється в основних сферах діяльності індивідуума. Відповідно В.Е.Чудновський підкреслює значущість становлення як “вищого рівня рефлексії”, так і рефлексії особистості щодо окремих фаз і аспектів власного життя. На думку автора, різні прояви рефлексії відображають складну динамічну систему вже існуючих смисложиттєвих конструктів особистості і сприяють формуванню нових [26].

С.Н.Гончар підкреслює, що “... даний період є сензитивним для утворення смислової сфери, смисложиттєвих орієнтацій...” [6, с. 17]. Тому, смисложиттєві орієнтації, як важливе новоутворення юнацького віку, стають необхідною умовою життєвого й професійного самовизначення юнаків.

У роботах сучасних українських і російських авторів все більша увага приділяється дослідженню проблеми взаємозв’язку смисложиттєвих орієнтацій та професійної самореалізації юнаків. У дослідженнях К.В.Карпинського [9], В.Франкла [24], В.Е.Чудновського [25] та ін. підкреслюється думка про те, що втрата індивідуумом генерального смислу життя призводить і до розчарування в окремих модусах людського існування, і, як наслідок, – до втрати бажання жити в цілому. Отже, можна констатувати, що становлення смисложиттєвих орієнтацій у цілому є необхідною передумовою визначення індивідуумом смислу в різних аспектах власного життя, зокрема – в професійному, а отже, і формування потреби в професійному зростанні й самореалізації.

Подальший розвиток цієї проблеми представлений у роботах Т.В.Максимової [14], О.В.Мартинової [15] та О.І.Мешко [16]. Спеціальні дослідження О.В.Мартинової присвячені проблемі особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів. Автор підкреслює, що недостатність формування смислового аспекту професійного самовизначення студентів, низький рівень розвитку у них цінностей навчання і виховання дітей часто призводить до гальмування професійної самореалізації юнаків і, як наслідок, – їх переорієнтацію на інші професії або становлення формального ставлення до обраного фаху як до необхідної, обумовленої соціальними обставинами, а не їх власним вибором, складової власного життя [15]. Отже, у професійному аспекті смисложиттєвої сфери психіки юнаків відбувається підміна “смислу життя” “життєвим смислом” за К.О.Абульхановою-Славською [1]. За таких умов ак-

тивізація професійної спрямованості й самореалізації майбутніх педагогів надзвичайно ускладнюється [15].

У дослідженнях О.І.Мешко, Т.В.Максимової [14] й [16] акцент робиться на значущості професійних смислів у загальній ієрархії смисложиттєвих орієнтацій особистості юнаків. Так, Т.В.Максимова виділяє три основні рівні професійних смислів в структурі смисложиттєвих орієнтацій майбутніх педагогів:

- смисли професійної діяльності є провідними в системі смисложиттєвих орієнтацій;
- професійні смисли мають високу значущість для індивідуума, хоча і не є головним компонентом смисложиттєвих орієнтацій;
- професійний аспект смисложиттєвих орієнтацій є периферійним конструктом смислової сфери свідомості юнаків [14].

О.І.Мешко підкреслює, що становлення гармонійної системи смисложиттєвих конструктів психіки індивідуума можливе тільки в тому випадку, коли професійні смисли займають високий ранг в ієрархії смисложиттєвих орієнтацій індивідуума. Оскільки навчально-професійна діяльність є одним із провідних модусів життєдіяльності юнаків, то низька значущість професійних смислів часто призводить до того, що юнаки не можуть наповнити професію смыслом, що призводить до стійких переживань рутини власного життя, незадоволеності ним і, як наслідок, – до гальмування особистісно-професійного зростання індивідуума в цілому [16].

Висновки. Здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що проблема смислу життя в психологічній науці не є новою. Об'єктивна складність і висока значущість даного феномена зумовлюють той факт, що в дослідженнях сучасних українських і зарубіжних психологів переважно вивчається не узагальнений смисл життя, а різні смисложиттєві конструкти (смисложиттєві концепції, стратегії, життєві плани та ін.). Однак найбільша увага дослідників приділяється вивченню динамічного інтегрального феномена смислової сфери психіки індивідуума – смисложиттєвих орієнтацій. У роботах вчених аналізуються різні аспекти даного феномена – чинники, структури, рівні й ієрархічні моделі, взаємозв'язки смисложиттєвих орієнтацій з іншими важливими феноменами особистісного розвитку (мотиви, цілі, цінності, особистісно-професійне зростання та ін.), особливості смисложиттєвих орієнтацій в сензитивному періоді, юнацькому віці, та ін. Водночас здійснений аналіз літературних джерел показав, що у роботах авторів аналізуються

переважно 1-2 аспекти даного феномена. Це зумовлює необхідність проведення подальших комплексних досліджень генезису смисложиттєвих орієнтацій в діалектичній єдності з іншими феноменами особистісного розвитку, виявлення ролі й місця смисложиттєвих орієнтацій у процесі становлення людської індивідуальності, духовності, розгортання психічного розвитку індивідуума в цілому.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 463 с.
2. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
3. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности / А.Г.Асмолов // Вопросы психологии. – 1983. – №3. – С. 118-167.
4. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С.Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3-19.
5. Быкова Н.Л. Специфика смысложизненных ориентаций различных групп учащейся молодежи в ситуации субъективации жизненных целей: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05: / Наталья Львовна Быкова. – Самара, 2005. – 205 с.
6. Гончар С.Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников / С.Н. Гончар // Современная психология: материалы междунар. заоч. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 17-19.
7. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Х.М. Дмитерко-Карабин. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
8. Жаткина К.А. Проявление смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте / К.А.Жаткина // Молодёжь и наука: Сборник материалов VI Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. – С. 95-98.
9. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
10. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.
11. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла : дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.11: / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М., 1999. – 535 с.
14. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности / Т.В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 114-117.
15. Мартынова Е.В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е.В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109-113.
16. Мешко О.І. Творча самореалізація особистості вчителя і деякі аспекти розвитку його професійно-педагогічної позиції / О.І. Мешко // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2011. – т. XIII. – ч. 4. – С. 240-247.
17. Осьодло В.І. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на професійне становлення офіцера / В.І. Осьодло // Вісник НАОУ. – 2009. – № 5(13). – С. 127-137.
18. Пашукова Т.И. Формирование мировоззрения и смысложизненные ориентации в юношеском возрасте / Т.И. Пашукова // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XIV симпозиума. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 93-95.
19. Рощин Д.Г. Понятия “смысл жизни”, “смысложизненная ориентация” и “смысложизненная концепция”: дисциплинарные и теоретико-этимологические рамки концептуализации / Д.Г. Рощин // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2010. – № 891. – С. 108-113.
20. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
21. Соколова Е.В. Смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях реформирования российского общества : На материалах исследований в Красноярском крае с 1988 по 2004 г. : автореф. дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.06 “Социология культуры, духовной жизни” / Е.В. Соколова. – Красноярск, 2006. – 23 с.
22. Скрипкин А.А. Акмеологический смысл жизни как фактор эффективности самореализации студенческой молодежи: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Андрей Александрович Скрипкин. – М., 2009. – 169 с.
23. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.

24. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
25. Чудновский В. Э. Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена / В.Э.Чудновский // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III-V симпозиумов / ПИ РАО; Под ред. В. Э. Чудновского. – М., 2001. – С. 156-164.
26. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба человека // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни: Материалы I-II симпозиумов / Под ред. В.Э. Чудновского, А.А. Бодалева, Н.Л. Карповой. – М., 1997. – С. 57-72.
27. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды / В.Э. Чудновский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.
28. Ebersole P. Meaning in Life Depth: The MILD / P.Ebersole, G.Quiring //Journal of Humannistic Psychology. – Vol.31. – 1991. – No.3. – P.113-124.

The problem of meaning of life orientations is researched in the article. The theoretical approaches of scientists to this problem contextually to wider concept – meaning of life are analysed. Different scientist's points of view on personal and social determinants of the meaning of life are discussed. The development of the meaning of life problem in Ukrainian and foreign psychology is revealed to cause the appearance of the new terms in psychological science – the meaning of life conceptions, the meaning of life strategies etc. The most dynamic and aggregated term dealing with meaning of life field of people's consciousness are meaning of life orientations. The Ukrainian and foreign scientist's points of view to content, structure, factors of meaning of life orientations are discussed. The psychologists' attention is focused on research of this phenomenon in sensitive stage – youth age. The researches of the problem of interrelation of meaning of life orientations with another phenomenon of personal growth are analysed. The main device of meaning of life orientations is reflection. The investigations of meaning of life orientations as determinant of professional growth of youth are considered. The results of psychological literature analysis shows that in majority of investigations, devoted to the problem of meaning of life orientations, only one-two components of this phenomenon is analysed. It causes necessity of complex research of this phenomenon as the integral system, consisting of different components, conducting.

Keywords: meaning, meaning of life, meaning of orientations, youth age, values, needs, motives.

Отримано: 2.02.2013 р.

Психічний стан бездітних чоловіків, які перебувають у ситуації розлучення

У статті розкриваються особливості переживання чоловіками, які не мають дітей, такої критичної ситуації, як розлучення. Зокрема, проаналізовано основні причини стресу і способи компенсації викликаной ним внутрішньої тривоги і напруженості, а також ряд інших параметрів психічного стану чоловіків, що розлучаються. Крім того, ґрунтуючись на наукових роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників, розкрито динаміка емоційного стану подружніх пар, що розлучаються, через етапізацію процесу розлучення, когнітивні й інтерактивні стратегії, залежність вищевказаних особливостей від стилю прихильності і типу розлучення.

Ключові слова: критична ситуація, ситуація розлучення, психічний стан, стрес, компенсація.

В статтє раскрывается особенности переживания мужчинами, не имеющими детей, такой критической ситуации как развод. В частности, проанализированы основные причины стресса и способы компенсации вызванной им внутренней тревоги и напряженности, а также ряд других параметров психического состояния разводящихся мужчин. Кроме того, основываясь на научных работах отечественных и зарубежных исследователей, раскрыта динамика эмоционального состояния разводящихся супругов через этапизацию развода, когнитивные и интерактивные стратегии, зависимость вышеуказанных особенностей от стиля привязанности и типа развода.

Ключевые слова: критическая ситуация, ситуация развода, психическое состояние, стресс, компенсация.

На теперішній час причиною і приводом звернення особи за психологічної допомогою часто стають труднощі переживання і подолання критичних життєвих ситуацій.

Наукова психологічна література має досить велику кількість класифікацій ситуацій, які можуть бути віднесені до критичних: напружена ситуація (М.І. Дьяченко, Л.І. Кандилович, Н.А. Пономаренко, 1985), екзистенціальна ситуація (Є.В. Орестова, Ф. Де Грааф, 2008; Франкл, 1990; І. Ялом, 2006), конфліктна ситуація (К. Левін, 1935), важка життєва ситуація (А.Я. Анцупов, 1999, А.І. Шипілов, 1999, 2000, О.Є. Данилова, 1990, С.В. Духновський, 2005), патогенна ситуація (В.М. Мясищев, 1960), ситуація психологічної кризи (А.Г. Абрамова, 1985); про-

блемна ситуація (І. Лінгарт, 1973, А.М. Матюшкін, 1972) і т.д. Найбільш змістовне визначення було представлено Ф.Є. Василюком (1984), що позначив критичну ситуацію як ситуацію неможливості, в якій людина «стикається з неможливістю реалізації внутрішніх потреб життя» [2, с.11].

На думку С.В. Духновського (2005), будь-яка критична ситуація містить в собі два компоненти – об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивний компонент – це вплив і фактори навколишнього світу, які несуть потенційну загрозу як самій людині, так і її близьким. Навпаки, під суб'єктивним компонентом мається на увазі відображення даних зовнішніх обставин, їх інтерпретація і переживання. Саме суб'єктивний компонент відіграє провідну роль у віднесенні життєвої ситуації до критичної, оскільки суб'єктивні особливості сприйняття, розуміння і реагування свідчать про значущість і критичність ситуації на особистісному рівні. Не викликає сумніву, що психологічна допомога переважно спрямована на роботу з суб'єктивним компонентом певної критичної ситуації. [4]

Не дивлячись на те, що позначення життєвої ситуації як критичної залежить, насамперед, від того, як конкретна людина, що зіткнулась з цією ситуацією, відображає та інтерпретує її, існує загально визнана критична ситуація – розлучення [1; 5; 6; 8]. Так, за шкалою стресів для дорослих людей, розробленою Т. Холмсом і Р. Рей (1970), розлучення через значний зв'язок зі стресом, який негативно впливає на психологічне благополуччя і здоров'я особистості, займає друге місце після смерті шлюбного партнера (показники 100 і 73 відповідно), а для неповнолітніх розлучення є четвертою за силою стресовою ситуацією після смерті батьків, незапланованої вагітності/аборту, укладення шлюбу (показники 100, 100, 95, 90 відповідно).

У зв'язку з тим, що в даний час практично кожен другий шлюб в Україні розпадається, а розлучення відноситься до найбільш психотравмуючих критичних ситуацій, в психологічній науці дослідження феномена розлучення стають магістральними та безсумнівно актуальними. Одним з напрямків даних досліджень є вивчення того, як кожен з подружжя переживає своє розлучення. Зокрема, розглядаються особливості емоційного стану подружжя, стратегії їх поведінки й міжособистісної взаємодії один з одним.

Опис особливостей емоційного стану подружжя зустрічається переважно в наукових працях і концепціях, орієнтованих на розкриття етапів розлучення. Почуття незадоволеності,

обумовлене, як правило, розчаруванням, почуттям краху надій і ілюзій, характерно для першого етапу – етапу осмислення незадоволеності подружніми відносинами (John Gottman, 1993; B.L. Parker, S.J. Drummond-Reeves, 1994). Внутрішнє невдоволення може стримуватися подружжям, які уникають спільного обговорення проблем, що детермінує взаємне емоційне дистанціювання, охолодження і недовіру між чоловіком і дружиною. Наслідком стримування почуття наростаючої незадоволеності стає ефект «важкого мішка», коли невисловлені образи, докори і невдоволення разом обрушуються на чоловіка та жінку. Способом розрядки незадоволеності може стати і промовляння, обговорення проблем, скарг та претензій. В даному випадку кожен з подружжя нерідко намагається контролювати іншого і впливати на ситуацію, хоча при цьому часто відчуває страх і відчай. Результатом даного способу зменшення почуття незадоволеності можуть стати як вирішення труднощів, що виникли в шлюбі, так і тривале перебування подружжя в стані конфронтації. [10; 14]

Наступний етап – обмірковування можливості розлучення – найбільшою мірою пов'язаний з внутрішньоособистісними конфліктами, а отже, з депресією, підвищеною тривожністю, амбівалентністю настроїв, мінливістю бажань, різними страхами, напруженістю. Двома полюсами внутрішніх конфліктів, як правило, стають бажання справляти сприятливе враження на оточуючих і бажання розірвати подружні стосунки та показати тим самим себе в негативному світлі; особисте переконання у непорушності шлюбу, необхідності його збереження і прагнення розірвати обтяжливі сімейні узи. Стратегіями вирішення внутрішньої боротьби стають когнітивна зміна однієї з альтернатив так, щоб вона представляла собою єдине вірне рішення; переписування історії стосунків із партнером; пристосовування власних цінностей під певне рішення. [9; 10; 13]

Етап ліквідації сімейної системи характеризується гнівом, смутком, страхом, почуттям провини і безпорадності, жалістю до себе, відчуттям втрати, злістю, бажанням відплати і т.д. Саме ступінь вирішеності внутрішніх конфліктів і обумовлює переважачий настрій – негативний або позитивний. [5; 9; 12]

Відповідно до особливостей переживання етапу перебудови існують два типи людей – емоційно стабільні і емоційно нестійкі. Розлученні люди з емоційною стійкістю часто сприймають розлучення як звільнення від обтяжливих відносин, як можливість розпочати новий етап свого життя, а до свого колишнього чоловіка чи дружини відчувають або неприязнь, або байдужість.

Для емоційно нестійких людей на даному етапі властиві різкі перепади настрою, при яких почуття нерішучості, тривоги, сприйняття розлучення як трагедії, жалю про минуле, емоційна прихильність до колишнього партнера змінюються оптимізмом, цікавістю, піднесенням настрою, небажанням бачити і чути колишнього партнера. Під час емоційних спадів для таких людей характерні думки про самогубство і спроби суїциду. Крім того, були виявлені гендерні відмінності в переживанні цього періоду. Так, у жінок переважають почуття провини, депресії, страху, особистої неспроможності, втрата сенсу життя, невпевненість у собі, труднощі в адаптації у зв'язку з матеріальним становищем і занепокоєністю благополуччям дітей. У свою чергу, у чоловіків спостерігаються почуття самотності, пригніченості, розгубленості, незадоволеність сексуальним життям, складнощі в налагодженні близьких відносин, страх здатися слабким в очах оточуючих, «втеча від себе». [1; 3; 5; 9; 10; 11]

У випадку, якщо внутрішні суперечності вирішені, відбулося точне визначення відносин з колишнім партнером, проблеми перебудови сім'ї успішно вирішені, образи і негативні емоції нівельовані, настає етап стабілізації. Психічний стан розлучених людей на даному етапі характеризується вірою в себе, оптимістичністю, самоцінністю, незалежністю, припливом енергії, відкритістю до соціальних контактів, подоланням тривоги і готовністю до змін, у тому числі і до тривалих відносин. [8; 9; 11]

У разі невдалого вирішення завдань післярозлучного періоду, у розлучених людей не настає етап стабілізації. Їм властиві збереження і збільшення психологічних проблем, поява хронічних захворювань, зниження стресостійкості, суб'єктивна незадоволеність у багатьох сферах, неадекватність амбіцій, самооцінки та вимог до себе і оточуючих, почуття злості, образи, провини, а негативний досвід сімейного життя переноситься на нові відносини, якщо такі взагалі сприймаються як можливі. [8; 9; 10]

В руслі розкриття особливостей переживання подружжям ситуації розлучення представляє інтерес і розроблена Helena Willen і Henry Montgomery (2006) класифікація стратегій подружніх пар, котрі розлучаються. Так, до когнітивних стратегій, спрямованих на боротьбу з наростаючим почуттям незадоволеності подружніми стосунками відносяться фокусування на позитивних сторонах подружжя, применшення негативності у шлюбі або ж, навпаки, перебільшення її значимості, фатальність у поясненні поведінки шлюбного партнера. До інтерактивних стратегій з тією ж цільовою детермінацією належать збільшення

інвестування у відносини та звинувачення і критика шлюбного партнера. Серед когнітивних стратегій, орієнтованих на реконструкцію подружніх відносин, виділяють уявний пошук альтернативних можливостей (фантазування про життя поза шлюбом) і перевизначення цінностей. Провокування партнера на подачу заяви про розірвання шлюбу та емоційне дистанціювання є інтерактивними стратегіями, мета яких – реструктурування стосунків з партнером, сімейного життя і сприйняття себе в шлюбі. Автори диференціюють також підготовчі стратегії, які спрямовані на адаптацію після розлучення, перевизначення себе і своїх відносин з колишнім чоловіком, зокрема пошук альтернативного партнера, практичних рішень і збір інформації стосовно наслідків розлучення, створення самостійного «Я». [13]

Крім того, стратегії поведінки подружніх пар, котрі розлучаються були описані в типології розлучення Danna Vannoy (1995). Тип розлучення (відмова, провокування, втеча та звільнення) характеризується тим, хто перший партнер, який піклується, або партнер, який вимагає турбота вирішив припинити подружні стосунки. Так, найбільш поширеним типом розлучення є відмова, коли ініціатором фізичного та емоційного розлучень виступає той, хто вимагає турботи. Йому не притаманне почуття провини, відповідальність за сімейні проблеми він повністю перекладає на свого чоловіка або дружину, думка оточуючих його хвилює мало. Найбільш очевидною проблемою для нього стане прагнення знайти нові відносини, в яких він би мав змогу отримувати достатню кількість турботи. Навпаки, партнер, що опікується, при розлученні-звільненні знаходить у собі сили лише реагувати на ініціативу дружини або чоловіка, відчуваючи внутрішнє незадоволення розпадом стосунків. Другий тип розлучення – провокування – не менш поширений. В даному випадку першим емоційно віддалятися починає також партнер, що вимагає турботи, проте побоювання через засудження з боку інших людей обумовлює в ньому прагнення всіляко спровокувати шлюбного партнера на те, щоб він першим подав заяву про розлучення. Його партнер, бажаючи зберегти шлюб, все-таки піддається заради збереження власного душевного спокою, однак у підсумку саме він несе подвійну ношу – засудження в очач інших за ініціювання фізичного розлучення і всередині відносин з шлюбним партнером. [16]

Детермінацію поведінки в ситуації розлучення властивим подружжю стилем прихильності розкрив К.В. Ягнюк (2003). Якщо обидва в подружній парі мають надійний стиль прихиль-

ності, то в ситуації розлучення вони вибирають неконфліктну поведінку, один до одного вони ставляться як до незалежних особистостей. Подружжю з обопільним тривожно-амбівалентним стилем притаманні спроби саботувати процес розлучення, що викликає у них страх самотності, який сприймається як загроза існуванню. Для подружжя з обопільним уникаючим стилем характерні сплановані, зловмисні дії у відношенні один до одного, націлені на пробудження у партнері почуттів самотності і безпорадності. Крім опису випадків з однаковими стилями прихильності подружжя, К.В. Ягнюк аналізував і пари, в яких подружжя мали різні стилі прихильності, а значить, їм властиві відмінні один від одного внутрішні переживання та особливості поведінки. [7]

На основі наведених положень можна зробити висновок про те, що подружжям, що розлучаються, властива різноманітна палітра емоцій, думок, почуттів і стратегій поведінки. Однак, незважаючи на те, що ряд вчених звертається до проблеми переживання подружжям свого розлучення, розкриття їх психічного стану не є пріоритетним у їх наукових дослідженнях, а скоріше є одним з аспектів описання інших граней феномена розлучення.

Аналіз особливостей переживання подружжям ситуації розлучення виступає невід'ємним компонентом всебічного і найбільш глибокого вивчення проблеми розлучення, як в цілях розвитку теоретичної психології, так і для поліпшення якості надання консультативної психологічної допомоги. У зв'язку з цим, **метою** даної статті є опис та аналіз психічного стану подружжя, що перебувають у ситуації розлучення.

Для здійснення зазначеної мети нами будуть приведені і розглянуті результати, отримані в ході застосування методики «Метод колірних виборів» М. Люшера в модифікації Л.М. Собчик. У дослідженні взяли участь 42 чоловіки, які не мають дітей, та які перебувають в ситуації розлучення. Під ситуацією розлучення ми маємо на увазі період, коли подружжя подали заяву про розлучення, проте юридичне розірвання шлюбу ще не відбулося.

При інтерпретації результатів, отриманих за методикою М. Люшера, основне значення набувають позиція кольору (від явного віддання переваги до повного відкидання) у восьмиколірному ряду, функціональні (стійкі) пари кольорів і колірні пари, що означають компенсацію і тривогу. Також важливо вказати, що в даній методиці кожен колір має свій номер: сірий – 0, синій – 1, зелений – 2, червоний – 3, жовтий – 4, фіолетовий – 5, коричневий – 6, чорний – 7.

Для побудови загальної картини переживання ситуації розлучення чоловіками, нами була підрахована процентна частота вибору чоловіками кожного кольору на певну позицію.

Отже, було виявлено, що для чоловіків властивий такий розподіл кольорів у ряду:

Таблиця 1

Восьмиколірний ряд колірних переваг у чоловіків, що розлучаються

Позиція в ряду	1	2	3	4	5	6	7	8
Колір	4	3	2	4	1	1	0	7
			6	2	6			
				5				

Отже, згідно з отриманими даними, більшість чоловіків віддають суттєву перевагу жовтому (33% чоловіків поставили його на перше місце) і червоному (24% чоловіків поставили його на друге місце) кольорам. Даний факт свідчить про емоційну нестійкість чоловіків в ситуації розлучення, при якій спостерігається амбівалентність почуттів, прагнень і думок, виражене емоційне переключення без глибини переживань. З одного боку, їм властива оптимістичність, очікування розмитих майбутніх перспектив, націленість на майбутнє, що обумовлює поверховість переживань в сьогоденні. З іншого боку, залежність від думки інших людей, від середовищних впливів провокує у них бажання подібатися оточуючим, прагнення до причетності у міжособистісній взаємодії. У ситуації розлучення саме це прагнення чоловіків справляти сприятливе враження на оточуючих стикається зі страхом засудження з їх боку через ухвалення рішення про розлучення, причини якого оточуючі бачать в небажанні докласти достатньо зусиль для збереження шлюбу, індивідуальних якостях, особистісних помилках. Дана обставина провокує в чоловіках тенденцію до уникання відповідальності, метою якої виступає зменшення особистісної причетності до розлучення. Водночас, чоловіки намагаються протидіяти обставинам, що заважають їхній вільній самореалізації, однак нерідко способами протидії вибирають непослідовність дій, тобто схильність братися за кілька справ одночасно, метушливість.

Вибір 21% чоловіків, що розлучаються, коричневого кольору на третє місце вказує на те, що потреба у фізіологічному комфорті не задоволена, тобто є проблема психосоматичного характеру. Причиною фізіологічного дискомфорту є підвищена напруженість і тривожність, спровоковані як самою ситуацією

втрати родинних стосунків, так і недовірою по відношенню до інших людей, підозрлістю, втому. Для чоловіків в ситуації розлучення актуальна потреба у відновленні фізичних сил і особистісних ресурсів.

Те, що на третьому місці у 26% чоловіків розташовується зелений колір, а на четвертому у 21% жовтий, у 19% зелений і у 16% фіолетовий, означає, що для їхнього психічного стану характерне прагнення подолати упередження і недоброзичливість оточуючих. Ця особливість є ще одним підтвердженням того, що для розлучених чоловіків однією з причин стресу стає особистісна переконаність у засудженні з боку інших людей, яка загострюється сензитивністю до критичних зауважень у даний період. Вразливість по відношенню до думки інших людей сприяє нестійкості самооцінки, що детермінує самостверджувальну поведінку, котра проявляється в наполегливому прагненні досягти поставлених цілей. Разом з тим, компенсацією надмірної вразливості, підвищеного реагування на чужу думку стають впертість і свавілля, що зводяться в принцип.

П'ята позиція кольору означає, що символізовані потреби не є актуальними, а особистісні ресурси не задіяні. У 17% чоловіків, які поставили на п'яту позицію коричневий колір, фізіологічні потреби перебувають у зоні комфорту, і це означає, що їх психологічний стан не позначається на фізіологічному стані. Крім того, виявляється, що 19% чоловіків, у яких синій колір займає п'яту позицію, не прагнуть до зміцнення міжособистісних відносин, які приносять затишок і тепло, що може пояснюватися значним стресом, пов'язаним з конфліктами у подружніх стосунках, і, отже, деяким скептичним настроєм щодо необхідності в їхньому житті теплих відносин взагалі. З іншого боку, причиною даної особливості може стати і націленість розлучених чоловіків на інші сфери життя, інтереси, реалізація яких предствалялася неможливою через перебування в шлюбі.

У 29% чоловіків, що розлучаються, синій колір займає шосту позицію у восьмиколірному ряду. Дана обставина свідчить про те, що незадоволеність в теплих міжособистісних стосунках є значною причиною стресу. Психічний стан характеризується пригніченістю, відчуттям непорозуміння з боку близьких людей, нерідко можливе навіть почуття залежності від дружини. Незадоволена потреба в любові детермінує внутрішню напруженість, підвищений рівень стресу, способами компенсації яких служать прагнення забути в надактивній діяльності, уникнення конфліктів, пошуки нових відносин. Як правило, ці способи

компенсації носять неефективний характер. Так, орієнтованість на напружену діяльність приводить до заклопотаності і дратівливої нестриманості, внаслідок чого погіршується концентрація уваги. У чоловіків складним для подолання виявляється завдання на знаходження найбільш адекватного виходу з наявної стресогенної ситуації, бо їх думки і дії безладні та призводять до малопродуктивної діяльності. З іншого боку, неспокійні пошуки нових взаємин, які принесуть радість і тепло, можуть закінчуватися почуттям розчарування, відчуттям марно витрачених зусиль і нереалізованістю бажань. Крім того, поступово можлива заміна емоційної, духовної сторони відносин кількісною їх стороною, користувальницьким ставленням до партнера, розширенням сексуальних контактів. Прагнення відновити душевні сили за допомогою постійного уникнення конфліктів може призвести до формування конформістського способу життя, якому властиві підвищена поступливість, залежність від думки більшості, розчинення свого «Я» в суспільних запитах, установках, а отже, нездатність реалізувати себе як особистість, почуття незадоволеності у зв'язку з відсутністю успішної самореалізації. Уникнення конфліктів проявляється не тільки в соціальному житті, але й передбачає відхід від вирішення внутрішніх протиріч і проблем, незацікавленість у власному внутрішньому світі, в результаті чого особисті проблеми не вирішуються, негативні почуття і думки не знаходять свого аналізу і розрядки, а зберігаються, заганяються в глухий кут, щоб в один момент вилитися на людину єдиним потоком.

Вибір 38% чоловіків в ситуації розлучення сірого кольору на шосту позицію, а 52% чоловіків чорного кольору на восьму виступають ще одним підтвердженням того, що в ситуації розлучення їм властива загострена реакція на зовнішні подразники і критику з боку інших людей. Однак, така сензитивність поєднується з прагненням подолати бар'єри та дистанції на шляху до оточуючих, з бажанням отримати більшу самостійність у прийнятті рішень.

Висновки. Психічний стан бездітних чоловіків характеризується низкою закономірних особливостей. Однією з основних причин стресу в даний період для чоловіків стають незадоволеність потреби в теплих, підтримуючих стосунках, способом компенсації якої стає ухилення від вирішення соціальних і внутрішніх конфліктів, націленість на пошуки нових відносин, які мали б психотерапевтичний характер, що в реальності, однак, носять поверхневий характер, прагнення забуття в напруженій діяль-

ності, яка не тільки не має продуктивного характеру, але і провокує ще більшу внутрішню виснаженість. Іншим стресогенним чинником виступає зіткнення двох конфліктуючих тенденцій – бажання викликати сприятливе враження в оточуючих людей, орієнтованість на зняття обмежень у міжособистісній взаємодії і побоювання засудження, нерозуміння з їх боку. В якості компенсації чоловіки вибирають показне свавілля, прагнення до самостійності в прийнятті рішень або ж прагнення зменшити свою відповідальність за розпад сім'ї. Так, підкреслюючи незалежність власних суджень, чоловіки намагаються нівелювати хворобливе сприйняття чужої критики. У зв'язку з фізіологічною і психологічною перевтомою, наповненістю життя стресом, чоловіки в ситуації розлучення орієнтовані здебільшого на майбутнє, до якого вони відносяться з оптимізмом, очікуючи радісні зміни в їхньому житті. Ця особливість може також бути одним з чинників, які визначають вибір недостатньо ефективних способів боротьби зі стресом, небажання вирішувати наявні проблеми і прагнення зняти з себе відповідальність у сьогодення. З цієї причини багато хто з чоловіків може свідомо заперечувати наявність почуття втрати домашнього вогнища і потреби в створенні теплих, підтримуючих відносин.

У найбільш загальному вигляді психологічна робота з бездітними чоловіками в ситуації розлучення повинна бути орієнтована на відновлення внутрішніх сил, мобілізацію особистісних ресурсів у напрямку продуктивної діяльності, на встановлення рівня готовності до нових відносин, так само як і ступеня їх необхідності в даний момент, поліпшення відносин із соціальною мережею, знаходження балансу між власними установками і бажаннями та їх оцінкою, очікуваннями з боку оточуючих, на усвідомлення того, що майбутні радісні перспективи є безпосереднім наслідком вирішення справжніх внутрішніх проблем, а, отже, на здатність чоловіків взяти на себе відповідальність за своє сьогодення, минуле і майбутнє.

Список використаних джерел

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи / Т.В. Андреева. – Спб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 200 с.
3. Гришунина Е.В. Когнитивно-эмоциональная структура переживаний сложных ситуаций (на примере миграции и раз-

- вода) / Е.В. Гришуніна // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – №4. – С. 130–150.
4. Духновский С.В. Переживание дисгармонии межличностных отношений: Монография / С.В. Духновский. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 175 с.
 5. Кратохвил С. Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний / С. Кратохвил; [пер. с чешского]. – М.: Медицина, 1991. – 336 с.
 6. Седельников С. С. Позиции супругов и типологические особенности реакции на развод / С.С. Седельников // Социологические исследования. – 1992. – №2. – С. 38–46.
 7. Ягнюк К. Влияние стилей привязанности на поведение супругов в ситуации развода / К.Ягнюк // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – № 3. – С. 295–301.
 8. Amato P.R. Research on divorce: continuing trends and new developments / P.R. Amato // Journal of marriage and family. – 2010. – vol.72. – p.650–666.
 9. Duck S.W. How do you tell someone you are letting go? A new model of relationships break up / S.W. Duck // The Psychologist. – 2005. – vol.18. – № 4. – p.210–213.
 10. Gottman J.M. A theory of marital dissolution and stability / J.M. Gottman // Journal of Family Psychology. – 1993. – vol.7. – № 1. – p.57–75.
 11. Hetherington E. M. Intimate pathways: Changing patterns in close personal relationships across time / E.M. Hetherington // Family Relations. – 2003. – vol. 52. – p. 318 – 331.
 12. Kaslow F. The dynamics of divorce: a life cycle perspective / F. Kaslow. – Routledge, 1987. – 329 p.
 13. Montgomery H.M. Towards a perspective theory of decision making and judgment / H.M. Montgomery // Acta Psychologica. – 1994. – vol.87. – p.155–178.
 14. The death of a dyad / B.L. Parker, S.J. Drummond-Reeves // Journal of divorce and remarriage. – 1994. – vol.21. – № 1/2. – p.95–120.
 15. The divorce process: toward a typology of marital dissolution / Jr.Jr. Ponzetti, M.C. Rodney // Journal of divorce and remarriage. – 1988. – vol.11. – № 3/4. – p. 1–20.
 16. Vannoy D. A Paradigm of roles in the divorce process / D.A.Vannoy // Journal of divorce and remarriage. – 1995. – vol.24. – № 3/4. – p.71–87.

This article envisages the peculiarities of emotional experience of the childless men in such a critical situation like divorce. In addition, relying on scientific conceptions of domestic and foreign researchers, the dynamic of emotional state of divorced men were divulged through the description of the stages of divorce. The cognitive and interactive strategies, the dependence of emotional experience from the attachment style and type of divorce were cited. In the article we described and explained the main reasons for men's stress, ways of compensation of their inner anxiety and tension connected with the stress and also pointed out some other parameters of mental state of men who are divorced. The dissatisfaction with emotional relationship, which can give enough support, was found to be the main reason for distress among divorced men. The most preferable ways of compensation are avoidance of social and inner conflicts, aiming to seek oblivion through tense but inefficient activity, tireless search for new relationships. One more reason for divorced men distress is their intrapersonal conflict between the desire to make good impression on others and the fear of being condemned for coming to decision to divorce. As a compensation of this cause of distress men choose desire for independence in making decisions, avoidance of taking responsibility for both divorce and present psychological state.

Keywords: critical situation, the situation of divorce, psychological state, stress, compensation.

Отримано: 12.01.2013 р.

УДК 159.92-053

Л.І.Дідковська

Психологічні особливості феномена креативності у старшокласників

У статті наведено результати дослідження психологічних особливостей прояву феномена креативності у старшокласників. У ході дослідницької роботи сформульоване визначення креативності та обґрунтовано вибір відповідних діагностичних процедур. Емпіричним шляхом досліджено психологічні особливості креативних старшокласників: спонтанність, емоційна імпульсивність, соціальні сміливість, гнучкість, оригінальність. Показано, що феномен креативності у старшокласників є результатом і важливою складовою загальною адаптаційного механізму, який обумовлює збалансований, рівномірний, гармонійний розвиток особистості без виражених невротичних та психічних аномалій. Визначено основні напрямки подальших досліджень проблеми: розробка

більш простих і точних інструментів діагностики креативності, а також технологій її розвитку в різних вікових періодах.

Ключові слова: креативність, феномен креативності, оригінальність, вербальна та невербальна креативність.

В статті приведені результати дослідження психологічних особливостей проявлення феномена креативності у старшокласників. В ході дослідницької роботи сформульовано визначення креативності і обґрунтовано вибір відповідних діагностичних процедур. Емпіричним шляхом досліджено психологічні особливості креативних старшокласників: спонтанність, емоційна імпульсивність, соціальна сміливість, гнучкість, оригінальність. Показано, що феномен креативності у старшокласників є результатом і важливою складовою загального адаптаційного механізму, який обумовлює сбалансоване, рівномірне, гармонічне формування особистості без виражених невротических і психічних аномалій. Визначено основні напрями подальших досліджень проблеми: розробка більш простих і точних інструментів діагностики креативності, а також технологій її розвитку в різних вікових періодах.

Ключевые слова: креативность, феномен креативности, оригинальность, вербальная и невербальная креативность.

Актуальність проблеми дослідження. Умови сучасного українського суспільства, стрімкий розвиток та обсяг новітніх інформаційних технологій, їх впровадження в діяльність всіх молодших вікових категорій населення України обумовлюють ріст потреби в людях з нестандартним мисленням, здатних орієнтуватися в інформації, що швидко накопичується, в мінливих соціально-економічних умовах, готових виявляти творчий підхід при оцінці ситуацій і пошуку оптимальних рішень.

Творча діяльність має соціальний характер, тому її проблемами займаються такі науки, як філософія, соціологія, психологія, педагогіка. У психологічній науці важливе місце відведено проблемам формування творчої особистості, звідси й велика увага до дослідження феномена креативності людини, до умов і можливостей її формування й розвитку при навчанні та вихованні, зокрема в період підготовки старшокласників до дорослого життя, їх професійного самовизначення, самореалізації й саморозвитку.

Останнім часом помітно виріс інтерес до вивчення найбільш високоорганізованого виду діяльності – феномена креативності та творчого мислення. Проте, галузь креативності складна для дослідження й викликає численні суперечки, оскільки кількість фактів, що відносяться до даної проблеми, надзвичайно вели-

ка. Дослідження останніх років, що присвячені феномену креативності, переважно спрямовані на актуалізацію та розвиток креативності в період навчання у вузі [5, 6, 9, 14, 15, 17], причому переважна більшість досліджень присвячена майбутнім педагогічним працівникам. Також висвітлюються питання ролі креативності в професійній діяльності [18], досліджують феномен креативності у дошкільнят та учнів молодших класів [2, 11]. Вивченню ж феномена креативності у старшокласників та можливостей його формування й розвитку в такому віці в літературі останніх років уваги майже не приділяється.

Отже, сьогодні теорій і досліджень з феномена креативності як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній літературі є достатньо, але виявляються певні невідповідності, зокрема: 1) між актуалізованою необхідністю розвитку креативних якостей особистості і слабкою розробленістю психологічних аспектів проблеми, технологій діагностики і розвитку креативності; 2) недостатньо сучасних досліджень особливостей прояву та формування феномена креативності у старшокласників при достатній кількості таких досліджень щодо дошкільнят та дітей молодшого шкільного віку, а також студентів та професіоналів.

Описані неузгодженості дозволили сформулювати **проблему дослідження**, яка полягає у необхідності визначення психологічних особливостей феномена креативності старшокласників і визначенні відповідних шляхів та можливостей її розвитку в умовах сучасної старшої школи.

Задачі дослідження

Теоретично обґрунтувати концептуальну модель креативності та розробити діагностичну програму дослідження.

Експериментальним шляхом визначити психологічні особливості креативних старшокласників.

Для вирішення поставлених задач використовували експериментальну методику дослідження, до якої увійшли:

Психодіагностичний тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольського створений на основі шкал ММРІ та 16PF й призначений для визначення особистісних (в тому числі й патопсихологічних) рис характеру й темпераменту [12].

Для діагностики рівня креативності старшокласників використовували комплекс діагностичних інструментів, зокрема:

– *SAT* – самоактуалізаційний тест (РОІ – опитувальник особистісних орієнтацій Е.Шострема), який містить шкалу кротивності [13].

– *Тест Торранса*. У нашому дослідженні використовувався короткий варіант тесту Торранса в адаптації А.Н.Вороніна. Він адаптував один із субтестів повного тесту Торранса – субтест «Завершення малюнків» (Compllete Figures). При адаптації особливий акцент ставився на виявлення невербальної складової креативності як певної здібності до створення нового, оригінального продукту в умовах мінімальної вербалізації [13].

– *Методика Медника RAT (тест віддалених асоціацій)* призначена для діагностики вербальної складової креативності, яка визначається як процес перекомбінування елементів ситуації в нові комбінації [13].

Були використані методи математичної обробки даних, зокрема порівняльного аналізу.

Шляхом теоретичного аналізу літератури було визначено робоче поняття феномену креативності, яким користувались в ході експериментального дослідження.

Креативність – це складне психічне утворення особистості, яке полягає у її здатності створювати нові, оригінальні образи, ідеї, продукти, вмінні відійти від стереотипів, зумовлене вродженими задатками та мірою їх розвитку в процесі соціалізації, і набуває характеру особистісної риси, стає стилем життя, поведінки, діяльності.

Експериментальною базою дослідження стали 65 старшокласників (учні 10-11 класів) загальноосвітньої школи м. Львова віком від 15 до 17 років. За статтю вибірка дослідження рівномірно розподілена: 32 хлопця і 33 дівчини.

Оскільки єдиної достатньо надійної методики діагностики рівня креативності в літературі й досі немає, то інтегральний рівень креативності старшокласників визначали одразу за трьома методиками: як особистісну властивість (методика САТ), невербальну креативність (тест Торранса) та вербальну креативність (методика Медника). За цими результатами обстеження старшокласників розподілили на три групи: 1 – висококреативні респонденти, 2 – середньокреативні, 3 – низькокреативні старшокласники.

При обстеженні за методикою Медника досліджуваним пропонувалося виконувати завдання у два підходи, які були розподілені в часі та мали різні інструкції. У першому варіанті пропонували підібрати до кожної трійки слів-стимулів четверте, яке б їх об'єднувало. В інструкції не було зроблено акценту на необхідності придумувати якомога більше слів-рішень, а лише було сказано, якщо б на слова-стимули виникло декілька асоціацій, слід записати їх усі. Це відразу «відбилося» на результатах. До-

сліджувані намагалися лише виконати «норму» й не доклали значних зусиль, навіть якщо не вдавалося підібрати слова-рішення до усіх трійок слів-стимулів. Тому, хоч переважання за кількістю асоціацій у першій спробі у 1-й групі й спостерігається, проте не досягає рівня статистичної значущості. Досліджувані вважали завдання виконаним, якщо могли придумати по одному слову на кожний стимул й припиняли роботу над ним.

Аналіз двох інших показників першої спроби показав, що особи 1-ї групи отримали вищі показники оригінальності та унікальності, тобто відповідей було може й не багато, але вони були оригінальніші за відповіді 3-ї групи. Загалом, у цій методиці кількісному показникові надається лише те значення, що серед більшої кількості відповідей з більшою ймовірністю можна отримати оригінальну відповідь.

Інші результати можна спостерігати у другій спробі. Тут досліджуваним пропонувалося те ж завдання, але в інструкції було вказано, що це – методика на оригінальність, тому бажано відступити від стереотипів та підбирати для рішення слова нові, оригінальні, позбавлені будь-яких обмежень мовними правилами та нормами побутової мови кожного дня. Пропонувалося на кожне завдання дати якомога більше відповідей, оригінальних, яскравих, навіть, незвичних.

Середній показник 1-ї групи за кількістю асоціацій в другій спробі значно вищий від середніх показників 3-ї групи. Можна припустити, що цей показник вказує не лише на вищу ймовірність одержання оригінальної відповіді серед більшої кількості відповідей загалом, а й про більш високий рівень домагань осіб 1-ї групи та гнучкість мислення.

Крім того, середня кількість асоціацій 3-ї групи у першому та другому завданнях методики не тільки не збільшилася, а й зменшилась (1,026 проти 1,006), з чого можна зробити висновок про стандартність підходу до виконання завдань старшокласниками з низьким рівнем креативності, стереотипності розумових дій. Середні показники ж висококреативної групи збільшуються від першого до другого завдання (1,29 проти 1,80), що свідчить, про їх високий рівень домагань, більш гнучке мислення та здатність відходити від стереотипів, діяти по-новому в новій ситуації.

Ці характеристики відповідають робочому визначенню креативності, тому можна вважати, що методики обрані правильно, вимірюють саме те, що й було визначено у завданні дослідження.

Досліджуючи особистісні особливості креативних старшокласників, провели порівняльний аналіз усереднених показни-

ків цих груп за методикою ПДТ Мельникова-Ямпольського. Ці результати наведені у табл. 1.

В стовпчику А табл. 1 зірочкою відмічені показники ПДТ, за якими відмічаються статистично значущі на 5% -рівні відмінності між середніми балами в групах 1 і 3. результати порівняльного аналізу також представлені графічно (рис. 1).

Таблиця 1

Результати порівняльного аналізу показників ПДТ в 1 і 3 групах

Показники	Середні арифметичні груп		Т-критерій Стьюдента	Рівень ймовірності, р	Стандартні відхилення у групах	
	3	1			3	1
А	1	2	3	4	5	6
П1	0,65	-0,07	1,51	0,15	0,81	1,10
П2*	1,54	0,26	3,27	0,01	0,86	0,76
П3	0,83	0,04	1,11	0,28	1,59	1,31
П4*	1,75	-0,60	3,46	0,00	1,83	0,85
П5	1,74	1,23	1,02	0,33	1,14	0,90
П6*	1,45	0,13	2,10	0,05	1,67	0,82
П7	1,64	0,83	0,99	0,34	2,02	1,31
П8	0,89	0,80	0,16	0,88	1,25	1,04
П9	0,75	0,28	0,97	0,35	1,34	0,58
П10	0,63	0,40	0,52	0,61	0,91	0,86
П11	0,79	0,31	1,21	0,24	0,87	0,75
П12*	1,40	0,14	2,62	0,02	1,13	0,85
П13*	2,25	0,71	2,34	0,03	1,73	0,90
П14	0,94	0,52	0,99	0,34	1,13	0,53
П15	0,39	-0,36	1,59	0,13	0,75	1,12
П16*	-0,06	1,10	-2,55	0,02	0,93	0,94
П17	-0,76	-0,61	-0,30	0,77	0,96	1,11
П18	0,50	-0,31	1,97	0,07	0,72	0,95
П19	-0,53	-0,20	-0,55	0,59	0,70	1,54
П20	1,65	1,20	1,14	0,27	0,86	0,76
П21	2,45	1,92	1,01	0,33	0,95	1,17
П22*	1,56	0,42	2,33	0,03	1,33	0,60
П23*	-2,05	-0,88	-2,97	0,01	0,94	0,69
П24	-3,64	-4,18	1,00	0,33	0,98	1,21
П25	2,44	1,83	1,22	0,24	0,95	1,07

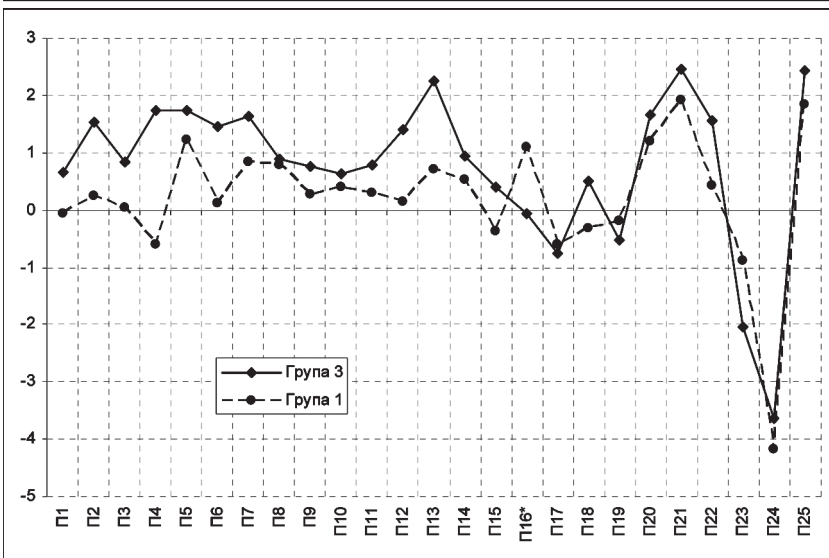


Рис. 1. Графік середньогрупових оцінок за показниками ПДТ респондентів груп 1 і 3:

П1 – Дратівливість; П2 – Тривожність; П3 – Іпохондрія; П4 – Нав’язливі страхи; П5 – Підозрілість; П6 – Параноїдальність; П7 – Шизоїдність; П8 – Неорганізованість; П9 – Песимізм; П10 – Сімейні конфлікти; П11 – Залежність; П12 – Астенія; П13 – Психотизм; П14 – Депресія; П15 – Совісність; П16 – Безконтрольність; П17 – Загальна активність; П18 – Несміливість; П19 – Комунікабельність; П20 – Естетична вразливість; П21 – Жіночність; П22 – Психічна нерівноваженість; П23 – Психопатія; П24 – Інтроверсія; П25 – М’якість

Аналізуючи табл. 1 та рис. 1, можна побачити, що найбільша розбіжність середніх показників між високо- і низькокреативною групою старшокласників (відповідно групи 1 і 3) спостерігається у показниках П2, П4, П6, П12, П13, П16, П22, П23.

Крім того, з таблиці видно, що стандартні відхилення у показниках, де є значимий показник t -критерію Стьюдента (крім 16-ї шкали «безконтрольність»), 1-ї групи менші, ніж в 3-й групі. З одного боку, це свідчить про наявність різниці у розподілі об’єктів в різних групах за осями відповідних ознак, з другого – можна констатувати, що варіабельність кожного окремого показника по мірі зростання рівня креативності зменшується. Іншими словами, важко судити про притаманність певних рис

старшокласникам з низькими показниками креативності, але ознаки для осіб з 1-ї групи досить близькі між собою, щоб можна було вважати ці риси притаманними креативним старшокласникам. Отже, виявлені характерні ознаки, які властиві креативним старшокласникам.

Показник П2 – Тривожність. Особи з високим рівнем креативності не схильні до сумнівів, коливань, вони сміливіші й рішучіші у своїх вчинках, їм не властиво довго розмірковувати, оскільки вони не бояться негативних наслідків своєї поведінки чи осуду з боку інших. Рішення приймають швидко та не відтягують з його виконанням. Оцінки 3-ї групи за цим показником істотно відрізняються від нейтральних, які є в 1-й групі, у бік високих. Це особи з тривожно-помисливим типом характеру, їм властиві боязливість, нерішучість, постійні сумніви, невпевненість у собі та своїх силах, чого в осіб високотворчих не спостерігається.

П4 – Нав'язливі страхи. Для 1-ї групи характерні низькі, від'ємні показники за цією шкалою, на відміну від 3-ї групи. Мова йде не про більше або менше виявлення цієї ознаки, а про її полярну відмінність в порівнюваних групах. Це означає, що для людей творчих характерні спокій, стриманість, впевненість у собі та своїх силах, врівноваженість. Спрямованість на досягнення поставленої мети супроводжується у таких людей діловитістю, активністю, мають добрий контроль над власними емоціями та поведінкою.

П6 – Параноїдальність. Творчі старшокласники не схильні до формування надцінних ідей, приймають життя таким, яким воно є, вміють у всьому знайти позитивні моменти, користь. Ці люди вміють цінувати в інших існування власних поглядів та думок, тому не насаджують іншим своїх.

П12 – Астенія. Якщо у 3-й групі середній бал за цим показником більше одиниці (1,4 бали), то у 1-й – близький до нуля (0,144). Тобто креативність не поєднується з високою чутливістю до інтерперсональних подразників, тривожністю, невпевненістю, вразливістю, сльозливістю, невірою у власні сили. Стереотипний образ життя, з дотриманням нормативних форм поведінки та регламентації життя, є найтипівішим способом компенсації для некреативних старшокласників, які часто проявляють надмірні побоювання за стан власного здоров'я. Натомість креативні старшокласники стійкіші до виснажуючих впливів зовнішнього середовища. Їм характерні емоційна зрілість, невимушеність. Вони вільні від тривоги, надмірного хви-

лювання з приводу можливого неприйняття їх іншими людьми. Це пояснюється тим, що люди творчі постійно втягнуті в якусь діяльність, яка у них завжди емоційно забарвлена.

Показник 13 – Психотизм. Середній показник 1-ї (креативної) групи по цій шкалі дорівнює 0,7 балів, тобто не виражені ні високі, ні низькі оцінки, але, порівняно з некреативною групою 3, він значно нижчий. Загалом з табл. 1 та рис. 1 видно, що переважна більшість абсолютних значень середніх оцінок 1-ї групи старшокласників мають тенденцію зменшуватися, наближаються до нуля. Це – свідчення хорошої збалансованості, гармонійності творчої особистості.

Показник 16 – Безконтрольність. Якщо середні арифметичні 1-ї групи за усіма статистично значущими показниками наближені до нуля, то за показником безконтрольності середній бал цієї групи креативних старшокласників дорівнює 1,1. Цей показник можна вважати високим, він свідчить про відсутність соціальної конформності, недостатній самоконтроль та імпульсивність. У творчих старшокласників сильно виражений потяг до гострих афективних переживань, їх відсутність викликає почуття нудьги. Потреба у стимуляції та ситуаціях, які збуджують, робить нестерпною будь-яку затримку. Вони прагнуть задовольнити свої бажання одразу у безпосередній поведінці, не замислюючись над наслідками своїх вчинків, діють імпульсивно та необдуманно. При поверхових контактах вони справляють хороше враження завдяки свободі від обмежень, розкутості та впевненості в собі. Вони гомінливі, з радістю беруть участь у колективних заходах, швидко відгукуються на будь-які події, які відбуваються, знаходять новизну та інтерес навіть у повсякденних дрібних справах. Однак, відсутність стриманості та розсудливості може призводити до різних ексцесів (пияцтва, неробства, гульгтяйства, знехтування своїми обов'язками), що не може не відштовхувати оточуючих. Запобігти цьому можна лише шляхом зацікавлення такої особистості суспільно корисною роботою.

Показник 23 – Психопатія. Шкала розроблена для оцінки соціальної пристосованості, її інша назва “Асоціальність”. Обидві досліджувані групи отримали мінусові бали за цим показником, проте середня оцінка 3-ї групи істотно відхиляється у бік нижчих показників. Низькі показники свідчать про підвищену ідентифікацію з соціальними нормами, конформність, поступливість, скромність, залежність, вузькість інтересів. Некреативні старшокласники малоактивні, скуті, м'які, обмежуються тим, що мають, покірні й підвладні авторитетам. Вони характеризуються

стандартністю, стереотипністю, відсутністю своєрідності та оригінальності у мисленні й поведінці. На відміну від них, креативні старшокласники (група 1), хоча й не «переступають межу» активної розгалуженості та безвідповідальності, проте наведені вище характеристики їм не відповідають. Вони також можуть бути покірними та визнавати авторитети, але лише тоді, коли те, що від них вимагають не суперечить їх власним поглядам, бажанням, інтересам. Творчі старшокласники часто скромні й непомітні.

Отже, можна сказати, що тенденція до гармонізації у творчої особистості, яка полягає в наближенні усіх оцінок за шкалами психодіагностичного тесту Мельникова-Ямпольського до нуля, тобто відсутність яскраво виражених відхилень в ту чи іншу сторону, заперечує пояснення креативності як властивості, яка зумовлена психопатологічними рисами. Навпаки, високий рівень креативності старшокласників не сумісний у нашому випадку з патохарактерологічними рисами.

Небезпечними проявами креативної особистості може стати надмірна безконтрольність і прагнення гострих афективних переживань, що може спонукати старшокласника до вживання алкоголю чи інших стимулюючих психотропних речовин.

Висновки. У даній статті проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей креативних старшокласників, найважливішими з яких можна вважати спонтанність, емоційність та загальну гармонійність, збалансованість рис особистості. Феномен креативності у старшокласників є результатом і важливою складовою загального адаптаційного механізму, який обумовлює збалансований, рівномірний, гармонійний розвиток особистості без виражених невротичних та психічних аномалій.

Під час проведеного дослідження були виявлені труднощі з діагностикою креативності у старшокласників, відмічається значна актуалізація потреби суспільства в розвитку креативних якостей особистості з одного боку і недостатня розробленість технологій діагностики і розвитку креативності з іншого. Отже, наступні дослідження мають бути присвячені проблемі розробки більш простих і точних інструментів діагностики креативності, а також технологій розвитку креативності в різних вікових періодах.

Список використаних джерел

1. Белоусова Р.В. Индивидуально-типические особенности коммуникативной креативности : Дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Южноукраинский гос. пед. ун-т им. К.Д.Ушинского. – О., 2004. – 201 л.

2. Булка Н.І. Розвиток креативності у молодших школярів із порушеними соціальними зв'язками : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). – О., 2005.
3. Гарнаєва А.Ю. Вікові аспекти динаміки розвитку креативності / А.Ю. Гарнаєва, М.С. Пуценко // Психологія і соціологія. – 2007. – № 8. – С. 23-25.
4. Грецов А. В. Лучшие упражнения для развития креативности: Учебно-методическое пособие. – СПб. : СПбНИИ физ. культуры, 2006. – 44 с.
5. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гриненко. – Тернопіль, 2008. – 192 с.
6. Гусева Т.П. Психологічні засоби розвитку креативності майбутніх учителів філологічного профілю: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006.
7. Доніна О. І. Розвиток креативності в умовах сучасної особистісно-орієнтованої освіти / О. І. Доніна, Н. І. Кузнецова // Журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» – Випуск №3 [2010]: Електр. ресурс. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010/.
8. Дослідження креативної культури особистості старшокласника / За ред. В. Костіва. – Івано-Франківськ, 2007.
9. Кукуленко-Лук'янець І.В. Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови) : Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2003. – 259 арк. – Бібліогр.: арк. 194-216.
10. Макарушина Е.Н. Феномен креативности и творчества в современной системе высшего образования // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12 (часть 3). – С. 498-501.
11. Манилюк Ю.С. Креативність як чинник професійної успішності керівника дошкільного навчального закладу: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007.
12. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности: Учеб. пособие/ В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.

13. Методы психологической диагностики. Вып. 2. / Под ред. А.Н.Воронина. – М.:Институт психологии РАН, 1994.
14. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя у процесі професійної педагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Мільто. – Суми, 2001. – 245 с.
15. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. В/ Морозов. – М., 2004. – 445 с.
16. Тунік Є. Опитувальник креативності Рензулли / Є. Тунік// Шкільний психолог. – 2004. № 4.
17. Фадеев В.І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський національний ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2006.
18. Черноусенко Н.С. Развитие креативности военных руководителей в управленском сплуживании : Дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2004. – 239 арк. – Бібліогр.: арк. 169-189.
19. Ярушина Т.А. Вікові та статеві особливості креативності у підлітковому віці / Т.А. Ярушина// Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (серія «Педагогіка та психологія»). – 2011. – № 2 (2). – С. 160-165.

The article deals with the research results of psychological peculiarities of creativity phenomenon manifestation at senior pupils. During the research the definition of creativity was formulated and the choice of appropriate diagnostic procedures was proved. The psychological characteristics of creative senior pupils were empirically investigated: spontaneity, emotional impulsiveness, social courage, flexibility, originality. The phenomenon of creativity at senior pupils was shown to be the result of an important component of the adaptation mechanism that causes a balanced, uniform, harmonious development of personality without the expressed neurotic and mental abnormalities. The main directions of further research are determined: the developing of a simple and accurate diagnostic tools of creativity, and technology of its development in different age periods.

Keywords: creativity, the phenomenon of creativity, originality, verbal and non-verbal creativity.

Отримано: 15.01.2013 р.

Проблеми підростаючої особистості: психологічний вимір самоствердження

У статті презентується інформація теоретичного та експериментального змісту щодо психологічної проблеми самоствердження підростаючої особистості у різних соціальних взаємодіях. Психологічні особливості процесу самоствердження підлітка проявляються у позитивному «Я» вимірі (прагнення до розуміння, схвалення, поваги тощо) та негативному «Я» вимірі (прагнення до агресивності, конфліктності, зухвалості тощо). Результати дослідження засвідчили, що зростаюча особистість (сучасний учень) в навчально-виховному процесі якомога швидше прагне самоствердитися та самовизначитися з власними бажаннями, вподобаннями та намірами у різноманітному спектрі «Я».

Ключові слова: особистість підлітка, самоствердження, саморозкриття, самовизначення, самореалізація, самоцінність, самоповага.

В статті презентується інформація теоретичного та експериментального содержания о психологической проблеме самоутверждения личности в разных социальных взаимодействиях. Психологические особенности процесса самоутверждения подростка проявляются в положительном «Я» – измерении (стремление к пониманию, похвале, уважению) и отрицательном «Я» – измерении (стремление к агрессивности, конфликтности, хамству). Результаты исследования свидетельствуют, что личность подростка (современный ученик) в учебно-воспитательном процессе быстрее стремится самоутвердиться и самоопределиться с собственными желаниями, нравами, намерениями в разных спектрах «Я».

Ключевые слова: личность подростка, самоутверждение, самораскрытие, самоопределение, самореализация, самооценочность, самоуважение.

Постановка проблеми. У сучасних умовах сьогодення спостерігається тенденція до зростання безробіття, невизначеності, нестабільності у майбутньому, слабкому соціальному захисті молодій людині, що породжує в неї стан внутрішнього конфлікту та дифузного уявлення про власне «Я». У швидкоплинному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, підростаюча особистість не завжди може адекватно самовизначитися з власними труднощами та позитивно відгукуватися на освітні зміни. Сучасна молодь, як правило, обирає для себе власний репертуар соціальних ролей, різноманітний спектр поведінки та спілкування, а також «різнопланове» змістовне дозвілля. Вважаємо, за

необхідне висловити думку, що з одного боку, підростаюча особистість у змозі самостійно пройти власний шлях позитивного «Я» утвердження та самовдосконалення, а з другого, – дозволяє собі негативно вибудовувати власну життєву «траєкторію проблем», не задумуючись про їх наслідки.

Підростаюча особистість у психологічному вимірі прагне якомога швидше подорослішати, тобто самоствердитися. Однак варто розуміти, що прагнення до самоствердження особистості можуть виявлятися у позитивному та негативному змісті. На нашу думку, позитивний ракурс самоствердження презентується розумінням, повагою, схваленням, конструктивним спілкуванням до інших, а негативний ракурс самоствердження, навпаки, демонструється конфліктною поведінкою, агресивним ставленням, зухвалістю, самовпевненістю до оточуючих. Отже, важливими у цей період для особистості є такі прагнення до самоствердження, самовизначення, самореалізації тощо. У науковому ракурсі питаннями самоствердження зростаючої особистості займалися зарубіжні вчені: Н. Харламенкова, Є. Нікітін, М. Цибра, Л. Петровська, а також і вітчизняні дослідники, котрі зробили значний внесок у психологію особистості, зокрема І. Булах (особистісного зростання підлітка), І. Бех (духовно-розвивального потенціалу розвитку особистості), Л. Осьмак (самоствердження депривованої особистості); М. Савчин (моральної сфери особистості підлітка).

Метою нашої статті є окреслення проблеми самоствердження особистості в умовах сьогодення.

Для досягнення поставленої мети нами конкретизовані такі **завдання**:

- на основі практичного ракурсу щодо утвердження «Я» підлітка в макро- та мікросоціумі визначити їх засоби утвердження, які впливають на власне «Я» в соціальному просторі;
- експериментально дослідити, що проблеми сучасного підлітка пронизані кризь призму його самоствердження та самоцінності.

Як підкреслюють зарубіжні вчені Р. Байярд, Д. Байярд, А. Грецов, Д. Фельдштейн до проблем психологічного напрямку варто віднести:

- емоційну нестабільність учнів; нездатність їх досягати поставленої мети;
- нездатність контролювати свої дії; відсутність впевненості в собі; труднощі у спілкуванні з дорослими та однолітками.

Так, Н. Браташ зазначав, що спостерігається тенденція до сучасних проблем виховання особистості. В цілому труднощі, що виникають в учня, спонукають задуматися та зробити певні корективи у власному «Я» та «Я-іншому». Насамперед, це відсутність активної життєвої позиції, особистісне становлення та самоствердження молодій людині, відсутність інтересу до питань культури та мистецтва, невміння учнів діяти одним колективом, розвиток самоврядування в школі, відсутність інтересу, мотивації до навчання, недостатня інформованість учнів про роботу, мету і завдання існуючих молодіжних організацій, проблеми майбутньої професії, проблеми здорового способу життя тощо.

Узагальнюючи теоретичний досвід роботи зарубіжних та вітчизняних вчених, можна стверджувати, що до психолого-педагогічних проблем у молодіжному учнівському середовищі належать: низький рівень життя, безробіття, значна економічна та соціальна залежність від батьків; шлюбно-сімейні проблеми (високий рівень розлучень батьків, сімейні конфлікти); низька народжуваність; матеріальна незабезпеченість, відсутність умов для покращення житлових перспектив; поганий стан здоров'я та зростання рівня соціальних відхилень (злочинність, алкоголізм, наркоманія, проституція); втрата ідеалів, соціальної перспективи, життєвого оптимізму тощо.

Нами було також здійснено опитування сучасних учнів (підліткового та юнацького віку) щодо проблем, які їх хвилюють. Насамперед, це були проблеми безробіття; загального зниження життєвого рівня; зростання злочинності; самоствердження, самовизначення; зубожіння населення; наркоманія, алкоголізм, корупція; низький рівень заробітної плати, зневажливе ставлення до молоді (недосвідченої) особистості тощо.

Однак для ґрунтовного розуміння труднощів сучасних підлітків, нами було розглянуто проблему самоствердження крізь призму графічної бесіди, а також міні-твору.

Графічна бесіда «Моє коло спілкування» запропонована О.Щоткою [9; 10] й адаптована А. Реаном. Дає змогу визначити спектр комунікативних інтересів підлітків за відповідними секторами взаємин: «однолітки», «дорослі», «школа», «взаємини поза школою», що висвітлюють утвердження власного «Я». За допомогою графічної бесіди можна з'ясувати, в яких саме секторах (на основі яких позицій) самостверджуються підлітки, як часто вони спілкуються в колі своїх однолітків, друзів, дорослих або взагалі взаємодіють з ровесниками, які навчаються в позашкільних закладах (гуртках, секціях, клубах).

Крім того, нами було запропоновано підліткам написати творчий міні-твір «Хто Я?». Метою цього твору є визначення того, наскільки підлітки можуть вільно себе презентувати, за допомогою яких засобів вони самостверджуються, як вони себе оцінюють та демонструють у класі. В одних ситуаціях, підлітки можуть презентувати власні переваги та здобутки за допомогою сумлінності, справедливості, обов'язковості, а в інших ситуаціях, – навпаки, самостверджуються за допомогою власної амбівалентності, безвільності, безвідповідальності. Зазначений міні-твір дозволяє підліткам глибше «зануритися» у власний світ, оцінити власні переваги та недоліки, «змодельовати» картинку особистісного «Я» – життєствердження в соціальному просторі.

Отже, низка методичних засобів, що спрямовані на виявлення форм і засобів самоствердження підлітків, дозволяє встановити, до яких (конструктивних чи деструктивних) форм утвердження «Я» вдаються підлітки та як реалізують власні потенціали, за допомогою яких (позитивних чи негативних) засобів самоствердження у соціальному просторі.

Заслугує на увагу й те, що у молодшому та старшому підлітковому віці набувають актуальності різні форми спілкування, за допомогою яких вони себе випробовують і можуть зіштовхнутися з певними проблемами, що врешті-решт окреслює їх вибір засобів самоствердження. Зважаючи на вищесказане, нами було проведено з учнями підліткового віку графічну бесіду «Моє коло спілкування». Кількісні показники за результатами проведеної бесіди відображено на рис.1.1.

Як видно з даних рис.1.1, більша частина молодших підлітків (50,37 %) надавали перевагу позиції «Я – школа – дорослі» (I сектор).

Це пов'язано з тим, що учні цього віку вже намагаються подорослішати й виконувати доручення дорослих. Крім того, вони добре розуміють, що необхідно вчитися для здобуття успіху в житті. Адже у молодшому підлітковому віці, учні все частіше знаходять спільну мову з батьками, вчителями, конструктивно спілкуються між собою, однак у них можуть виникати певні ситуації (труднощі), в яких вони ведуть себе неадекватно, аморально, що призводить до підвищеної їх тривожності, невпевненості в собі, а також спричиняє неадекватний рівень самооцінки й домагань, особистісних труднощів, нівелювання процесу самоствердження й самовизначення, й відтак породжує конфлікти не тільки з батьками, а й учителями. В особистості підлітка, з одного боку, виникають конструктивні міжособистісні взаємини з оточуючими, а з другого – неадекватне спілкування з ними.

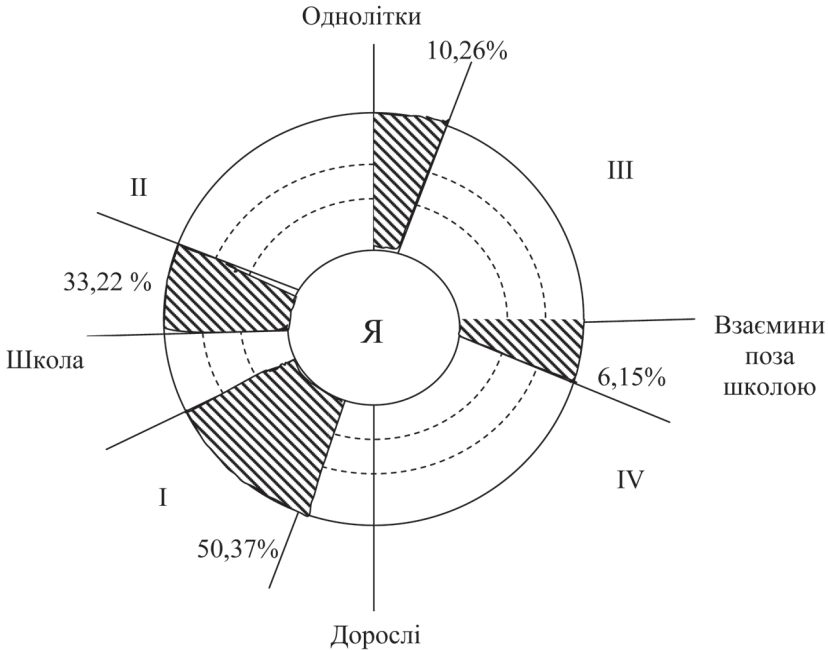


Рис.1.1. Голограма кількісних показників у міжособистісних взаємодіях учнів молодшого підліткового віку

Натомість старші підлітки також обрали позицію «Я-школа-дорослі», що становить у них 40,67% (I сектор) (рис.1.2). Константуємо, що учні цього віку здебільшого прагнуть самостверджуватися у колі своїх однокласників і значущих дорослих. Вони намагаються багато спілкуватися на цікаві їм теми, відстоювати власну позицію, доручати іншим однокласникам певні завдання шкільного змісту, тим самим підлітки самостверджуються та глибше диференціюють прояви власного «Я». Більше того, досліджувані цього віку також прагнуть самостверджуватися серед дорослих, тим самим визначаються з власними позиціями, приймають оптимальні рішення, здійснюють відповідальний та серйозний вибір щодо складних питань будь-якого змісту.

Відносно аналізу взаємодій, у молодших підлітків, значно менший відсоток займає позиція «Я-школа-однолітки» – 33,22% (II сектор). Це пов'язано з тим, що досліджувані більшу частину свого часу перебувають у школі. Відомо, що референтним оточенням для них виступають їх однолітки, в процесі спіл-

кування з якими вони обмінюються різноманітною інформацією, досвідом, тим самим і самостверджуються. У референтній групі в них виробляються вміння підпорядковуватися іншим, відстоювати власні права та обов'язки, а також збагачується їх потенціал взаємин з іншими. В референтних групах підлітки демонструють як позитивні, так і негативні риси, якості, засоби самоствердження.

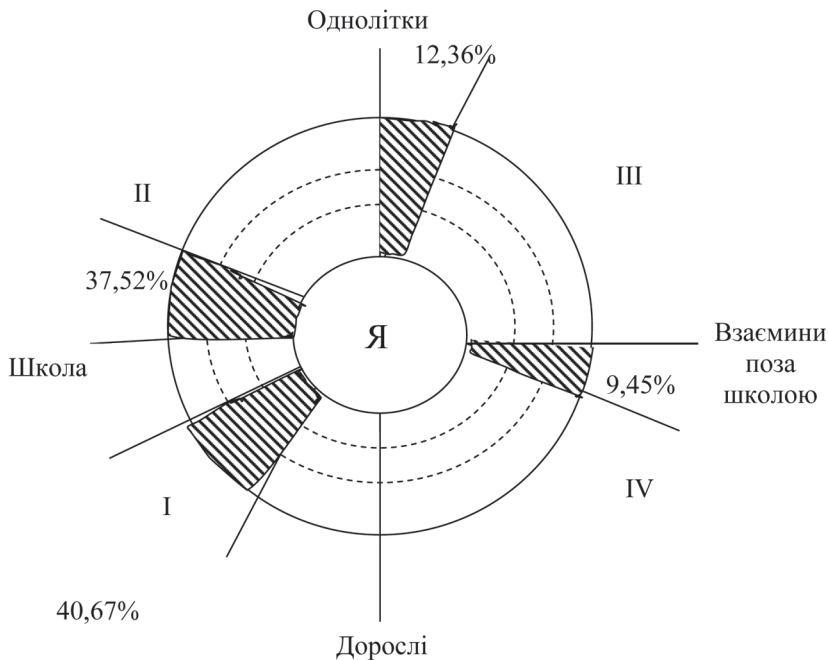


Рис.1.2. Голограма кількісних показників у міжособистісних взаємодіях учнів старшого підліткового віку

У старших підлітків також здійснюється акцент на позиції «Я – школа –однолітки», що становить 37,52 % (II сектор). Це пов'язано з тим, що, самостверджуючись, вони віддають більшу перевагу діалогічному спілкуванню в товаристві однолітків, референтних осіб, дотримуються правил поведінки в значущому середовищі.

У відповідях досліджуваних молодшого підліткового віку констатовано факт підтвердження становлення їх самоствердження в молодіжних об'єднаннях, про що вказують показники позиції «Я–однолітки–взаємини поза школою», що становить

10,26 % (III сектор). Аргументується це тим, що підлітки взаємодіють та водночас самостверджуються не тільки серед своїх однолітків, але й беручи активну участь у самодіяльних колективах. Виконуючи певний вид діяльності, підліток самостверджується перед самим собою (особистісний простір), так і перед значущими дорослими (соціальний простір), позитивно переживає за власний успіх, докладає максимум зусиль для здобуття «перемоги» в своїй улюбленій справі.

У старших підлітків показник третьої позиції «Я – однолітки – взаємини поза школою» займає 12,36% (III сектор). Це пов'язано з тим, що досліджувані цього віку значно більше прагнуть провести час поза школою, відпочити від уроків, самостверджуючись, «розкривають» власні здібності та можливості до тих чи інших предметів, у них присутнє «гостре» почуття справедливості, щирості, гуманності, хоча й не заперечується і той факт, що їм також до вподоби і протилежні прагнення до безвідповідальності, зухвалості, аморальності тощо.

Варто додати, що старші підлітки чітко розуміють моральність чи аморальність власних учинків, але здійснюючи їх, вони тим самим самостверджуються, більше привертають до себе уваги, очікують визнання чи невизнання їх у своєму референтному оточенні. Натомість у молодших підлітків останню позицію займає «Я – дорослі – взаємини поза школою», що становить 6,15% (IV сектор). Зауважимо, що учні цього віку не тільки самостверджуються в колі дорослих, однолітків, друзів, але й прагнуть «заявити» про себе нестандартним чином перед іншими значущими однолітками (близькими їм друзями), беручи при цьому певні ролі, відстоюючи соціальні позиції, які захоплюють їх шкільну аудиторію. Стає очевидним, що якщо молодші підлітки не в змозі досягти певного успіху в навчанні, вони здобувають авторитет у позашкільних освітніх закладах. Оскільки молодші підлітки досить підвладні та ще залежні від оточуючих, за ними здійснюється контроль з боку батьків і вчителів, тому їх вчинки частіше ще не цілком характеризуються аморальністю та деструктивністю, хоча існує частина підлітків, які вдаються до неадекватних дій та вчинків і прагнуть проявити своє «Я» в іншому змісті.

У старших підлітків показник останньої позиції «Я – дорослі – взаємини поза школою» становить 9,45% (IV сектор). Це пов'язано з тим, що учні цього віку, самостверджуючись, намагаються презентувати власні позиції та переваги свого характеру, поведінки, різних форм спілкування. Частіше вони входять

до різних соціальних неформальних груп, де самостверджуються й самовизначаються з власним вибором, прийняттям оптимального рішення та водночас беруть участь у вирішенні складних завдань.

Аналіз результатів показує, що особистість молодшого підліткового віку самостверджується у різних соціальних взаємодіях, намагається обирати позитивні засоби самоствердження, однак у певних складних ситуаціях вона може реалізовувати себе за допомогою негативних засобів самоствердження, що призводять до проблем та труднощів особистісного та соціального формату. Особистість старшого підліткового віку також самостверджується у різних соціальних взаємодіях, однак частіше її ваблять негативні засоби самоствердження, оскільки вона себе вже випробувала та проявила в позитивному ракурсі «Я» і бажає спробувати себе ще в негативному ракурсі «Я». Безумовно особистість цього віку може усвідомлювати негативні наслідки, і при цьому нічого не робити для їх подолання, очікує позитивної оцінки з боку дорослих. Отже, особистості сучасного підлітка дається можливість «саморозкритися», за допомогою як позитивних, так і негативних засобів. Так, підростаюча особистість самостійно вирішує, якою вона буде, як можна себе презентувати, що буде, якщо «Я» буду іншою, як вразити, здивувати інших».

Крім того нами було здійснено інтерпретацію міні-твору «Хто Я?», якісний аналіз якого показав, що більшість молодших підлітків (63,34 %) звертають увагу на власні особистісні властивості: я розумна, охайна, весела, смілива, добра, ввічлива тощо. На противагу тому в меншості учнів цього віку (25,45%) виявлено, що вони гордо презентують себе завдяки негативним властивостям: я недисциплінована, непосидюча, неохайна, неуважна, ревнива, лінива тощо. Цікавим є той факт, що жоден з учнів не зазначив, що він учень, школяр, син, брат, онук, людина. Зазвичай, вони акцентували увагу на особистісному «Я»-просторі; якими вони є насправді, якими якостями, рисами володіють, якими бачать себе в майбутньому (косметологом, перукарем, дизайнером, візажистом, стилістом, лікарем, учителем тощо).

Молодші підлітки здебільшого самостверджуються в колі своїх однокласників і друзів, однак не заявляють про це «гучно», вони вважають, що це повсякденна дрібниця, на що не варто звертати надмірної уваги. Натомість у старших підлітків, констатуємо більшу зосередженість на таких особистісних властивостях, як моральність-аморальність, справедливість-несправед-

ливість, відповідальність-безвідповідальність. За міркуваннями самих підлітків з'ясовується, що їм добре відомо, якими вони мають бути, як необхідно поводитися у класі, на вулиці, вдома, однак, вони свідомо порушують ці норми й прагнуть «вільно», невимушено себе проявляти, намагаються віч-на-віч зустрітися із проблемами, їм подобається долати різноманітні перешкоди. Крім того, підлітки підкреслювали, що вони справді вдаються до хитрості, лукавості, підступності, брехні, оскільки прагнуть зрозуміти себе з цього боку, побачити, як реагують їх однолітки. Вдаючись до вищезазначеного, підлітки самостверджуються, випробовують власні можливості, наражаються на небезпеку, вдаються до ризикованих вчинків, розглядають власне «Я» з різних сторін, здійснюють вибір або позитивних, або негативних засобів самоствердження.

Варто зазначити, що незначна кількість учнів саме молодшого, а не старшого підліткового віку (12,56 %) взагалі відмовилися від написання міні-твору. Причини відмов учні аргументували тим, що: «Я дуже втомлений», «Мені важко зосередитися у класі», «Я зараз не можу думати», «Я ніколи про себе не писав», «Я не знаю, що писати, мені краще поспілкуватися з однолітками, однокласниками, аніж написати про себе» і т. п. Зауважимо і той факт, що особистості молодшого підліткового віку досить важко самовизначитися з власними пріоритетами, ціннісними орієнтаціями, важко прийняти правильні рішення, у них відбувається боротьба мотивів: з одного боку, вони прагнуть досягти успіхів у школі, а з другого, – якомога більше спілкуватися та відпочивати з друзями та ровесниками. Разом з тим молодші підлітки знаходять найрізноманітніші форми самоствердження, проявляючи власну ініціативність, самостійність, активність, презентуючи власні здібності та можливості. Більше того молодші підлітки знаходять різні засоби самоствердження, проявляючи при цьому ініціативність, самостійність, наполегливість тощо.

Натомість констатуємо, що учні старшого підліткового віку (35,28%) велику увагу акцентували на зовнішності. За міркуваннями самих підлітків, які підкреслюють, що вони є дуже гарними, приємної зовнішності, привабливі, ретельно стежать за власною фігурою та красою, відводять багато часу для себе, іноді відвідують салони краси. Встановлено, що саме старші підлітки значно частіше звертаються до власної зовнішності, аніж молодші. Пов'язано це з тим, що старші підлітки не так хвилюються за шкільні успіхи чи невдачі, як молодші, для яких здобуття

успіху в школі наповнює й збагачує їх впевненістю, сміливістю, мужністю власного «Я».

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що проведене нами дослідження графічної бесіди та міні-твору з учнями підліткового віку показало, що молодшим здебільшого характерна позитивна, аніж негативна тенденція самоствердження особистості в період дорослішання. Опитування засвідчило, що більшість підлітків намагаються презентувати власні здібності та інтереси, досягати позитивних успіхів та результатів за допомогою позитивних виявів поведінки. У співтворчості з іншими, зазвичай, вдаються до компромісу, прагнуть займати лідерську позицію, їх міжособистісні взаємини характеризуються позитивною спрямованістю життєствердження. Однак при цьому подекуди спостерігається також і негативна тенденція самоствердження, що характерна для старших підлітків. Мабуть, тому, що вони в цьому віці залежні від думок дорослих (батьків, учителів) і прагнуть проявити себе нестандартними шляхами. Звісно, в таких підлітків переважають егоїстичні прагнення до самоствердження. Вони намагаються досягти успіхів за допомогою конфліктів, незгод, суперечок, власні пріоритети та амбіції презентують за допомогою агресивних міркувань і намірів. За допомогою негативних вчинків та поведінки досягають лідерської позиції, подекуди вдаються до сленгу в референтній групі однолітків, що характерне для негативної спрямованості життєствердження.

Список використаних джерел

1. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей /Р. Т. Байярд, Д. Байярд ; пер. с англ. А. Б. Орлова. – М. : Семья и школа, 1995. – 203 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. –К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Грецов А. Г. Практическая психология для подростков и родителей / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
4. Краковский В. Школа будущего – это школа воспитания. // Воспитательная работа в школе. – 2007.– № 1. – С. 5-8.
5. Петровская Л. А. Самоутверждение :путиистинные и ложные. Беседа психолога / Л. А. Петровская. – М. : Знание, 1987. –64 с.
6. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: Избранные труды : В 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М.

- : Изд-во Московск. Псих.-соц. инстит. ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 1. – 568 с.
7. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка / Н.Е.Харламенкова; [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2007. – 384 с.
 8. Цыбра Н. Ф. Самоутверждение личности (социально-философский анализ) / Н. Ф. Цыбра /. – К.–Одесса : Высшая шк., 1989. – 192 с.
 9. Щотка О.П. Психологія підлітка: Психологічний практикум / О. П. Щотка. – Ніжин: Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 248 с.
 10. Щотка О.П. Методи вікової та педагогічної психології: психологічний практикум / О.П. Щотка. – Ніжин: Вид-во ДПУ ім. М.Гоголя, 2005. – 151с.

In the article the information of theoretical and experimental maintenance concerning psychological problem of self-disclosure of growing up personality in different social cooperations is presented. The psychological features of the process of teenager's self-affirmation are shown up in positive «Me» measuring (desire to understanding, structural intercourse, approval, to respect, authoritativeness, of prestige and others like that) and negative «Me» measuring (desire to the aggressiveness, conflict, impudence, rudeness, unprintable languages, scornful relation and others) in the educational process and in extracurricular time.

The results of researches showed that junior teenagers' self-disclosure in a structural format (positive facilities of self-affirmation), and senior teenagers, with the exception of structural, – elect the destructive format of self-affirmation and co-operations with reviewer surroundings and growing man association.

Keywords: self-affirmation of a teenager, self-disclosure, self-value, self-realization, self-respect.

Отримано: 25.01.2013 р.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СМИСЛОВИХ ЗАВДАНЬ МОТОРНИХ ДІЙ У СТРУКТУРІ РІВНІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДОБРАЖЕННЯ

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз підходів до дослідження смислових завдань моторних дій. Розкрито значення діяльності парадигми для вивчення закономірностей та механізмів керування моторними діями за допомогою смислових завдань. Розглянуто особливості застосування принципів детермінізму, системності, розвитку як методологічних засад дослідження відображувальної та регулятивної функцій психіки людини. Визначено рівні реалізації смислових завдань (сенсорно-перцептивний, уявлень, мовно-мислительний (вербально-логічний)), а також сторони образного відображення (образ-мета, концептуальна модель, оперативний образ).

Ключові слова: діяльність, смислові завдання, моторні дії, принципи психології, рівні психічного відображення, образне відображення.

В статье произведён теоретико-методологический анализ подходов к исследованию смысловых задач моторных действий. Раскрыто значение деятельности парадигмы для изучения закономерностей и механизмов управления моторными действиями. Рассмотрены особенности применения принципов детерминизма, системности, развития как методологических основ исследования отображающей и регулятивной функций психики человека. Определены уровни реализации смысловых задач (сенсорно-перцептивный, воображений, культурно-мыслительных (вербально-логический)), а также стороны образного отображения (образ-цель, концептуальная модель, оперативный образ).

Ключевые слова: деятельность, смысловые задачи, моторные действия, принципы психологии, уровни психического отображения, образное отображение.

Постановка проблеми. Усі моторні дії людини, в яких значне місце посідає моторика, містять як моторний склад, так і смислову структуру. Без смислової структури з її центральним компонентом – смисловим завданням дії моторика була б нескординованою. Водночас і психіка без зв'язків з моторикою не могла б об'єктивуватися в поведінці суб'єкта. Навіть більше, «Психіка виникла на певному етапі розвитку живої природи в зв'язку

з формуванням у живих істот здатності до активного переміщення у просторі» [21, с. 291].

Проблема психологічних закономірностей і механізмів керування моторними діями є однією з центральних в психологічній науці. Важливим науковим завданням психології, безперечно, є розробка методологічних засад дослідження особливостей керування моторними діями за допомогою смислових завдань. На нашу думку, такою методологічною основою у психології може бути діяльнісна парадигма, розробку якої з 1922 року розпочав С.Л.Рубінштейн, сформулювавши принцип єдності свідомості та діяльності: «Суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється – він у них твориться і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, хто він є; напрямком його діяльності можна визначити і формувати його самого» [23, с. 106]. З другої половини 30-х років цю парадигму продовжив розробляти О.М. Леонтьєв [10]. Принцип детермінізму С.Л.Рубінштейн пояснював як дію зовнішніх причин через внутрішні умови [24], а причинну умовленість О.М.Леонтьєв пояснював як дію внутрішнього через зовнішнє [11]. Отже, фундатори діяльнісного підходу, у чомусь доповнюючи, а в чомусь заперечуючи один одному, розкрили засадничі механізми розвитку і функціонування психіки людини [19, с. 25].

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що «психічне є вищим рівнем відображення дійсності і, відповідно, вищим рівнем саморегуляції всього життя людини – її діяльності, спілкування, споглядання тощо» [8, с.130]. Водночас саме категорія діяльності, на думку В.В. Давидова, є центральною у сучасній психології і на її основі може бути побудована розгорнута теорія розвитку діяльності, свідомості й особистості [8, с. 146]. Проте залишаються нерозв'язаними питання особливостей функціонування смислових завдань моторних дій у структурі рівнів психічного відображення.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз особливостей застосування діяльнісного підходу до висвітлення питань функціонування смислових завдань моторних дій на різних рівнях психічного відображення.

Тривале домінування у вітчизняній психології діяльнісного підходу дозволило розробити теоретико-методологічні засади розуміння взаємозв'язків між психічними (внутрішніми) та моторними (зовнішніми) складовими психомоторики [4; 11]. В.В. Давидов і В.П. Зінченко пишуть: «...рух виступає умовою

виникнення і розвитку чутливості, відчуття. В свою чергу, відчуття є умовою подальшого розвитку руху, трансформації його з мимовільного в довільний. Відчуття з цієї точки зору є як основою руху, так і його результатом» [7, с. 54].

У сучасній психологічній науці визнаний системно-діяльнісний підхід до аналізу психічної реальності, яка детермінується і самодетермінується, має відображувальну, регулятивну та інструментальну функції, включена до активності суб'єкта [18; 22]. Власне цей підхід системний за формою і діяльнісний за змістом.

Застосування принципу системності для дослідження переконливо пропонує Б.Ф. Ломов, який розуміє психіку як складну та багатовимірну, динамічну та ієрархізовану систему [14]. В.О. Ганзен виокремив у цьому принципі пояснювальну, прогностичну, інтегративну й узагальнюючу функції системних описів психіки [4].

Система психологічних знань, за В.М. Садовським, має три рівні опису: 1) з позиції зовнішніх властивостей; 2) з позиції впливу компонентів на властивості цілісної системи; 3) з позиції розуміння систем як складових більш загальних систем. Автор також виокремлює три основні ознаки системи: 1) цілісність; 2) ієрархічність; 3) множинність описів [25].

Застосовуючи системний підхід, досліджували психічні стани людини В.М. Юрченко [27] та інші науковці. Із-за складної ієрархії морфофункціональних рівнів керування рухами, структури рівнів психічного відображення особливостей функціонування смислових завдань моторних дій також доцільно досліджувати за принципом системності.

Суттєве значення для дослідження психічних явищ має також принцип розвитку, який, за Л.С. Виготським, означає, що феномени психічної реальності можна зрозуміти, тільки пізнавши їх зміни в філогенезі та онтогенезі [3]. Дослідивши механізми формування психічних фактів, ми можемо зрозуміти закономірності їх функціонування [24].

Дослідження за цими принципами дає можливість зрозуміти і ті рівні психічного відображення, які виділяє сучасна теоретична та експериментальна психологія (сенсорно-перцептивний, уявлень, вербально-логічний) і особливості функціонування в їх структурі смислових завдань моторних дій.

Першим рівнем психічного відображення є сенсорно-перцептивний. Для системи образного відображення він базовий і виникає за умови безпосереднього впливу подразників на органи від-

чуття. Образ за своєю суттю є відображенням предметів і явищ об'єктивної дійсності, зокрема й рухів людини, що розгортаються в моторні дії та діяльності. Відображувальна сутність психіки ґрунтовно розкрита в працях Б.Г.Ананьєва [1; 2], О.М.Леонтьєва [12], Б.Ф.Ломова [14] та інших психологів, які довели віднесеність психічних образів до предметів і явищ об'єктивної дійсності, гіпотезу про предметність психічних образів. У контексті нашого аналізу це означає, що сенсорно-перцептивні образи рухів відображають саме ці рухи, які і є змістом образу.

Постає запитання: «Чи словесно сформульоване і усвідомлене смислове завдання моторної дії опирається на сенсорно-перцептивний рівень психічного відображення?» Відповідь на нього міститься у низці визнаних психологами положень. По-перше, вже у процесах сприймання ми зараховуємо предмети і явища до певних класів. По-друге, вже у процесах сприймання ми виявляємо певне ставлення до того, що відображаємо. Б.Ф.Ломов пише: «Суб'єктивність образу містить момент захоплення, залежності образу від потреб, мотивів, цілей, установок, емоцій людини тощо. Образ формується на ґрунті досвіду, який накопила людина, тією чи іншою мірою асимілюючи цей досвід, що особливо чітко виявляється у випадках, коли йдеться про образи, пов'язані з життєво значущою для людини діяльністю» [15, с. 267]. Тобто межі між рівнями психічного відображення умовні і відносні, а смислові завдання моторних дій опираються у своїй реалізації і на сенсорно-перцептивний рівень.

Другим рівнем психічного відображення є рівень уявлень. Уявлення можна розуміти як вторинні образи предметів і явищ, оскільки вони виникають без безпосередньої їх дії на органи чуття. Образи уявлення, на відміну від образів відчуття та сприймання, також розуміються людиною як більш незалежні від предметів і явищ, які вони репрезентують. Водночас вони характеризуються меншою чіткістю, яскравістю, повнотою і стійкістю. Сформульоване суб'єктом (чи сторонньою людиною) смислове завдання моторної дії не тільки усвідомлюється логічно, а й супроводжується утворенням такого образу уявлення.

Смислові завдання моторних дій в образах уявлення характеризуються певною панорамністю, що дає можливість суб'єкту психомоторної активності, на думку Є.М. Суркова [26], вийти за межі конкретного простору і часу, конкретної ситуації. Крім того, «в процесі розумового розвитку людина оволодіває також особливими способами мисленнєвого оперування уявленнями: мисленнєвим розчленуванням об'єктів і об'єднанням їх (а також

їхніх деталей) в одне ціле, в комбінації і рекомбінації, масштабні перетворення, розумового обертання тощо.» [15, с. 271].

Отже, за допомогою образів уявлень смислове завдання моторної дії може бути суттєво уточнене, образи уявлення можуть посприяти суб'єкту психомоторної активності віднайти нові, невідомі раніше варіанти техніки виконання дій з новими кінематичними і динамічними характеристиками. «Рівень уявлень має вирішальне значення у формуванні образів-еталонів «когнітивних карт», концептуальних моделей, навчальних схем, планів та інших «когнітивних утворень», необхідних для виконання будь-якої діяльності» [15, с. 271].

Третім рівнем психічного відображення є мовно-мислительний, вербально-логічний. Це рівень понятійного відображення, а не образного, як перші два. Раціональне пізнання на цьому рівні здійснюється шляхом оперування поняттями і логічними прийомами, які ґрунтуються на суспільно-історичному досвіді та є відображенням об'єктивної дійсності попередніми поколіннями. Знання, отримані людством у філогенезі, фіксуються у знакових системах: мові, цифрах, формулах, графіках тощо. Правила та прийоми їх застосування індивід засвоює і, оперуючи цими абстракціями, виходить за межі конкретного простору і часу. Водночас образи смислових завдань моторних дій і їх понятійні форми нероздільно взаємопов'язані та динамічно взаємодіють у реальному просторі відображення.

Б.Ф.Ломов пише: «Образ, який регулює свідому цілеспрямовану діяльність людини, містить так чи інакше всі три рівні психічного відображення» [15, с. 272]. І децю далі: «Це означає, що для навчання людини якому-небудь виду діяльності необхідне поєднання методів, які формують чуттєві та логічні компоненти образу, його «чуттєву тканину» і «семантику» [15, с. 272]. Отже, йдеться тільки про співвідношення в конкретних смислових завданнях моторних дій опори на образи, що відображають рухи у певний момент, і на образи уявлення та опори на значення, на раціональне. Збіднення чуттєвої основи смислових завдань моторних дій чи недостатнє виділення в них значущого загального, закономірного буде знижувати ефективність керування дією.

Смислове завдання моторної дії як система психічного відображення, на основі якого здійснюється керування рухами, випереджальне за своєю суттю.

Питання випереджального відображення психіки розглядали Б.Ф.Ломов, Є.М. Сурков [16; 26] та багато інших вчених. Зрозуміло, що на різних рівнях психічного відображення анти-

ципація різна і найбільше можливостей у неї на вербально-логічному рівні, який дає можливість спланувати діяльність загалом, проявити творчість.

Водночас Б.Ф. Ломов підкреслює, що «в кожний момент діяльності людина усвідомлює тільки невелику частину того предметного змісту, який презентований в образі. За переходу від однієї дії до іншої (і навіть від одного елемента до іншого в середині дії) змінюється і усвідомлювана частина змісту. Повноцінний з позиції регуляції діяльності образ подібний до айсберга – на поверхні помітна тільки його невелика частина» [15, с. 273]. Регуляторна функція смислових завдань моторних дій є центральною для них, а відтак ці завдання мають усвідомлюватись, що дозволить оперувати образами та видозмінювати їх у динамічних умовах діяльності. Регуляторна функція образів досліджується в психології в основному в трьох напрямках їх вияву: образ-мета, концептуальна модель, оперативний образ. Отже, доцільно розглядати смислове завдання моторної дії як образ-мету, як концептуальну модель та як оперативний образ.

Поняття «образ-мета» почали застосовувати в інженерній психології для означення співвіднесення образу і результату діяльності. С.Г.Геллерштейн наголошував на усвідомленні людиною її ставлення до окресленого завдання [5; 6], а Б.Ф. Ломов писав, що «означення людиною мети – процес, який характеризується специфічним внутрішнім зв'язком між суб'єктивним смислом задачі для людини і її об'єктивним значенням (терміни «смысл» і «значение» тут близькі до трактування О.М.Леонтьєвим). Мета не привноситься ззовні, а формується самим індивідом» [14, с. 284]. Мета, яку ставить перед собою суб'єкт, є, на думку О.А. Конопкіна [19], найважливішою ланкою процесу усвідомленого керування, а смислове завдання моторної дії є системоутворювальним фактором образного відображення і регулювання рухів. Образ-мета детермінує селекцію аферентної інформації, визначає шляхи її застосування та можливі відповіді [5; 6]. Мета виявляє системний характер психіки [13]. Мета – це образ, ідеальний або смисленево уявлений кінцевий результат діяльності, те, чого немає ще реально, але обов'язково буде [16]. Важливо, що образ-мета усвідомлюється не як результат певних неконтрольованих змін, а як результат діяльності. Суб'єкт має урахувати об'єктивні закономірності дійсності, творчо осмислити їх щодо мети діяльності, урахувати свої можливості та обрати шляхи досягнення мети [9].

Смислове завдання як концептуальна модель моторної дії є повним відображенням самої дії та ситуації керування нею. Тоб-

то це глобальний образ, який до певної міри не зовсім точний і деталізований, проте він створює загальну картину, що дає можливість суб'єкту співвідносити різні частини з цілісним керуванням дією. Термін «концептуальна модель» також почав застосовуватись в інженерній психології, проте, на наш погляд, він підходить і для аналізу керування моторними діями. Концептуальна модель є своєрідним внутрішнім світом суб'єкта психомоторної активності, для якого характерна інформаційна надлишковість і з якої обирається один зі шляхів керування рухами.

«Концептуальна модель розглядається як основний внутрішній засіб...діяльності, створюваний у процесі навчання і тренування. Ця модель містить життєвий досвід людини і знання, отримані при спеціальному навчанні, а також відомості, що надходять у процесі керування. До змісту моделі включається певний набір реальних образів і прогнозованої ситуації, в якій відбувається діяльність, знання сукупності можливих виконавчих дій, властивостей об'єкта керування. Модель містить широке уявлення про завдання системи, мотиви діяльності, знання наслідків правильних і хибних рішень, готовність до нестандартних, малоймовірних подій» [15, с. 281-282]. Керування моторними діями здійснюється саме в таких умовах, які вимагають наявності концептуальної моделі.

Смислове завдання моторної дії може розумітись і як оперативний образ. Це поняття запропонував Д.А. Ошанін [20], воно означає образ, який формується у процесі виконання дії. Автор підкреслює, що цей образ може бути віднесений і до завдання дії, і до об'єкта, і до ефекторних команд. Відтак провідною буде чи регуляторна, чи когнітивна, чи ефекторна функції (енграма). Ці функції оперативного образу взаємопов'язані та взаємодіють динамічно. Безперечно, значна динамічність оперативного образу робить його образом певного етапу керування дією [17].

Оперативний образ підпорядковується тому психомоторному завданню, яке розв'язується. Тобто він характеризується прагматичністю. До певної міри доцільно казати, що оперативний образ формується на основі образу мети та концептуальної моделі [20], він ніби долає «неузгодженість» між ними. Оперативний образ, з одного боку, формується в процесі безпосереднього прийому та переробки інформації, а з другого – сам впливає на об'єкт керування, виступаючи немовби концептуальною моделлю дії.

Отже, три фундаментальні образи (образ-мета, концептуальна модель, оперативний образ), що регулюють предметні дії

людини, близькі за своїм змістом, водночас вони не тотожні і розкривають певні особливості керування діями, зокрема й моторними.

Висновки. Далі схеми керування моторними діями можна дослідити за працями П.К. Анохіна та М.О. Бернштейна, що дозволить конкретизувати механізми дії смислових завдань через порівняння бажаних і реальних рухів.

1. Методологічною основою дослідження смислових завдань моторних дій може виступати діяльнісний підхід в його різноманітних сучасних поєднаннях і трактуваннях як парадигма єдності свідомості та діяльності. В контексті діяльнісного підходу принципи детермінізму, системності, розвитку дозволяють розкрити закономірності та механізми впливу смислових завдань на моторні дії людини.

2. Смислові завдання моторних дій доцільно досліджувати як системні утворення, яким притаманна багаторівневість та багатомірність. Регуляторна та відображувальна функції смислових завдань моторних дій насамперед реалізується на сенсорно-перцептивному, уявленнь та мовно-мислительному рівнях психічного відображення.

3. Досліджувати багатомірність смислових завдань моторних дій доцільно із застосуванням системи понять, які розкривають різні особливості та сторони образного відображення: образ-мета, концептуальна модель, оперативний образ.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 487 с.
2. Ананьев Б.Г. Теория ощущений / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1961. – 456с.
3. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: «Апрель», «ЭКМО – Пресс», 2000. – 555 с.
4. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленинг. ун-та, 1974. – 153 с.
5. Геллерштейн С.Г. Действия, основанные на предвосхищении возможности их моделирования в эксперименте // Материалы по проблемам инженерной психологии / С.Г. Геллерштейн. – М.: АПН РСФСР, 1966. – Вып. 4. – С. 142-154.
6. Геллерштейн С.Г. Антиципация в свете проблемы бессознательного // Проблемы сознания / С.Г. Геллерштейн. – М.: Наука, 1966. – С. 305-316.

7. Давидов В.В. Принцип развития в психологии / В.В. Давидов, В.П.Зинченко // Вопросы философии. – 1980. – №12. – С. 47-60.
8. Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.
9. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 573 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.
12. Леонтьев А.Н. Психология образа / А.Н. Леонтьев. // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. – 1979. – №2. – С. 3-13.
13. Ломов Б.Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода // Инженерная психология / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1977. – С. 31-54.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
15. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды / Б.Ф. Ломов. – М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.
16. Ломов Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
17. Моросанова В.И. Образ динамического объекта и его оперативность: Авторефер. дис. ...канд. псих. наук / В.И. Моросанова. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 17 с.
18. М'ясоїд П. Концептуальні засади систематизації психологічного знання / П. М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2002. – №2. – С. 26-48.
19. Основы психологии: Пidrучник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А.Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
20. Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ: Авторефер. дис. ... док. псих. наук / Д.А. Ошанин. – М.: Изд-во АПН СССР, 1973. – 31 с.
21. Психологический словарь / под ред. В.П.Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
22. Роменець В.А. Історія психології ХІХ початку ХХ століття / В.А. Роменець. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
23. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С.101-108.

24. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. / С.Л.Рубинштейн. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 448 с.
25. Садовский В.Н. Методология науки и системный подход / В.Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник. – 1977. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – 560 с.
26. Сурков Е.Н. Антиципация в спорте / Е. Н. Сурков. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 145 с.
27. Юрченко В.М. Психічні стани людини. Системний опис / В.М. Юрченко. – Рівне, 2006. – 574 с.

The article envisages the problem of the principles of determinism where the main attention is paid to the development of a methodological basis of imaging studies. In the article the theoretical and methodological analysis of the approaches to the study of the semantic problems of motor actions is carried out. The searching problem is not new for psychology, but psychologists do not pay essential attention to the semantic problem of motor actions. The value of the studying paradigm of patterns and mechanisms of control motor activities with significant tasks are disclosed. The main point in the searching problem is the principle of determinism. The most important and essential features of the application of the searching principles of determinism, the systematic character, the development of a methodological basis of imaging studies, and special regulatory functions of the human psyche are observed. Rather great attention is devoted to the theoretical analysis of levels of implementation of semantic tasks. The most important tasks according to our research are sensory-perceptual tasks, imaginative tasks, cultural tasks, cognitive (verbal-logical) as well as hand shaped display tasks which in their turn include image-goal, conceptual model and the operative image.

Keywords: activity, significant tasks, motor actions, the principles of psychology, the levels of mental reflection, semantic task, sensory-perceptual task, verbal-logical task, conceptual model.

Отримано: 9.01.2013 р.

Методологія дослідження професійної спрямованості студентів-психологів

У статті описано положення концепції спрямованості особистості як динамічні тенденції, які у якості мотивів визначають поведінку людини. Деталізовано показники професійної спрямованості студентів-психологів прогностичної моделі: потреби, цінності, ставлення студентів до обраної спеціальності, характеристики мотиваційно-потребової сфери студентів-психологів, а також творчі здібності, які виявляються у навчально-професійній діяльності.

Ключові слова: потреби, цінності, ставлення студентів до обраної спеціальності, мотиваційно-потребова сфера, творчі здібності, навчально-професійна діяльність, соціальна ситуація розвитку, культурно-історична детермінованість психіки, спрямованість особистості.

В статті описані положення концепції направленности личности как динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют поведение человека. Детализировано показатели профессиональной направленности студентов-психологов прогностической модели: потребности, ценности, отношение студентов к избранной специальности, характеристики мотивационно-потребностной сферы студентов-психологов, а также творческие способности, которые проявляются в учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: потребности, ценности, отношение студентов к избранной специальности, мотивационно-потребностная сфера, способности, учебно-профессиональная деятельность, социальная ситуация развития, культурно-историческая детерминированность психики, направленность личности.

Постановка проблеми. Методологія як теоретичне обґрунтування підходів до досліджуваного явища припускає можливість виділення предмета дослідження, вибору методів дослідження і способів його організації. Методологічною базою нашого дослідження стали праці: Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, О.О. Деркача, Я. Л. Коломінського, В. М. Куніциної, Б. Ф. Ломова, В. М. М'ясищева, А. В. Петровського, С. Л. Рубінштейна.

Мета нашого дослідження – дослідити методологію дослідження професійної спрямованості студентів-психологів. Як вихідні методологічні положення використані концепції спрямованості особистості як динамічні тенденції, які у якості мотивів визначають поведінку людини (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн).

Ще одним вихідним положенням нашого дослідження прийняте розуміння культурно-історичної детермінованості психіки (Л. С. Виготський), що проявляється у феномені соціальної ситуації розвитку. Цей підхід, що відбиває розуміння внутрішніх проявів психіки як похідного зовнішнього соціального впливу, припускає розгляд професійної спрямованості студентів у зв'язку з процесом їхнього професійного розвитку протягом навчання в університеті.

Одним із відправних елементів методології нашого дослідження виступає положення В. М. М'ясищева про сутнісне призначення об'єктивно існуючих суспільних відносин забезпечувати у процесі соціалізації формування суб'єктивних психологічних відносин особистості. Суб'єктивні відносини, що формуються у процесі соціалізації особистості, згідно з В. М. М'ясищевим, становлять її системоутворюючу основу. Спираючись на вищевикладений підхід, ми звернулися до розгляду суб'єктивних психологічних відносин студентів як одного з показників їхньої професійної спрямованості. У свою чергу, вичленовування з показників індикаторів, що підлягають емпіричному вивченню, здійснювалося відповідно до методики дослідження, тобто операціоналізація показників в емпіричні індикатори обумовила набір методик, що застосовувалися у дослідженні.

При вивченні змістовних характеристик мотиваційної сфери студентів, що визначають спрямованість їхньої особистості, ми виходили з ідеї Б. Ф. Ломова про різний характер проявів спрямованості особистості: ідейної, конкретно-особистісної, вітальної. Відповідно до поглядів Б. Ф. Ломова, особливості спрямованості особистості слугують відбиттям специфіки її мотиваційно-потребової сфери і можуть виступати як інтегративний показник результативності процесу її соціалізації.

Прийнята методологічна позиція стала основою для виділення і включення у прогностичну модель аналізованих показників професійної спрямованості студентів-психологів. До таких показників віднесені: потреби, цінності, ставлення студентів до обраної спеціальності, характеристики мотиваційно-потребової сфери студентів-психологів, а також творчі здібності, які виявляються у навчально-професійній діяльності.

При розробці методики дослідження ми виходили з її функціонального призначення – забезпечити вирішення поставлених завдань, що розкривають досліджуваний предмет. Заявлена методологія дослідження спричинила необхідність використання

інтегративно-еклектичного підходу, що орієнтує на доцільність застосування різноманітних методів, які відображають різні парадигми психологічного знання.

Сукупність кількісних і якісних методів, що склали методику дослідження, відбиває як природничо-наукову, так і гуманітарну парадигми. Підставою для їхнього відбору й узгодження між собою послужила прогностична модель індивідуально-професійного розвитку студентів. Розробка і використання методики здійснювалися з урахуванням таких вимог:

- діагностика показників, що характеризують прогностичну модель індивідуально-професійного розвитку студентів, здійснена шляхом операціоналізації їх в емпірично вимірювані індикатори;
- кількісний і якісний аналіз результатів дослідження здійснювався з урахуванням специфіки соціальної ситуації розвитку студентів;
- комбіноване використання стандартизованих методик, які підтвердили свою валідність, надійність і вірогідність у попередніх дослідженнях і нестандартизованому методичному інструментарії, дозволяє забезпечити інтерпретацію досліджуваних явищ, їхні значеннєві характеристики.

Описані показники індивідуально-професійного становлення студентів і їхніх індикаторів виявлялися нами на основі оціночних суджень досліджуваних. Звідси базовий діагностичний інструментарій представлений опитувальними методами.

Дослідження мотиваційної сфери особистості досліджуваних як ключової внутрішньої детермінанти, що відбиває змістовні характеристики спрямованості особистості, передбачає діагностику та аналіз їхніх потреб, цінностей, а також ставлення до обраної спеціальності, відносини з особистісно значущим мікросередовищем взаємодії.

Звернемося до характеристики діагностичного інструментарію дослідження.

Діагностика потреб студентів як визначального компонента мотиваційної сфери, що обумовлює спрямованість їхньої особистості, вимагає використання інструментарію, який характеризується достатнім ступенем валідності стосовно розв'язуваного дослідницького завдання. Нам здавалася малопродуктивною спроба діагностики максимально великого переліку практично безмежних потреб досліджуваних або певного їхнього різновиду. Ми виходили з необхідності розгляду потреб у їхній цілісності стосовно розв'язуваних дослідницьких завдань. Методологіч-

ною підставою для визначення досліджуваного переліку потреб послужила ідея А. Маслоу про рівневу ієрархію потреб індивіда у взаємозв'язку з процесом його соціалізації. Процедура відбору і класифікації потреб здійснювалася за допомогою методу групової експертної оцінки у такий спосіб.

Вибірка досліджуваних складалася зі студентів двох вищих навчальних закладів (ВНЗ). Експериментальна група – студенти-психологи різних курсів у кількості 450 осіб Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Контрольна група – студенти економічного факультету різних курсів у кількості 510 осіб Харківської державної академії заліничного транспорту. Всього основна вибірка досліджуваних складала 960 студентів, а також 460 студентів – учасники першого, підготовчого, етапу дослідження.

Дослідження складалося з трьох етапів. На першому етапі ми провели експертне оцінювання потреб і цінностей студентів для виявлення змісту спрямованості їхньої особистості. Кількість досліджуваних першого етапу складала 460 студентів двох ВНЗ. Другий етап включав у себе дослідження особливостей функціонування та динаміки спрямованості особистості, яка вивчалася за параметрами мотивів, потреб і цінностей. Професійний аспект спрямованості особистості досліджувався за допомогою вказаних методик, а також за допомогою опитувальника А. Г. Здравомислова та В. В. Ядова «Ставлення до своєї спеціальності» [14]. Третій етап нашого дослідження був проведений зі студентами-психологами і полягав у вивченні креативних здібностей як професійно важливої якості психолога та значущого компонента професійної спрямованості студентів-психологів. Це дослідження проводилося з використанням методики «Циліндричні шахи».

Початково у кожному з двох ВНЗ, у яких надалі здійснювалися перший і другий етапи нашої дослідницької роботи, виділені по дві групи студентів, відповідно, другого і третього курсів навчання. Загальна чисельність усіх учасників експертного опитування склала 384 осіб. У ході інструктажу учасникам опитування як приклад викладалася сутність ідеї А. Маслоу про ієрархію базових потреб індивіда і, відповідно до завдань дослідження, пропонувалося письмово сформулювати максимально можливий перелік тих потреб, які відбивають їх цивільні, професійні та індивідуально-особистісні орієнтації. Далі з загального списку їм потрібно було відібрати 20 найбільш важливих потреб і проранжувати їх за ступенем зменшення особистісної значущості.

З метою забезпечення надійності одержаних даних студентам пропонувалося у письмовій формі обґрунтувати своє розуміння сутності виділених пріоритетних потреб. Надалі судження студентів, що стосуються розуміння сутнісного значення потреб, були включені в інструктаж для учасників емпіричного дослідження.

У результаті комп'ютерної обробки отриманих по всьому масиву рангових рядів потреб був виділений їхній узагальнений перелік, куди ввійшли 30 найменувань, які найчастіше зустрічалися. До них належать: потреба у спілкуванні (у дружбі), потреба у духовному розвитку, потреба у стабільному житті, потреба у самореалізації як особистості (у професійній та іншій сферах), потреба мати свою справу, потреба у грошах, потреба у гарних матеріальних умовах життя, потреба у сексуальному задоволенні, потреба у розвагах, потреба у правопорядку і безпеці життя, потреба у релігійній вірі, моральна потреба (у співчутті, чесності), потреба у створенні родини, потреба у духовному розвитку, потреба у взаєморозумінні з оточуючими, естетична потреба (сприймати красу світу, людей і творити її), потреба у творчій діяльності (професійній, науковій, художній), потреба керувати людьми (у професійній, політичній діяльності), потреба у соціальному визнанні (популярність, слава), потреба впливати на оточуючих (лідерська позиція), потреба у якісній професійній підготовці, потреба у насолоді прекрасним (природа, мистецтво, людські відносини), потреба творити добро, потреба у політичних знаннях і діяльності, потреба у знаннях, потреба бути потрібним людям, потреба мати дорогі речі, потреба допомагати іншим, потреба подорожувати (пізнавати світ, освоювати інші культури), потреба у високооплачуваній роботі.

Для того щоб виявити найбільш ключові чи значущі потреби, означений перелік був ще раз підданий груповій експертній оцінці. У якості експертів залучалися дві групи студентів: група студентів факультету психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (26 осіб) й економічного факультету Харківської державної академії залізничного транспорту (28 осіб).

Експертна оцінка проводилася з використанням оцінного аркуша, у який були внесені виділені потреби. Значущість кожної потреби оцінювалася експертами за трибальною шкалою: 3 – дуже значуща, 2 – частково значуща, 1 – зовсім не значуща. У ході експертної оцінки були уточнені формулювання окремих потреб.

Шляхом комп'ютерної обробки даних експертної оцінки вираховувався усереднений ранг кожної потреби. Потреби, ранг

яких виявився нижчий значення 2,0, були виключені з оцінюваного переліку. У результаті в остаточний перелік, що підлягає емпіричному вивченню, увійшли чотирнадцять різновидів потреб: потреби у гарних матеріальних умовах життя, спілкуванні, самореалізації себе як особистості, знаннях, творчій діяльності, соціальному визнанні, створенні родини, правопорядку і безпеці життя, сексуальному задоволенні, політичних знаннях і діяльності, праці, релігійній вірі, а також моральна й естетична потреби.

Апробація встановленого переліку потреб проводилася на двох однакових вибірках студентів класичного університету та технічного університету загальною кількістю в 60 осіб. Така вибірка дозволяє встановити статистично значущі зв'язки між двома варіантами усереднених рангових значень оцінюваних потреб.

Проведений за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена аналіз зв'язку рангових значень даних варіацій показав наявність позитивного статистично значущого зв'язку ($r_s = 0,475$ при $p \leq 0,001$), що свідчить про надійність запропонованих для оцінки потреб.

При визначенні методики дослідження цінностей як значених орієнтирів потреб ми спиралися на такі положення:

- модифікація ціннісного поля досліджуваних повинна відповідати реальній ситуації, у якій протікає їхня життєдіяльність (І. А. Корнієнко, В. Н. Куніцина). Це дає можливість, не зважаючи на певну обмеженість, відобразити реальну модель багатомірної ціннісної свідомості студентів;
- сукупність цінностей, що підлягає емпіричному вивченню, повинна відбивати розв'язувані дослідницькі завдання.

Слід визначити такий обов'язковий для оцінки досліджуваними мінімум цінностей, що відповідав би вищезгаданим положенням. Із цією метою спочатку був використаний метод вільного опису цінностей. Для попереднього визначення досліджуваного ціннісного поля були запрошені 196 студентів других курсів тих же двох ВНЗ, які були визначені нами як база дослідження.

Учасникам опитування пропонувалося письмово викласти набір тих цінностей, які відбивають їхні громадянські, професійні та індивідуально-особистісні орієнтації. У ході наступної комп'ютерної обробки отриманих вихідних даних проводилося їхнє угруповання за виділеними логічними підставами: громадянські, професійні й індивідуально-особистісні цінності.

Базисним інструментарієм для вивчення цінностей у нашому дослідженні виступала методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича. Виявлення сукупності цінностей, що підлягали по-

дальшому емпіричному вивченню, здійснювалося нами шляхом порівняльного семантичного аналізу одиничних значень цінностей, сформульованих студентами, зі списками термінальних й інструментальних цінностей, запропонованих М. Рокичем. В остаточний перелік увійшли ті цінності, які за семантикою збігалися з цінностями, представленими у списках М. Рокича. Виняток склав адаптивний варіант запропонованого студентами різновиду громадянських цінностей – громадянськість, патріотизм.

Отримані два переліки ціннісних діад у співвідношенні: цінності за М. Рокичем – цінності, сформульовані студентами.

Термінальні цінності: здоров'я – здоров'я; цікава робота – праця; матеріально забезпечене життя – матеріальне благополуччя; наявність гарних і вірних друзів – дружба; суспільне визнання – кар'єра; впевненість у собі – стабільне життя; розваги – розваги; щасливе сімейне життя – родина.

Інструментальні цінності: незалежність – свобода особистості; освіченість – освіченість, професіоналізм; раціоналізм – вигідні знайомства, зв'язки; чесність – чесність, справедливість у відносинах; широта поглядів – широкий кругозір; терпимість – моральне вдосконалювання; ефективність у справах – професійне вдосконалювання; громадянськість, патріотизм.

Виявлення ієрархії цінностей досліджуваних проводилося шляхом прямого ранжирування ними двох списків цінностей (по 8 у кожному) – термінальних й інструментальних.

Професійна спрямованість особистості студентів досліджувалася з використанням опитувальника А. Г. Здравомислова та В. В. Ядова «Ставлення до своєї спеціальності» [14].

Опитувальник включає три логічно взаємозалежних розділи:

Розділ I – мотиви вступу до ВНЗ;

Розділ II – задоволеність обраною спеціальністю;

Розділ III – стійкість професійного вибору.

Розділ «Мотиви вступу до ВНЗ» містив п'ятнадцять варіантів можливих відповідей, які були згруповані за трьома логічними принципами:

1. Соціальні мотиви, обумовлені розумінням високої соціальної значущості вищої освіти, престижності ВНЗ й обраною спеціальності, усвідомленням свого обов'язку та відповідальності за долю країни.

2. Індивідуально-професійні мотиви, серед яких виділилися:
– *внутрішньо обумовлена мотивація*: бажання здобути обрану спеціальність, її відповідність життєвому покликанню, перспективи професійного зростання і матеріального благополуччя;

– зовні обумовлена мотивація, де у якості спонукання вступу до певного ВНЗ виступають бажання продовжити сімейну традицію, а також заради батьків, друзів, учителів.

3. Ситуативні мотиви, що включають прагнення одержати диплом без наступної роботи за спеціальністю, небажання служити в армії чи працювати після закінчення школи, невисокий конкурс при вступі до ВНЗ.

Учасникам опитування пропонувалося відзначити один чи кілька варіантів відповідей, що відповідали їхній думці про те, що спонукало вступити до даного ВНЗ. Крім зазначених в анкеті 15 варіантів відповідей, опитуваним надавалася можливість висловити додаткову думку.

Розділ «Задоволеність обраною спеціальністю» був спрямований на виявлення думки досліджуваних про свою спеціальність із виділенням таких індикаторів:

- спеціальність мені дуже подобається;
- спеціальність мені скоріше подобається, ніж не подобається;
- до своєї спеціальності ставлюся байдуже;
- спеціальність мені скоріше не подобається, ніж подобається;
- спеціальність мені зовсім не подобається;
- важко відповісти.

Розділ «Стійкість професійного вибору», спрямований на виявлення бажання при виникненні можливості змінити чи зберегти обрану спеціальність, включав такі індикатори:

- вибрав (ла) би ту ж саму;
- іншу за тим же фахом;
- зовсім іншу;
- важко відповісти.

Додаткові дані за цим розділом опитування отримані на підставі вивчення думки студентів про бажання одержати другу вищу освіту і ті професії, які вони вважають найбільш перспективними для одержання такої освіти.

Виявлені індикатори ставлення досліджуваних до обраної спеціальності аналізувалися у зв'язку з рівнем їхньої успішності, курсом навчання і профілем професійної підготовки.

Вивчення творчих (креативних) здібностей студентів-психологів здійснювалося за допомогою методики «Циліндричні шахи» (Д. Б. Богоявленська) [2, с. 142–149], але з додатковим позначенням вимог до експериментатора і досліджуваного на двох типах експериментальних полів шахівниці: 64- і 36-клітинному. Цю методику ми пропонуємо використати для вивчення особливостей творчої активності студентів-психологів відносно

професійної сфери. Ще раз пояснимо, що самодіяльність – це діяльність людини, яка ініціативно, за власним бажанням починає робити якісь дії з об'єктами зовнішнього плану чи з поняттями, уявленнями, що склалися у неї раніше.

Висновки. Дослідження ініціативи студентів-психологів під час проведення експериментів нами розглядається як аналог їхньої самодіяльності у процесі вирішення професійних завдань, що є проявом творчих здібностей. Творчі здібності у професійній діяльності розглядаються нами як важливий прояв професійної спрямованості, як вияв мотивації на професійну діяльність, оскільки саме творча активність у будь-якій діяльності, у тому числі і професійній, свідчить про наявність стійкого мотиву, пов'язаного з цією діяльністю, що забезпечує успішне виконання професійної діяльності та пов'язане зі стійкою мотивацією суб'єкта до неї.

Відповідно до розв'язуваних дослідницьких завдань, емпіричне вивчення професійної спрямованості студентів-психологів передбачало одержання відомостей про різні сторони аналізованого явища, діагностики його різними способами, що дозволяють отримати взаємодоповнюючі дані. Феномен професійної спрямованості студентів-психологів проявляється не тільки у номінативних показниках їхньої мотиваційної сфери, але і у розвитку професійно важливих якостей та здібностей, у функціонуванні ціннісно-сміислової сфери особистості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. – С. 264.
2. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии – 1971. – № 1. – С. 144–146.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Т. 4. – М., 1984. – 368 с.
4. Деркач А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / А.А. Деркач, А.П. Ситников. – М.: Изд-во РАУ, 1993. – 72 с.
5. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
6. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н.Л. Коломінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 12–13.

7. Корниенко Я.А. Психологические основы эмоционально-нравственного развития личности / Я.А. Корниенко; под ред. Г.В. Залевского. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1996. – 379 с.
8. Куницына В.И. Ценностные ориентации студентов в связи с их профессиональной направленностью / В.И. Куницына // *Research in Soviet Social Psychology* / ed. L.P. Striklanс L V. P. R Frusov & Loch wood. – Canada, 1986. – P. 80–89.
9. Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений / Б.Ф. Ломов // *Психологический журнал*. – 1981. – Т. 2. – № 1. – С. 3–14.
10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб., 1997. – 430 с.
11. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В.Н. Мясищев // *Психология личности: сб. статей*. – М., 2001. – С. 142-155.
12. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательство: Инфра-М, 1999. – 528 с.
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
14. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В.А. Ядов. – Л., 1979. – 270 с.
15. Rokeach M. The nature of attitudes / M. Rokeach // *International Encyclopedia of Sosial Science*. – 1968. – Vol. 1. – 459 p.

The problems of the concept of the personality's orientation as dynamic trends that detect human behavior in the capacity of motives are described in the article. The indicators of students-psychologists' professional orientation of predictive model are elaborated: needs, values and the students' attitude to their chosen specialty, the characteristics of need and motivational sphere of students-psychologists, and the creativeness manifested in the educational and professional activity. The necessity of the integrated and eclectic approach usage is illustrated. The natural scientific and pertaining to the humanities models of methodology are described. The analysis of students-psychologists' creative abilities was produced in order to study the peculiarities of creative activity towards professional sphere.

Keywords: needs, values, attitude of students to their chosen specialty, need and motivational sphere, abilities, training and professional activity, the social situation of development, cultural and historical determinism of the psyche, orientation of the personality.

Отримано: 26.01.2013 р.

Теоретико-психологічний аналіз довірливості в оперативно-службовій діяльності органів внутрішніх справ

У статті здійснено теоретичний аналіз психологічних основ формування довірчих відносин у діяльності органів внутрішніх справ з позицій макровиміру. Розкрито сутність довірчості як провідного компоненту оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України. Констатовано, що поточний стан традиційного підходу до теоретичних засад формування довірчих відносин в оперативно-службовій діяльності міліції потребує технологічного регулювання. Визначено оптимальні шляхи налагодження партнерських відносин з населенням, установлення, розвитку й підтримання довірчих відносин з об'єктами оперативно-службової діяльності. Визначено психологічні засади довірчості в дискурсі правоохоронної діяльності.

Ключові слова: довірчі відносини, психосемантика, психологічний вплив, партнерські відносини з населенням, імідж міліції.

В статье осуществлён теоретический анализ психологических основ формирования доверительных отношений в деятельности органов внутренних дел с позиций макроизмерений. Раскрыта сущность доверительности как ведущего компонента оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Украины. Констатировано, что текущее состояние традиционного подхода к теоретическим основам формирования доверительных отношений в оперативно-служебной деятельности милиции нуждается технологического регулирования. Определены оптимальные пути налаживания партнерских отношений с населением, установка, развития и поддержания доверительных отношений с объектами оперативно-служебной деятельности. Определены психологические принципы доверительности в дискурсе правоохранительной деятельности.

Ключевые слова: доверительные отношения, психосемантика, психологическое влияние, партнерские отношения, с населением, имидж милиции.

Постановка проблеми. Питання побудови та розвитку довірчих відносин у правоохоронній діяльності органів внутрішніх справ є предметом обговорення кількох суміжних галузей юридичного знання – юридичної психології та кримінології. Зокрема, тема довірливості є однією із провідних в теорії та практиці оперативно-розшукової діяльності, психології оперативно-роз-

шукової діяльності, оперативно-розшукової психології, кримінальній психології, віктимології та інших прикладних наукових напрямках.

Але, довірливість як невід'ємну складову успішності оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України з позицій макровиміру сьогодні поки ще не вивчено. З урахуванням цього, порушена у статті тема дозволяє уперше розкрити сутність довірливості як одного з провідних компонентів оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України.

Аналіз сучасних наукових джерел з теорії та практики формування довірчих відносин у правоохоронній діяльності органів внутрішніх справ країн пострадянського простору (Російська Федерація, Білорусь, Казахстан, Молдова) показав, що найбільш поширеним у діяльності органів внутрішніх справ вбачається традиційний інноваційний підхід до поняття довірливості і довірчих відносин, який сьогодні в системі правоохоронних органів традиційно сприймається і розглядається виключно в контексті оперативно-розшукової діяльності.

Дискурс тематики наших досліджень передбачає розкриття основних психологічних засад довірчих відносин з позицій психосемантики, психолінгвістики, соціальної та юридичної психології з урахуванням суб'єкт-предметних відносин оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України. Зокрема, особливу увагу нами зосереджено на дослідженні макровиміру поняття довірчості – партнерських відносин міліції з населенням, як запоруки успішності оперативно-службової діяльності. Отже, розкриття зазначеної тематики дозволяє вирішити низку проблем організації оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ України.

Аналіз наукової розробленості проблеми. Питання довірчих відносин і стосунків в теорії оперативно-розшукової діяльності у тій чи іншій мірі у своїх дослідженнях розглядали Ю.М. Антонян, Б.І. Бараненко, А.І. Берлач, В.І. Василичук, В.Я. Горбачевський, О.М. Джужа, О.Ф. Долженков, В.М. Євдокимов, А.І. Кітов, А.П. Кіцул, Є.Д. Лук'янчиков, В.В. Матвійчук, Є.М. Моїсеев, Д.Й. Никифорчук, С.І. Ніколаюк, А.І. Папкін, А.Р. Ратінов, Е.В. Рижков, О.М. Столяренко, Л.Б. Філонов, В.О. Черепанов, Ю.В. Чуфаровський та інші.

У теорії управління персоналом органів внутрішніх справ України, у кримінальній психології та в психології оперативно-розшукової діяльності різні аспекти довірчості висвітлювалися в працях вітчизняних учених, зокрема, Д.О. Александрова,

В.Г. Андросюка, В.І. Барка, Г.Є. Запорожцевої, В.П. Казміренка, Л.І. Казміренко, Я.Ю. Кондратьєва, М.В. Костицького, С.Д. Максименка, Н.П. Матюхіної, В.С. Медведєва, О.М. Морозова, О.Є. Моїсєєвої, І.М. Охріменка, В.М. Плішкіна, В.В. Рибалки, В.М. Синьова, В.О. Татенка, С.І. Яковенка та інших.

Методологічну основу сучасних досліджень феномена довірливості у суспільному житті складають положення, пов'язані з теорією єдності психіки та діяльності, розробленою у вітчизняній психології (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов та ін.); принципи загальної та генетичної психології, що розкривають закономірності розвитку особистості як суб'єкта власної життєдіяльності (С.Л. Рубінштейн, С.Д. Максименко та ін.); теоретичні підходи щодо творчої активності особистості, розвитку особистісного і професійного потенціалу (Д.Б. Богоявленська, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, І.П. Маноха, В.В. Рибалка, О.К. Тихомиров, D. Super та ін.); положення, пов'язані з обґрунтуванням психологічних детермінант діяльності та професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ (О.М. Бандурка, В.І. Барко, С.П. Бочарова, В.С. Медведєв, Є.М. Потапчук, О.Д. Сафін, О.М. Столяренко, О.В. Тімченко та ін.); теоретичні та методико-практичні положення практичної психології та психологічної підготовки (О.Ф. Бондаренко, Р. Баклі, І.В. Вачков, П.П. Горностай, Л.М. Карамушка, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, Ю.М. Швалб, С.І. Яковенко, Т.С. Яценко, D.L. Kirkpatrick, V. Tuckman та ін.).

Отже, актуальність порушених у статті питань зумовлена необхідністю комплексного наукового аналізу психологічних складових і детермінант феномена довірливості в оперативно-службовій діяльності працівників органів внутрішніх справ України, дослідження закономірностей та ефективності застосування спеціальних психологічних технологій у повсякденній правоохоронній практиці.

Метою статті є аналіз чинних у сучасній оперативно-службовій діяльності органів внутрішніх справ України моделей застосування психологічних засобів формування довірчих відносин при виконанні поставлених державою оперативно-службових завдань.

Серед основних **завдань** наших досліджень в обраному дискурсі першочергові позиції посідають шляхи встановлення, розвитку й підтримки довірчих відносин в оперативно-службовій діяльності працівників міліції України, вивчення психосемантичних засад довірчості та новітніх наукових підходів до їх практичного застосування.

Виклад основного матеріалу. Щодня, при виконанні посадових повноважень, працівникам органів внутрішніх справ доводиться спілкуватись зі значною кількістю радикально відмінних між собою категорій співрозмовників. При цьому коло об'єктів комунікативної активності працівника міліції має широкий спектр коливання – від завзятих злочинців до колег по роботі.

Сучасне соціальне буття людини, обумовлене засиллям негативної інформації, недоброзичливим ставленням суспільства до правоохоронних органів, політичною і громадською напруженістю, здійснює цілеспрямований психологічний вплив на особистість пересічного працівника міліції.

Сьогодні, за даними наших власних досліджень, у суспільстві панують кілька рівнів стереотипного сприймання ефективності роботи міліції в Україні. Зокрема, найбільшу невдоволеність громадяни висловлюють щодо результатів роботи, якості роботи та гарантій безпеки, які може забезпечити міліція.

На думку пересічних громадян, на стан довіри до працівників міліції в Україні найбільшим чином впливають:

- надійність персоналу ОВС;
- сила і дієздатність персоналу ОВС;
- особиста дисципліна окремих представників системи ОВС;
- зовнішній вигляд працівників ОВС;
- штучне спотворення образу позитивного міліціонера з боку представників влади;
- відсутність соціального захисту працівників ОВС;
- агресивна медіа-політика в державі;
- відсутність проактивних форм роботи із засобами масової інформації;
- реактивний стиль оперативно-службової діяльності;
- слабкість профілактичної функції оперативно-службової діяльності основних служб органів внутрішніх справ України;
- безграмотна PR-компанія МВС України.

Результати проведених нами досліджень стосовно рівня довіри населення України до міліції, на яку згідно чинного законодавства покладено функції захисту громадян від протиправних посягань, свідчать, що громадянам України, окрім міліції, більше немає на кого покластися у вирішенні питань захисту їх прав і свобод.

Отже, ми дійшли висновку, що потенційно високий рівень довіри громадян України до міліції закладений самим державним устроєм. Міліція України є єдиною в державі силовою структурою, яка в сучасних умовах виявляється спроможною

виконати соціально важливі завдання захисту прав, свобод й інтересів громадян.

Згідно теоретичних засад феноменології довірчості, в основі довірчих відносин лежать гармонійні гуманні відносини в об'єкт-суб'єктних стосунках. Враховуючи брак саме гармонійних стосунків між міліцією України і переважною більшістю населення України, рівень базальної довірчості в нашому суспільстві виявляється занадто низьким. Але, такий стан справ є штучно створеним, і таким, що підлягає технологічній корекції.

Рівень довіри населення України до міліції сьогодні формується в дискурсі таких соціальних систем:

- міліція – держава;
- міліція – народ;
- міліція – медіапростір;
- міліція – міліція;
- міліція – злочинний світ.

На рівні «міліція – держава» сьогодні спостерігається погіршення відносин. Здебільшого це стосується державного бюджетного фінансування, соціальних гарантій, соціального захисту, владних повноважень, що надаються державою. На жаль, усі перераховані галузі державного забезпечення міліції України як державного озброєного органу виконавчої влади упродовж останніх 20 років є частково або майже повною мірою не задоволеними.

Цей рівень, на наш погляд, є одним із провідних, що унеможлиблює налагодження стовідсоткової довірчості у правоохоронній діяльності в межах різних соціальних систем нашого суспільства.

Соціальні рівні «міліція – народ», «міліція – медіапростір» та «міліція – злочинний світ», на наш погляд не є потенційно проблемними, у зв'язку з тим, що будь-яка поліцейська організація саме для того й створюється, щоб за своїми функціональними повноваженнями винаходить шляхи побудови стосунків на цих рівнях. Тобто, площина цих соціальних рівнів є саме сприятливим ґрунтом для ефективної діяльності правоохоронних структур.

Найменш проблемним нами вбачається, зокрема, рівень «міліція – народ». Враховуючи те, що на міліцію України покладено суто поліцейські функції, цей рівень за своєю сутністю передбачає конфліктність, антагонізм і протиборство. При розгляді цього рівня не слід забувати, що поліцейські функції в обов'язковому порядку передбачають обмеження, заборону,

застосування сили, іноді й насилля (у межах закону). Тобто, на поліцейську організацію покладаються специфічні функції, що не дозволяють, а іноді й заважають вільній людині діяти як їй заманеться, на власний розсуд. За таких умов гармонійних стосунків між громадянами і поліцейськими по суті не може бути взагалі. Сама собою поліцейська система будується на засадах вимогливості, силового впливу, обмеження та заборони. Завдяки наявності у суспільстві таких специфічних функцій відбувається регулювання соціальних взаємин. Тому, на наш погляд, технологічне регулювання рівня довірливості між міліцією і населенням має відбуватися на плинних засадах, з урахуванням соціальних і політичних обставин.

Проблемним, на наш погляд, виявляється соціальний рівень «міліція – міліція». На цьому рівні панує таке соціально-правове поле, як корпоративна культура, яка породжує таке явище, як корпоративний імідж міліції.

Внутрішні корпоративні розлади у професійному міліцейському середовищі вселяють у свідомість громадян невпевненість у спроможності органів внутрішніх справ виконувати покладені на них завдання. Враховуючи цей факт, ми дійшли висновку, що оголошення й опублікування негараздів, що іноді трапляються в середині системи МВС України, є демонстрацією власної слабкості й недієздатності, яка породжує в людей думки на кшталт «у самих немає порядку, а питаються навести порядок у суспільстві».

У контексті соціальних стосунків у межах соціальної системи «міліція – злочинний світ» нами вбачається кілька шляхів забезпечення належного рівня довірливості. Зокрема, налагодження якісної й ефективної професійно-психологічної підготовки працівників міліції до формування довірчих відносин у межах виконання ними функціональних повноважень.

На жаль, чинна практика показує, що повсякденна службова діяльність працівників міліції, яка пов'язана з комунікативною активністю, за умов негативізму, ворожнечі і протидії більш нагадує напружені переговори, ніж мирну бесіду.

Адже так склалося, що переговорна діяльність в органах внутрішніх справ чомусь традиційно розглядається у вигляді ведення переговорів з терористами, які захопили заручників, погрожують їх фізичним знищенням і висувають певні вимоги.

Поряд з цим у дискурсі теоретичного розгляду основних засад формування довірчих відносин не виправдано нехтуються аспекти професійного спілкування в різних ситуаціях оперативної службової діяльності.

Так, при виїзді оперативної групи на сімейний скандал працівники міліції, як правило, ведуть переговори в їх класичному розумінні, без налагодження довірчих стосунків. За аналогічних умов проводяться також опитування підозрюваних, потерпілих і заявників працівниками слідчих підрозділів. При припиненні правопорушень, винесенні офіційних попереджень про недопущення порушень громадського порядку тощо, працівниками патрульно-постової служби також за суттю здійснюються переговори, що потребують установлення довірчих відносин.

Саме ці обставини склали передумови для концептуального перегляду традиційного підходу до теоретичних засад формування довірчих відносин у діяльності органів внутрішніх справ України.

Враховуючи те, що основу формування довірчих відносин складає розмаїття засобів комунікації, провідним з яких є спілкування з використанням певних знакових систем, головний акцент доцільно наголошувати на психосемантичних компонентах комунікативного процесу [4].

З погляду на цю гіпотезу, формування довірчих відносин в оперативно-службовій діяльності працівників міліції слід розуміти як цілеспрямоване застосування психосемантичних паттернів¹ з метою досягнення мети професійної діяльності.

У природному світі є безліч явищ, які існують незалежно від наших бажань та прагнень, і мають єдині, притаманні лише їм значення.

За певних умов предмети і явища виконують сигнальну функцію за своєю причинно-наслідковою природою. Так, кашель у звичайному розумінні – це природна реакція організму на подразнення, у той же час, навмисне покашлювання зазвичай виконує сигнальну функцію. Суть різниці між ними полягає в тому, що часто предмети (або явища) виступають не в ролі носіїв своїх безпосередніх функцій, а в ролі комунікативних знаків.

Відомо, що комунікативний знак – це навмисно відтворений матеріальний факт, розрахований на сприймання певним об'єктом, і призначений слугувати засобом передачі інформації про ознаки, що знаходяться поза цим фактом [1].

Психолінгвістика розглядає знак як семантичну одиницю ефективного засобу передачі, отримання і фіксування певного роду інформації.

З урахуванням сучасного досвіду формування довірчих відносин у правоохоронній практиці найбільш ефективними засо-

¹ Паттерн (у психолінгвістиці) – мовленнєва структура в мові, що завжди існує незалежно від контексту.

бами зміни і формування семантичних паттернів у процесі переконання, формування і психологічного впливу є використання нейролінгвістичних технологій на фоносемантичному² і морфемному³ рівнях .

Поєднанням законів лінгвістики і психології в процесі побудови довірчих відносин можливо досягнути майже 100% продуктивного засвоєння інформації [6].

Зміст психолінгвістичного впливу полягає в тому, що функціонування нервової системи міцно пов'язано з мовними здібностями. Усі стратегії або програми, за допомогою яких людина організовує і спрямовує власну поведінку, складаються із нервових і мовних паттернів. Лінгвістично мова – це знакова система, але доволі особливого роду [3]. Мова ж як психічне явище слугує для віддзеркалювання досвіду і його подальшої репрезентації. Занурюючись до глибинних структур людської свідомості за допомогою певних мовних формул (словоформ), ми маємо можливість виявляти приховані психічні процеси індивіда, що віддзеркалюються в його мовних паттернах, та суттєво впливати на них [5].

Виходячи з основних постулатів психолінгвістики, як прикладної галузі психології, досвід людини складається із інформації, яка надходить із зовнішнього оточення і сприймається за допомогою органів почуттів, а також асоціативних згадувань, фантазій, відчуттів і емоцій. Досвід також використовується в акумулюванні розмаїття знань у житті людини. Інформація, що надходить через органи почуттів, накопичується, кодується і пакується за допомогою наявних знань [2].

Нейролінгвістичні технології базуються на активному використанні сенсорного досвіду людини. Сенсорний досвід – це інформація, що сприймається через органи почуттів, а також знання про зовнішній світ, народжені цією інформацією.

Окрім сенсорного досвіду існують й інші форми досвіду, зокрема – фантазії, уявлення і галюцинації, провідною відмінністю яких є те, що вони більше виробляються головним мозком, ніж сприймаються органами почуттів. Тобто, умовно їх можна назвати суб'єктивним досвідом.

У сукупності з іншими формами сенсорний досвід складає загальну інформаційну систему людини (систему знань), до якої, зокрема входять думки, переконання, цінності, самопочуття,

² Фоносемантика (у лінгвістиці) – устояні зв'язки звуків мови із відчуттями і уявленнями.

³ Морфема (у лінгвістиці) – одиниця із зв'язаним значенням, що виявляється тільки в межах певного слова.

світогляд і світосприймання. Ця внутрішня система знань створює набір „внутрішніх фільтрів”, які зосереджують і спрямовують наші почуття. Водночас, ці фільтри узагальнюють, перетворюють і викривлюють реальну дійсність.

З погляду на це, кваліфікуючою ознакою, яка відрізняє реальність від суб’єктивного досвіду є фрейм – психологічна рамка (когнітивний контекст) певної події або переживання, пов’язаний із загальною спрямованістю, що визначає наші думки і дії [6].

Нейролінгвістика визначає суб’єктивний досвід в якості „реальності”, яка зазвичай сприймається як об’єктивна дійсність, яку неможливо змінити. Але, з позицій психосемантичних патернів, за умов усвідомлення людиною когнітивних „фільтрів” і викривлень, що блокують і викривлюють об’єктивне сприйняття світу, можливо примусити людину змінити свої переконання і ментальні установки [4].

Однією з провідних психолінгвістичних технологій, що дозволяють досягти зміни устояних психосемантичних патернів і соціальних установок людини, є зміна існуючих мовних і уявних фреймів – рефреймінг.

Рефреймінг – інтерпретація тих чи інших проблем, винахід нових рішень за рахунок зміни фреймів, у межах яких ці проблеми сприймаються (тобто вміщення певного образу або переживання в новий фрейм) [6].

Устояні фрейми, зазвичай, створюються за допомогою мови, перш за все, за допомогою слів. Слова не лише відтворюють досвід, але й поміщують його у своєрідні „рамки”, в яких певні аспекти висуваються на передній план, а інші слугують їх фоном.

З психологічної точки зору провести рефреймінг – означає переформувати зміст певного об’єкта шляхом поміщення його в новий контекст, що відрізняється, від попереднього. Як і будь-яка нейролінгвістична технологія, рефреймінг ґрунтується на сенсорному досвіді людини і піддається корегуванню [2].

Вільне володіння психолінгвістичними технологіями переконання і формування вражень є потенційною запорукою успішності формування довірчих відносин у правоохоронній діяльності.

Залежно від мети професійної діяльності працівників міліції, з метою досягнення оперативної мети, пропонуємо таку структуру формування довірчих відносин:

– підготовча частина, яка складається зі спеціальних вправ тренування артикуляційного апарату, розвинення мовленнєвої культури і розширення понятійного та словникового запасу;

– спеціальна частина, яка містить в собі спеціальні цілеспрямовані програми:

а) формування і розвинення мовленнєвих паттернів використання сенсорного досвіду; створення оптимальної моделі побудови речення; використання реляційного каркаса задуманих фраз і речень; обміркування, усвідомлення й засвоєння визначеної інформації,

б) визначення інформаційних паттернів у процесі переконання і формування враження: застосування мовних і мовленнєвих символів, що визначають їх суть і зміст; підготовка мовленнєвих формул (словоформ); доведення визначених інформаційних паттернів у процесі переконання або формування,

в) досягнення зміни устояних психосемантичних паттернів і соціальних установок: вплив на приховані психічні процеси індивіда, що віддзеркалюються в його мовних паттернах; використання суб'єктивного досвіду; застосування рефреймінгових технік у переговорному процесі; програвання фази досягнення мети і закріплення результату;

– аключна частина, що є традиційною для всіх психологічних технологій формування довірчих відносин і складається із рефлексії, обміну враженнями, підведення підсумків та решти інших компонентів.

Для посилення дієвості й досягнення максимальної ефективності цю структуру слід будувати з обов'язковим урахуванням її блокової композитності. Кожний блок за черговістю повинен гарантовано містити всі частини із власним індивідуальним наповненням.

Для найбільш ефективного доведення визначеного інформаційного паттерну у процесі переконання або формування враження недостатньо використовувати лише мовні і мовленнєві символи, що визначають їх суть і зміст. Для досягнення найбільшої результативності процесу продуціювання та репродукції певної інформації, окрім створення оптимальної моделі побудови речення, слід грамотно використовувати реляційний каркас задуманої фрази [5].

Висновки та перспективи досліджень. Набутий досвід застосування психолінгвістичних технологій у процесі переконання і формування враження при установленні довірчих відносин свідчить про високу ефективність використання психосемантичних паттернів в оперативно-службовій діяльності органів внутрішніх справ.

З урахуванням результатів проведених досліджень психологічних основ формування довірчих відносин у діяльності органів внутрішніх справ України з позицій макровиміру, зокрема, в та-

ких глобальних мікросоціальних системах «міліція – держава», «міліція – народ», «міліція – медіапростір», «міліція – міліція» та «міліція – злочинний світ», нами було розроблено пропозиції щодо використання психологічних засад довірливості в дискурсі правоохоронної діяльності, установлення відповідного корпоративного іміджу міліції та формування партнерських відносин із населенням, зокрема:

- забезпечення соціальної та правової захищеності працівників органів внутрішніх справ;
- неухильне дотримання працівниками органів внутрішніх справ України дисципліни і законності;
- посилення кадрового забезпечення професіоналами за відповідним фахом «кадровий менеджмент»;
- приведення до належного рівня оплати праці працівників органів внутрішніх справ України у відповідності до тяжкості й небезпеки поліцейської праці згідно європейських стандартів;
- запровадження цілеспрямованої проактивної імідж-політики, спрямованої на упередження негативного впливу незаконослухняних верств населення;
- формування психологічної готовності працівників до толерантного спілкування з громадянами в екстремальних ситуаціях;
- підвищення об'єктивності у висвітленні роботи міліції засобами масової інформації.

Значну увагу авторами звернено на необхідності здійснення правового інформування широких верств громадян як про права й обов'язки працівників міліції, так і їх власні; зміни ставлення у державі до потреб міліції, як до чогось залишкового, поліпшення матеріально-технічного забезпечення тощо. Послідовна реалізація вказаних заходів дозволить зменшити вплив соціально-психологічних обставин і причин відвертої протидії законним вимогам працівників міліції із боку громадян, що забезпечить належний рівень довіри народу до міліції, сприятиме налагодженню партнерських відносин з населенням та створить реальні передумови до покращення корпоративного іміджу міліції в Україні.

Список використаних джерел

1. Леонтьев А.А. Речь в криминалистике и судебной психологии / А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, В.И. Батов. – М.: Наука, 1977.

2. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А.Р. Лурия. – М.: «Академия», 2002.
3. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М.: «Академия», 2002.
4. Лурия А.Р. Основные проблемы психолингвистики / А.Р. Лурия. – М.: «Академия», 2002.
5. Хроленко А.Т. Общее языкознание: Учебное пособие / А.Т. Хроленко. – М.: Просвещение, 1989.
6. Robert B. Dilts Sleight of Mouth. The Magic of Conversational Belief Change. Meta Publications, Capitola, CA, 1999.

In the article the theoretical analysis of psychological bases of confiding relations formation is carried out in the activity of agencies of internal affairs from positions of macromeasuring. The essence of confidence is exposed as a lead component of operative service activity of internal affairs agencies of Ukraine. A new scientific approach to the study and the prospects of the structure of confident relations problems in the law enforcement activity of internal affairs agencies of Ukraine are revealed. The current practice of a confident relations formation between objects and subjects of the law enforcement activities at different social levels is analysed. The author reveals a new non-traditional technological approach to the partner relations establishment between the internal affairs agencies and the population, based on psychosemantic basis that has proved its efficiency and effectiveness. The current status of the traditional approach to the theoretical foundations of confident relations in the operative service activity of the police is stated to require a technological regulation. The author defined optimal ways of the partner relations with the population setup, establishing, developing and maintaining of the confident relations with the objects of the operative service activity. The psychological principles of confidence in a discourse of law enforcement activity are considered.

Keywords: confidential relations, psychosemantics, psychological influence, partner relations with a population, image of militia.

Отримано: 18.01.2013 р.

Дослідження конституційної репрезентації як детермінанти формування копінг-стратегій особистості

У статті обговорюються результати дослідження тілесності і механізмів її впливу на розвиток опанувальної поведінки особистості, а саме: суб'єктивної значущості для індивіда його тілесної структури, поведінкових стратегій та механізмів подолання стресу, а також, діагностика захисних механізмів, які на рівні підсвідомості впливають на формування копінг-поведінки особистості та відношення особистості до свого внутрішнього «Я». Кореляційний аналіз отриманих даних та порівняння результатів дослідження різних вікових груп респондентів на основі критерію U-Манна Уїтні.

Ключові слова: копінг, опанування, конституційна репрезентація, тілесність, копінг-стратегії, копінг-ресурси, копінг-механізми, самовідношення.

В статье обсуждаются результаты исследования телесности и механизмов ее влияния на развитие совладающего поведения личности, а именно: субъективной значимости для индивида его телесной структуры, поведенческих стратегий и механизмов преодоления стресса, а также диагностика защитных механизмов, которые на уровне подсознания влияют на формирование копинг-поведения личности и отношение личности к своему внутреннему «Я». Корреляционный анализ полученных данных и сравнение результатов исследования различных возрастных групп респондентов на основе критерия U-Манна Уитни.

Ключевые слова: копинг, совладание, конституционная репрезентация, телесность, копинг-стратегии, копинг-ресурсы, копинг-механизмы, самоотношение.

Тілесність як феномен давно привертає увагу вчених, але, на жаль, дотепер її вивчення велося в рамках природничо-наукових дисциплін. У даній сфері наукова психологія значно відстає від практики, особливо помітний цей розрив у вітчизняній психології. Тілесність не була предметом вивчення наукової психології, вчені, зокрема О.М.Леонт'єв, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, зазвичай, займались вивченням ролі тілесного компонента в розвитку особистості [2, с. 352; 5, с. 25]. Дослідження в галузі тілесного компонента «Я» не багаточисельні і в більшій мірі носять теоретико-описовий характер (О.Е.Газарова, Є.О.Клімов, О.Ш.Тхостов) [6, с. 287].

Психологічне оволодіння ж важкими життєвими ситуаціями раніше не розглядалось як залежне від тілесної структури та її репрезентації в свідомості людини і як фактор психологічного зростання особистості, включаючи деякі практичні дослідження (М.М.Бахтін, Б.С.Братусь Р.Кочюнас, А.Маслоу, І.Ялом) [1, с. 166; 3 с. 106-116; 4 с. 292]. Саме це і зумовлює актуальність даного дослідження, яке ґрунтується на пошуках нових напрямів психологічного дослідження тілесності і механізмів її впливу на розвиток опанувальної поведінки особистості. Адже, основним механізмом адаптації особистості до соціальних умов, які постійно змінюються, є її вміння долати нові важкі ситуації, які потребують від людини особливих зусиль і змушують її виявляти та проявляти непомітні в звичайних умовах якості. Можливість впоратись на психологічному рівні з важкими життєвими ситуаціями багато в чому визначає ефективність соціально-психологічної адаптації до мінливих умов життя.

Отже, у дослідженні були протестовані перший та четвертий курси Мукачівського державного університету, зокрема студенти гуманітарного факультету спеціальності «Практична психологія», в кількості 30 осіб.

Опираючись на теоретичні положення дослідження конституційної репрезентації як дермінанти формування копінг-стратегій особистості, в першу чергу, було проаналізовано результати, отримані за методикою «Індикатор копінг-стратегій» Д.Амірхана. Метою застосування даної методики було вивчення поведінкових стратегій подолання стресу. Аналізуючи результати за даною методикою, було з'ясовано, що для досліджуваних груп найбільш притаманними стратегіями подолання стресу є стратегія «Вирішення проблем» ($X_{сер1к} = 8,5$ ($\sigma = 1,35$); $X_{сер4к} = 8,8$ ($\sigma = 1,74$) та стратегія «Пошуку соціальної підтримки» ($X_{сер1к} = 7,6$ ($\sigma = 2,97$); $X_{сер4к} = 8,3$ ($\sigma = 2,03$)). Для більш наочного представлення результатів дані були зображені графічно на Рис. 1.

За допомогою графічного зображення отриманих результатів, можна побачити, що як для першого, так і для четвертого курсів шляхи подолання стресу, головним чином, направлені на вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки. Це свідчить про те, що студенти намагаються використати всі свої ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення існуючої проблеми, опираючись не тільки на власні сили, а й залучаючи до цього інших осіб, які в змозі допомогти у її вирішенні. Що стосується результатів, отриманих за шкалою «Стратегія

уникнення» ($X_{сер1к} = 4,5$ ($\sigma = 1,85$); $X_{сер4к} = 4,5$ ($\sigma = 2,75$), то вони свідчать про те, що досліджувані не намагаються уникнути стресових ситуацій і, як наслідок, їх вирішення. Отже, можна сказати, що досліджувані притаманні адекватні поведінкові стратегії вирішення проблем, в основі формування яких найчастіше лежить життєвий досвід, насичений різного роду стресовими ситуаціями, що, в свою чергу, впливає на формування адекватних реакцій на дані чинники.

Для дослідження копінг-механізмів, висновок про які, давши змогу проаналізувати, яким чином студенти реагують на ситуацію стресу та як з нею справляються на поведінковому, когнітивному та емоційному рівнях, була застосована методика «Діагностика копінг-механізмів» Є.Хейма. Результати за даною методикою представлені графічно на Рис. 2.

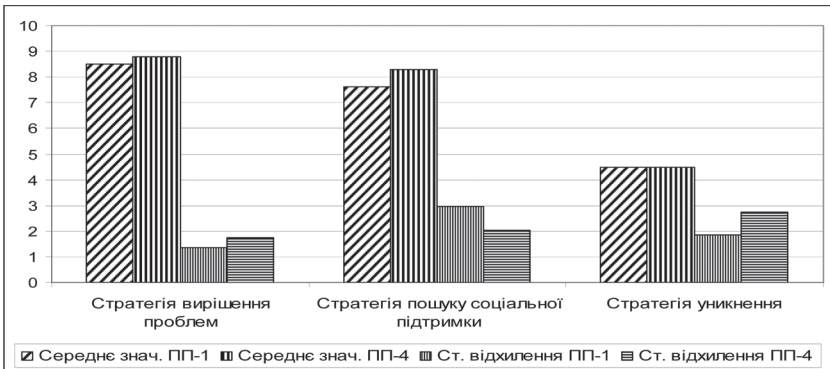


Рис. 1. Первинні статистики шкал методики «Індикатор копінг-стратегій»

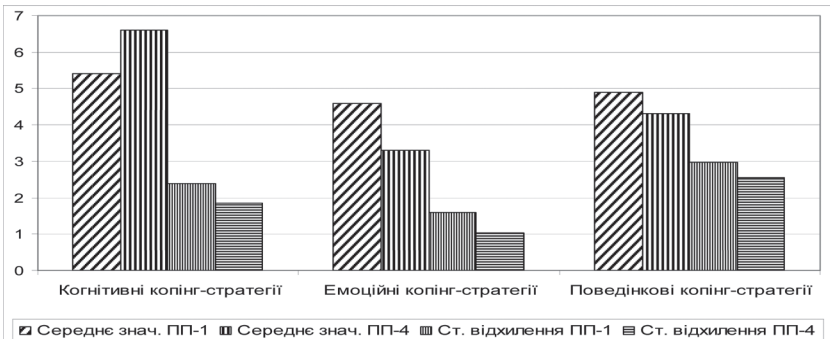


Рис. 2. Первинні статистики шкал методики «Дослідження копінг-механізмів»

Отже, аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що як для першого курсу, так і для четвертого курсу серед когнітивних копінг-механізмів ($X_{сер1к} = 5,4$ ($\sigma = 2,39$), $X_{сер4к} = 6,6$ ($\sigma = 1,85$)) найбільш притаманними є такі, як «проблемний аналіз» та «відносність стосовно стресових ситуацій». Такі результати є свідченням того, що студенти намагаються не тільки розібратись та проаналізувати ситуації високого емоційного напруження, а й реагувати на них, відносно їх значущості стосовно себе.

Щодо емоційних копінг-механізмів ($X_{сер} = 4,6$; $\sigma = 1,59$), то для першого курсу найбільш характерними є прояви оптимізму та пригнічення емоцій. Така реакція на стресові ситуації, в першу чергу, підвищує впевненість у власних силах, а також збільшує імовірність того, що реакція на стресові ситуації буде адекватною та не залежатиме від емоційного стану. Для четвертого курсу серед емоційних копінг-механізмів ($X_{сер} = 3,3$; $\sigma = 1,04$) найбільш характерними також виявились прояви оптимізму та емоційної розрядки, що, в свою чергу, допомагає людині звільнитись від зайвих емоцій і конструктивно підійти до вирішення проблем.

Щодо поведінкових копінг-механізмів, то як для першого, ($X_{сер} = 4,9$ ($\sigma = 2,98$)) так для четвертого курсів ($X_{сер} = 4,3$; $\sigma = 2,55$) найбільш вживаними є такі, як «конструктивна активність» та «пошук соціальної підтримки». Наявність таких поведінкових копінг-механізмів є свідченням того, що досліджувані намагаються конструктивно й адекватно реагувати на стресові ситуації та залучити до їх вирішення інших осіб, які в змозі в цьому допомогти.

Для дослідження конституційної репрезентації та її впливу на формування копінг-поведінки особистості був застосований тест «Дослідження образу тіла». Метою застосування даного тесту було діагностування суб'єктивної значущості для індивіда його тілесної структури, а також виявлення емоцій та почуттів, які продукуються негативним відношенням до власного тіла. Отримані результати ($X_{сер1к} = 56,8$ ($\sigma = 19,49$), $X_{сер4к} = 53,6$ ($\sigma = 19,84$)) зображені графічно на Рис. 3.

Отже, можна говорити про те, що досліджувані досить адекватно сприймають тілесний компонент своєї особистості, але все ж таки існують моменти і ситуації, в яких невдоволення власним тілом зростає, продукуючи виникнення негативних емоцій та переживань. На основі цього можна припустити, що сформованість адекватної конституційної репрезентації не тільки впливає на рівень стресостійкості особистості, а й визначає те, яким чином особистість буде реагувати на стресові чинники, адже

спостерігається тенденція: чим адекватнішою є конституційна репрезентація, тим конструктивніші способи подолання стресу обираються. Про це свідчить порівняльний аналіз отриманих результатів за методиками «Індикатор копінг-стратегій», «Дослідження копінг-механізмів» та «Дослідження образу тіла», в основі якого студенти з низьким рівнем задоволеності власним тілом обирають менш конструктивні способи подолання стресу, ніж досліджувані з високим рівнем задоволеності.

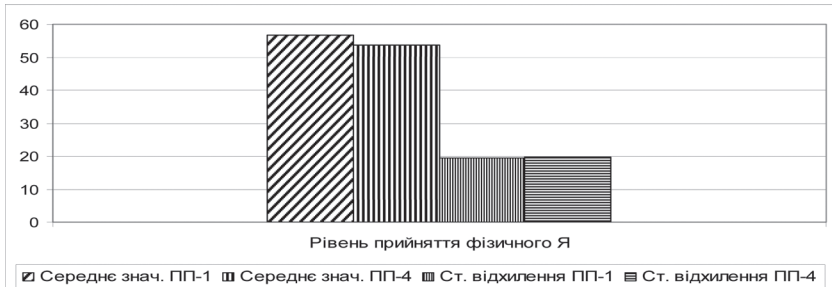


Рис. 3. Первинні статистики методики «Дослідження образу тіла»

Для визначення характеру відношення людини до свого внутрішнього «Я» було застосовано тест-опитувальник «Дослідження самовідношення» С.Р.Пантелеєва. Для більш наочного представлення, узагальнимо первинні результати для даної методики за допомогою графічного зображення (Рис. 4).

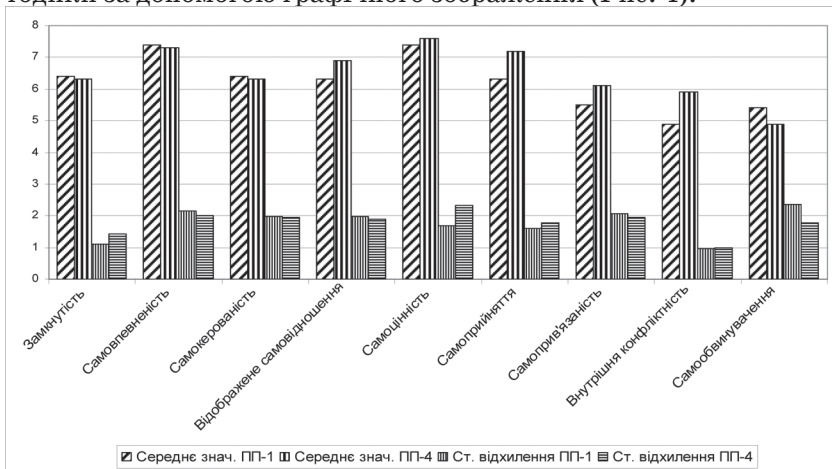


Рис. 4. Первинні статистики шкал методики «Дослідження самовідношення»

Аналізуючи результати, представлені на графіку, можна зазначити, що у досліджуваних груп існують незначні відмінності в структурі самовідношення.

Так, для першого курсу найвищі результати спостерігаються за такими шкалами, як «Самовпевненість» ($X_{сер.} = 7,4; \sigma = 2,15$), що проявляється в уявленнях людини про саму себе, як самостійну, вольову, енергійну, надійну особистість, та «Самоцінність» ($X_{сер.} = 7,4; \sigma = 1,68$), яка відображає емоційну оцінку власного «Я» за внутрішніми критеріями любові, духовності, багатства внутрішнього світу, відчуття цінності власної особистості.

Тоді, як для четвертого курсу за шкалами: «Самоцінність» ($X_{сер.} = 7,6; \sigma = 2,32$), «Самовпевненість» ($X_{сер.} = 7,3; \sigma = 2,02$) та «Самоприйняття» ($X_{сер.} = 7,2; \sigma = 1,78$), що характеризується дружнім ставленням до себе, досягненням згоди з самим собою, схваленням своїх планів і бажань, емоційного безумовного прийняття себе таким, яким є насправді.

Такі результати дають можливість судити про те, що студенти, як першого, так і четвертого курсу приймають себе такими, якими вони є: зі всіма недоліками та перевагами, цінують власну неповторність та індивідуальність, є впевненими у власних силах.

Для дослідження захисних механізмів, які на рівні підсвідомості безпосередньо впливають на вибір стратегій подолання стресу була застосована методика «Індекс життєвого стилю» Плутчика-Келлермана-Конте. Результати за даною методикою зображені графічно на Рис. 5.

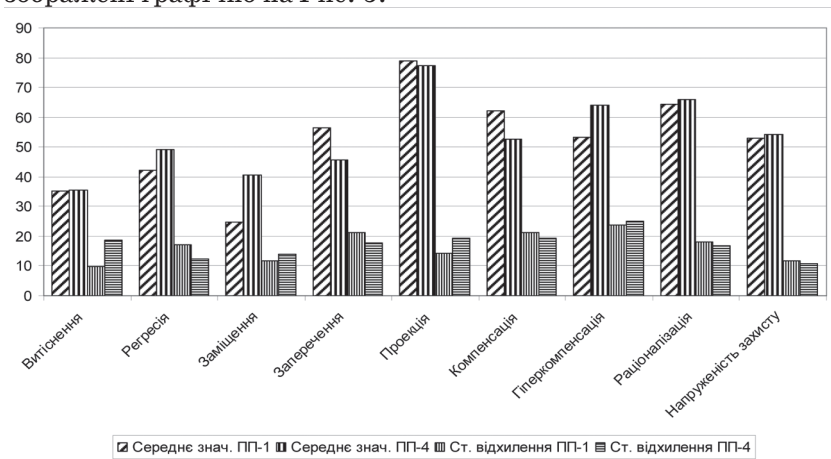


Рис. 5 Первинні статистики шкал методики «Індекс життєвого стилю»

Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок, що для першого курсу найбільш вираженими є такі захисні механізми, як проєкція (Хсер. = 79; $\sigma = 14,3$), за допомогою якої неусвідомлювані та неприйнятні для особистості почуття і думки локалізуються зовні, а саме приписуються іншим людям і, таким чином, стають вторинними; раціоналізація (Хсер. = 64,3; $\sigma = 18,02$), яка полягає в спробі знизити цінність недоступного для особистості досвіду шляхом зниження значущості для себе причин, що викликали психотравмуючу ситуацію, а також уникненням переживань, які були викликані фруструючою ситуацією за допомогою логічних настанов і маніпуляцій, навіть при наявності переконливих доказів на користь протилежного та компенсація (Хсер. = 62; $\sigma = 21,11$), яка проявляється у спробах компенсувати існуючі недоліки особистості найчастіше за допомогою привласнення властивостей, переваг, цінностей, поведінкових характеристик іншої людини. Найчастіше цей захист використовується для уникнення конфлікту та підвищення почуття самодостатності, при цьому запозичені цінності, настанови та думки приймаються без аналізу і переструктурування і тому не стають частиною самої особистості. Для даної групи характерним також досить високий рівень загальної напруги використання захисту (Хсер. = 53; $\sigma = 11,82$).

Для четвертого курсу найбільш вираженими є такі захисні механізми проєкція (Хсер. = 77,2; $\sigma = 19,18$), раціоналізація (Хсер. = 66; $\sigma = 16,72$) та гіперкомпенсація (Хсер. = 64; $\sigma = 24,9$), яка полягає в тому, що особистість намагається запобігти вираженню неприємних або неприйнятних для неї думок, почуттів або вчинків шляхом надання більшого значення протилежним прагненням, таким чином відбувається трансформація внутрішніх імпульсів в суб'єктивно розуміючу протилежність. Для четвертого курсу також характерним є досить високий рівень загальної напруги використання захисту (Хсер. = 54,3; $\sigma = 10,70$).

Наступним етапом роботи було здійснення кореляційного аналізу отриманих даних за методикою «Індикатор копінг-стратегій» (Д.Амірхан), тестом Є.Хейма «Дослідження копінг-механізмів», тестом-опитувальником «Дослідження самовідношення» (С.Р.Пантелеєв) та методикою «Індекс життєвого стилю» (Плутчик-Келлерман-Конте). Метою застосування даного аналізу, в першу чергу, було виявлення взаємозалежностей між формуванням копінг-стратегій та характером самовідношення, а також аналіз ролі захисних механізмів у формуванні опанувальної поведінки та їх вплив на сприйняття особистістю власного «Я».

Для досягнення даної мети було застосовано програмне забезпечення SPSS, в результаті якого отримана матриця кореляцій, на основі якої було з'ясовано, які зі шкал вищеперерахованих методик корелюють на статистично значимому рівні (0,05 та 0,01). Узагальнені дані кореляційного аналізу наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені дані кореляційного аналізу

Шкала 1	Шкала 2	R	P
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія вирішення проблем	Методика дослідження самовідношення Самовпевненість	0,413	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія вирішення проблем	Методика дослідження самовідношення Відображене самовідно- шення	0,431	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія пошуку соціальної підтримки	Методика діагностики копінг-механізмів Емоційні копінг-стратегії	0,459	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія уникнення	«Індекс життєвого стилю» Проекція	0,454	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія уникнення	«Індекс життєвого сти- лю» Гіперкомпенсація	0,421	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія уникнення	Методика діагностики копінг-механізмів Когнітивні копінг-стра- тегії	0,401	< 0,05
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія вирішення проблем	Методика дослідження самовідношення Самокерування	0,485	< 0,01
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія вирішення проблем	Методика дослідження самовідношення Самоцінність	0,555	< 0,01
«Індикатор копінг-стратегій» Стратегія пошуку соціальної підтримки	«Індекс життєвого сти- лю» Раціоналізація	0,552	< 0,01
«Індекс життєвого стилю» Регресія	Методика дослідження самовідношення Внутрішня конфліктність	0,573	< 0,01
«Індекс життєвого стилю» Заміщення	Методика дослідження самовідношення Внутрішня конфліктність	0,659	< 0,01

«Індекс життєвого стилю» Компенсація	Методика дослідження самовідношення Самокерування	0,468	< 0,01
---	---	-------	--------

Найвищий кореляційний зв'язок, на рівні значимості 0,05 спостерігається між такими шкалами:

– «Стратегія вирішення проблем» та «Самовпевненість» ($R = 0,413$). Взаємозалежність цих шкал виражається в тому, що вибір стратегії вирішення проблем безпосередньо залежить від того, наскільки студенти відчувають впевненість у власних силах.

– «Стратегія вирішення проблем» та «Відображене самовідношення» ($R = 0,431$). Кореляційний зв'язок виражається в виборі стратегії, направленої на вирішення проблем, яка залежить від очікуваного позитивного відношення до себе з боку значимих людей.

– «Стратегія пошуку соціальної підтримки» та «Емоційні копінг-стратегії» ($R = 0,459$). Взаємозалежність цих шкал, можна пояснити тим, що результативність пошуку соціальної підтримки для вирішення проблем залежить від характеру емоцій та почуттів, які переполюють людину в стресовій ситуації.

– «Стратегія уникнення» та «Проекція» ($R = 0,454$). Взаємозалежність цих шкал виражається в тому, що використання стратегії уникнення головним чином залежить від того, наскільки часто використовується проекція, тобто перенесення своїх неусвідомлюваних і неприйнятних почуттів, емоцій та думок на інших осіб, таким чином локалізуючи їх зовні.

– «Стратегія уникнення» та «Гіперкомпенсація» ($R = 0,421$). Даний кореляційний зв'язок пояснюється тим, що в основі гіперкомпенсації лежить процес заміни емоцій та почуттів, викликаних стресовими подіями, почуттями більш прийнятними, що, в свою чергу призводить до вибору стратегії уникнення вирішення проблем.

– «Стратегія уникнення» та «Когнітивні копінг-стратегії» ($R = 0,401$). Взаємозалежність між цими шкалами полягає в тому, що вибір стратегії уникнення залежить безпосередньо від мисленевого аналізу, в основі якого лежать думки, пов'язані з небажанням вирішувати існуючі проблеми.

Та на рівні значимості 0,01 між такими шкалами, як:

– «Стратегія вирішення проблем» та «Самокерування» ($R = 0,485$). Взаємозалежність цих шкал визначається тим, що вибір стратегії вирішення проблем залежить від того, наскільки сильно особистість переживає своє внутрішнє «Я» як внутрішній стрижень, який організовує та активізує її особистість.

– «Стратегія вирішення проблем» та «Самоцінність» ($R = 0,555$). Даний взаємозв'язок можна пояснити тим, що самоцінність характеризується відчуттям цінності власної особистості і одночасно демонструванням її іншим. Тому чим більше особистість переживає власну цінність, тим частіше вона обирає стратегію, направлену на вирішення проблем.

– «Стратегія пошуку соціальної підтримки» та «Раціоналізація» ($R = 0,552$). Раціоналізація характеризується зниженням значущості причин, що викликали конфліктну ситуацію та припиненням за допомогою логічних настанов і маніпуляцій неприємних переживань, що призводить до активізації стратегії пошуку соціальної підтримки.

– «Регресія» зі шкалою «Внутрішня конфліктність» ($R = 0,573$). Наявність внутрішніх конфліктів і, як наслідок, негативних емоційних переживань призводить до виникнення регресії – повернення особистості до більш ранніх стадій розвитку.

– «Заміщення» зі шкалою «Внутрішня конфліктність» ($R = 0,659$). Використання заміщення полягає в спробі знаходження відповідної заміни існуючим нестерпним почуттям більш терпимими тим самим заміщуючи чинники, які насправді викликали конфліктну ситуацію. Використання цих захистів призводить до виникнення внутрішніх конфліктів.

– «Компенсація» та «Самокерування» ($R = 0,468$). Взаємозалежність обумовлена тим, що чим більше внутрішнє «Я» інтегрується як внутрішній стрижень, тим більше зростають компенсаторні властивості особистості, для збереження самокерування.

Отже, проаналізувавши результати кореляційного аналізу, слід зазначити, що існування прямих взаємозалежностей між копінг-стратегіями, копінг-механізмами та самовідношенням дає можливість судити про те, що на формування опанувальної поведінки впливає характер відношення та сприйняття особистістю власного «Я». Також, наявність кореляційних зв'язків між психологічними захистами та самовідношенням дає підставу говорити про те, що використання тих чи інших психологічних захистів визначається тим, як людина сприймає власну особистість та на основі чого формується її власне уявлення про себе.

З метою оцінки відмінностей між досліджуваними групами було використано непараметричний метод порівняння вибірок, а саме критерій U-Манна Уїтні. Висновок про відмінність або подібність досліджуваних груп робиться на основі емпіричного значення критерію, який відображає, наскільки співпадають ряди

значень за кожною зі шкал використаних методик для першого і четвертого курсів (Таблиця 2).

Таблиця 2

Значення критерію U

Назва методики Шкала	U – Манна Уїтні	W- Віл- коксон	Z	Апрокси- мація (2- стороння ймовір- ність)	Подво- ена точна одно- стороння відмін- ність
«Індикатор копінг-strate- гій» Вирішення проблем	94,000	214,000	-0,785	0,432	0,461
«Індикатор копінг-strate- гій» Пошук соціальної під- тримки	102,500	222,500	-0,420	0,674	0,783
«Індикатор копінг-strate- гій» Уникнення проблем	102,500	222,500	-0,420	0,675	0,683
«Індекс життєвого стилю» Витіснення	95,000	215,000	-0,748	0,455	0,486
«Індекс життєвого стилю» Регресія	83,500	203,500	-1,213	0,225	0,233
«Індекс життєвого стилю» Заміщення	43,500	163,500	-2,927	0,003	0,003
«Індекс життєвого стилю» Заперечення	79,000	199,000	-1,403	0,161	0,174
«Індекс життєвого стилю» Проекція	107,000	227,000	-0,231	0,817	0,838
«Індекс життєвого стилю» Компенсація	84,500	204,500	-1,180	0,238	0,250
«Індекс життєвого стилю» Гіперкомпенсація	95,000	215,000	-0,733	0,464	0,486
«Індекс життєвого стилю» Раціоналізація	106,500	226,500	-0,253	0,800	0,806
«Індекс життєвого стилю» Загальний рівень напруги захисту	103,000	223,000	-0,395	0,693	0,902
Методика діагностування самовідношення Замкнутість	109,500	229,500	-0,129	0,897	0,902

Методика діагностування самовідношення Самовпевненість	108,500	228,500	-0,168	0,866	0,870
Методика діагностування самовідношення Самокерівництво	111,000	231,000	-0,065	0,948	0,967
Методика діагностування самовідношення Відображене самовідношення	95,000	215,000	-0,744	0,457	0,486
Методика діагностування самовідношення Самоцінність	96,500	216,500	-0,681	0,496	0,512
Методика діагностування самовідношення Самоприйняття	76,500	196,500	-1,523	0,128	0,137
Методика діагностування самовідношення Самоприв'язаність	91,000	211,000	-0,910	0,363	0,389
Методика діагностування самовідношення Внутрішня конфліктність	59,500	179,500	-2,282	0,022	0,026
Методика діагностування самовідношення Самообвинувачення	102,500	222,500	-0,422	0,673	0,683
Методика діагностики копінг-механізмів Когнітивні копінг-стратегії	84,500	204,500	-1,176	0,240	0,250
Методика діагностики копінг-механізмів Емоційні копінг-стратегії	68,500	188,500	-2,023	0,043	0,067
Методика діагностики копінг-механізмів Поведінкові копінг-стратегії	97,500	217,500	-0,633	0,527	0,539

Отже, аналізуючи отримані результати, статистично значимі відмінності були виявлені за такими шкалами, як «Заміщення», «Внутрішня конфліктність» та «Емоційні копінг-стратегії».

Приймаючи відмінність результатів за шкалою «Заміщення», слід зазначити, що результати за даною шкалою у першого курсу $X_{сер} = 24,7$ ($\sigma = 11,75$), тоді як у четвертого $X_{сер} = 40,6$ ($\sigma = 14$). Такі дані свідчать про те, що студенти четвертого курсу на

значно вищому рівні використовують такий захисний механізм, як заміщення. В основі даного захисту лежить процес розрядки пригнічених емоцій, які були викликані стресовими подіями. Даний процес реалізується завдяки спрямуванню негативних емоцій на об'єкти, що представляють меншу небезпеку або є більш доступними ніж ті, що викликали негативні емоції та почуття.

Результати за шкалою «Емоційні копінг-стратегії» відрізняються через різні реакції на стресові ситуації. Отже, студенти першого курсу на емоційному рівні реагують на стресові ситуації, зазвичай, пригніченням емоцій, тоді як четвертий курс – емоційною розрядкою. Результати за даною шкалою для першого курсу $X_{сер} = 4,6$ ($\sigma = 1,59$), тоді як для четвертого $X_{сер} = 3,3$ ($\sigma = 1,04$). Такі результати свідчать про те, що для першого курсу притаманним є пригнічення емоцій, які були викликані стресовими ситуаціями. Це свідчить про те, що на емоційному рівні студенти реагують на ситуації високого емоційного напруження без емоційного забарвлення, що, в свою чергу, підвищує рівень прийняття правильного рішення виходу зі стресових ситуацій. Тоді як для четвертого курсу реакція на стресові ситуації відповідає емоційній розрядці, що дозволяє перед прийняттям найкращої з альтернатив вирішення проблемних ситуацій звільнитися від емоційно насичених почуттів для того, щоб вони не вплинули на прийняття правильного рішення.

Результати за шкалою «Внутрішня конфліктність» для першого курсу $X_{сер} = 4,9$ ($\sigma = 0,96$), тоді як для четвертого $X_{сер} = 5,9$ ($\sigma = 1$). Отримані результати свідчать про те, що для першого курсу прояви внутрішньої конфліктності є дещо нижчими, ніж у четвертого курсу, що свідчить про більшу наявність внутрішніх конфліктів у студентів четвертого курсу, хоча дані результати є середніми, як для першого, так і для четвертого курсів.

Висновки. Так, аналіз отриманих результатів показав наявність незначних відмінностей між студентами першого та четвертого курсів гуманітарного факультету спеціальності «Практична психологія» при реагуванні на стресові ситуації, використанні захисних механізмів та у характері самовідношення. Такі результати є досить неочікуваними, адже студенти четвертого курсу повинні характеризуватись вищим розвитком реагування на ситуації високого емоційного напруження та мати в репертуарах копінг-поведінки досконаліші стратегії подолання стресових ситуацій. Це стосується використання захисних механізмів, показники яких є досить високими як для першого, так і для четвертого курсів.

Список використаних джерел

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. А. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Бернхард В. Все о человеке, его характере и языке тела: Наука понимать людей / В. Бернхард. – М. : ФАИР – ПРЕСС, 2005 – 352с.
3. Бодров В. О. Проблема преодоления стресса. Стратегии и стили преодоления стресса / В. О. Бодров // Психологический журнал, 2006. – Т. 27. – №3. – С. 106–116.
4. Корнієнко І. О. Стратегії копінг-поведінки студентів в ситуації неуспіху: Монографія / І. О. Корнієнко. – Мукачєво, 2011. – 292 с.
5. Леви Т. С. Психологическая граница как телесный феномен / Т. С. Леви // Бюллетень ассоциации телесноориентированных психотерапевтов. – 2007. – № 9. – 25 с.
6. Тхостов А. Ш. Психология телесности / А. Ш.Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.

The article envisages the results of a research of the corporeality and the mechanisms of its influence on the development of coping behavior, namely, the subjective importance for the individual his body structure, behavioral strategies and its mechanisms to cope with stress, the one that on the level of subconscious affect the formation on coping behaviour of the personality as well as the diagnostics of the coping measures and the personal treatment of the inner «Me». The correlation analysis of the received data and the comparison of the results of studies of respondents belonging to different age groups are made on the basis of the U-Mann Whitney criterion. The study was used to allow efficient methods to explore the physical components of the personality's structure, mechanisms and strategies of students behaviour in stressful situations, protective mechanisms and type of self-relation, namely the coping strategies indicator (D.Amirkham), test study of coping mechanisms (E. Heim), test study of body image, self-relation test (S.Panteleev), life style test (Plutchik-Kelerman-Konte). On the basis of these tests empirical research was conducted to make possible to learn that the direct relationship between coping strategies, coping mechanisms and self-attitude exists and makes it possible to judge that the formation of coping influences on the type of perception of the relationship and the perception by the personality inner “Me”.

Keywords: coping, overcoming, constitutional representation, physicality, coping strategies, coping resources, coping mechanisms, self-attitude.

Отримано: 28.01.2013 р.

Теоретичні аспекти особливостей розвитку особистості та поведінки молодших підлітків із затримкою психічного розвитку

Стаття присвячена теоретичному вивченню особливостей особистості і поведінки підлітків із затримкою психічного розвитку. Розглянуто порівняльний аналіз розвитку особистості молодших підлітків з нормальним психічним розвитком і молодших підлітків із затримкою психічного розвитку. Проаналізовано індивідуально-вікові особливості молодших підлітків із затримкою психічного розвитку, які розглядаються в спеціальній психології в останні роки. Визначено характерні особливості особистості молодшого підліткового віку і необхідність проведення спеціальної, цілеспрямованої роботи по підготовці дітей із затримкою психічного розвитку до переходу в середні класи.

Ключові слова: діти із затримкою психічного розвитку, молодші підлітки, особливості особистості, дезадаптація.

Стаття посвящена теоретическому изучению особенностей личности и поведения подростков с задержкой психического развития. Рассмотрен сравнительный анализ развития личности младших подростков с нормальным психическим развитием и младших подростков с задержкой психического развития. Проанализированы индивидуально-возрастные особенности младших подростков с задержкой психического развития, которые рассматриваются в специальной психологии в последние годы. Определены характерные особенности личности младшего подросткового возраста и необходимость проведения специальной, целенаправленной работы по подготовке детей с ЗПР к переходу в средние классы.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, младшие подростки, особенности личности, дезадаптация.

Постановка проблеми. Успішність навчально-виховної роботи в спеціальній школі залежить від урахування специфіки психологічних особливостей учнів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР), особливо у перехідні періоди їх життєдіяльності. Одним з найбільш значущих періодів у житті школяра є період закінчення початкової школи і перехід на середній щабель шкільного навчання. У цей час у дітей часто спостерігається недисциплінованість, підвищення рівня ситуативної тривожності тощо.

Аналіз масової шкільної практики свідчить про те, що перехід на другий ступінь загальної освіти не завжди відбувається в учнів безконфліктно і безболісно. Не всі школярі є психологічно готовими до подолання труднощів адаптаційного періоду, не всі піднімаються в своєму розвитку до рівня відповідності новим, більш високим, ніж на першій ступені освіти, вимогам. Тому перехід з початкової в середню ланку традиційно вважається одним з найбільш складних психолого-педагогічних проблем, а період адаптації у п'ятому класі – одним з найважчих періодів шкільного навчання.

Діти із ЗПР, за даними наукових досліджень, відчувають адаптаційні труднощі на самому початку шкільного навчання, а наприкінці початкової школи дитина має бути особистісно, психологічно і функціонально не готовою до переходу до наступної освітньої ланки.

Поширеність порушень поведінки молодших підлітків та їх соціальної дезадаптації має виражену тенденцію до зростання і є актуальною проблемою не тільки для вікової, але й для спеціальної психології.

У галузі спеціальної психології велися і ведуться розробки в плані вивчення та корекції особливостей розвитку у дітей із ЗПР. Їх фундаментом є теоретичні положення Л. С. Виготського про єдність законів розвитку нормальної і аномальної дитини, закладені ним в концепції культурно-історичного розвитку психіки і працях, присвячених вивченню специфіки формування психічної діяльності при різних дефектах розвитку.

Однак набагато менше розроблені проблеми особистісного розвитку дітей із ЗПР (О. Агавелян, Д. Альрахаль, М. Афанасьєва, Н. Білопільська, Н. Буфетов, Є. Віннікова, О. Гаурілюс, Г. Грибанова, Є. Дзугкоева, А. Капустін, І. Коробейников, В. Синьов, Є. Слеповіч, Н. Тарасенко, Р. Тригер, У. Ульяновка та інші).

Питання формування особистості молодшого підлітка із ЗПР, найбільш актуальні для цього періоду, недостатньо представлені в сучасних дослідженнях, що зумовило вибір теми статті.

Метою даної роботи є теоретичний аналіз психологічних особливостей і проблем особистісного розвитку школярів із ЗПР у період переходу з молодшої до основної школи.

Більшість учнів у віці 10 – 11 років залишають початкову школу, що, згідно з соціальним змістом терміна «молодший школяр», означає вихід з молодшого шкільного віку.

Перехід до періоду молодшого підліткового віку супроводжується різкою ламкою психіки, що отримав назву «підліткової кризи», коли навчальна діяльність перестає здійснювати той вплив на розвиток, який вона мала в попередній період, а провідною діяльністю стає спілкування з однолітками (за Д. Ельконіним – інтимно-особисте спілкування), психологічне віддалення від дорослих, з частими конфліктами.

Перехід учнів з початкової школи в основну свідчить про зміну соціальної ситуації розвитку. Для того, щоб включитися в нову соціальну ситуацію, учень повинен володіти певними психологічними якостями, що свідчать не тільки про успішне завершення початкової школи, а й попереднього етапу вікового розвитку.

Ситуація новизни завжди є для дитини в тій чи іншій мірі тривожною. Дитина ж переживає в таких умовах емоційний дискомфорт через невизначеність уявлень про вимоги вчителів, особливості та умови навчання, про цінності і норми поведінки у колективі класу та інші. Такий стан часто супроводжується внутрішньою напруженістю, іноді ускладнює прийняття як інтелектуальних, так і особистісних рішень. Досить тривале психічне напруження може закінчитися шкільною дезадаптацією і дитина стає тоді недисциплінованою, неуважною, безвідповідальною.

Особливо загострюються труднощі дітей із ЗПР у передкризові й кризові періоди: якщо в початковій школі корекційно-розвивальні завдання не були вирішені на належному рівні, то з новою силою вони заявляють про себе вже в середній школі.

Практика показує, що затримку психічного розвитку не корегують в початковій школі і діти цієї групи переходять в середню ланку. Як показало вивчення особливостей адаптації до умов навчання в середній школі учнів п'ятих класів, даний період є складним як для нормально розвинених молодших підлітків, так і для підлітків із ЗПР. Аналіз отриманих результатів показав, що у молодших школярів із ЗПР психологічна готовність до навчання в середній школі характеризується специфічними особливостями, які проявляються низьким рівнем розвитку навчальної мотивації, довільністю психічних процесів і рівнем розвитку мислення, в наявності формальної рефлексії та поелементного рівня планування, у більш нижчому, ніж у нормально розвиненому рівні взаємодії з педагогами [2].

Серед дитячого віку підлітковий – найдискомфортніший з точки зору психологічного стану (підвищена тривожність, стра-

хи, особливо страхи фізичної недосконалості, відчуття самотності). Він є найбільш тривалим, складним, суперечливим періодом у житті людини. Особливостям психічного розвитку дитини в підлітковому віці присвячено значну кількість досліджень, як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Широка проблематика досліджень цього віку багато в чому обумовлена суперечливістю самого процесу розвитку дитини на цьому етапі.

Сучасний підліток живе у світі, складному за своїм змістом і тенденціям розвитку. Це обумовлено, по-перше, новими суспільними вимогами, що пропонуються підліткам (рання професіоналізація, вибір ідеологічних орієнтирів і інші). По-друге, відбуваються соціально-економічні перетворення (реальне розшарування суспільства, труднощі отримання безкоштовної освіти, скорочення соціальних гарантій деяким категоріям громадян), по-третє, негативний вплив засобів масової інформації (значна частина її продукції стає передумовою порушень в емоційно-вольовій сфері особистості). Різким змінам піддані різні соціальні структури, що впливають на динаміку і зміст розвитку особистості підлітка. Передусім в «групу ризику» потрапляють підлітки з нестійкою психікою і порушеннями в розвитку.

Вивченню підліткового віку присвячена велика кількість робіт вітчизняних і зарубіжних авторів (В. Абраменко, М. Алемаскін, О. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, Т. Драгунова, Л. Зюбин, І. Кон, А. Кочетов, А. Мудрик, І. Невський, В. Сухомлинський, Д. Фельдштейн, О. Хрипкова, Д. Колесі, Д. Ельконін, Ш. Бюлер, В. Штерн та інші). У цих дослідженнях показано, що, підготовлені всім попереднім ходом розвитку зміни в психофізичній структурі підлітка, визначають сутність підліткового віку як перехід дитинства до дорослості.

Особистість молодшого підлітка дисгармонійна: згортання усталеної системи інтересів, протестний спосіб поведінки, поєднуються із зростаючою самостійністю. Більш різноманітними та змістовними стають відносини з іншими дітьми та дорослими, значно розширюється і змінюється характер сфери діяльності внаслідок спрямованості на нові форми відносин. Прагнення знайти своє місце в суспільстві, самоствердитися стає переважаючим і породжує у молодшого підлітка бажання зрозуміти самого себе, розвиває у нього почуття відповідальності, критичне ставлення до себе та інших людей. Перебудова соціальної ситуації розвитку на даному етапі онтогенезу полягає в поступовому переході від характерного для дитинства типу відносин дитини

і дорослого до нового типу, притаманного взаєминам дорослих людей.

Перехід до предметного навчання в середній школі, на думку А. Бодальова, Л. Криволапа, В. Войтко, Е. Соковікова, С. Сулейманова, визначає ускладнення сфери спілкування молодшого підлітка з дорослими, перш за все, вчителями, кожен з яких відрізняється особливим стилем спілкування з учнями, манерою викладання, характером вимог, особистісними рисами.

Аналіз досліджень проблем спілкування дітей підліткового віку з дорослими – вчителями та батьками – свідчить про незадоволення потреб підлітка, пов'язаних з цією сферою, що негативно позначається, з одного боку, на його особистісному становленні, приводить до виникнення негативізму, конфліктності, з іншого – веде до переорієнтації підлітка при спілкуванні з однолітками.

Підліток «відкриває» своїх однолітків, у відносинах з якими він знаходиться в положенні принципової рівності, на відміну від відносин з дорослими, де він пов'язаний «мораллю слухняності». Спілкування з однолітками виконує важливу функцію в розвитку особистості підлітка; в практиці цих взаємин засвоюються моральні норми дорослих; норми рівності (Т. Драгунова, Д. Ельконін, Л. Божович).

Причинами порушення поведінки у підлітковому віці є соціопсихологічні особливості дітей на даному віковому етапі розвитку. Встановлені закономірності розвитку на дітей, що нормально розвиваються, простежуються також і в дітей із ЗПР. Затримка психічного розвитку – це такий варіант дизонтогенезу, при якому механізм порушення полягає в уповільненні темпу розвитку всіх або вищих психічних функцій. Це одна з найбільш поширених форм своєрідного відхилення в розвитку психіки дитини.

Аналіз спеціальної літератури показав, що, незважаючи на особливість особистості і поведінки молодшого підлітків із ЗПР, розвиток дітей цієї категорії підпорядковується загальним закономірностям формування особистості на підлітковому етапі онтогенезу. Але наявність затримки психічного розвитку, незрілість і різна ступінь пошкоджень ряду психічних функцій ускладнюють психофізичний, інтелектуальний, соціальний розвиток підлітків з ЗПР. Новоутворення підліткового віку, провідні види діяльності (просоціальна діяльність, спілкування), потреби, інтереси мають специфічні особливості, порівняно з тими, що розвиваються нормально.

Створена зусиллями спеціальних психологів і дефектологів система спеціалізованої допомоги дітям та підліткам з різними формами психічного недорозвинення (І. Бгажнокова, Т. Власова, А. Граборов, Г. Дульнев, А. Занков, В. Лубовський, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, Є. Стребелева, У. Ульяновка, Ж. Шиф та багато інших) досягла великих успіхів у вирішенні завдань діагностики та корекції відхилень у їх пізнавальному розвитку.

У спеціальній психології особистісна проблематика розкрита значно менше, традиційно спостерігається перевага досліджень інтелекту аномальних дітей. Однак в останні роки в науці стала помітною тенденція поступового зміщення акценту досліджень з пізнавальної діяльності на особистісну сферу: з'являються розробки проблем мотивації, тривожності, спілкування, самосвідомості, розвитку комунікативних навичок, характеру та інші. На наш погляд, це явище обумовлено цілою низкою чинників:

- загальна гуманізація освіти і науки, особистісно-орієнтований підхід до учня;
- організація діагностики та корекційно-виховного процесу неможлива без знання, особливостей, структури особистості;
- інтеграція осіб з аномальним розвитком, яка передбачає не тільки компенсацію інтелектуальних порушень, але і розвиток, і корекцію особистісних утворень, необхідних для нормальної адаптації до життя.

Діти із ЗПР характеризуються рядом особистісних якостей: недорозвиненням емоційно-вольової сфери, тривалим збереженням ігрових інтересів, більш вираженою, ніж в однолітків, що нормально розвиваються, потребою в домінуванні, неадекватною самооцінкою, часто завищеною, що притаманна при нормальному ході розвитку більш молодшому віку дітей (Н. Білопільська, І. Кулагіна, С. Домішкєвіч, В. Перм'яков, В. Ульяновка, Е. Дмитрієв, Є. Слепович та інші).

На відміну від багатьох проблем олігофренопедагогіки, розгляд яких триває більше століття, проблема ЗПР активно розробляється тільки впродовж останніх трьох десятиліть. Вивчення особливостей дітей цієї категорії набуває все більш широкі масштаби (В. Лебединський, Н. Нікішіна, Н. Ципіна та ін.). Стану пізнавальної діяльності дітей із ЗПР дошкільного та шкільного віку присвячено цілий ряд досліджень (Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединський, В. Лубовський, М. Певзнер, Т. Сак, С. Тарасюк, У. Ульяновка та інші). Дотепер в спеціальній психології накопичено певні дослідниць-

кі матеріали з проблем особистісного розвитку дошкільників із ЗПР, в тому числі з проблеми загальної здібності до навчання. З'явилася велика практична потреба в розробці проблем особистісного розвитку школярів із ЗПР. Актуальність цих досліджень визначається, з одного боку, труднощами диференціальної діагностики ЗПР, а з іншого боку, – питаннями, що виникають при навчанні та вихованні цих дітей, проблемами некомпенсованих до шкільного віку форм ЗПР.

З аналізу спеціальної літератури з'ясувалось, що діти відстають у психічному розвитку у зв'язку з органічною церебральною недостатністю резидуального характеру, і більш залежні від середовищних факторів.

Соціальні детермінанти порушення поведінки, численні зриви психіки мають різний ступінь впливу і специфічно групуються. Соціальні причини відхилень у поведінці у дітей із ЗПР, на думку багатьох авторів (Г.Грибанова, Д. Альраххаль, Л. Щіпціна, Є. Іванов та інші), найчастіше криються в сім'ї, школі, групі безпосереднього оточення.

В умовах спеціального виховання дітей із ЗПР пріоритетною є цілеспрямована робота з організації навчання та спілкування в спеціалізованих класах і діагностично-корекційних групах, а також в родині. Це підвищує можливості компенсації в цілому та ефективність засвоєння знань, зокрема, тому корекційно-педагогічну роботу з дітьми необхідно проводити, ґрунтуючись на досягнутому дітьми актуальному рівні розвитку та враховуючи їх найближчі потенції як суб'єкта спілкування. «Переступання» через рівень суб'єктивної зрілості до успіху не призводить [1].

В останні десятиліття, у зв'язку з появою в спеціальних школах для дітей із ЗПР старших класів, виникає необхідність вивчення особливостей підліткового віку. З цієї причини в спеціальній психології почали з'являтися дослідження особистісної сфери підлітків із ЗПР: розробляється проблематика спілкування (М. Афанасьєва, Г. Грибанова, Є. Дзугкоєва, Р. Тригер); порушень поведінки (К. Лебединська, М. Райська, Г. Грибанова, В. Паладій, Г. Деева); статевовікової ідентифікації (Н. Білопільська), особливостей соціалізації (І. Коробейников), особистісної тривожності (М. Кондратьєва); образу Я (І. Конєва); сприйняття вчителя (Н. Масленнікова), особливості статеворольової соціалізації в умовах депривації батьківського впливу (Є. Самойленко), особливості самоставлення в структурі самосвідомості (О. Таліпова), вплив взаємин з матір'ю на формування готовності до адиктивної поведінки (М. Суругегіна,) та інших.

Підлітки з ЗПР відрізняються невизначеністю інтересів і планів на майбутнє, їх спрямованість характеризується «поглядом у минуле», вона наповнена інфантильними інтересами попереднього вікового етапу. Тому нерідко має місце парадоксальна реалізація деяких підліткових або навіть дорослих тенденцій в ігрових формах поведінки, і навпаки, ігрові інтереси мають дорослі форми поведінки. Егоцентрична поведінка – бажання звернути на себе увагу і реалізується в «блазентві», у вчинках.

Результати досліджень Г. Грибанової показують, що підлітки із ЗПР слабо орієнтовані на взаємини з однолітками. Недостатній рівень усвідомлення власного «Я» у підлітків з ЗПР виявляється в необґрунтованих, завищених домаганнях, є причиною значної нестійкості самооцінки, підвищеної сугестивності, несамостійності, шаблонності суджень, некритичності, переоцінки характерологічних інших особистісних рис, нестійкості позицій при вирішенні тих чи інших питань, що нерідко призводить до асоціальних форм поведінки [3].

Л. Кузнецова у своєму дослідженні, даючи психологічну характеристику молодшим підліткам із ЗПР, вказує на поєднання у них підвищеної емоційної нестійкості із тривожністю, підвищеної афективної насиченості і нерозбірливістю в конкретних способах реалізації емоційної відчуженості від близьких родичів. У той же час вона відзначає, що надійні, безпечні, тісні стосунки з батьками корелюють з позитивними стосунками з однолітками, а порушення сімейних взаємин – зі встановленням негативних стосунків з однолітками [6].

У дослідженні, поданому Н. Масленніковою, виділені наступні особливості молодших підлітків із ЗПР, які характеризують їх як суб'єктів спілкування – наявність специфічних труднощів у побудові комунікації: в організації та підтримці контакту, недостатності вмінь чітко визначати свої позиції в якості партнера по спілкуванню [7].

О. Дзугкоєва у своєму дослідженні визначила, що підлітки із ЗПР більш конфліктні у взаємовідносинах. У складних конфліктних ситуаціях ця група дітей часто реагує агресивно, брутально, з роздратуванням, проявляє негативізм та ігнорування суспільних норм [4].

Вивчаючи особливості особистісної тривожності у молодших підлітків із ЗПР, М. Кондратьєва констатує наявність тенденції до більш високого рівня тривожності підлітків із ЗПР, порівняно з однолітками, що розвиваються нормально, що вказує на більшу ступінь фрустрації в ситуаціях міжособистісного спілкування [8].

І. Конєва, яка вивчала особливості образу «Я», відзначає, що молодші підлітки з ЗПР сприймають себе в негативному світлі і що ярлик неблагополучних дуже фруструє їх. У підлітків із ЗПР формується невизначено позитивне уявлення про однолітків, що заважає їм налагоджувати повноцінне спілкування, а отже, вони не здатні встановлювати міжособистісні відносини з однолітками [5].

Проведений аналіз робіт (А. Байбародських, В. Брайфельд, Г. Грибанової, Є. Дзугкоевої, Н. Кондратьєвої, І. Конєвої, Н. Масленнікова), що досліджували особливості особистісного розвитку молодших підлітків із ЗПР в перехідний період, які навчаються в спеціальній школі, відзначають, що багатьох проявів підліткової дезадаптації можна уникнути (частково або повністю), якщо в стабільний період попереднього розвитку, тобто в молодшому шкільному віці цілеспрямовано формувати у дитини адаптаційні психологічні механізми.

Висновки. Виникає необхідність проведення спеціальної, цілеспрямованої роботи з підготовки дітей із ЗПР до переходу в середні класи. Цьому, на наш погляд, сприятиме психологічний супровід молодших підлітків із ЗПР.

Основною метою психологічного супроводу є запобігання виникнення особистісних порушень або зупинок в особистісному розвитку, сприяння у вирішенні внутрішніх конфліктів особистості та відновленні особистісного зростання.

Список використаних джерел

1. Белополюская Н.Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью / Н.Л. Белополюская, В.И. Лубовский // Психологический журнал. – 1993. – №4. – С. 89 – 97.
2. Винокурова Г.А. Психологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития на этапе перехода в среднее звено школы / Г.А. Винокурова // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 32 – 34.
3. Грибанова Г.В. Психологическая характеристика личности подростков с ЗПР / Г.В. Грибанова // Дефектология. – 1986. – №5 – С.13 – 20.
4. Дзугкоева Е.Г. Общение как условие социальной адаптации подростков с задержкой психического развития и без отклонений в развитии / Е.Г. Дзугкоева // Дефектология. – 1999. – №2. – С. 19 – 25.

5. Конева И.А. Особенности образа «Я» младших подростков с задержкой психического развития: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. / И.А. Конева. – Н.Новгород, 2002. – 22 с.
6. Кузнецова Л. В. Особенности мотивационно-волевой готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. / Л. В. Кузнецова – М., 1986. – 20 с.
7. Масленникова Н.В. Особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Н.В. Масленникова – Н.Новгород, 2004. – 25 с.
8. Ульяновская У.В. Особенности личностной тревожности младших подростков с задержкой психического развития / У.В. Ульяновская, Н.П. Кондратьева // Дефектология. – №1. – 2004. – С. 29 – 35.

This article is devoted to the study of personality and behaviour of teenagers with mental retardation. Comparative analysis of personality development of younger teenagers with normal mental development and younger teenagers with mental retardation was studied. Individual age-specific features of younger teenagers with mental retardation, which have been discussed in special psychology in recent years, were analyzed. The measures to ensure non-traumatic transition to the middle level were presented. The goals and objects of psychological support were stated. The specific features of the personality of younger teenagers and the necessity for specific, focused preparation work with children with mental retardation to transfer them to the secondary school were determined.

Keywords: children with mental retardation, younger teenagers, characteristics of personality, misadaptation.

Отримано: 22.01.2013 р.

Соціально-психологічний аналіз сутності поняття «міжособистісна толерантність», як професійно важливої якості психолога

Автор статті аналізує основні теоретичні підходи до визначення міжособистісної толерантності. Толерантність, згідно його аналізу визначається як особливість особистості психолога, що передбачає успішність його професійної діяльності й самореалізації.

Етап професійної підготовки є оптимальним періодом розвитку особистості майбутнього професіонала-психолога, періодом, коли найбільш ефективно впровадження й можливе відстеження результатів програми соціально-психологічного супроводу.

Ключові слова: толерантність, особистість, людина, професійна свідомість, інтолерантність, самосвідомість.

Автор статьи анализирует основные теоретические подходы к определению межличностной толерантности. Толерантность, согласно его анализу определяется как особенность личности психолога, обеспечивающая успешность его профессиональной деятельности и самореализации.

Этап профессиональной подготовки является оптимальным периодом развития личности будущего профессионала-психолога, периодом, когда наиболее эффективно внедрение и возможно отслеживание результатов программы социально-психологического сопровождения.

Ключевые слова: толерантность, личность, человек, профессиональное сознание, интолерантность, самосознание.

Постановка наукової проблеми. Актуальність обраної теми визначається наявністю наступних протиріч: між нормативністю умов рівневої професійної підготовки й прагненням психолога до професійної, відкритої взаємодії із клієнтами; між науково обґрунтованим розумінням толерантних характеристик особистості психолога й відсутністю їх системного опису в соціальній психології, у яких толерантна особистість психолога була б розкрита повною мірою; між потребою в розвитку толерантних якостей психолога й відсутністю програм ефективного досягнення цієї мети, насамперед у процесі професійного становлення толерантної особистості психолога у вузі.

В цілому, недостатня наукова розробленість, наявність невіршених протиріч і потреба в ефективному розвитку толерантної особистості психолога — у процесі професійного становлення визначили актуальність дослідження.

Толерантність як особистісне інтегроване утворення актуалізується — у процесі професійного становлення. Сутність толерантності фахівця-психолога — у його установці на прийняття іншої людини — відмінної в процесі консультування. Толерантна особистість психолога — це фахівець, професійна діяльність, відносини, професійне становлення якого обумовлено взаємозв'язком та інтеграцією якостей толерантної особистості. Толерантність як внутрішньособистісна характеристика психолога формується поступово, під впливом соціально-психологічних факторів, обумовлених як зовнішні (умови професійного становлення) і внутрішні (індивідні, суб'єктні, особистісні, індивідуальні передумови).

Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми. Професійне становлення психолога передбачає розвиток толерантності як одного з найважливіших професійних якостей фахівця, без якого неможлива ефективна професійна діяльність (М.С. Мириманова, О.С. Михалюк, Т.Г. Стефаненко, Н.С. Хрустальова). Це приводить до необхідності здійснення досліджень соціально-психологічної сутності толерантної особистості психолога в процесі професійного становлення.

У цей час вивчаються етапи професійного становлення фахівця (В.А. Бодров, Є.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Д.І. Фельдштейн і ін.); визначаються механізми й соціально-психологічні умови позитивного/деструктивного розвитку особистості в професії (С.П. Безносков, А.А. Деркач, Л.Г. Дика, Л.М. Митіна, А.К. Маркова, С.А. Шапкин, М.С.Ясницький і ін.); розглядаються професійно значимі якості (Н.С. Государевий, Л. М. Лаптев, В.Д. Шадриков); вивчаються умови й передумови розвитку професійної свідомості в студентському віці (Н.В. Жигинас, В.І. Жуков, Г.Ю. Любимова, Ю.П. Поваренков). З'являються роботи, у яких досліджуються професійно важливі якості психолога — товариськість, контактність, емоційна стійкість, терпимість (Е.А. Быкова, І.В. Дубровина). До необхідних характеристик психолога-консультанта відносять комунікативність, стійкість і гнучкість у відносинах, відкритість новому досвіду, прийняття особистої відповідальності, здатність до емпатії (В.С. Грехнєв, Ю.М. Забродін, І.А. Зимова, Є.В. Пахольян, О.Н. Шахматова).

Толерантність визначається в роботах як особливість особистості психолога, що визначає успішність його професійної діяль-

ності й самореалізації (М.І. Губанова, Л.А. Миколаєва, Г.Г. Солодова й ін.). Водночас, змістовні характеристики толерантності психолога в психологічних дослідженнях тільки починають виявлятися (Е.І. Касьянова, В.В. Каширина й ін.).

У наш час вивчення толерантності як соціально-психологічного феномена не тільки інтенсифікувалося, але і якісно змінилося. Вивчаються етнічна толерантність (І.М. Карлинська, Е.І. Шлягина й ін.), політична толерантність (М.А. Гулиев, Г.М. Денисовський, П.М. Козирева, С.Г. Іллінська й ін.), релігійна толерантність (О.С. Борисов, М.Ю. Смирнов), міжособистісна толерантність (Е.В. Алексєєва, Г.Л. Бардієр, С.Л. Братченко та ін.). Розглядаються механізми формування, етапи й структура толерантності з позицій внутрішньособистісних характеристик, детермінант, що визначають толерантну свідомість і толерантну поведінку.

Діапазон дефініцій толерантності достатньо широкий. Толерантність визначається як характеристика міжкультурної взаємодії в соціальному аспекті (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко, Л.А. Шайгерова, І.І. Халеева) норми поведінки в педагогічному аспекті, що формуються (Л.А. Волович, І.А. Колесникова, Г.В. Мухаметзянова й ін.), як сукупність характеристик і установок особистості в психологічному аспекті (А.Г. Асмолов, В.В. Глебкин, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова й ін.), як результат переломлення особистісних властивостей і якостей у системі відносин суб'єкта в умовах мікро- і макросоціуму в соціально-психологічному аспекті (Г.Л. Бардієр, Н.В. Недорезова, А.В. Перців).

У соціально-психологічних дослідженнях толерантність розглядається з декількох позицій – як ціннісна орієнтація суб'єкта в значимому для нього співтоваристві або групі, форма соціальної взаємодії, механізм спілкування, професійно значима якість фахівця, що працює в групі професій « Людина – Людина» (А.Г.Асмолов, В.В. Бойко, Н.М. Лебедева, В.С. Магун, М.С. Мирманова, О.С. Михалкж, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко й ін.).

Затребуваними в теоретичному й у практичному плані є розробки психологічних технологій і програм супроводу професійного становлення особистості майбутнього фахівця (О.Г. Дониченко, М.В. Донцова, А.В. Козлова, Н.В. Майсак, Л.М. Митіна, А.В. Попова).

У рамках нової системи вищої освіти в низці завдань навчання виділяється розвиток комунікативної компетенції фахівців гуманітарного профілю, яке не представляється можливим без толерантних якостей особистості майбутнього професіонала.

Мета статті – розкрити соціально-психологічний зміст поняття «міжособистісна толерантність».

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих даних. З моменту проголошення й підписання в 1995 році Декларації принципів толерантності «толерантність» починає вивчатися в контексті взаємин між людьми й стає предметом вивчення соціальної психології, де в центрі уваги не простір соціальних відносин, фізіологічні якості організму, а особливості міжособистісних відносин. Толерантність у соціальній психології розглядається як особистісна характеристика, яка виникає, актуалізується при негативному впливі з боку суб'єкта, іншої особистості й сприяє побудові міжособистісної взаємодії, спілкування з іншими людьми у формі міжособистісного діалогу, збереженню й розвитку особистості й суспільства в цілому.

Аналіз закордонної й вітчизняної психологічної літератури з проблеми толерантності, показав, що на даному етапі немає єдиного тлумачення поняття «толерантність» і опису загальної, єдиної її характеристики. У соціальній психології толерантність вживається в різних значеннях. У цілому можна виділити три основні підходи до сутності толерантності як соціально-психологічного феномена.

Традиційно міжособистісна толерантність, інтерпретується в руслі терпимості. Так, В. В. Бойко й В.Д. Менделевич [4; 7] визначають комунікативну толерантність як характеристику відносин особистості до людей, ступінь, що показує стійкість до неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії. Також і Н.В. Недорезова розглядає актуальність толерантності при зіткненні людини з емоційно негативними подіями, співрозмовниками, впливами. Велику увагу автор приділяє здатності терпіти неприємну ситуацію або неприємну людину доти, поки це не приводить до збитку [8]. Толерантність являє собою терпиме відношення до іншого суб'єкта, незважаючи на можливу спочатку негативну оцінку його поведінки, способу життя, культури [6]. Отже, в основу толерантності як терпимості закладається негативна система міжособистісних відносин.

У той же час, аналіз соціально-психологічної літератури показав, що в роботах А.Г. Асмолова, Г.Л. Бардієр, Г.У. Солдатової, О.А. Спіциної і Л.А. Шайгерової [1; 2; 13] поняття толерантності й терпимості як якостей особистості, що виявляються в системі міжособистісних відносин, протиставляються. Так, терпимість передбачає пасивне прийняття навколишньої реальності, непротивлення, покладливість до вчинків інших людей, а толерантність розуміється

як активна життєва позиція, яка містить у собі не просте потакання чужим думкам, звичкам, поведінці, а встановлення взаєморозуміння й взаємоповаги, визнання єдності й різноманіття людства, багатомірності людської культури, норм, вірувань, готовності визнати інших такими, які вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди. Тобто толерантність, на відміну від терпимості, категорія далеко не пасивна, вона припускає розширення кола особистих ціннісних орієнтацій за рахунок позитивної взаємодії з іншими культурами. Тим самим, у поняття «толерантність» закладається підтекст збагачення новим іншим культурним надбанням, соціальним досвідом.

Отже, виділяється другий підхід до розуміння міжособистісної толерантності, прихильники якого виводять терпимість із поняття «толерантність», розглядаючи в основі толерантності позитивну систему міжособистісних відносин.

А.Г. Асмолов, Г.В. Солдатова й Л.Я. Шайгерова [1] пропонують визначати толерантність через систему установок, цінностей і орієнтацій особистості, що відбивають ступінь позитивного відношення до різноманіття миру, до соціальних, культурних, етнічних і світоглядних відмінностей. Така психологічно стійка й морально зріла особистість, на думку авторів, настроєна на розвиток позитивних соціальних, міжкультурних і міжособистісних відносин, що виключають конфронтацію й насильство.

Для толерантності характерний прояв інтересу до об'єкта, прагнення зрозуміти його та прагнення позитивно взаємодіяти з ним [6]. Толерантність властива тим особам, які прагнуть позитивної взаємодії, упорядкованих відносин загальнолюдським законам, що не порушують буття, що не заподіюють шкоду іншим особам при реалізації власних свобод [13]. Толерантне відношення виражається в прагненні досягти взаємного розуміння й узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування тиску, переважно методами роз'яснення й переконання [12].

Під впливом наявності двох підходів до розуміння толерантності з'являється структурний, інтегральний підхід, прихильники якого розглядають толерантність як складну, багатоспектрну, багатогранну, багатокomпонентну якість особистості, що включає як терпимість, так і якості особистості, що виражають позитивне відношення до іншого. Одним з таких авторів, є С.Л. Братченко [3], який вважає, що психологічний зміст міжособистісної толерантності не може бути зведений до окремої властивості, показника, характеристики, тому що даний феномен не лежить тільки в одній площині – його зміст неоднорідний, не підкоряється «лінійному детермінізму».

Г.Г. Абдулкаримов, Р.Г. Апресян, А.Г. Асмолов, Е. М. Виноградова, Т. Б. Загоруля, Ю.П. Івкова, М.С. Міріманова, Г. Олпорт, П.В. Степанов, К. Уэйн, Г.М. Шеламова, вважають, що толерантність – це цілісне утворення, яке має складну структуру, що виражається в співвідпорядкованості якостей особистості, які входять до неї.

На думку Т. Б. Загоруля [5], ядро толерантності формують відповідальність, життєрадісність, терпимість, чуйність, раціоналізм, незалежність, емпатія, сміливість у відстоюванні своїх поглядів, життєва мудрість, щастя інших і воля.

Проаналізувавши різні визначення толерантності, Н.В. Недорезова [8] відзначає, що толерантність часто включає певні індивідуальні якості особистості, серед яких частіше згадуються такі, як уміння працювати із власними емоціями, прийняття власних негативних сторін, негативних емоцій і почуттів, навик адекватного самовираження й саморозкриття, уміння пізнати себе.

А.П. Садохінім [11] толерантність розглядається як почуття терпимості й поважного відношення до думок інших людей, що не збігаються із власними. Воно передбачає право кожного на вільне вираження своїх поглядів і реальну рівноправність людей у практичному житті й проявляється в тому, що людина, не відмовляючись від своїх переконань, одночасно ставиться доброзичливо до думок інших людей. Автор виділяє критерії, які, на його думку, дозволяють більш чітко фіксувати явище толерантності. До них автор відносить наступні:

- реальна рівноправність між представниками різних народів (рівний доступ до соціальних благ для всіх людей незалежно від їхньої статі, раси, національності, релігії або приналежності до якої-небудь іншої групи);

- взаємоповага, доброзичливість і терпиме відношення всіх членів того або іншого суспільства до інших соціальних, культурних груп;

- гарантоване законом збереження й розвиток культурної самобутності й мов національних меншин;

- реальна можливість додержуватися традицій для всіх культур, представлених у даному суспільстві;

- свобода віросповідання за умови, що це не обмежує права та можливості представників інших конфесій;

- співробітництво й солідарність у вирішенні загальних проблем;

- відмова від негативних стереотипів в області міжетнічних, міжрасових і міжстатевих відносин.

Аналіз психологічних особливостей толерантної та інтолерантної особистості зустрічається в роботах Г. Олпорта [10]. Автор, спираючись на дослідження проблем авторитаризму й тоталітаризму, виділив цілий ряд суттєво значимих, з огляду соціально-психологічних явищ, особливостей інтолерантної особистості:

1) знання самого себе – інтолерантна особистість менше знає про свої гідності й недоліки, ставлячись некритично до себе, і прагне у всіх своїх лихах звинувачувати навколишніх;

2) захищеність – інтолерантній людині важко жити в згоді, як із самим собою, так і з іншими людьми, вона побоюється свого соціального оточення й навіть себе, своїх інстинктів, інтолерантна особистість почуває себе не в безпеці, тому прагне захищатися від інших людей і груп;

3) відповідальність – інтолерантна людина вважає, що події, що відбуваються, від неї не залежать, тому перекладає відповідальність на інших;

4) потреба у визначеності – інтолерантна особистість поділяє світ на дві частини (чорне й біле), не визнаючи його різноманітності, і не схильна вислухати будь-яку точку зору;

5) орієнтація на себе й орієнтація на інших – інтолерантна особистість менш орієнтована на себе в роботі, у фантазіях, творчому процесі, теоретичних міркуваннях, у проблемних ситуаціях інтолерантна людина схильна звинувачувати себе, а не навколишніх;

6) прихильність до порядку – інтолерантна людина надто велике значення надає охайності, гарним манерам, ввічливості, для неї важливо, щоб в усьому був порядок, для толерантних людей ці якості не представляють такої великої цінності й відходять на другий план;

7) здатність до емпатії й почуття гумору не розвинені в інтолерантної особистості;

8) авторитаризм для інтолерантної особистості дуже важливий.

Висновки. Аналіз соціально-психологічної літератури дозволяє виділити три підходи до розуміння сутності міжособистісної толерантності, визначені у закордонній і вітчизняній психології. З одного боку, ряд авторів використовують міжособистісну толерантність у безперечно негативному смислі, тому що вона «є свого роду неприродною помірністю, переконаннями й цінностями інших» [9, С. 16]. З іншого боку, толерантність у системі міжособистісних відносин розглядається як «установка ліберального прийняття моделей поведінки, переконань і цінностей інших, толерантність включає активний захист цінностей інших

і визнання плюралізму, а також, що істинно толерантна людина буде протистояти будь-якій спробі перешкодити їхньому вільному виразові» [9, С. 16]. Інтегральний підхід до сутності міжособистісної толерантності, що спирається на два попередні, дозволяє відзначити, що толерантність у системі міжособистісних відносин є складним, багаторівневим соціально-психологічним феноменом.

Міжособистісна інтолерантність, на відміну від міжособистісної толерантності, як об'єкт дослідження не виділявся, але в соціальній психології описується через поняття нетерпимості, конфліктності, авторитарності, ворожості, упередженості й стереотипності, які в сукупності характеризуються загальним словом «міжособистісна інтолерантність».

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. О смыслах понятия «толерантность»: [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник.— Москва: МГУ, 2001.— С. 8-18.
2. Бардиер Г.Л. Социальная психология толерантности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Г.Л. Бардиер. — СПб, 2007. — 45 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В.В. Бойко. — М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. — 472 с.
4. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность в межличностных отношениях / В.В. Бойко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии. — СПб.: Питер, 2004. — С. 13-21.
5. Загоруля Т.Б. Актуализация толерантных свойств личности в образовательном процессе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Б. Загоруля. — Екатеринбург, 2005. — 24 с.
6. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования: [Текст] / Е.Ю. Клепцова. — М.: Академический Проект, 2004. — 176 с.
7. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебн. пособие. [Текст] / В.Д. Менделевич. — М.: МЕДпресс, 2001. — 432 с.
8. Недорезова Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.В. Недорезова. — М., 2005. — 189 с.
9. Оконешникова Н.Л. Проблема толерантности в современной зарубежной психологии [Текст] / Н.Л. Оконешникова

- ва // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: Материалы Сибирского психологического форума. 16-18 сентября 2004 г. – Томск: Томский государственный университет, 2004. – С. 215.
10. Олпорт Г.У. Природа предрасположения: [Текст] / Г.У. Олпорт // Век толерантности. – Выпуск № 5. – М., 2003. – С. 43.
 11. Садохин А.П. Толерантное сознание: сущность и особенности / А.П. Садохин // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – С. 20-31.
 12. Спицына О.А. Психологические условия формирования когнитивного и поведенческого компонентов толерантности у младших школьников в образовательной среде: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.А. Спицына. – Казань, 2006. – 24 с.

The author analyzes the main theoretical approaches to the definition of interpersonal tolerance. Tolerance, according to his analysis, is determined as a feature providing the success of his career and self-fulfillment.

Stage of training is the best period in the development of a future professional psychologist, a period when the most efficient implementation and track the results of social psychological support.

New studies represent the problem of tolerance of a professional, the social and psychological characteristics of the content.

Tolerance in professional development depends on the goals, objectives, resources, activities, processes and outcomes of professional activity. The article summarizes the approaches to determine the mechanisms and functions of tolerance provided the structural features and functions of tolerance in professional psychologist.

Social and psychological prerequisite for the development of tolerance is a basic human appropriation of value relations, was laid in the family. Most important to the individual in its development is a micro-society. A family acquaintance begins with the core values of human relations, culture, and ethnic differences. Personality development is characterized by the formation requirement of the motivational sphere, value; semantic sphere, orientation and activity in the relationship, the formation of identity and the image of «Me.»

Keywords: tolerance, personality, human, professional consciousness, intolerance, self-consciousness.

Отримано: 12.01.2013 р.

Психологічні детермінанти гендерної соціалізації підлітків

У статті представлено результати дослідження соціально-психологічних детермінант гендерної соціалізації підлітків. З'ясовано, що субкультура підліткового середовища, орієнтована на ідентифікаційну паритетність міжстатевих стосунків, приносить з собою нормативи андрогінії, які виступають в амбівалентному змісті особистісних очікувань. Встановлено залежність розвитку статевого образу «Я» підлітків від батьківських настановлень – традиційних чи егалітарних. Специфіка виховання хлопчиків і дівчаток підліткового віку полягає у психологічних перешкодах на шляху до егалітарної соціалізації.

Ключові слова: статево-рольова ідентифікація, гендерна соціалізація особистості, гендерні орієнтації, гендерний стереотип, гендерний образ «Я».

В статті представлені результати дослідження соціально-психологічних детермінант гендерної соціалізації підлітків. Виявлено, що підліткова субкультура, орієнтована на ідентифікаційну паритетність в міжстатевому общенні, привносить з собою нормативи андрогінії, що обуславлює амбівалентне содержание личностных ожиданий подростка. Показана зависимость развития полового образа «Я» подростков от родительских установок – традиционных или эгалитарных. Специфика воспитания личности в подростковом возрасте определяется психологическими барьерами на пути к эгалитарной социализации.

Ключевые слова: полоролевая идентификация, гендерная социализация личности, гендерные ориентации, гендерный образ «Я».

Постанова проблеми. Підлітковий період у багатьох психологічних дослідженнях і концепціях визнається «критичним», «перехідним», «складним». Це пов'язано із пубертатними змінами (фізичними, статевими), психологічними і соціальними трансформаціями в особистості підлітка. Згідно з культурно-історичною теорією розвитку (Л. Виготський), «образ дорослості» як ідеальна форма є центральною категорією, що задає цілісність дитинства, тому співвідношення реальної та ідеальної форм, їхнього взаємопереходу є вихідною точкою, яка задає «роботу саморозвитку» [5, с. 37]. Рефлексія як індивідуальна здатність підлітків до самозміни, до встановлення меж «Я» і відчуження у контексті маскуліно-фемінного конструктує, головною рушійною силою

всіх сторін психічного розвитку, в тому числі і гендерного. В онтогенезі ідеальною формою (основною ідеєю) є ідея «вдосконаленого дорослого життя» – дорослості. Саме в підлітковому віці відбувається відкриття нової ідеальної форми, як зміни внутрішньої позиції бачення гендерного середовища, «Я – Ми – світ/культура» (позиція побудови власної дорослості) у хлопців та дівчат. Це склало методологічну основу нашого дослідження.

Мета статті – виявлення соціально-психологічних чинників гендерної соціалізації особистості у період її дорослішання. Психодіагностичний інструментарій включав комплекс методів: модифікований тест С. Бем для виявлення фемінно-маскулінних властивостей; тест оціально-психологічних зв'язків Л. Кондрашової з метою виявлення гендерних особливостей у батьківсько-дитячому спілкуванні, методику семантичного диференціалу, тест незакінчених речень «Ідеальний чоловік/ідеальна жінка....», «Ідеальна дівчинка/ідеальний хлопчик.....», наратив «Коли я відчув (ла) себе дорослим чоловіком (жінкою)», Усього в дослідженні взяли участь 400 учнів 5-9-х класів у віці 11-15 років.

В організації дослідження бралось до уваги, що зміст гендерних образів сучасного чоловіка/жінки, хлопчика/дівчинки є важливим чинником розвитку гендерної ідентичності підлітків, що надалі сприятиме вибору їхніх орієнтації на виконання традиційних чи егалітарних майбутніх сімейних та соціальних ролей [2, с. 21-31].

Остаточне формування гендерної ідентичності припадає на підлітковий період. Традиційно його розуміють як вік автономізації, набуття підлітком незалежності і переорієнтації на побудову відносин з однолітками як значущими для ідентифікаційного «Ми». Процес соціалізації здійснюється не стільки в рамках діалогічної взаємодії дитина-батько, скільки в підліткових групах через посередництво механізмів внутрі- і міжгрупової взаємодії – включається принцип «Ми» і «Вони» [3, с. 153-158].

За методикою Л. Кондрашової [4, с. 24-25] було виявлено характер міжстатевого та одностатевого спілкування дівчаток та хлопчиків та його інтенсивність, «білі плями» у спілкуванні з найближчим оточенням. Факторний аналіз дозволив виявити наступні зміни: інтенсивність спілкування з друзями та родичами (бабуся, дідусь); інтенсивність спілкування з матір'ю та батьком.

Згідно рейтингових місць спілкування підлітків, які оцінювались з позиції чинників розвитку гендерної ідентичності, бать-

ки відіграють провідну роль і залишаються особливо впливовими особами для молодших підлітків обох статей на рівні з думкою однолітків зі школи та класу. Аналіз соціально-психологічних зв'язків підлітків засвідчує, що для розвитку гендерної ідентичності дівчинки-підлітка важливу роль відіграють особи тотожної статі – мати (7,05, 0,3), бабуся, подруги тощо, тоді як для хлопців – батько (8,15, $p=0,6$), дідусь, друг ($U=69,5$; $p=0,00006$). У молодших підлітків обох статей, порівняно зі старшими підлітками, була виявлена більша інтенсивність спілкування з батьками ($U=2,85$ $p=0,07.$) (табл. 1).

Вікові особливості із референтними значущими особами проявились у посиленні гендерної сегрегації – наданні пріоритету стосунків із одностатевими однолітками (від молодшого до старшого підліткового віку), розширення кола соціальних контактів та їх збагачення.

Проте, гендерні відмінності у комунікативній складовій стосуються тіснішого контакту у дівчаток (молодших-старших) та хлопців (молодших-старших), поступове зменшення впливу зовнішніх соціальних чинників, місце яких в уявленнях підлітків починають займати внутрішні (особистісні) потенційні ресурси. Це сприяє якісному становленню гендерного «Я» підлітка, інтимності та довірливості мотиваційного спілкування із самим собою, з'ясуванню відстані між Я-ідеальним та Я-реальним. Типологічний образ гендерного світу підлітків проведений за тим же принципом поєднання фемінно-маскулінного конструкта у структурі когнітивних та емоційних уявлень.

Таблиця 1

Статевовікова динаміка вибору референтних кіл спілкування підлітками обох статей

	Сум. ранг. Молодші підлітки-дівчата	Сум. ранг. Старші підлітки-дівчата	U	p-level	Сум. ранг. Молодші підлітки-хлопці	Сум. ранг. Старші підлітки-хлопці	U	p-level
1. Мати	696,5	381,0	285,0	0,2816	241,5	102,5	70,5	0,3498
2. Батько	750,0	225,0	285,0	0,7664	269,5	136,5	81,5	0,6836
3. Бабуся	771,0	454,0	244,0	0,3494	272,0	106,0	51,0	0,0878
4. Дідусь	465,5	354,5	165,5	0,4644	167,0	133,0	47,0	0,2216
5. Брат, сестра	477,5	512,5	177,5	0,1407	145,5	107,5	40,5	0,2901
6. Родичі	620,5	325,5	189,5	0,5055	149,5	60,5	29,5	0,4850

7. Друг зі школи	655,0	473,0	263,0	0,8803	181,0	169,0	45,0	0,2446
8. Друг із класу	720,0	456,0	246,0	0,4771	231,5	178,5	74,5	0,9142
9. Друг поза школою	667,0	509,0	278,0	195,5	196,5	0,9090	60,5	0,8303
10. Мати (батько) товариша	597,5	222,5	69,5	0,0006	196,0	35,0	7,0	0,0017

Виявлено, що обидві статі не різняться за критеріями інтенсивності та якості спілкування. Статеві відмінності полягають у змісті спілкування зниження довірливості у взаєминах з найближчим оточенням та значущості наслідування як неусвідомленого механізму засвоєння зовнішніх взірців та зростання рефлексії гендерних орієнтацій підлітків «з середини» ($U=220$; $p=0,02$), що виявляється у дівчаток – старших підлітків меншою схильністю радитися ($U=40$; $p=0,04$) і довіряти ($U=208$; $p=116$) найближчому оточенню, ніж молодші. У вибірці хлопчиків статистично достовірних вікових відмінностей в інтенсивності спілкування не виявлено. У молодших підлітків-хлопчиків виявлені вищі показники у змістовому наповненні та значущості критеріїв спілкування, порівняно із старшими. Вони сподіваються на розуміння та допомогу, дорожать думкою інших. У молодших підлітків-дівчаток прослідковується, порівняно із старшими, аналогічна тенденція до хлопчачої. Вони хочуть наслідувати, сподіваються на допомогу, розуміння, захист, дорожать думкою інших. Виявлена специфіка комунікативної складової гендерних уявлень відмінностей впродовж підліткового віку. Взаємореляційні зв'язки значущості референтних кіл спілкування, які встановлені у вибірці підлітків, засвідчили незначні відмінності за статтю та віком.

Отже, у побудові власної ідентичності підліток прагне знайти себе, визначити межі між собою та оточуючим світом, переосмислення власного досвіду актуалізує гендерне «Я», зміни у визначенні «гендерних меж» (прийняття чи неприйняття системи цінностей однолітків, або дорослих), здійснення індивідуального вибору (рівні самовиявлення, самопрезентації, самоствердження) довірливості «Я-Ти», стосунків інтимно-особистісним. Комунікативна складова полягає у розширенні меж соціального спілкування. Знаки, вироблені в суспільстві для позначення характеристик статі, сприймаються підлітками в контексті очікуваної реакції з боку ровесників, бо саме у цьому віці вперше з'являється близький друг-одноліток тотожної статі, з яким вста-

новлюються довірливі та важливі для підлітка «Я-Ти» (М. Бубер) відносини, розгортається інтимно-особистісне спілкування, як провідна діяльність віку (Д. Ельконін), забезпечуються умови для соціально-психологічного експериментування з найбільш сокровенними і напруженими сторонами образу «Я», що, у свою чергу, знаменує собою перехід до нового типу суб'єктності, до орієнтування на однолітка тотожної статі як суб'єкта дії.

З дорослішанням мотиваційна складова характеризується актуалізацією особистої активності підлітків у соціально значущій діяльності, освоєння різноманітних нових гендерних ролей, хоча джерелом нормативів гендерної поведінки залишається для них середовище, яке «вимагає» дотримання поєднання статевотипізованих та егалітарних правил, прийнятих у родині, школі, колі однолітків. Ці уявлення виступають мотиваційною основою набуття вторинної гендерної ідентичності, яка є більш підвладна підлітковій субкультури.

Емоційне ставлення до іншого ускладнюється набуттям більшої стійкості. У цілому, для підлітків обох статей характерне однаково інтенсивне спілкування як з матір'ю, так і батьком ($r=0,41$; $p\leq 0,05$). Виявлені значущі кореляції між інтенсивністю спілкування з найближчим оточенням (бабуся, дідусь та брат, сестра) ($r=0,39; 0,33$; $p\leq 0,05$), дещо менше — з дідусем і братом (сестрою) ($r=0,35$; $p\leq 0,05$). Інтенсивність спілкування з родичами корелює з інтенсивністю спілкування з однолітками: друзями зі школи ($r=0,33$; $p\leq 0,05$), друзями із класу ($r=0,39$; $p\leq 0,05$). Найбільша інтенсивність спілкування виявлена із однолітками (друзями із класу, школи та поза школою), як найбільш значущих осіб ідентифікаційного «Ми» ($r=0,36-0,39$; $p\leq 0,05$). Це можна пояснити однаковою соціальною ситуацією розвитку у даному віковому періоді, зростаючою потребою у рефлексії, початком відмежування від батьків. У загальній вибірці підлітків виявлені значущі кореляційні зв'язки ($p=0,05$) між більшістю критеріїв спілкування. Так, чим частіше підлітки радяться, тим частіше вони виявляють довіру ($r=0,63$; $p\leq 0,05$), впевнені у допомозі ($r=0,63$; $p\leq 0,05$). Схильність довіряти у підлітків корелює з упевненістю в тому, що їх зрозуміють, ($r=0,62$; $p\leq 0,05$), допоможуть ($r=0,79$; $p\leq 0,05$) і захистять ($r=0,66$; $p\leq 0,05$). Слід зазначити, що бажання наслідувати у підлітків виникає у тому випадку, коли вони дорожать думкою ($r=0,46$; $p\leq 0,05$) і впевнені, що їх зрозуміють ($r=0,30$; $p\leq 0,05$). Найсильніший взаємозв'язок між впевненістю в допомозі та захистку ($r=0,79$; $p\leq 0,05$) свідчить, на нашу думку, про суттєві потреби підліткового віку у допомозі та захисті.

Специфіка виховання хлопчиків і дівчаток підліткового віку полягає у психологічних перешкодах на шляху до гендерної андрогінної соціалізації, оскільки учні зазнають тиску переважно жіночого педагогічного колективу, а також ЗМІ. Тому процес становлення гендерної ідентичності хлопчиків має досить часто негативне (агресивність, брутальність) забарвлення, бо здійснюється на основі протиставлення іншій статі, ігнорування «жіночих» видів діяльності, висміювання «нечоловічих» проявів характеру тощо. Специфікою гендерної соціалізації дівчаток-підлітків є розмаїтіший реальний простір для ототожнення себе з традиційними взірцями – матір'ю, бабусею та «справжньою жінкою» з казок, часописів, літератури, телепрограм. Як наслідок, егалітарна жіноча роль виглядає непривабливою та другою-рядною.

Встановлено залежність розвитку статевого образу Я підлітків від батьківських настанов – традиційних чи егалітарних, узгодженого впливу обох батьків на них. З боку матері відзначається зростання позитивного інтересу до старших підлітків у бік посилення гіперопіки і незначним зниженням вимогливості. Психологічний контакт матерів з дочками стає тіснішим і глибшим, що свідчить про референтність матері у ставленні до доньок, порівняно з батьком. За такої ідентифікації реальний образ-Я дівчаток, відповідно, набуває андрогінних якостей: сили, впевненості, активності, більшої самостійності та автономності тощо. Щодо тенденцій батьківського впливу на статево-рольовий розвиток образу «Я» синів, то можна говорити про значну ідентифікацію з татами. Проте сповідування непослідовного стилю спілкування з боку обох батьків, емоційного невтручання батька надалі дистанціює хлопців. Сини очікують від тата більшого захисту, традиційної директивності, авторитетності, прояву лідерських позицій як суто маскулінних рис поведінки. Стосунки хлопців з татами є більш амбівалентними і суперечливими, ніж з мамами. Тати пред'являють більше вимог до синів, існуючі соціальні норми досить жорстко регламентують міру емоційних проявів відносно сина-підлітка з боку матері. Відстороненість позиції батька, його недостатня включеність у справи сина, відсутність захисту значуще впливає також на зміст статево-рольової самосвідомості хлопців.

З'ясовано, що еталонний образ сучасного чоловіка/хлопчика у хлопчиків є більш дихотомічним, маскуліним, тоді як у дівчаток – розгорнутішим та андрогінним. Усі гендерні уявлення молодших підлітків поступово змінюються до старшого підлітко-

вого віку. Образ ідеального чоловіка/хлопчика характеризується у підлітків більшою маскулінністю і співпадає із традиційними поглядами соціуму на мужність. У дівчаток еталон чоловіків/хлопчиків є ширшим, який включає ролі патерни чоловічої та жіночої статі. В образі майбутньої дружини у хлопчиків та дівчаток посилюється тенденція до фемінності. Уявлення про майбутнього чоловіка у хлопчиків і надалі залишається переважно маскуліним, тоді як у дівчаток – андрогінним. Отже, реконструкція статеворольових образів у когнітивних уявленнях підлітків з їх дорослішанням продовжується.

Як засвідчили результати дослідження, емоційний компонент гендерної ідентичності по-різному проявляється в обох статей, якщо дівчатка більш негативно оцінюють чоловічу стать і позитивно жіночу, то хлопці уявляють себе такими ж позитивними і активними, як більшість жінок, проте приписують собі силу як маскуліну рису ($p < 0,001$). Також старші підлітки-хлопці характеризують чоловіків як більш сильних ($p < 0,001$), проте менш позитивних ($p < 0,001$) і менш активних ($p < 0,001$) ніж жінки, що теж вказує на інтерналізацію ними соціальних стереотипізованих очікувань. У складанні гендерного портрета сучасної жінки молодші підлітки-хлопчики вказали на інтелектуальні, моральні, фізичні, емоційно-вольові та фемінно-маскуліні якості (розум, доброта, працьовитість, врода, мужність, щирість, хитрість, привабливість, ввічливість, дотепність, впертість). У дівчаток виявився подібний портрет, проте перші місця зайняли моральні якості, інтелектуальні та фемінні якості: доброта, охайність, розум, веселість, працьовитість, скромність, щирість, чуйність та ін.

Портрет сучасного чоловіка в обох статей виявився подібним до жіночого. У обох статей співпали погляди та виявлені найбільш значущі риси ідеального чоловічого образу в порядку спадання: інтелектуальні, моральні та маскуліні якості. На відміну від хлопчиків, дівчатка вказали негативні характеристики у чоловічому образі (не завжди чесний та відкритий, не вихований).

Результати дослідження показали відсутність значущого взаємозв'язку між когнітивними уявленнями підлітків-дівчат і хлопців щодо виконання гендерних ролей та типом їх гендерної поведінки (як усвідомлення когнітивного компонента гендерної ідентичності). У хлопців і дівчат виявилось повне співпадання щодо чоловічої ролі. Дівчата і юнаки вказали на традиційне виконання чоловіками соціальних ролей у професійно-публічній і сімейно-домашній сферах. Це функція годувальника; матеріаль-

ного забезпечувача родини; громадсько-політична діяльність; інструментальні види діяльності; професії (військова служба, міліціонер, керівник виробництва), лідерство тощо, як зовнішнього прояву маскулінності у публічній та приватній сферах. Дівчата-підлітки, порівняно з хлопцями, виявили більш традиційні та повніші погляди на виконання соціальних ролей жінками (8 характеристик, порівняно із 6 у хлопців). Обидві статі вважають жіночими обов'язками сімейно-домашню сферу (піклування про дітей, домогосподарювання, кухня, побут, влаштування житла, підтримування чистоти, догляд за дітьми). Також жіночим обов'язком вони вважають прийняття одноосібної відповідальності за народження дитини і стеження за здоров'ям родини, на відміну від хлопців, які вважають ці характеристики обопільним батьківським обов'язком.

Отже, можна дійти **висновку** про більшу інтерналізованість (більше засвоєння традиційних гендерних жіночих ролей) дівчатами стереотипізованих очікувань батьківської сім'ї, порівняно з хлопцями. Водночас егалітарність поглядів сповідують обидві статі щодо репродуктивної, емоційно-експресивної функції, прийняття рішень про народження і виховання дітей; вирішування сімейних проблем і надання емоційно-моральної підтримки, виконання жінками маскулінного виду діяльності (водіння машини).

Порівнюючи рейтинг життєвих цінностей, зазначених дівчатами та хлопцями, можна дійти висновку про незначні їх гендерні відмінності. Зокрема обидві статі однаково важливими для себе вважають одруження з коханою людиною, продовження себе в дітях, отримання хорошої освіти, здобуття улюбленої професії, можливість стати знаменитим професіоналом, заробляти достатньо грошей, щоб утримувати себе, свою сім'ю, подорожувати по світу. Проте виявлена тенденція свідчить про більшу стереотипізованість поглядів дівчат, їх несамостійність, залежність, орієнтація на дотримання традиційних ролей. Причинами цього може бути орієнтація хлопців на освоєння ширшого соціального простору, їх більша віддаленість від домашніх справ та обов'язків. інтерналізація традиційних чоловічих ролей у батьківській сім'ї. Дівчата сподіваються на допомогу майбутнього чоловіка у догляді за дитиною та її розвитку, у сімейно-побутовій сфері (готування їжі, прибирання), що є свідченням їх залучення до хатньої роботи ще змалечку. Переважна більшість хлопців допускають егалітарність у поглядах, порівняно з дівчатами, позитивно ставляться до їх активності та ініціативи. Амбівалентність

поглядів хлопців та більша орієнтація на статевотипізовані ролі у дівчат є, на нашу думку, свідченням дифузності гендерної ідентичності у підлітковому віці.

Присвоєння соціальних норм дорослих чоловіків та жінок сприяє тому, що у підлітків виникає і зміцнюється суб'єктивне переживання власної дорослості – основне психологічне новотворення у підлітковому віці, що має неоднозначний зв'язок із рівнем реальної психічної, фізичної та соціальної зрілості індивіда. Його виникнення та прояви зумовлені характером стосунків, формами спілкування підлітка з дорослими та ровесниками. Результати факторного аналізу дозволили констатувати зміну середніх значень у трьох проблемних сферах: «майбутнє», «стосунки з однолітками протилежної статі» та «власна персона», що підтверджується значеннями критерію Фішера у хлопчиків ($F=2,9$; $p<0,05$) і у дівчаток ($F=3,4$; $p<0,05$). Найбільш зрілими та перспективними для особистісного розвитку підлітка проявами дорослості є «моральна та інтелектуальна дорослість», які формуються під впливом демократичних стосунків у сім'ї, школі, соціумі.

Перспективними напрямками досліджень у сфері становлення гендерної свідомості та самосвідомості нам видається вивчення залежності стилів виховання і характеру гендерних орієнтацій; особливостей гендерної ідентичності у дітей із проблемним розвитком.

Список використаних джерел

1. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер // Два образа веры: Пер. с нем. – М.: Республика, 1995. – 175 с.
2. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
3. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: Монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2011. – 400 с.
4. Кондрашова Л. В. Превентивная педагогика: учеб. пособие / Под ред. Л. В. Кондрашовой. – К.: Вища школа, 2005. – 231 с.
5. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. – М.: Изд-во Тривола, 1994. – 167 с.

The peculiarities of the upbringing of adolescent boys and girls lies in psychological barriers on the way to gender egalitarian socialization as pupils experience the enforcement mainly from female educational staff

and also mass-media. Therefore, a process of formation of gender identity of boys has more often negative (aggressiveness, cruelty) traits because it is accomplished on the basis of contradistinction to another sex, the defiance of «female» kinds of activities, ridicule «non- male» manifestations of character et cetera. The topicality of gender socialization of adolescent girls is a more various real space for self-identification with traditional models of mother, grandmother and «real woman» from tales, journals, literature, TV programs. In consequence, egalitarian female role looks not attractive and secondary.

For adolescents of both sexes parents continue to remain the reference circle of intensive communication with both parents according to the indexes of communication with the nearest surrounding. The dependence of development of adolescents' sex and role image «Me» on parental directions, traditional or egalitarian, agreed influence of both parents on them has been established. On the mother's side there is the growth of positive interest to elder adolescents with the emphasis of aggravation of hyper care and by slight weakening of strictness. The psychological contact of mothers with daughters becomes closer and more proof and which states for mother's reference in attitude to daughters, compared to father. Taking into consideration such kind of identification the real girls' image-«Me» accordingly, acquires androgenic qualities: power, assurance, activity, more independence and autonomy et cetera.

Keywords: sex-role identification, gender identity, personal sex socialization, gender role conceptions, gender orientations, gender stereotype, gender image «Me».

Отримано: 18.01.2013 р.

УДК 159.922+316.752

О.Б.Климентович

ГЕНДЕРНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізовано гендерні особливості сучасної молоді, які проявляються в диференціації інструментальних і термінальних цінностей. Розглянуто терміни «цінності» та «ціннісні орієнтації». Окреслено типово «чоловічі» та типово «жіночі» цінності. Досліджено питання ціннісних орієнтацій чоловіків та жінок, пов'язаних з гендерними стереотипами. Виявлено індивідуальні цінності, які являються спільними та відмінними для обох статей. Розглядаються соціально-психоло-

гічні аспекти досліджуваного феномена, що недостатньо вивчені з точки зору динаміки соціальної ситуації, через призму даних здійсненого автором емпіричного дослідження.

Ключові слова: гендер, гендерні стереотипи, цінності, термінальні цінності, інструментальні цінності.

В статье проанализированы гендерные особенности современной молодежи, проявляющиеся в дифференциации инструментальных и терминальных ценностей. Рассмотрены термины «ценности» и «ценностные ориентации». Определены типично «мужские» и типично «женские» ценности. Исследован вопрос ценностных ориентаций мужчин и женщин, связанных с гендерными стереотипами. Выявлены индивидуальные ценности, которые являются общими и различными для обоих полов. Рассматриваются социально-психологические аспекты изучаемого феномена, недостаточно изучены с точки зрения динамики социальной ситуации, через призму данных проведенного автором эмпирического исследования.

Ключевые слова: гендер, гендерные стереотипы, ценности, терминальные ценности, инструментальные ценности.

Постановка проблеми. Дослідження диференціації цінностей сучасної молоді обумовлена модернізацією українського суспільства. Вивчення психології чоловіків та жінок, їхніх відмінностей один від одного, різниці цінностей активізувалось в останньому десятилітті.

Питання, що включають в себе дослідження статі людини, їхні психологічні відмінності та життєві орієнтації, останнім часом стали значно обговорюваними, оскільки роль чоловіка і жінки в сучасному світі потерпає кардинальних змін. Дана тема хвилює багатьох сучасних вчених та дослідників, які вбачають у зміні гендерних ролей, також і зміни представників двох статей в сфері цінностей.

Термін «цінність» багатозначний, його зміст не зафіксований в рамках однієї або кількох наукових дисциплін [1, 359-393]. Аналізуючи поняття «цінність», такі соціологи та психологи, як Т.Бендас, А.Здравомислова, А.Тьомкіна, М.Бобнева, Н.Лаліна, І.Мартинюк, Н.Наумова, В.Ольшанський, А. Ручка та ін. доводять його багатоаспектність та значущість.

В даній статті поняття «цінність» визначається як переконання людини, як значимий об'єкт чи явище особисто для неї, тому можна вважати, що розглянуто індивідуальні цінності.

І. Назарова зауважує, що в залежності від гендера, культурних установок та ціннісних пріоритетів, можна розрізнити типи поведінки особистості. Вона зауважує, що типовими маскулін-

ними цінностями можна вважати мудрість, чесність, послужливість і самодисципліну. До фемінних відносяться: повага до батьків, старших, уміння пробачати, соціальна справедливість та рівні можливості для всіх. Поєднання маскулітності і фемінності виступають як стабілізуюча ланка соціуму і, доповнюючи один одного, створюють гармонію в суспільстві.[4]

Мета дослідження. Дослідження гендерної диференціації індивідуальних цінностей сучасної молоді.

Для забезпечення реалізації даної мети було виокремлено наступні завдання:

- провести теоретичний огляд літератури з питання гендера, цінностей та ціннісних орієнтацій;
- підібрати методики та провести діагностику цінностей;
- виявити гендерні відмінності в ціннісній сфері особистості.

Гіпотеза. Ціннісні орієнтації молоді залежать від існуючих в суспільстві гендерних стереотипів і різняться між собою в залежності від статі, проте існують індивідуальні цінності, які є спільними як для чоловіків, так і для жінок.

Виклад основного матеріалу. Особистість – саморегульована динамічна функціональна система безперервно взаємодіючих між собою властивостей, відносин і дій, що складаються в процесі онтогенезу людини.

Спрямованість є однією з найістотніших характеристик особистості і становить визначальну соціальну та моральну цінність особистості. За змістом спрямованість відображає домінуючі, соціально обумовлені ставлення особистості до навколишнього середовища. Ціннісні орієнтації знаходять своє реальне вираження в активній діяльності людини саме через спрямованість, тобто вони стають стійкими мотивами діяльності та перетворюються на переконання [3, с.108]

Ціннісні орієнтації за своєю суттю є складним соціально-психологічним феноменом, що визначають загальний підхід людини до світу, до себе, що додає сенс і напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру. Вершина її – цінності, пов'язані з ідеалізацією і життєвими цілями особистості. Формування та розвиток системи ціннісних орієнтацій носить взаємопов'язаний і взаємодетермінуючий характер.

У психології гендер – це соціально біологічна характеристика, за допомогою якої люди дають визначення поняттям “чоловік” і “жінка”. Гендер знаходиться під постійним впливом як

культурних норм, які встановлюють рамки поведінки чоловікам та жінкам, так і соціальної інформації, котра маніпулює людською свідомістю і встановлює різницю між чоловіками і жінками [2, с.66].

Важливу роль в гендерно-рольовій соціалізації відіграють засоби масової інформації, адже вони постійно демонструють нам стереотипні жіночі та чоловічі образи.

Результати емпіричного дослідження. Для дослідження гендерної диференціації індивідуальних цінностей сучасної молоді було здійснено емпіричне дослідження із застосуванням двох методик: методика діагностики психологічної статі С.Бем та методика «Ціннісні орієнтації» М.Рокича.

Методика С.Бем дозволяє діагностувати психологічну стать та визначити ступінь андрогінності, маскулітності і фемінності особистості. Опитувальник містить 60 тверджень (якостей), на кожне з яких респондент відповідає «так» чи «ні», оцінюючи тим самим наявність або відсутність у себе названих якостей.

Методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича заснована на прямому ранжуванні списку цінностей. Автор розрізняє два класи цінностей: *термінальні* – переконання в тому, що індивідуальна кінцева мета варта того, щоб до неї прагнути, та *інструментальні* – переконання в тому, що певний образ дій або властивість особистості є кращою у будь-якій ситуації. Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі і цінності-засоби.

Респондентам було запропоновано два списки цінностей (по 18 у кожному), в якому потрібно присвоїти кожній цінності ранговий номер по порядку значимості. Відповідно, чим менший ранговий номер, тим більш значима дана цінність. Під час опитування спочатку пропонується набір термінальних, а потім набір інструментальних цінностей.

Ми припустили, що ціннісні орієнтації молоді залежать від існуючих в суспільстві гендерних стереотипів і відрізняються між собою в залежності від статі, проте існують індивідуальні цінності, які є спільними як для чоловіків, так і для жінок.

В дослідженні взяло участь 40 молодих людей, віком від 18 до 21 року.

В результаті кількісної та якісної обробки отриманих даних, нами було зафіксовано, що згідно опитувальника С.Бем ведучим показником діагностики психологічної статі для нашої вибірки є андрогінність – 79% (рис. 1).

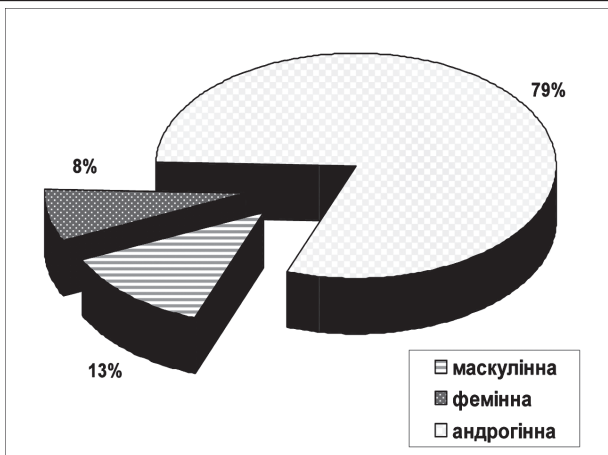


Рис. 1. Діагностика психологічної статі (у відсотках)

Це свідчить про те, що в особистості на паритетних засадах представлені істотні риси як маскулінного, так і фемінного типів. При цьому передбачається, що в андрогіна ці риси представлені гармонійно і взаємодоповнюються. Вважається, що така гармонійна інтеграція маскулічних і фемінних рис підвищує адаптивні можливості андрогінного типу. Велика м'якість, стійкість у соціальних контактах і відсутність різко виражених домінують-агресивних тенденцій у спілкуванні ніяк не пов'язані зі зниженням впевненості в собі, а навпаки, проявляються на тлі високої самоповаги, впевненості в собі і самоприйнятті. У дослідженні Lau Sing, котре проводилось у 1989 р. і включало в себе вибірку з 191 респондента, було доведено, що андрогіни не поступаються маскулічному типу ні за рівнем самоповаги в цілому, ні за рівнем самооцінки академічних досягнень і власної зовнішності (фізичне Я).

До типово чоловічих рис традиційно належать такі: незалежність, напористість, домінуютьність, агресивність, схильність до ризику, самостійність, впевненість у собі та ін. Соціальні стереотипи маскулічності в більшій мірі стосуються успішності ділової кар'єри, суперництва та домінуютьності. В даному дослідженні ступінь маскулічності проявило 13% респондентів, з них 3 жінки (рис.1).

До типово жіночих рис традиційно належать такі: поступливість, м'якість, чутливість, сором'язливість, ніжність, сердечність, здатність до співчуття, співпереживання та ін. Соціальні

стереотипи фемінності менше стосуються професійної успішності, але при цьому приділяють значну увагу емоційним аспектам. Серед респондентів ступінь фемінності проявило 8% опитаних (рис.1).

Відповідно до обробки даної методики, якщо величина індексу (IS) особистості менша за -1, це свідчить про приналежність до маскулінної психологічної статі, якщо індекс (IS) більший за +1 – приналежність до фемінної.

За результатами діагностики С.Бем ми отримали нерівномірний поділ респондентів на маскулінну та фемінну психологічну стать, тому наступне порівняння цінностей проводилось згідно спрямування приналежності особистості до маскулінності чи фемінності (рис.2).

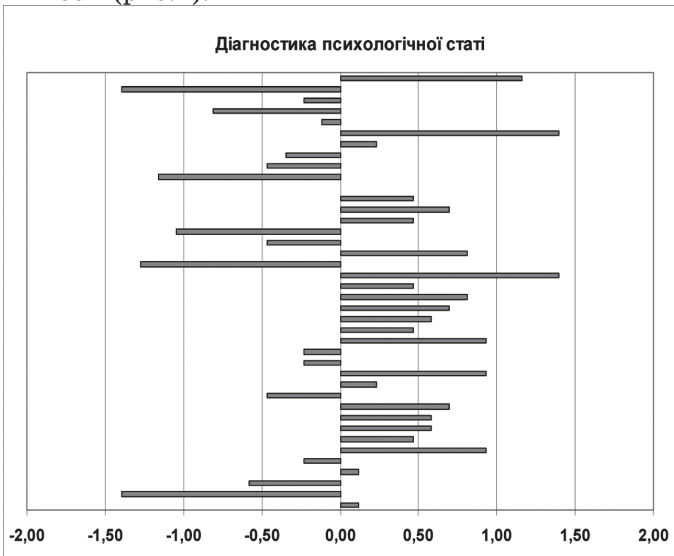


Рис. 2. Індеси діагностики психологічної статі особистості

Тобто, всі респонденти, в яких значення індексу (IS) прямувало від 0 до -2 відносились до маскулінної психологічної статі, а ті, в яких від 0 до +2, – до фемінної.

Аналіз гендерних відмінностей індивідуальних цінностей сучасної молоді варто розпочати з обговорення результатів термінальних цінностей (рис.3). Як бачимо, більшість маскулінно спрямованих молодих людей надали перевагу здоров'ю, любові та щасливому сімейному життю. У фемінно спрямованих дані цінності аналогічні.

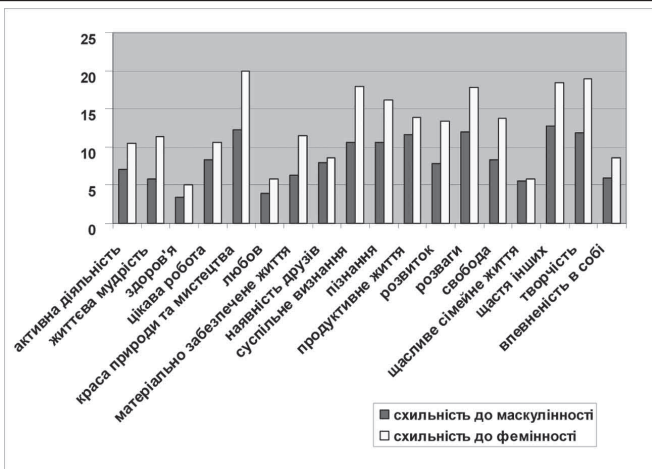


Рис. 3. Диференціяція термінальних цінностей

Продовжуючи дослідження подібностей та відмінностей індивідуальних цінностей у маскулінно та фемінно спрямованих молодих людей, ми отримали наступні дані по інструментальних цінностях (рис. 4).

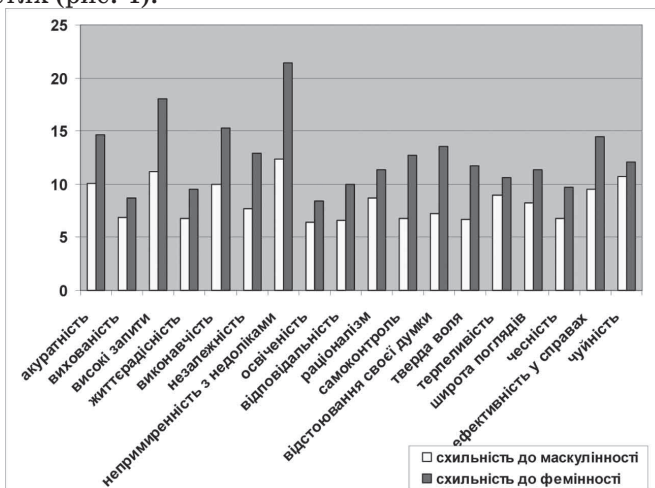


Рис. 4. Диференціяція інструментальних цінностей

Цікаво зазначити, що наступні цінності по пріоритетності у маскулінних особистостей дещо відрізняються від фемінних (табл.1).

Таблиця 1

Ранжування термінальних цінностей маскулінно та фемінно спрямованих особистостей

№ з/п	Цінності маскулінно спрямованих особистостей	Цінності фемінно спрямованих особистостей
1	здоров'я	здоров'я
2	любов	любов
3	щасливе сімейне життя	щасливе сімейне життя
4	життєва мудрість	наявність друзів
5	впевненість в собі	впевненість в собі
6	матеріально забезпечене життя	активна діяльність
7	активна діяльність	цікава робота
8	розвиток	життєва мудрість
9	наявність друзів	матеріально забезпечене життя
10	свобода	розвиток
11	цікава робота	свобода
12	суспільне визнання	продуктивне життя
13	пізнання	пізнання
14	продуктивне життя	розваги
15	творчість	суспільне визнання
16	розваги	щастя інших
17	краса природи та мистецтва	творчість
18	щастя інших	краса природи та мистецтва

Для респондентів маскулінно спрямованих перші три позиції в ранжуванні цінностей займають: освіченість, відповідальність, тверда воля, натомість для фемінно спрямованих важливими є освіченість, вихованість та життєрадісність.

Як бачимо з табл. 2, відмінності у ранжуванні інструментальних цінностей, на відміну від термінальних цінностей, у респондентів проявляється майже серед всіх позицій, окрім останніх.

Таблиця 2

Ранжування інструментальних цінностей маскулінно та фемінно спрямованих особистостей

№ з/п	Цінності маскулінно спрямованих особистостей	Цінності фемінно спрямованих особистостей
1	освіченість	освіченість
2	відповідальність	вихованість
3	тверда воля	життєрадісність

4	життєрадісність	чесність
5	самоконтроль	відповідальність
6	чесність	терпеливість
7	вихованість	раціоналізм
8	відстоювання своєї думки	широта поглядів
9	незалежність	тверда воля
10	широта поглядів	чуйність
11	раціоналізм	самоконтроль
12	терпеливість	незалежність
13	ефективність у справах	відстоювання своєї думки
14	виконавчість	ефективність у справах
15	акуратність	акуратність
16	чуйність	виконавчість
17	високі запити	високі запити
18	непримиренність з недоліками	непримиренність з недоліками

Отже, з нашого дослідження ми виявили відмінності у термінальних цінностях, зумовлені гендерними стереотипами. У маскулінно спрямованих особистостей це цінності, які відповідають за матеріально забезпечене життя та суспільне визнання і посідають вищі позиції, на відміну від позицій у фемінно спрямованих, в яких вищі ланки займають такі цінності, як наявність друзів та щастя інших.

Проте, як для маскулінно спрямованих, так і для фемінно спрямованих молодих людей пріоритетними є одні і ті ж термінальні цінності. Даними цінностями в нашому випадку є здоров'я, любов, щасливе сімейне життя та впевненість у собі.

Серед інструментальних цінностей однакові позиції займає перша позиція – освіченість та, навпаки, порівняно з термінальними, найменш важливі для сучасної молоді цінності, такі як акуратність, високі запити та непримиренність з недоліками. Для маскулінно спрямованих особистостей стереотипними виявились відповідальність, тверда воля, самоконтроль, відстоювання своєї думки та самоконтроль. Для фемінно спрямованих, характерні вихованість, життєрадісність, чесність, терпеливість.

Висновки. Індивідуальні цінності є своєрідними психологічними утвореннями, що формують ієрархічну систему. Ціннісні орієнтації, що визначають життєві цілі людини, виражають те, що для неї є найбільш важливим і наповнене змістом.

Існує величезна кількість факторів, які впливають на гендерно-рольову соціалізацію людини, починаючи з самого народження і діють впродовж усього життя.

Відтак чоловічі гендерні стереотипи включають в себе більше якостей, які вважаються необхідними для завоювання та утримання влади, авторитарності та визнання. Тому чоловіки здаються більш придатними для керівних ролей. Жінкам властиві якості, спрямовані на емоційний аспект, котрі здатні співпереживати та бути відданими, а також характеризують їх як берегинь домашнього затишку.

Ми не можемо ствердно сказати, що гендерні відмінності обумовлені лише біологічними факторами. На нашу думку, на гендерну роль впливає величезна кількість зовнішніх факторів з самого народження. Ми спостерігаємо, наслідуюмо, граємо в певні життєві ігри. Тому, з кожним кроком вперед, ці рамки стають все більш розмиті і гендерні відмінності вже не такі й великі, як прийнято вважати.

Результати, отримані в рамках даного дослідження, демонструють, що більшості маскуліно спрямованих особистостей властиві типово «чоловічі» цінності: впевненість у собі, тверда воля, самоконтроль, незалежність та сміливість у відстоюванні своєї думки. Більшості фемінно спрямованих особистостей характерні типово «жіночі» цінності: вихованість, терпеливість, чуйність та широта поглядів.

Отже, можна зробити висновок, що у суспільстві побутують цінності, котрі пов'язані з гендерними стереотипами і притаманні конкретно маскуліно спрямованим чи фемінно спрямованим особистостям. Проте, існують і такі, що є спільними для двох статей, що підтверджує гіпотезу нашого дослідження.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження будуть спрямовані на виявлення гендерних відмінностей в сенсожиттєвих орієнтаціях молоді, а також аналізу диференціацій у життєвій спрямованості особистості.

Список використаних джерел

1. Hitlin S., Piliavin J. Values: Reviving a Dormant Concept / Annual Review of Sociology. – 2004. –Vol. 30. –P. 359-393.
2. Берн Ш. Гендерная психология: пер. с англ./ Ш. Берн. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Прайм-Евроник: Нева; Москва: ОЛМА-Пресс, 2002. – 320 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / Психология личности в трудах зарубежных психологов. – СПб.: Питер, 2003. – 579 с.

4. Назарова И. Ценности и ценностные установки студенческой молодежи: гендерный аспект // Дети и молодежь: Интернет-конференция с 1.03.10 по 4.04.10, Сессия «Молодежь» с 15.03. по 21.03.10. – 2010. Электр. ресурс. – Режим доступа: <http://ecsocman.edu.ru/text/33373130/>.

In this article the gender features of today's youth, manifested in the differentiation of instrumental and terminal values is analyzed. The questions that include the study of gender rights, their psychological differences and life orientation are highlighted. The terms "value" and "value orientations" are considered. Orientation as one of the most important characteristics of personality, which is decisive social and moral worth of the individual is underlined. The content reflects the orientation of the dominant, socially conditioned attitude of the individual to the environment is found. The value orientations, which find their real expression in active human activity with direction and become resistant based activities and become beliefs is emphasized. Typically "male" and typically "female" values are underlined. The question of value orientations of men and women associated with gender stereotypes is concentrated. Individual values that are common and different for both sexes are discovered. A large number of external factors from birth affects gender roles are accented but with each step forward, these boundaries are becoming increasingly blurred and gender differences are not as serious as previously assumed. Social and psychological aspects of the phenomenon that are insufficiently studied in terms of the dynamics of the social situation, through the prism of data by author of empirical research are viewed. It is proved that the society portrayed in values that are associated with gender stereotypes and inherent specifically masculine directed or feminine directed individuals. However, those that are common to the two sexes are defined.

Keywords: gender, gender stereotypes, values, terminal values and instrumental values.

Отримано: 25.01.2013 р.

Психологічні особливості використання гумору медичними працівниками

Представлені результати емпіричного дослідження стильових особливостей гумору медичних працівників. Встановлено схильність до надання переваги афіліативному та агресивному стилям гумору. Визначено вищий рівень таких психологічних характеристик, як невротичність, депресивність, фемінність, симптому емоційного вигорання «загнаність в клітку» та уникнення у використанні самопідтримувального гумору у медичних працівників з високим рівнем використання гумору як ресурсу подолання стресу. Визначено психологічні особливості осіб, які мають полярні показники за різними стилями гумору. Емпірично обґрунтовано класифікацію досліджуваних залежно від особливостей використання різних стилів гумору.

Ключові слова: почуття гумору, афіліативний гумор, агресивний гумор, самопідтримувальний гумор, самопринизливий гумор.

Представлены результаты эмпирического исследования стилевых особенностей юмора медицинских работников. Установлена склонность к предпочтению аффилиативного и агрессивного юмора. Обнаружен высокий уровень таких психологических характеристик, как невротичность, депрессивность, феминность, симптом эмоционального выгорания «загнанность в клетку» и избежание использования самоутверждающего юмора у медицинских работников с высоким уровнем использования юмора как ресурса преодоления стресса. Определены психологические особенности лиц, имеющих полярные показатели по разным стилям юмора. Эмпирически обосновано классификацию исследуемых в зависимости от особенностей использования различных стилей юмора.

Ключевые слова: чувство юмора, аффилиативный юмор, агрессивный юмор, самоутверждающий юмор, самоунизительный юмор.

Постановка проблеми. Важливе соціальне значення роботи медичних працівників, висока ціна професійних помилок, постійне емоційне навантаження, яке відчують працівники медичної галузі зумовлюють постійний науковий інтерес до їх діяльності. Відповідно, шляхи подолання професійного стресу, пошук та активізація внутрішніх ресурсів стресостійкості є важливими практичними завданнями для психологічних досліджень в цьому напрямку. Гумор як ресурс подолання стресу є відносно новим предметом психологічних досліджень, проте, саме він може стати як джерелом внутрішньої рівноваги, збере-

ження психічного здоров'я професіонала та пацієнта, так і засобом міжособистісного травмування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До класичних праць в сфері дослідження гумору належать наукові пошуки в цій сфері З. Фрейда [12], О. Лука [7], А. Бергсона [2] та інших дослідників. З-поміж робіт сучасних дослідників виділяється системоутворююча праця канадського психолога Р. Мартіна «Психологія гумору» [8], в якій він узагальнює всі існуючі теоретичні та емпіричні розвідки в цьому напрямку. Сам автор підходить до гумору як до індивідуального ресурсу подолання стресу, для вимірювання індивідуальних особливостей якого пропонує два опитувальники: «Шкалу використання гумору як ресурсу стресоподолання» (The Coping Humor Scale, CHS) – методику, яка спрямована на визначення міри використання гумору людьми при подоланні стресу; та опитувальник стилів гумору (Humor Styles Questionnaire, HSQ) – методику, яка диференціює потенційно корисні та шкідливі стилі гумору. Останній опитувальник дає змогу визначити схильність досліджуваного до використання: афіліативного гумору (проявляється в схильності розповідати кумедні історії, жарти для того, щоб розважити інших, налагодити стосунки і зняти напругу в міжособистісних стосунках), самопідтримувального (полягає в спробі зберегти гумористичний погляд на життя, навіть тоді, коли інші не розділяють цього погляду, дотримуватися гумористичної точки зору в ситуації стресу), агресивного (схильність використовувати гумор для критики інших або маніпулювання ними) та самопринизливого гумору (використання людиною надміру принижуючого себе гумору, спроби розважити інших, роблячи щось кумедне на шкоду своїй репутації). Два з цих стилів розглядаються Р.Мартіном як відносно здорові або адаптивні (афіліативний та самопідтримувальний гумор) і два – як відносно нездорові і потенційно шкідливі (агресивний та самопринизливий гумор) [8]. Українськими психологами С.Скворцовим та О.Зайвою була здійснена робота по адаптації цих методик в Україні [5; 11].

Психологічні ж особливості гумору лікарів і медичних працівників загалом дуже мало представлені в науковій літературі. Так, почуття гумору визначається як необхідна особистісна якість лікаря серед інших професійно необхідних характеристик, як от гнучкість мислення, мужність, спостережливість, відповідальність та добросовісність [6]. Водночас, іншими дослідниками відзначається схильність лікарів до «чорного» гумору [4], і, взагалі, появу «чорного» гумору як літературного жанру часто

пов'язують з ім'ям німецького лікаря – Г.Гофмана-Донера [3]. Цікавим є дослідження російського психолога М.Абдулаєвої, в якому досліджується взаємозв'язок між ставленням до комічного лікарів та їх індивідуальною опірністю до стресу [1]. Гумор як ресурс подолання стресу та його стильові особливості поки що не були представлені в наукових дослідженнях.

Відповідно, **метою** цього дослідження є визначення особливостей використання гумору як ресурсу подолання стресу медичними працівниками та визначення стильових особливостей гумору медичних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 40 медичних працівників. Дослідження проводилось у шкірно-венерологічному диспансері №2 м Львова. Група досліджуваних складалась із: палатних та процедурних медсестер та лікарів-дерматовенерологів (33 жінки та 7 чоловіків). Вік досліджуваних становив від 21 до 48 років. Дослідження проводилося за допомогою декількох психодіагностичних методик: «Шкали використання гумору як ресурсу стресоподолання» та опитувальника стилів гумору (Р.Мартіна, адаптація О.Зайвої, С.Скворцова) [11] з метою визначення особливостей використання гумору як ресурсу подолання стресу та домінуючих стилей гумору; Фрайбурзького особистісного опитувальника (FPI) (модифікована форма В) [10, с.274-286] для визначення комплексу особистісних характеристик: рівня невротичності, спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, товарищескості, врівноваженості, реактивної агресивності, сором'язливості, відкритості, екстраверсії-інтроверсії, емоційної лабільності, маскулітності-фемінності; методики діагностики емоційного вигорання В.Бойко [9] для визначення характерної фази (напруги, резистентності та виснаження) та симптомів (переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність в клітку», тривога і депресія, неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків, емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, деперсоналізація, психосоматичні та психовегетативні порушення) емоційного вигорання медичних працівників.

Результати проведеного дослідження виявили, що для медичних працівників характерний середній рівень використання гумору як ресурсу подолання стресу (надалі ВГР) ($\bar{X} = 19,7$ з 28 можливих, що за іншими дослідженнями [5] відповідає приблизно середньому рівню усвідомлення ролі гумору в ситуації

стресу). Серед стилів гумору найвищі показники за середніми значеннями отримали афіліативний гумор ($\bar{X}=38,3$ з 56 можливих) та агресивний ($\bar{X}=31,6$), а найменше – самопринижуючий стиль гумору ($\bar{X}=26,4$). Середній рівень використання був виявлений для самопідтримувального стилю гумору ($\bar{X}=28,6$). Отже, лікарі надають перевагу змішаному, з точки зору його конструктивності, стилю гумору. Крім того, гумор виступає не стільки як внутрішній ресурс подолання стресу, що виявляється шкалою «самопідтримувального гумору», скільки як засіб полегшення комунікації (афіліативний гумор) та захисту (агресивний гумор).

Статистично достовірних відмінностей в рівні ВГР чи стилях гумору залежно від статі досліджуваного чи характеру його професійних обов'язків (лікар чи медична сестра) виявлено не було.

З метою визначення психологічних особливостей осіб з високим та низьким рівнем ВГР та осіб, які мають полярні показники за різними шкалами методики «Опитувальник стилів гумору», були обраховані верхній та нижній квартилі для результатів, отриманих за кожною з цих шкал. Відповідно, особами з низьким рівнем використання гумору як ресурсу подолання стресу вважались особи, які мають 18 і менше балів за шкалою ВГР, а з високим – 22 і більше балів. Аналогічно, особами з низьким рівнем використання афіліативного гумору вважались особи, які мають – 28 і менше балів за відповідною шкалою, і з високим рівнем – 52 і вище (самопідтримувального: 14 і менше, 42 і вище; агресивного: 21 і менше, 42 і вище; самопринизливого: 8 і менше, 35 і вище). Після цього результати осіб, які входили у верхній та нижній квартилі результатів, порівнювались за допомогою критерію Манна-Уїтні.

В результаті порівняння підгруп з високим та низьким рівнем ВГР були виявлені статистично достовірні відмінності за рівнем невротичності ($Z=-2,16$, $\rho \leq 0,05$), депресивності ($Z=-2,13$, $\rho \leq 0,05$) та маскулінності-фемінності ($Z=2,23$, $\rho \leq 0,05$) (Рис.1.)

Тобто, для медичних працівників з вищим рівнем використання гумору як ресурсу подолання стресу характерні вищі показники невротичності ($\bar{X}_в=6,8$ порівняно з $\bar{X}_н=5,09$), депресивності ($\bar{X}_в=6,9$, порівняно з $\bar{X}_н=5$) та вони є менш маскулініми ($\bar{X}_в=5,09$, порівняно з $\bar{X}_н=7,18$). Крім того, було виявлено, що ці підгрупи досліджуваних статистично достовірно відрізняються одна від одної за рівнем самопідтримувального гумору ($Z=-3,97$, $\rho \leq 0,01$, $\bar{X}_в=21,18$, $\bar{X}_н=38,6$). Аналіз результатів кореляційного аналізу шкали ВГР з іншими шкалами під-

твердив та доповнив отримані результати. Рівень використання гумору як ресурсу подолання стресу взаємопов'язаний з рівнем самопідтримувального гумору ($r=-0,42$), рівнем депресивності ($r=0,35$), невротичності ($r=0,35$) та вираженістю симптому емоційного вигорання «загнаність в клітку» ($r=0,32$) (при $p \leq 0,05$). Отримані результати є дещо неочікуваними: за даними автора методики Р.Мартіна ВГР, як правило, позитивно корелює з рівнем самопідтримувального та афіліативного гумору, а також пов'язана з оптимізмом, низьким рівнем нейротизму [8].

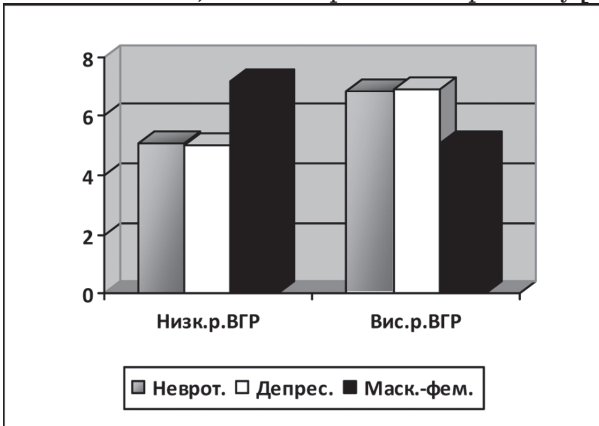


Рис.1. Відмінності в рівні невротичності, депресивності та маскулінності фемінності в осіб з різним рівнем використання гумору як ресурсу подолання стресу

За даними, отриманими О.Зайвою, особи, які мають вищий рівень усвідомлення ролі почуття гумору як ресурсу стресоподолання, так само характеризуються вищим рівнем афіліативного та самопідтримувального гумору [5]. З отриманих нами даних випливає, що медичні працівники, які усвідомлюють стресозахисні можливості гумору, навпаки, не схильні до використання класичного стресозахисного стилю гумору, яким є самопідтримувальний гумор, а використовують інші, менш конструктивні, його форми. Оскільки не було виявлено статистично значимих відмінностей чи взаємозв'язків з іншими стилями гумору, то можна спиратися лише на дані описової статистики, згідно з якими, найбільш «популярними» серед медичних працівників є афіліативний стиль гумору (наприклад, з метою налагодження контакту з пацієнтом) та агресивний стиль гумору (як можливий засіб дистанціювання від проблем пацієнта). Використання ж

цих стилів, особливо агресивного, як правило, може стати свідченням підвищеного рівня емоційного вигорання, що підтверджується взаємозв'язком рівня використання гумору як ресурсу подолання стресу та симптомом емоційного вигорання «загнаність в клітку».

В результаті порівняння підгруп з високим та низьким рівнем використання афіліативного гумору було виявлено статистично достовірні відмінності у рівні прояву самопринизливого гумору ($Z=4,29, \rho \leq 0,01, \bar{X}_в=9,5, \bar{X}_н=41$) та вираженості симптому емоційного вигорання «тривога і депресія» ($Z=2,54, \rho \leq 0,05, \bar{X}_в=10,16, \bar{X}_н=13,07$). Результати кореляційного аналізу підтвердили отримані дані ($r=-0,81$ та $r=-0,36$ відповідно (при $\rho \leq 0,05$)).

При порівнянні підгруп з високим та низьким рівнем використання самопідтримувального гумору були виявлені відмінності в рівні прояву невротичності ($Z=2,49, \rho \leq 0,05, \bar{X}_в=4,7, \bar{X}_н=6,5$), депресивності ($Z=2,58, \rho \leq 0,01, \bar{X}_в=7, \bar{X}_н=41$) та сором'язливості ($Z=2,49, \rho \leq 0,05, \bar{X}_в=6,6, \bar{X}_н=41$). За допомогою кореляційного аналізу був виявлений зв'язок з цими шкалами ($r=-0,4, r=-0,43$ та $r=-0,46$, відповідно, (при $\rho \leq 0,05$) та з шкалами «емоційна лабільність» ($r=-0,32, \rho \leq 0,05$) і «маскуліність/фемінність» ($r=0,45, \rho \leq 0,05$). Гістограма середніх значень за всіма цими шкалами запропонована на Рис.2.

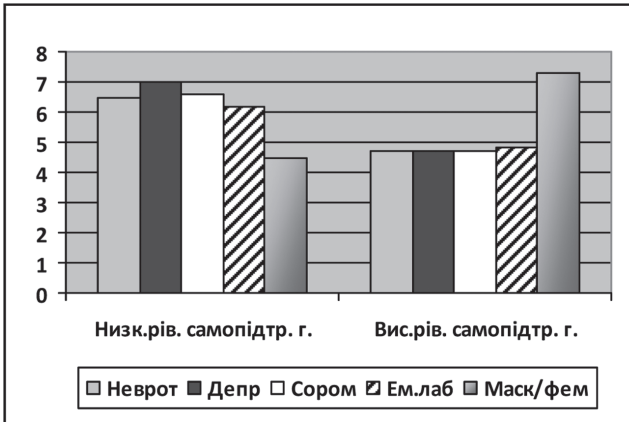


Рис.2. Відмінності в рівні невротичності, депресивності, сором'язливості, емоційної лабільності та маскуліності/фемінності в осіб з різним рівнем використання самопідтримувального гумору

Як видно, в цьому випадку результати є цілком закономірними: використання самопідтримувального гумору пов'язане з показниками емоційної стабільності і оптимізму, що підтверджується результатами інших досліджень в цій сфері [5; 8].

Порівняння осіб з високим та низьким рівнем використання агресивного гумору дозволило виявити відмінності в рівні прояву симптому емоційного вигорання «загнаність в клітку» ($Z=2,92$, $\rho \leq 0,01$, $\bar{X}_в=10,2$, $\bar{X}_н=13,1$) ($r=-0,47$, $\rho \leq 0,05$ за даними кореляційного аналізу). Вираженість симптому «загнаність в клітку» передбачає розчарування працівника в виборі професії, бажання змінити сферу діяльності, що визначається змістом тверджень опитувальника. Агресивний гумор, в такому випадку, дозволяє виразити і подолати власне незадоволення професійною ситуацією, пов'язаний зі зниженням рівня розчарування, переживання безвиході в своїй повсякденній професійній діяльності, але, водночас, він спричиняється до погіршення міжособистісних стосунків, може супроводжуватися ригідністю поведінки. Отримані дані підтверджують наше припущення про те, що саме агресивний стиль гумору може бути основним засобом подолання професійного стресу для медичних працівників.

Досліджувані з різним рівнем використання самопринизливого гумору відрізняються за показниками використання афіліативного гумору ($Z=4,03$, $\rho \leq 0,01$, $\bar{X}_в=26,7$, $\bar{X}_н=53$) та прояву драгівливості ($Z=-2,08$, $\rho \leq 0,05$, $\bar{X}_в=7,4$, $\bar{X}_н=5,9$). За допомогою кореляційного аналізу був підтверджений зв'язок зі шкалою афіліативного гумору ($r=-0,81$, $\rho \leq 0,05$) та отриманий додатковий зв'язок між рівнем використання самопринизливого гумору та рівнем вираженості симптому емоційного вигорання «тривога і депресія» ($r=0,36$, $\rho \leq 0,05$), тобто використання самопринизливого гумору пов'язане з негативними переживаннями в своїй професійній діяльності, переживанням незадоволеності і працею, і собою як професіоналом.

З метою визначення типологічних особливостей лікарів за стилями використання гумору був здійснений кластерний аналіз (методом k-середніх) за шкалами «Опитувальника стилів гумору» (Рис.3). В результаті було виділено три кластери, які за даними дисперсійного аналізу статистично достовірно відрізняються один від одного, тобто значення шкал тесту можна вважати критеріями класифікації.

Отже, групу досліджуваних можна розбити на три підгрупи за особливостями поєднання стилів гумору:

- Кластер1 – 25% досліджуваних. Для представників цього кластера характерний висхідний профіль середніх значень від

найнижчого і середнього показника за конструктивними (афіліативного – $\bar{X}=17,9$ та самопідтримувального – $\bar{X}=35,6$) формами гумору до вищих показників за деструктивними формами (агресивного $\bar{X}=37,9$ та самопринизливого $\bar{X}=44,5$). Відповідно, за особливостями показників стилів гумору цей кластер можна назвати «Деструктивно-асоціальне використання гумору»;

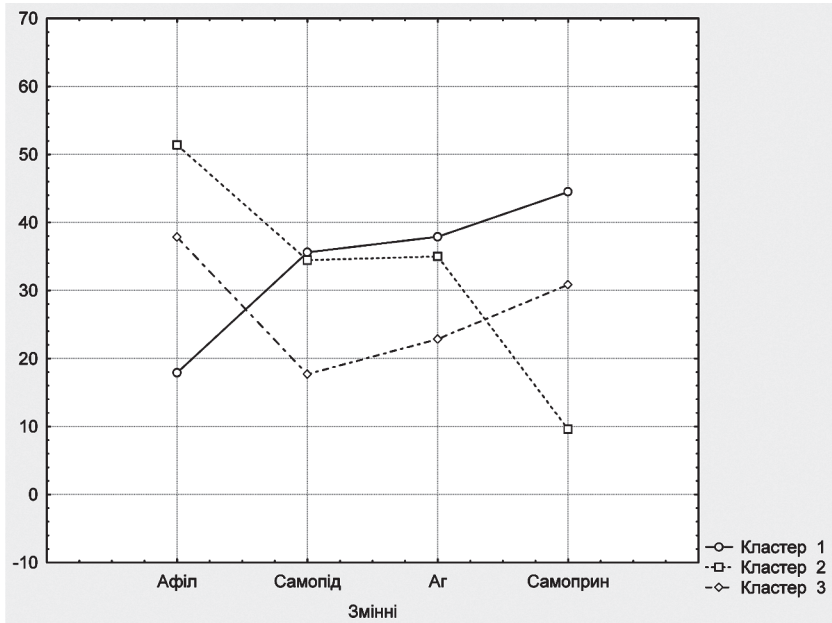


Рис.3. Графік середніх значень для кожного кластера (стилі гумору)

- Кластер 2 – 40% досліджуваних. Для представників цього кластера характерний низхідний профіль: від максимального використання в групі досліджуваних афіліативного гумору ($\bar{X}=51,4$), через середні показники самопідтримувального ($\bar{X}=34,4$) та агресивного гумору ($\bar{X}=35$) до найнижчого показника самопринизливого гумору ($\bar{X}=9,6$). Умовною назвою цього кластера можна вважати «Конструктивно-агресивне використання гумору»;

- Кластер 3 – 35% досліджуваних. Представники цього кластера мають середні показники за шкалами афіліативного ($\bar{X}=37,9$) та самопринизливого ($\bar{X}=30,8$) гумору та низькі за шкалами самопідтримувального ($\bar{X}=17,7$) та агресивного ($\bar{X}=22,9$) гумору. Враховуючи специфіку стилів гумору, цей клас-

тер був умовно названий «Деструктивно-просоціальне використання гумору».

Рівень як використання гумору як ресурсу подолання стресу практично не відрізняється у всіх кластерах: в першому кластері він становить 19,5, в другому – 19,25, а в третьому – 20,6.

При визначенні відмінностей між кластерами за іншими показниками за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (критерій Шеффе) були виявлені відмінності між представниками кластера 2 «Конструктивно-агресивне використання гумору» та кластера 3 «Деструктивно-просоціальне використання гумору» в рівні вираженості симптому емоційного вигорання «Загнаність в клітку» ($\bar{X}_2=11,25$, $\bar{X}_3=13,64$), що говорить про взаємозв'язок між накопиченням незадоволення власною професійною діяльністю та вираженістю форм гумору, які спрямовані тільки на отримання соціального схвалення.

Слід також зазначити, що, хоча за іншими показниками не було виявлено статистично достовірних відмінностей між кластерами, для представників 2 кластера «Конструктивно-агресивне використання гумору» характерні нижчі показники за шкалами «невротичність» ($\bar{X}_1=6,6$, $\bar{X}_2=5,5$, $\bar{X}_3=6,57$), «спонтанна агресивність» ($\bar{X}_1=6,7$, $\bar{X}_2=5,87$, $\bar{X}_3=6,64$), «дратівливість» ($\bar{X}_1=7,4$, $\bar{X}_2=6,5$, $\bar{X}_3=7,14$), «сором'язливість» ($\bar{X}_1=6,3$, $\bar{X}_2=5,5$, $\bar{X}_3=6,42$) та «емоційна лабільність» ($\bar{X}_1=6$, $\bar{X}_2=5,87$, $\bar{X}_3=7$) (Рис.4).

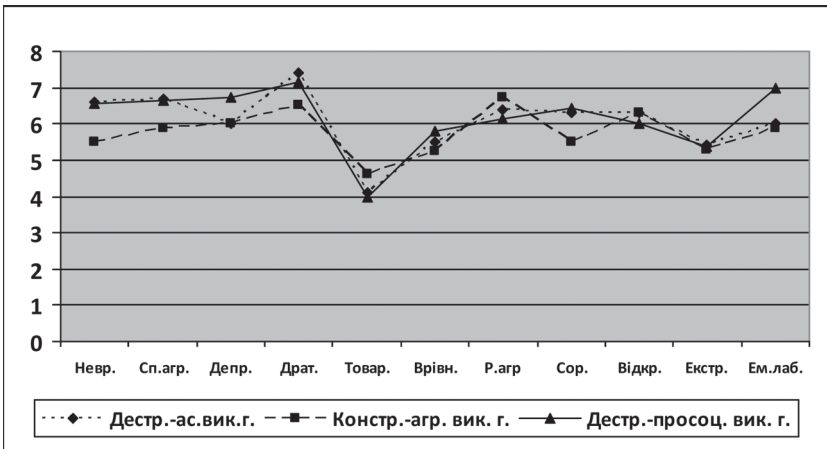


Рис.4. Профілі середніх значень за показниками Фрайбурзького особистісного опитувальника для представників різних кластерів

Можливо, у випадку збільшення кількості досліджуваних ці характеристики зможуть проявитися на статистично достовірному рівні. Відповідно, можна припустити, що використання конструктивних форм гумору в поєднанні з агресивним стилем є оптимальним для медичних працівників і пов'язане з підтриманням їх емоційної рівноваги.

Висновки. Отримані результати дослідження свідчать про середній рівень усвідомлення стресозахисного потенціалу гумору медичними працівниками. Було виявлено, що медичні працівники надають перевагу афіліативному та агресивному стилям гумору, які можуть бути спрямовані на реалізацію функцій встановлення контакту з пацієнтом (афіліативний гумор) та функцію дистанціювання, уникнення самоідентифікації з об'єктом професійної діяльності, яким в цьому випадку є пацієнт (агресивний гумор). Рівень усвідомлення стресозахисного потенціалу гумору не пов'язаний з рівнем самопідтримувального гумору, тобто з класичним внутрішнім ресурсом подолання стресу, що становить специфіку цієї професійної групи. Отримана емпіричним шляхом типологія медичних працівників залежно від надання переваги різним стилям гумору дає можливість припустити, що поєднання афіліативного, самопідтримувального та агресивного гумору є оптимальним для збереження психічного здоров'я медичних працівників. Подальші дослідження особливостей гумору лікарів варто продовжити в напрямку уточнення ролі гумору в подоланні професійного стресу медичними працівниками, можливо в напрямку створення додаткового психодіагностичного інструментарію саме для представників медичної галузі, який дозволив би більш точно виявити специфіку використання ними гумору.

Список використаних джерел

1. Абдуллаева М. Юмор как средство преодоления профессионального стресса / М.Абдуллаева // Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России» (г.Москва, 18 сентября 2008 года). – Том 2, раздел «Здоровье нации и образование». – С.15-17.
2. Бергсон А. Смех / А.Бергсон // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.Виллюнаса, Ю.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – С.186-191.
3. Борисов С. Эстетика черного юмора в российской традиции: [Электронный ресурс] / С.Борисов. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/borisov7.htm>

4. Елькин И. Влияние профессионального юмора и профессионального сленга на деловое общение в медицине / И.Елькин // Системная интеграция в здравоохранении. – 2008 – №1. – С.76-80.
5. Зайва О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання: Автореф. дис. ... на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / О.Зайва. – Х., 2006. – 20 с.
6. Костинская Н. Развитие личности врача в процессе обучения в медицинском вузе / Н.Костинская, М. Салюта, Г.Костинский // Biomedical and Biosocial Anthropology : Official Journal of the International Academy of Integrative Anthropology – 2010. – №14. – С.146-149.
7. Лук А. О чувстве юмора и остроумии / А. Лук. – Москва: «Искусство»: 1968. – 191 с.
8. Мартин Р. Психология юмора: [пер. с англ.] / Р.Мартин. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.
9. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания / редактор-составитель Д.Райгородский // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2002 – С.161-169.
10. 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.
11. Скворцов С. 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
12. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З.Фрейд. – СПб.: Азбука-классика, 2006. – 288 с.

The results of empirical research of the healthcare practitioners in the sphere of humor styles peculiarities are represented in the article. It was found, that healthcare practitioners prefer to use affiliative and aggressive humor. The individuals with high level using of humor as a coping resource were found to have higher levels of neurotic, depressiveness, femininity, the level of such symptom of emotional burnout as «be paint into a corner» and avoid to use self-enhancing humor style. The psychological peculiarities of respondents, which have polar indicators for different styles of humor, were defined: persons with higher level of affiliative

humor are characterized with lower level of self-defeating humor and level of symptom of emotional burnout «anxiety and depression»; with higher level of self-enhancing humor have lower levels of neurotic, depressiveness and shyness; aggressive humor – higher level of symptom «be paint into a corner»; self-defeating humor – higher level of impatience and of the symptom of emotional burnout «anxiety and depression». The classification of respondents based on the preferred styles of humor level was empirically proved.

Keywords: sense of humor, affiliative humor, aggressive humor, self-enhancing humor, self-defeating humor.

Отримано: 11.01.2013 р.

УДК 37.035:378

Л.В.Клочек

Атрибуція справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії викладачів і студентів

У статті представлено дослідження природи інтерпретації справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії, їх вплив на атрибуцію особистісних рис суб'єктів взаємодії. Проаналізовано різноманітні підходи до визначення атрибуції у міжособистісній взаємодії. Відмічено, що педагогічна взаємодія і атрибуція ситуацій, що в ній виникають, мають соціальну природу. Розглянуто, як відбувається інтерпретація студентом справедливих і несправедливих вчинків викладача у педагогічній взаємодії. Зроблено висновок, що під час аналізу вчинків та характеристик викладачів вони дають суб'єктивну оцінку на власну користь.

Ключові слова: справедливість, педагогічна взаємодія, справедливий вчинок, несправедливий вчинок, атрибуція вчинку, атрибуція рис, самоатрибуція.

В статье представлено исследование природы справедливых и несправедливых поступков в педагогическом взаимодействии, их влияние на атрибуцию личностных черт субъектов взаимодействия. Проанализированы различные подходы к определению атрибуции в межличностном взаимодействии. Отмечено, что педагогическое взаимодействие и атрибуция ситуаций, возникающих в ней, имеют социаль-

ную природу. Рассмотрено, как происходит интерпретация студентом справедливых и несправедливых поступков преподавателя в педагогическом взаимодействии. Сделан вывод, что при анализе поступков и характеристик преподавателей они дают субъективную оценку в свою пользу.

Ключевые слова: справедливость, педагогическое взаимодействие, справедливый поступок, несправедливый поступок, атрибуция поступка, атрибуция черт, самоатрибуция.

Постановка проблеми. Учасники навчально-виховного процесу у вищій школі – викладачі і студенти – є учасниками педагогічної взаємодії. Вона характеризується тим, що викладач керується метою здійснювати навчальний та виховний вплив на студента й у якості результату отримувати рівень його знань, фіксувати позитивні тенденції інтелектуального й особистісного розвитку. Студент зі своєї сторони намагається відповідати очікуванням викладача і вступає з ним у діалог. Часто у такій взаємодії виникають непорозуміння. Ситуації, що їх зумовлюють, по-різному сприймаються й оцінюються учасниками. Аналізуючи здійснювані вчинки, вони суб'єктивно приписують один одному особистісні характеристики. Оскільки у навчальному процесі ключовою фігурою виступає викладач (він навчає, виховує, дає завдання, контролює, оцінює тощо), то проблемними моментами більшою мірою переймається студент і трактує дії викладача як справедливі чи несправедливі. Їх атрибуція є спробою зрозуміти та інтерпретувати вчинок шляхом домислення. Часто відповідальність за власні помилки чи лінощі студент перекладає на викладача. Водночас трапляються ситуації, коли педагог, керуючись власними установками, здійснює несправедливі дії по відношенню до студента. Ефективна взаємодія можлива лише тоді, коли педагогічні ситуації адекватно оцінюються обома учасниками навчально-виховного процесу. З огляду на актуальність вказаної вище проблеми, ми поставили за мету дослідити природу інтерпретації справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії викладачів і студентів; визначити, як такі дії позначаються на атрибуції особистісних рис суб'єктів взаємодії.

Першим кроком у реалізації даної мети є **аналіз останніх досліджень**. Витоки теорії атрибуції закладені у положеннях вченого Ф. Хайдера. Він стверджував, що у соціальній взаємодії суб'єкти, спостерігаючи за діями один одного, приходять до висновку про наміри кожного і приписують йому певну мотивацію та зовнішні чи внутрішні причини поведінки. Ф. Хайдер обґрунтував, як і чому люди при інтерпретації поведінки інших відна-

ходять причини їх дій та вчинків, при цьому важливого значення надаючи як внутрішнім, так і зовнішнім причинам.

Подальші дослідження атрибутивних процесів відбувалися у двох напрямках. Одні вчені увагу зосереджували на поясненні причин поведінки суб'єкта, виходячи з факторів ситуації, які не можуть ним контролюватися. Друга, більш чисельна група дослідників обґрунтовувала атрибуцію як пояснення причин поведінки суб'єкта, виходячи переважно з характеристики його особистісних якостей. Представимо нижче їх погляди.

Г.Келлімав широкий погляд на атрибуцію. Дослідник визначив критерії, якими, зазвичай, користуються люди. Ознаками, що беруться за основу при вирішенні атрибутивних задач, є наступні. У процесі аналізу поведінки іншого люди, по-перше, зважають на свій досвід розрізнення варіативності його поведінки у різних ситуаціях; по-друге, домислюють, як могла інша людина поводити себе раніше за подібних обставин; по-третє, як діяли б інші люди в аналогічних ситуаціях. При розгляді атрибуції Г.Келлімав ходив з того, кому чи чому приписується причина, яка стає ключовою в інтерпретації. З огляду на це, він виокремлював особистісну атрибуцію, коли причина приписується суб'єкту поведінки; об'єктну атрибуцію, коли причина приписується об'єкту, що викликав певну реакцію суб'єкта; атрибуцію, коли причина приписується ситуації, де виявляються дії суб'єкта.

Вчені Б.Г. Мещеряков, В.П. Зінченко схильні визначати атрибуцію як «реальний когнітивний процес розуміння і пояснення людиною поведінки інших та своєї власної. Її зміст полягає у тому, що учасники взаємодії наділяють один одного якостями, які не є результатом соціальної перцепції і які не виявляються реально у зовнішніх діях, а приписуються [2, с. 44]. Отже, атрибуція визначається як спроба у соціальній взаємодії інтерпретувати іншого при умові недостатності інформації про нього, через домислення скласти більш повний портрет його особистості.

У своєму тлумаченні атрибуції Л.Е.Орбан-Лембрик акцентує увагу на тому, що при інтерпретації необхідної інформації суб'єкт, зазвичай, надає значення не ситуації, згідно якої інший вчиняє певні дії, а його особистості, особистісним характеристикам. З огляду на це, у суспільстві сформувалася думка, що людина повинна особисто відповідати за свої поведінкові прояви [6, с.264].

О.О. Бодальов, досліджуючи формування враження учасників міжособистісної взаємодії один про одного, дійшов висновку, що у цьому процесі важливу роль відіграють установки людей.

Якщо має місце налаштування суб'єктивно оцінювати поведінку іншого, то саме з огляду на такі установки оцінюються особистісні якості його поведінкових проявів [1]. В.В. Москаленко зазначає, що така «властивість тлумачення поведінки притаманна кожній людині, складає багаж її життєвської психології. У будь-якому спілкуванні люди якимось чином, навіть не ставлячи це в якості спеціального завдання, отримують уявлення про те, чому і навіщо людині дано одночасно зі сприйняттям вчинку іншої людини сприймати і його дійсну причину. У буденному житті люди часто не знають дійсних причин поведінки іншої людини або знають їх недостатньо» [5, с.499].

Часто, пояснюючи дії інших, люди припускаються помилок. Це стається через те, що приписуючи поведінку іншого його особистісним диспозиціям, ігноруються ситуаційні фактори. Таке явище у психології називається фундаментальною помилкою атрибуції. Воно привертає увагу дослідників не менше, ніж явище атрибуції. Д. Майерс, актуалізуючи проблему формування фундаментальних помилок атрибуції, у цьому контексті задається глобальним питанням, чи справедливим у такому випадку є світ [4, с. 472].

Можна дане філософське питання звузати, спроектвавши кут розгляду у площину педагогічної взаємодії двох учасників навчально-виховного процесу – викладача і студента. Для того, щоб дати відповідь на запитання такого змісту, представимо **результати проведеного нами теоретичного й емпіричного дослідження.**

Педагогічна взаємодія і атрибуція ситуацій, що в ній виникають, мають соціальну природу. У соціальній психології взаємодію визначають як властивість світу людей у їх постійному взаємовпливі. Соціальній взаємодії характерні такі властивості, як усвідомленість, раціональність, орієнтованість на поведінку інших людей. Її, як правило, розглядають у двох аспектах: 1) взаємодія як контакт двох або більше осіб; 2) взаємодія як взаємно зумовлені індивідуальні дії, які пов'язані циклічною причинною залежністю [5].

Педагогічна взаємодія в системі «викладач – студент» передбачає таку організацію діяльності, такий процес, у рамках якого індивідуальні дії учасників пов'язані з циклічною залежністю, де поведінка кожного одночасно стає реакцією і стимулом на поведінку іншого. Відбувається не тільки навчально-виховний вплив викладача на студента. Через осмислення педагогічної ситуації

студентом і вибір ним відповідної стратегії подальшої поведінки, його дії викликають реакцію викладача і впливають на нього.

Педагогічна взаємодія пов'язана з постійним виникненням педагогічних ситуацій, у яких виникає мотиваційна та оціночна орієнтація учасників. Це виявляється у тому, що і викладач, і студент, кожен по-своєму, оцінюють умови, дії, особистісні характеристики один одного. І, керуючись мотивацією, що виникла під впливом даних факторів, вносять зміни в попередньо окреслені мету і методи здійснення педагогічної взаємодії.

О.В.Скрипченко зазначав, що вирішення педагогічних ситуацій пов'язане із урахуванням, з однієї сторони, вікових та індивідуальних особливостей об'єктів педагогічного впливу, а з другої сторони – рівня освіченості, досвіду, індивідуальних особливостей його суб'єкта [7]. У взаємодії і об'єкт, і суб'єкт педагогічного впливу, згідно поглядів В.О.Татенка, виступають як суб'єкти соціального взаємовпливу, де суб'єкт-об'єктні характеристики учасників навчально-виховного процесу постійно змінюються – спочатку один є суб'єктом, а інший об'єктом, а потім навпаки [8].

На тлі описаних вище особливостей педагогічної взаємодії, у ситуаціях, що виникають між викладачем і студентом, відбувається соціальна перцепція. Учасники взаємодії аналізують причини поведінки один одного, часто їх пов'язуючи з особистісними характеристиками, роблять узагальнення і надалі вибудовують взаємини. Кожний учасник педагогічної взаємодії схильний до вирішення власних атрибутивних задач, до своєрідної інтерпретації дій та вчинків іншого.

Як зазначалося вище, питання дотримання норм справедливості у взаєминах викладача і студента є більш актуальним для останнього. Зважаючи на підходи дослідниці О.А.Гулевич щодо атрибуції справедливих і несправедливих вчинків[3], спочатку розглянемо, як відбувається інтерпретація студентом справедливих і несправедливих вчинків викладача у педагогічній взаємодії. Цей процес послідовний і включає ряд етапів.

На першому етапі взаємодії студент отримує інформацію про дії викладача (наприклад, про результати перевірки самостійних робіт чи про результати модульного контролю тощо). Не дивлячись на те, що має місце реальна взаємодія і абсолютно зрозумілою є конкретна ситуація, яка піддається оцінці, у студента спочатку формується перше враження про викладача, що впливає на виникнення симпатії чи антипатії до нього.

На другому етапі студент намагається віднайти причини дій чи вчинку викладача. Попередньо сформований його образ допо-

вноється новими характеристиками. Має місце каузальна атрибуція, яка здійснюється більш інтенсивно стосовно ситуацій, що розцінюються студентом як несправедливі.

На третьому етапі здійснюється узагальнення про міру провини того учасника взаємодії, який вчинив несправедливо, чи про міру відповідальності учасників педагогічної взаємодії у певній ситуації.

Четвертий етап передбачає прийняття студентом остаточного рішення про причини вчинку викладача, що виявляється у формуванні образу останнього через здійснення каузальної атрибуції. Водночас студент здійснює самоатрибуцію у такій взаємодії, яка носить виправдовувальний характер: свої власні дії він виправдовує і приписує собі переважно позитивні якості. Дану думку ми розвинемо нижче при описі результатів емпіричного дослідження.

Атрибуція вчинків інших і самоатрибуція є когнітивним процесом, оскільки зібрана інформація осмислюється суб'єктом, і щодо ситуацій виносяться атрибутивні судження. Наступним судженням є атрибуція особистісних рис учасника взаємодії. Для виявлення атрибуції справедливих і несправедливих вчинків і визначення характеристик, що у педагогічній взаємодії приписуються учаснику, який вчинив справедливо чи несправедливо по відношенню до іншого, ми застосували опитувальник для вивчення атрибуції рис людини, яка здійснила справедливий і несправедливий вчинки [3, с. 280]. Дослідження проводилося серед студентів Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Всього було задіяно 52 особи.

Проведення методики включало три серії. У першій серії студентам пропонувалося пригадати ситуацію, коли по відношенню до них у процесі навчання в університеті вчиняли справедливо, і описати її у 2-3-х реченнях. У другій серії необхідно було студентам у їх попередньому індивідуальному досвіді віднайти ситуації, коли викладачі по відношенню до них здійснювали несправедливі вчинки, і коротко їх описати. Виконання перших двох серій супроводжувалося тим, що потрібно було визначити ступінь приналежності запропонованих особистісних характеристик викладачам, які на переконання досліджуваних діяли справедливо чи несправедливо. Третя серія методики передбачала визначення студентами таких характеристик у себе як в учасника педагогічної взаємодії.

У результаті першої серії методики аналіз отриманих даних дозволив зробити висновок, що справедливі педагогічні ситуації студенти поділяють на три категорії: 1) ситуації, коли викладач оцінює результат діяльності студента, його навчальну успіш-

ність; 2) ситуації, де студентом оцінюється емоційне позитивне ставлення викладача до нього не стільки як до суб'єкта учбової діяльності, скільки як до особистості; 3) ситуації, у яких викладач виявляє раціональне осмислення взаємодії зі студентом.

При визначенні студентами справедливих вчинків у педагогічній взаємодії перевага надавалася ситуаціям, коли викладачі оцінювали навчальну діяльність студентів. 44,1% досліджуваних обрали саме такий критерій, якісно визначаючи педагогічні ситуації як справедливі. До них належать ситуації: адекватного оцінювання викладачем навчальної успішності студента (32,6%), коли викладач з розумінням ставиться до навчальної завантаженості студента (5,8%), коли викладач як контролер діє на користь студента (1,9%).

Друге місце в ряду ситуацій, які визначалися студентами як справедливі, посідають такі, коли оцінювалося позитивне ставлення викладача до особистості студента (34,6%). Воно виявляється у позитивному сприйманні студента (17,6%), у співчутливості до нього (15,4%), у довірливому педагогічному спілкуванні (1,9%).

Дещо менший відсоток студентів (19,1%) у якості справедливих дій викладачів вбачали їхні раціональні кроки у педагогічній взаємодії. Досліджувані надавали перевагу моментам, де викладачі виявляли розуміння щодо студентів (11,5%), неупередженість по відношенню до кожного (5,7%) зважали не тільки на навчальну успішність, але й на інші досягнення досліджуваних (1,9%).

Отже, згідно отриманих результатів, справедливими вчинками у педагогічній взаємодії вважаються такі, що безпосередньо відповідають особистим інтересам студентів – коли позитивно сприймаються їх навчальні досягнення чи особистісні прояви.

Проведення другої серії методики дозволило встановити, які вчинки викладачів студенти оцінюють як несправедливі. При обробці результатів описані ситуації ми впорядкували наступним чином.

Значна частина досліджуваних (38,4%) джерелом несправедливості вважає ситуації, в яких викладачі неадекватно оцінюють їх навчальні досягнення (у цьому переконанні 25% респондентів) та навмисно занижують оцінки чи ставлять підвищені вимоги, щоб провчити за вчинки, де студенти не завжди демонстрували навчальну відповідальність (така думка висловлена 13,4% досліджуваних).

29,1% опитаних ображені на викладачів через їхнє необ'єктивне ставлення до студентів. Так, 5,7% з них віддають перевагу улюбленцям і зневажають тих, хто не потрапив до цієї категорії. У відвертому суб'єктивному негативному ставленні до

себе викладачів звинувачують 19,6% студентів. 3,8% досліджуваних увагу акцентують на упередженості викладачів.

17,2% студентів несправедливими вважають такі кроки викладачів, коли вони демонструють негативні характеристики: бажання отримати матеріальну компенсацію за відсутність знань у студентів (3,8%), професійну некомпетентність (5,7%), неприховане зверхнє ставлення до студентів, що виявляється у радикальній неповазі (7,7%).

15,3% досліджуваних значення надають ситуаціям, які були спричинені наявністю у викладачів таких особистісних характеристик, як принциповість, твердість у своєму рішенні (5,7%) та ригідність (9,6%).

Отже, атрибуція несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії зводиться переважно до неадекватного оцінювання навчальних досягнень студентів, до відсутності об'єктивності і упередженості викладачів, до наявності у викладачів негативних особистісних характеристик і неприпустимих помилкових професійних кроків.

Описуючи справедливі і несправедливі вчинки викладачів, студенти давали оцінку особистісним їх характеристикам, здійснюючи таким чином атрибуцію рис справедливого і несправедливого викладача. У методиці пропонувалися характеристики, які можна класифікувати як соціальні (дружелюбність, доброта, ввічливість, гуманність, комунікабельність, чуйність, тактовність, безкорисливість) та інтелектуальні (ерудованість, цілеспрямованість, професійна компетентність, підприємливість, розум, працелюбність, здібність, діловитість). Окрім того, потрібно було визначити ступінь симпатії до викладача.

Характеризуючи викладача, який здійснив описаний студентами справедливий вчинок, вони більшою мірою вдавалися визначити пропоновані якості у їх максимальній вираженості. Так, ерудованість у такого викладача вбачали 94,3% досліджуваних, дружелюбність – 82,8%, цілеспрямованість – 86,6%, доброту – 84,7%, професійну компетентність – 100%, ввічливість – 88,5%, підприємливість – 84,1%, гуманність – 90,4%, розум – 96,2%, комунікабельність – 84,6%, працелюбність – 90,4%, чуйність – 76,8%, здібності – 98,1%, тактовність – 90,7%, діловитість – 76,9%, безкорисливість – 80,8%. Виходячи з отриманих результатів, соціальні позитивні якості у справедливого викладача вбачали 84,9% студентів, тоді як інтелектуальні – 90,8%. Хоча різниця (5,9%) є незначною, проте факт, що досліджувані віддають пріоритет інтелектуальним характеристикам

викладача, ми пояснюємо тим, що описані ситуації справедливого вчинку відбувалися у процесі навчання студентів. Дана специфічна діяльність активізує всі інтелектуальні резерви її суб'єктів. Окрім того, викладач в очах студента постає у першу чергу як людина, яка осмислено сприймає ситуацію педагогічної взаємодії, використовує свої компетенції у здатності вибудувати взаємини з тими, кого навчає, керується відповідною мотивацією. Тому, на нашу думку, досліджувані віддавали перевагу інтелектуальним рисам справедливого викладача.

Описуючи несправедливий вчинок викладача у педагогічній взаємодії, студенти вдавалися до атрибуції його рис таким чином. 71,2% студентів вважали його ерудованим, 51,9% – дружелюбним, 73,2% – цілеспрямованим, 34,7% – добрим, 52,0% – професійно компетентним, 54,0% – ввічливим, 54,5% – підприємливим, 30,8% – гуманним, 73,1% – розумним, 61,6% – комунікабельним, 67,4% – працелюбним, 25,1% – чуйним, 59,7% – здібним, 38,5% – тактовним, 59,7% – діловитим, 38,6% – безкорисливим. Загалом пріоритет соціальним позитивним якостям несправедливого викладача надавали 41,9% студентів. Відповідно 58,1% досліджуваних надавали соціальні негативні характеристики несправедливому викладачеві. Інтелектуальні позитивні характеристики йому приписували 63,9% студентів і виключали їх наявність 36,1%.

Як і в процесі атрибуції рис справедливого викладача, при визначенні характеристик несправедливого викладача, студенти більшою мірою приписували йому інтелектуальні позитивні якості, щоправда відсоток таких досліджуваних значно менший. Різниця складає 26,9%. У приписуванні позитивних соціальних рис така розбіжність ще більша – 43,0%. Окрім того, різниця у приписуванні студентами інтелектуальних та соціальних позитивних рис несправедливому викладачеві складає 22,0% на користь інтелектуальних. Така різниця є статистично достовірною, на відміну від різниці у приписуванні рис справедливого викладачеві. Об'єктивно не заперечуючи інтелектуальні риси у викладача, який вчинив несправедливо, студенти усвідомлено не приписують йому позитивні соціальні якості, яким у соціальній взаємодії, у тому числі, у педагогічній, віддається пріоритет.

У результаті опитування ми мали можливість встановити наявність симпатії по відношенню до викладачів, які діяли справедливо і несправедливо щодо студентів. Так, справедливий викладач подобається 84,7% досліджуваних. Несправедливий викладач завоював симпатію лише 36,5% опитаних. Як видно, суб'єктивне

позитивне ставлення визначається тими діями іншого учасника педагогічної взаємодії, які не шкодять другій стороні.

У педагогічній взаємодії справедливі чи несправедливі вчинки викладача студент оцінює зі своєї точки зору, виходячи із власних уподобань і критеріїв справедливості, які в тому числі «приміряє» на свою особистість. При проведенні нами дослідження ми пропонували студентам визначити наявність згаданих у попередніх двох серіях характеристик у себе. Так, ерудованими вбачали себе 92,4% досліджуваних, дружелюбними – 98,1%, цілеспрямованими – 100,0%, добрими – 96,2%, професійно компетентними – 94,3%, ввічливими – 94,3%, підприємливими – 84,7%, гуманними – 96,2%, розумними – 92,3%, комунікабельними – 84,7%, працелюбними – 86,6%, чуйними – 90,5%, здібними – 96,2%, тактовними – 96,2%, діловитими – 92,4%, безкорисливими – 80,9%. Як видно, за всіма характеристиками відсотки достатньо високі – студенти у своїй більшості їх приписують собі. Згідно з результатами, соціальні позитивні якості у себе вбачають 92,1% студентів, тоді як інтелектуальні – 92,4%. Різниця у приписуванні досліджуваними інтелектуальних та соціальних позитивних рис собі як суб'єкту здійснення справедливих вчинків практично немає. 96,2% студентів висловили позитивне ставлення до власної особистості. Це означає, що студенти некритично ставляться до власних дій та особистісних рис, тоді як під час аналізу вчинків та характеристик викладачів вони дають суб'єктивну оцінку на власну користь.

Проведене дослідження атрибуції справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії дозволяє сформулювати такі **висновки**.

У соціальній взаємодії учасники вдаються до інтерпретації ситуації та вчинків, що за її умов здійснюються. Це когнітивний процес розуміння і пояснення поведінки суб'єктів взаємодії, які у тому числі наділяють один одного якостями, що реально не виявляються у зовнішніх діях, а приписуються.

У навчально-виховному процесі вищої школи, як правило, питанням про міру справедливості задаються переважно студенти. Вони трактують дії викладачів як справедливі чи несправедливі. Процес такої інтерпретації послідовний – починається з отримання інформації про дії викладача, характеризується віднаходженням їх причин, формулюванням узагальнення про якість вчинку і завершується формуванням образу викладача через здійснення каузальної атрибуції. У такій взаємодії має місце й самоатрибуція.

У педагогічній взаємодії справедливими вчинками вважаються такі, що відповідають особистим інтересам студентів – коли позитивно сприймаються їх навчальні досягнення чи особистісні прояви. Атрибуція несправедливих вчинків зводиться переважно до неадекватного оцінювання навчальних досягнень студентів, до упередженості викладачів, відсутності об'єктивності.

Здійснюючи атрибуцію рис викладачів, студенти віддають пріоритет інтелектуальним, яким підпорядковуються соціальні. Це пояснюється тим, що викладач в очах студента є людиною, яка осмислено сприймає ситуацію педагогічної взаємодії та використовує свої компетенції у здатності вибудовувати взаємини з тими, кого навчає і виховує. Водночас студенти принципово не приписують несправедливому викладачеві соціальні якості, яким у педагогічній взаємодії віддається пріоритет.

Суб'єктивне позитивне ставлення у педагогічній взаємодії учасників один до одного визначається тими діями, які не шкодять жодній стороні. Дане узагальнення актуалізує проблему розробки критеріїв справедливості у педагогічній взаємодії студентів і викладачів.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалев. – М.:Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
2. Большой психологический словарь/Сост. и общ ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.:Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
3. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости / О.А.Гулевич.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.– 284 с.
4. Майерс Д. Социальная психология: Пер.с англ. /Д.Майерс. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
5. Москаленко В.В. Соціальна психологія/В.В.Москаленко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія/Л.Е.Орбан-Лембрик. – К.: «Академвидав», 2005. – 446 с.
7. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки і психології/ О.В.Скрипченко, Т.М.Лисянська, Л.О.Скрипченко. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2000. – 216 с.
8. Татенко В.О. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину / В.О. Татенко// Соціальна психологія. – 2003. – №1.

The article deals with the research on the nature of fair and unfair actions at pedagogical interactions, their influence on personal traits attribution of subjects of interaction. Different approaches to the definition of attribution in interpersonal interaction are analysed. The pedagogic interaction and the attribution of situations, which it raises, have the social nature. The educational influence is considered not only to take place between a tutor and a student but through the interpretation of pedagogical situation by a student and his selecting of the appropriate strategy for the further behaviour, his actions cause the reaction of the tutor and affect him. The student's interpretation of tutor's just and the unjust actions is considered to take place in the pedagogical interaction. The fair or unfair actions of the tutors are outlined to be accompanied with the students' estimates: fair actions are considered to be actions, which correspond to the interests of students; the attribution of unfair actions at the pedagogical interaction is reduced mainly to a lack of objectivity, to the bias of teachers, to their false professional steps. The study revealed, the priority of qualities of the teachers given by the students. We came to the conclusion that during the analysis of the actions and characteristics of the teachers, the students provide a subjective assessment of their own benefit.

Keywords: justice, pedagogical interaction, fair action, unfair action, attribution of action, attribution of traits, self-attribution.

Отримано: 15.01.2013 р.

УДК 159.923:331.101.264 – 053.88

О.Г.Коваленко

Вплив професійної зайнятості у похилому віці на психологічні особливості особистості

У статті проаналізовано особливості впливу професійної зайнятості у похилому віці на психологічні характеристики особистості. Початок похилого віку пов'язаний із виникненням нормативної кризи психічного розвитку. Це час, коли особа пристосовується до нових умов життєдіяльності, пов'язаних із закінченням професійної діяльності та виходом на пенсію. Але дехто у похилому віці продовжує працювати. Виявлено, що професійна зайнятість у похилому віці значно впливає на смисложиттєві орієнтації особистості, задоволеність життям, вольові якості, самоконтроль, симпатію до себе, комунікативні й організаторські схильності, суб'єктивне відчуття самотності, потребу у спілкуванні, динаміку спілкування.

Ключові слова: професійна зайнятість особистості, похилий вік, нормативна криза психічного розвитку.

В статтю проаналізовані особливості впливу професійної зайнятості в пожилому віці на психологічні характеристики особистості. Початок пожилого віку пов'язаний з виникненням нормативної кризи психічного розвитку. Це час, коли людина пристосовується до нових умов життя, пов'язаних з закінченням професійної діяльності та виходом на пенсію. Деякі люди в пожилому віці продовжують працювати. Виявлено, що професійна зайнятість в цьому віці значно впливає на смислові орієнтації особистості, задоволеність життям, волевільні якості, самоконтроль, симпатію до себе, комунікативні та організаторські схильності, суб'єктивне відчуття самотності, потребу в спілкуванні, динаміку спілкування.

Ключевые слова: профессиональная занятость личности, пожилой возраст, нормативный кризис психического развития.

Постановка проблеми дослідження. Повноцінне функціонування особистості у суспільстві зумовлюється наявністю у неї життєвої програми. В її основі лежать різноманітні екзистенціальні концепції, одним із яких є сенс життя. Він втілюється у життєвих задумах, планах, задумах, уявленнях. У дорослої людини вони найбільше пов'язані із двома сферами її життя – родина та професія. Коли реалізація таких задумів напружується на значні перешкоди, особистість перебуває у стані життєвої кризи. Одним із періодів життя людини, коли вона стикається із такими перешкодами є період пожилого віку, тобто закінчення активної професійної діяльності та виходу на пенсію. Метою нашого дослідження було встановити особливості впливу професійної зайнятості на психологічні особливості осіб пожилого віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Похилий (літній, передстаречий) вік, згідно з уявленнями, прийнятими у нашій культурі, це час, який починається приблизно із 60 років. Його пов'язують із нормативною кризою психічного розвитку, виникненню якої сприяють низка чинників, зокрема, порушення звичного режиму життя людини, зміна її соціального статусу, поступове віддалення дітей та онуків, прискорення біологічного старіння, погіршення матеріального стану, втрата близьких людей тощо.

Кризу старіння розглядають у вузькому сенсі як перехід від другого зрілого віку до пожилого та у широкому – як сам похилий вік, де «... многие психологические характеристики зрелости «просвечивают» сквозь не менее зримые характеристики наступающей старости» (О.Г. Лідерс) [4, С. 7].

Суттю кризи є оцінка цінності та смислу прожитого життя (Т.Д. Марцинковська) [6]. Це час, на думку О.Г. Лідерса, коли людина відмовляється від життєвої експансії, відбувається перехід на інший тип психологічної життєдіяльності, де головне – не прийняття в собі нового, а збереження, утримання в собі старого. Тому задачею похилого віку є прийняти свій життєвий шлях таким, яким він був і себе у ньому. Хвороблива старість виявляється у продовженні експансії [4].

Змістом кризи похилого віку за Е. Еріксоном є «цілісність особистості – відчай» (інтеграція – розчарування у житті) [8]. Він проводить аналогію з підлітковою кризою, але підліток будує плани на життя, а особа похилого віку підводить підсумок, а іноді констатує безглуздість власного життя. Однією із підкриз даної кризи є переоцінка власного «Я» поза межами професійної ролі, яка у багатьох осіб до виходу на пенсію залишалась головною.

Д. Бромлей даний віковий етап, пов'язаний із раннім старінням, відокремленням від своїх звичних соціальних зв'язків порівнює із періодом настання статевої зрілості та юністю. У ці періоди відбуваються значні біологічні зміни (але у юності вони є швидшими) та глибокі зміни у відносинах між індивідом та суспільством. Він наголошує, що період 55-60 років є вершиною деяких соціальних досягнень і авторитету, а також період поступового відокремлення від професійних ролей та суспільних обов'язків» [1].

Перебування особистості у ситуації кризи зумовлює якісні зміни у її розвитку (О.М. Леонтьев), пов'язані із руйнуванням старого та появою нового [9]. Так, у похилому віці змінюється спосіб життя людини, вона втрачає роль працівника і, одночасно, опановує роль пенсіонера, особи, яка знаходиться на заслуженому відпочинку. Тобто, ситуація кризи не є патологією, це перехідна форма до розвитку нових системних можливостей індивіда (П.В. Лушин) [5].

Кризу похилого віку І.Д. Бех, Х.О. Порсева пов'язують із припиненням професійної діяльності. Виникають суперечності між мотиваційною стороною діяльності (яку представлено важливістю ціннісних орієнтацій) та операційною (на яку вказує їх доступність), що, згідно теорії психічного розвитку Д.Б.Ельконіна, і призводить до виникнення особистісної кризи [7].

Втрату роботи багато осіб розглядають як особисту поразку, наслідок власної професійної некомпетентності, при цьому іг-

норують або недооцінюють обставини, які не залежать від волі людини. Інша частина осіб, навпаки, причини свого безробіття вбачають у загальноекономічній ситуації, особливостях відносин у колективі, розглядають як спосіб життя, не приділяючи достатньо уваги власному контролю над ситуацією. Від такого обґрунтування причин залежить стиль цілеспрямованої поведінки у подоланні кризи (Н.Р. Хакімова) [11].

У похилому віці є значна кількість осіб, які продовжують трудову (професійну) діяльність. В.Д. Шапіро характеризує дві групи чинників її продовження: соціально-демографічні та характер, зміст і умови праці [2; 12]. Серед перших найзначимішим є стан здоров'я пенсіонера; менший зв'язок із рівнем освіти, пенсійним стажем і статтю. Серед других найтісніший зв'язок із умовами виплати пенсії і тривалістю робочого дня; далі – із віддаленістю місця роботи від дому, рівнем кваліфікації і фізичного навантаження, відношенням безпосереднього керівника до продовження роботи пенсіонером.

На ставлення пенсіонерів до праці, на думку М.Я. Соніна та А.А. Дискіна, впливають дві групи соціальних чинників [2; 10]: чинники прямої дії – режим роботи, умови і характер харчування, наявність і характер несприятливих умов праці, можливість різноманітного цікавого дозвілля у період перебування на заслуженому відпочинку; чинники непрямої дії – рівень та характер загальної і професійної підготовки, характер сімейного оточення, рівень матеріального забезпечення.

Серед мотивів продовження трудової діяльності, згідно досліджень А.А. Дискіна, найвпливовішим є матеріальний. Менше значення має приналежність особи до певної суспільно-професійної групи, характер виконуваної до пенсії роботи, склад сім'ї, стан здоров'я і його самооцінка, любов до своєї професії, потреба у трудовій діяльності, прагнення бути корисним членом суспільства. Провідним мотивом діяльності наукового працівника у похилому віці (як і інших вікових груп) є орієнтація на суспільно значиму роботу і на роботу у гарному колективі (А.О. Зворикін) [10].

У проведеному нами діагностичному дослідженні ми встановили окремі психологічні особливості осіб похилого віку, які працюють, та тих, хто не працює. Порівнювали особливості самооцінки особистісних властивостей, потреби у спілкуванні, суб'єктивного відчуття самотності, комунікативних і організаторських схильностей, емпатії, смисложиттєвих орієнтацій, самовідношення, стилів спілкування у конфліктних ситуаціях та

інших емоційних особливостей та особливостей спілкування осіб похилого віку. На різних етапах дослідження взяли участь 1472 особи (від 208 до 520 осіб на різних етапах) віком від 57 до 75 років. Середній вік досліджуваних – 64-68 років. У вибірках досліджуваних осіб похилого віку частки тих, хто не працює складають від 18% до 28% і, відповідно, тих, хто працює – від 72% до 82%.

Використано такі методи та методики: структуроване інтерв'ю, тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтєва, методика дослідження самовідношення (МИС) С.Р.Пантілеєва, методика особистісного диференціалу за В.Б. Шапарь, методика вияву комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2) В.В. Синявського і Б.О. Федоришина, методика визначення потреби у спілкуванні, Ю.М. Орлова, В.І. Шкуркіна, Л.П. Орлової, методика вияву суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона, методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса, адаптована Н.В. Грішиною, методика діагностики рівня емпатійних здібностей В.В. Бойка.

Виявлено статистично значиму відмінність у низці з вищезгаданих показників осіб похилого віку, які працюють та не працюють (табл. 1).

Таблиця 1

Зведена таблиця порівняльної статистичної обробки психодіагностичних показників

Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д.О. Леонтєва, N=208				
Показник	t-критерій	Середнє значення, «сирий» бал		Відмінність так/ні
		Прац.	Не прац.	
Цілі у житті	5,53	32,92	30,53	+
Процес життя	7,48	30,69	27,41	+
Результативність життя	2,64	24,63	23,61	+
Локус контролю-Я	9,50	22,27	18,82	+
Локус контролю-життя	7,13	29,90	26,93	+
Заг. показник ОЖ	12,59	102,84	93,66	+
Методика дослідження самовідношення (МИС) С.Р.Пантілеєва, N=208				
Внутрішня чесність	0,24	7,45	7,51	-

Самовпевненість	1,35	9,38	9,05	-
Самокерівництво	2,92	8,62	7,93	+
Відображене самовідношення	1,59	7,47	7,11	-
Самоцінність	0,19	8,74	8,70	-
Самоприйняття	2,73	8,98	8,33	+
Самоприв'язаність	1,70	7,18	7,57	-
Внутрішня конфліктність	0,93	7,13	6,82	-
Самозвинувачення	1,82	4,85	4,39	-
Методика особистісного диференціалу за В.Б. Шапарь, N=310				
Оцінка	0,52	10,96	11,16	-
Сила	12,31	9,23	4,58	+
Активність	1,87	6,81	6,13	-
Структуроване інтерв'ю, N=208				
Ви задоволені своїм станом здоров'я?	1,96	-0,47	-0,83	-
Чи вважаєте Ви себе відповідальною людиною?	0,82	1,58	1,47	-
Чи спокійна Ви людина?	1,88	0,57	0,60	-
Чи багато у Вас зараз причин для стурбованості?	1,50	0,57	0,31	-
Чи задоволені Ви своїм життям у цілому?	3,20	0,91	0,36	+
Чи відчуваєте Ви себе самотньо?	2,58	1,04	0,51	+
У Вас було багато друзів та приятелів?	2,54	1,16	0,73	+
Ви зараз маєте можливість спілкуватися з друзями та приятелями?	2,83	0,50	-0,04	+
Чи багато у Вашому оточенні зараз осіб, які Вам подобаються?	3,64	0,77	0,11	+
Чи багато у Вашому оточенні зараз осіб, яким Ви подобаєтесь?	2,23	0,69	0,29	+
Методика визначення потреби у спілкуванні Ю.М. Орлова, В.І. Шкуркіна, Л.П. Орлової, N=520				
Потреба у спілкуванні	2,55	23,01	22,44	+
Методика вияву суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела, М. Фергюсона, N=208				
Суб'єктивне відч. самотності	6,21	16,43	19,91	+
Методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса, адаптована Н.В. Грішиною, N=208				
Конкуренція	0,85	2,71	2,95	-
Пристосування	0,58	6,22	6,09	-
Компроміс	0,41	7,00	7,09	-

Уникнення	0,20	6,93	6,97	-
Співпраця	1,15	7,11	6,80	-
Методика діагностики рівня емпатійних здібностей В.В. Бойка, N=208				
Раціональний компонент	0,19	2,51	2,54	-
Емоційний компонент	0,62	3,54	3,43	-
Інтуїтивний компонент	1,01	3,04	2,95	-
Установки	0,90	3,07	2,90	-
Здатність до проникнення	0,66	2,91	2,78	-
Ідентифікація в емпатії	0,53	2,33	2,42	-
Заг. рівень розвитку емпатії	1,59	17,47	16,92	-

Ті, хто працює у похилому віці, мають вищі значення за всіма показниками смисложиттєвих орієнтацій та загальним показником осмисленості життя, ніж ті, хто не працює. Тобто, перші більше, ніж другі, помічають цілей у своєму майбутньому, вважають продуктивнішим минуле життя, а своє теперішнє життя – цікавішим, емоційно насиченішим і наповненішим смислом, вони сприймають себе як сильнішу особистість, яка здатна контролювати своє життя. У часовій перспективі події свого життя особи похилого віку, які працюють, осмислюють краще, ніж ті, хто не працює.

У осіб похилого віку, які працюють, вищий рівень за шкалами «Самокерівництво» та «Самоприйняття», ніж у тих, хто не працює. Перші частіше вважають себе, а не зовнішні обставини джерелом власної активності, позитивніше до себе ставляться, ніж другі. Значення за іншими шкалами у них не відрізняються. У звичних для себе ситуаціях особи цього віку впевнені у собі, але, коли несподівано з'являються труднощі, така впевненість знижується, зростає тривога та неспокій. Окремі якості та вчинки вони оцінюють і вважають, що оцінюють позитивно, високо, інші – негативно; не всі свої переваги приймають та не всі недоліки критикують; за певні дії та вчинки звинувачують себе, але часто висловлюють гнів та незадоволення і на адресу інших. Їхнє відношення до себе також залежить від адаптованості до ситуації: у звичних для себе умовах воно є позитивним, з визнанням власних переваг, з високою оцінкою досягнень, але виникнення труднощів та перешкод сприяють посиленню недооцінки власних успіхів, у них актуалізуються певні психологічні захисти, але такі захисти вони здатні подолати. У похилому віці особи схильні змінювати лише деякі власні якості при збереженості інших.

Особи похилого віку, які працюють, мають вищий рівень за фактором сили, ніж ті, хто не працює. Тобто, перші є незалежнішими, ніж другі, більше схильні розраховувати на власні сили у складних ситуаціях, мають вищий самоконтроль, хоча рівень таких якостей і у перших, і у других є недостатнім. Вони не відрізняються між собою за рівнями самооцінки та екстравертованості. Загалом особи похилого віку до себе ставляться позитивно, хоча окремими проявами поведінки можуть бути незадоволені. Вони є комунікабельними, активними, інколи можуть бути імпульсивними.

Задоволеність здоров'ям, оцінювання себе як відповідальної, спокійної, стурбованої особи не залежить від професійної зайнятості у похилому віці. Рівень задоволеності станом власного здоров'я осіб похилого віку є нижчий середнього, вони вважають себе відповідальними, оцінюють себе як більш-менш спокійну людину та таку, у якої є причини для стурбованості. Ті, хто працює у цьому віці, більш задоволені життям, ніж ті, хто не працює.

Особи похилого віку, які працюють, мають вищий рівень за показниками комунікативних і організаторських схильностей, ніж ті, хто не працює. Рівень комунікативних схильностей у перших є середнім, а у других – нижчий середнього, організаторських схильностей у перших – нижчий середнього, у других – низький. Особи похилого віку, які працюють, більше, ніж ті, хто не працює, прагнуть до контактів з людьми, частіше відстоюють власну позицію, можуть організувати себе та інших. Стійкість потенціалу комунікативних та організаторських схильностей перших є не досить високою, але більшою, ніж у других.

Ті, хто працює, у похилому віці мають нижчі значення за показником потреби у спілкуванні, ніж ті, хто не працює. У перших він є середнім, хоча наближається до високого, у других – високим, хоча і наближається до середнього. Особи похилого віку, які не працюють, більше, ніж ті, хто працює, потребують спілкування, їхня потреба у ньому менше задовольняється.

У осіб похилого віку низький рівень самотності, але у тих, хто не працює, він наближається до середнього. Саме вони, на відміну від тих, хто працює, у цьому віці себе почувають самотнішими. Такі результати збігаються із результатами оцінювання особами похилого віку себе як самотньої людини. У тих, хто не працює, рівень оцінювання себе як самотньої особи є середнім, а ті, хто працює, вважають себе швидше за все не самотніми.

Особи похилого віку мають занижений рівень емпатії. 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. Найнижчий показник має такий компонент емпатії, як ідентифікація в емпатії. Основою цього є зміни в емоціях у похилому віці: вони стають менш рухливими та гнучкими, людина менше здатна до наслідування. Професійна зайнятість у цьому віці не впливає на рівень емпатії та її компонентів.

Професійна зайнятість у похилому віці суттєво не впливає на динаміку стилів спілкування у конфліктних ситуаціях. Найбільше особам цього віку властивий такий стиль, як компроміс (тобто, у конфліктних ситуаціях найчастіше йдуть на взаємні поступки), далі – уникнення та співпраця, ще менше – пристосування і найменше – конкуренція.

У осіб похилого віку, які працюють, раніше було і зараз є більше друзів, ніж у тих, хто не працює. Можливість спілкуватися з ними у перших – вища середнього, у других – нижче середнього рівня. У оточенні тих, хто працює, більше осіб, які їм подобаються і яким подобаються вони, на відміну від тих, хто не працює.

Висновки. Похилий вік – це час, коли відбуваються значні біологічні зміни та глибокі зміни у відносинах між індивідом та суспільством, людина має прийняти свій життєвий шлях таким, яким він був і себе у ньому. Його початок пов'язаний із виникненням нормативної кризи психічного розвитку. Її суттю є оцінка цінності та смислу прожитого життя, коли особа підводить підсумок, а іноді констатує безглуздість власного життя. У цей час відбуваються якісні зміни у розвиткові особистості, пов'язані із руйнуванням старого та появою нового, тому ситуація кризи є перехідною формою до розвитку нових системних можливостей індивіда. Її також називають пенсійна криза. Продовження професійної діяльності у похилому віці може бути зумовлене соціально-демографічними чинниками, характером, змістом і умовами праці. Також на це впливає матеріальний чинник.

У результаті проведеної діагностики виявлено, що, ті, хто у похилому віці працює, на відміну від тих, хто не працює, задоволеніші власним життям у цілому, краще його осмислюють, помічають більше цілей у своєму майбутньому, частіше себе вважають джерелом розвитку своєї особистості і розраховують на власні сили у складних ситуаціях, мають вищий самоконтроль і більше симпатії до себе (приймають себе такими, яким є). Пер-

ші також краще здатні організувати та контролювати себе та інших, більше схильні до контактів з людьми, до спілкування, але, водночас, потребують спілкування менше, ніж ті, хто не працює, адже задовольняють потребу у ньому і, зокрема, через це особи похилого віку, які працюють, менше почуваються самотніми. Динаміка спілкування з оточенням тих, хто працює була раніше і зараз є інтенсивніша, вони мають більше симпатії до інших осіб і помічають більше симпатії з боку останніх щодо себе.

У цілому варто відзначити, що професійна зайнятість у похилому віці позитивно впливає на розвиток особистості. **Перспективи подальшого дослідження** можливі у встановленні інших особливостей особистості (зокрема, мотивація, рівень домагань, інтелектуальні характеристики), на які впливає професійна зайнятість у цьому віці, обґрунтуванні впливу задоволеності особою похилого віку особливостями власної професійної зайнятості на її психологічні характеристики, аналізі впливу зміни професійної діяльності у цьому віці на психологічні особливості особистості 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. Дыскин А.А. Здоровье и труд в пожилом возрасте / А.А. Дыскин, А.Л. Решетюк. – Л.: Медицина, 1988. – 240 с.
3. Корсакова Н.К. Нейропсихология позднего возраста: обоснование концепции и прикладные аспекты /Н.К. Корсакова // Психология старости и старения: хрестоматия: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 149-155.
4. Лидерс А.Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом состоянии / А.Г. Лидерс // Психология зрелости и старения. – 2000. – № 2. – С. 6-11.
5. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика: [монография] / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
6. Марцинковская Т.Д. Особенности психического развития в позднем возрасте / Т.Д. Марцинковская // Психология старости и старения: хрестоматия: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / Сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 127-131.

7. Порсева Х.О. До проблеми активної адаптації людей похилого віку до пенсійного періоду / Х.О. Порсева // Психологія: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2003. – Випуск 21. – С. 59-68.
8. Психология человека от рождения до смерти / [под общей редакцией А.А. Реана]. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2001. – 656 с.
9. Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: [монография] / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮрУрГУ, 2007. – 267 с.
10. Сонин М.Я. Пожилой человек в семье и обществе / М.Я. Сонин, А.А. Дыскин. – М.: Финансы и статистика, 1984. – 175 с.
11. Хакимова Н.Р. Психологические особенности профессионального самоопределения безработных женщин / Н.Р. Хакимова // Сибирская психология сегодня: [сб. науч. тр.]. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2490.htm>
12. Шапиро В.Д. Человек на пенсии: Социальные проблемы и образ жизни / В.Д. Шапиро. – М.: Мысль, 1980. – 208 с.

The article envisages the features of the professional employment influence in the old age on the psychological characteristics of a personality. Getting older is associated with the emergence of normative crisis of mental development. It is a time when a person adapts to new conditions of life associated with the end of professional activity and retirement. But some in the old age continues to work. As a result of the diagnostics it was found that those who work at old age, in contrast to those who do not work, get more satisfaction from their own life in general, better understand it, notice more goals in the future, more often find themselves as source of their personality development and rely on their own strength in difficult situations, have higher self-control, and more sympathy to themselves. The professional employment at old age is revealed to influence considerably on the personality meaning of life orientations, life satisfaction, volitional qualities, self-control, sympathy to himself, communicative and organizational abilities, subjective feeling of loneliness, need for communication, dynamics of communication.

Keywords: professional employment of a personality, old age, normative crisis of mental development.

Отримано: 21.01.2013 р.

Вплив психоедукації на адаптацію соматичних хворих з коморбідними психічними розладами

Стаття присвячена сучасній проблемі – застосуванню комплексно-го медико-психолого-педагогічного підходу, який призводить до підвищення ефективності курації (лікувальних та реабілітаційних заходів) соматичних хворих з коморбідними психічними розладами. Виявлено істотний вплив застосування психоедукації на ефективність функціонування пацієнтів у виробничій сфері та на характер їх міжособистісного функціонування після виписки зі стаціонару. Доведено, що застосування комплексного медико-психолого-педагогічного підходу у соматичних пацієнтів з психічними розладами дає стійке і тривале покращення показників ефективності усього процесу їх курації. А також, що ефект впливу психоедукації з часом мало нівелюється, що підтверджує доцільність проведення психотерапевтичних занять як у період стаціонарного лікування, так і після виписки пацієнтів зі стаціонару. Підкреслено, що сучасна комплексна медико-психологічна допомога передбачає також застосування спеціальних педагогічних умінь, за допомогою яких лікар і психолог в кожному конкретному випадку повинен використовувати найбільш ефективні засоби впливу на пацієнтів.

Ключові слова: комплексний медико-психологічний підхід, соматичні хвороби, коморбідні психічні розлади, комплаєнс, психоедукація.

Статья посвящена современной проблеме – применению комплексного медико-психолого-педагогического подхода, который приводит к повышению эффективности курации (лечебных и реабилитационных мероприятий) соматических больных с коморбидными психическими расстройствами. Выявлено существенное влияние применения психоедукации на эффективность функционирования пациентов в производственной сфере и на характер их межличностного функционирования после выписки из стационара. Доказано, что применение комплексного медико-психолого-педагогического подхода у соматических пациентов с психическими расстройствами дает стойкое и длительное улучшение показателей эффективности всего процесса их курации. А также, что эффект воздействия психоедукации со временем мало нивелируется, что подтверждает целесообразность проведения психотерапевтических занятий как в период стационарного лечения, так и после выписки пациентов из стационара. Подчеркнуто, что современная комплексная медико-психологическая помощь предусматривает также применение специальных педагогических умений, с помощью которых

врач и психолог в каждом конкретном случае должны использовать наиболее эффективные способы воздействия на пациентов.

Ключевые слова: комплексный медико-психологический подход, соматические болезни, коморбидные психические расстройства, комплаенс, психоедукация

Актуальність дослідження обумовлена потребою забезпечити прийнятний рівень соціальної адаптації соматичних хворих з коморбідними психічними розладами як у період перебування на стаціонарному лікуванні, так і в періоди ремісії. Оскільки у пацієнтів загальної медичної практики, у зв'язку з недостатнім рівнем діагностики даної патології та відсутністю адекватної лікувальної допомоги відбувається порушення соціальної адаптації. 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, психіатрів, медичних психологів.

Мета дослідження – на підставі вивчення поширеності і структури коморбідних психічних розладів у соматичних хворих визначити ефективність застосування психоедукаційних програм та їх вплив на рівень соціальної адаптації даної категорії пацієнтів.

Сучасна концепція хвороби вимагає врахування всієї сукупності змін, які стосуються біологічного рівня порушень (симптоми та синдроми), а також соціального рівня функціонування пацієнта зі зміною рольових позицій, цінностей, інтересів, кола спілкування; з переходом в принципово нову соціальну ситуацію зі своїми специфічними заборонами, приписами і обмеженнями.

Лікування соматичних хворих з коморбідними психічними розладами передбачає врахування двоскладової природи реактивних станів, структура яких розгортається у психопатологічній площині, що має відповідні синдромальні властивості, і психологічній, яка відображає усвідомлення індивідумом свого «тілесного Я», його «ставлення», «усвідомлення», «суб'єктивне сприймання» хвороби, суб'єктивний сенс захворювання, самооцінку стану здоров'я.

Структура цих розладів детермінується психологічними, соціальними, конституціональними і біологічними факторами. Для визначення психологічного рівня у вітчизняній психології використовують термін «внутрішня картина хвороби».

В численних публікаціях описані особливості психічної сфери хворих тими чи іншими соматичними захворюваннями. Існують спроби їх систематизації і класифікації. Сьогодні реко-

мендованою до застосування є класифікація, розроблена співробітниками НЦПЗ РАМН під керівництвом проф. А.Б. Смулевича.

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 й апетиту, підвищена тривожність, демонстративність – далеко не повний перелік психічних змін, які виявляються у хворих з соматичною патологією.

На вираженість, тривалість та зміни психічної діяльності впливає виникнення та перебіг соматичного захворювання.

Соматичні захворювання часто спричинюють розвиток різних психічних розладів, що часто називають „соматично обумовленими психозами». 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. Такі соматичні хвороби, як цукровий діабет, атеросклероз чи гіпертонічна хвороба можуть призводити до виникнення психоорганічних розладів.

Тривале соматичне захворювання, що обмежує соціальну активність та трудову діяльність пацієнта, часто призводить до патологічного розвитку особистості.

Принцип психосоматичної та соматопсихічної єдності є основним як для нормального функціонування організму, так і для всіх форм клінічної патології. Та при деяких захворюваннях психосоматична генеза та соматопсихічний компонент, якщо не в походженні, то у виникненні та перебігу захворювання виявляється особливо демонстративним. Усвідомлення цілісності та єдності соматичного і психічного впливає на визначення етіологічних і патогенетичних факторів у розвитку як соматопсихічних, так і психосоматичних захворювань, на вивчення ме-

ханізмів розвитку захворювань, розробку нових діагностичних методик та методів психопрофілактики і реабілітації.

Підхід до хвороби з позицій єдності соматичного та психічного компонентів, дозволяє створити програми попередження виникнення даних розладів шляхом проведення психологічної роботи з групами ризику і пом'якшення впливу преморбідних особливостей особистості.

Актуальність диктується як логікою наукових досліджень в галузі клінічної психіатрії, так і потребами практичної медицини та практичної психології. В цілому ряді досліджень продемонстровано, що психічні розлади є одним із провідних факторів, що визначають поведінку хворих, в тому числі ступінь дотримання лікарських рекомендацій.

У низці випадків, реакції, що асоціюються із проявом тривоги, депресії, іпохондрії, можуть стати передумовою для надто частих – неадекватних об'єктивній важкості соматичного страждання – звернень за консультаціями в медичні заклади, та для надмірної жорсткості обмежувального режиму, передозування медикаментозних засобів, збільшення тривалості госпіталізації.

Поява у медицині принципово нових методів лікування, призвела до значного скорочення смертності, збільшення числа станів, при яких досягнення потрібного рівня контролю над симптомами хвороби дозволяє не тільки продовжити тривалість життя пацієнта, але й, в значній мірі, повернути йому працездатність, соціалізувати його. Водночас, даний підхід до здійснення лікувального процесу неможливий без досягнення між пацієнтом та лікарем терапевтичного альянсу, що включає розробку індивідуального плану довготривалого лікування, який ґрунтується на ознайомленні пацієнта із сучасними уявленнями про терапію захворювання, навчання його навичкам розпізнавання ознак загострення соматичного і/ або психічного страждання, методом самостійного моніторингу важкості перебігу захворювання. Однак, намагання реалізації таких програм наштовхнулися на суттєві труднощі, що пов'язані із неможливістю добитися від пацієнтів необхідного рівня комплаєнсу.

Діагностика та лікування психічних розладів належить до компетенції психіатрів. Загалом погоджуючись із таким становищем, вважаємо за потрібне зазначити, що значна частина пацієнтів (10-51%) загальносоматичних стаціонарів, за даними різних авторів, страждають на неврози, психогенні розлади, акцентуації характеру та інші пограничні психічні розлади, а

отже – спершу отримують лікування від лікарів іншого профілю. Зважаючи на безупинне зближення сучасної загальної медицини та психіатрії, кожен лікар повинен не лише вміти діагностувати психічний розлад, а й надати фахову медичну допомогу у випадках, які не виходять за межі пограничних психічних розладів. Сьогодні для оцінки психотичних розладів у соматичних пацієнтів залучають психіатра-консультанта, який переводить пацієнта у психіатричне відділення. Очевидно, що переважна більшість пацієнтів з незначними симптомами пограничних психічних розладів надавали і надаватимуть перевагу лікуванню у загальносоматичних, а не у психіатричних відділеннях. Дана ситуація потребує нових організаційних рішень і визначення місця психіатрії у загальномедичних установах. Залучення лікарів-психологів до роботи з пацієнтами загальномедичних установ з пограничними психічними розладами, на нашу думку, є доцільним і раціональним. Базова медична освіта з поглибленим вивченням курсу психіатрії у поєднанні із знаннями медичної та загальної психології, навичками застосування психокорекційних і психотерапевтичних методик, дають можливість лікарям-психологам на належному фаховому рівні діагностувати психічні розлади і надавати адекватну медичну допомогу.

Завжди слід пам'ятати, що пацієнт – не тільки об'єкт діагностики і терапії, але й суб'єкт зі складним психологічним світом, що індивідуально реагує на хворобу й умови мікросоціального середовища. Розвиток і поглиблення психологічного аспекту медичної моделі хвороби дозволяють сприймати хворого не як нозологічну одиницю, а як неповторну індивідуальність. Концентрація уваги лікаря лише на органічних проявах патологічного процесу призводить до сприйняття хворого як носія певної симптоматики позаіндивідуальної своєрідності його емоційних реакцій, які нерідко значно впливають на хід хвороби і терапію. Дезорганізація соціального життя пацієнта, що викликається хворобою, іноді більш гостро переживається ним, ніж порушення функціонування організму.

Сучасні принципи терапії значною мірою орієнтовані на мобілізацію і активацію резервів хворої людини. З-поміж цих резервів провідну роль відіграють психологічні можливості особистості. Особистісний підхід у терапії дозволяє переборювати недоліки лікарняної практики, що заснована на однобічному біологізаторському розумінні хвороби, оскільки на відміну від традиційної соматотерапії, прагне не тільки усунути симптоми хвороби, але й, опосередковуючи терапевтичні заходи через

особистість пацієнта, досягнути відновлення його особистого і соціального статусу.

У загальній медичній практиці у 37,3% пацієнтів кардіологічного стаціонару виявлено коморбідні психічні розлади не-психотичного 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 доходу, самотність, втрата близьких, погіршення соматичного стану, тривалі психотравматичні ситуації.

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 ВООЗ 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 групи пацієнтів.

Оскільки на даний час організаційно такий порядок лікування пацієнтів з пограничними психічними розладами не узаконений, у компетенцію лікаря-психолога входить діагностика розладу та за узгодженістю із лікуючим лікарем-психіатром психокорекційна та психотерапевтична допомога в умовах загальнономедичних або психіатричних стаціонарів.

Психічні розлади можуть проявлятися патологічними запереченнями хвороби, асоціюватися із гіршим виконанням

медичних рекомендацій, несвоєчасним зверненням за медичною допомогою, небажанням пацієнтів виключити контакти із факторами, що провокують напад та загострення захворювання, відмовою від довгострокової підтримуючої терапії, ухилянням від лікарських оглядів в межах динамічного спостереження, пізнім зверненням за медичною допомогою.

Сучасна клінічна практика передбачає комплексний підхід до процесу лікування соматичних пацієнтів з коморбідними психічними розладами, який включає поєднання терапевтичної інтервенції щодо соматичної хвороби та психотерапії (медикаментозної і мовленнєвої), яка знижує інтенсивність патопсихологічних проявів і сприяє покращенню самопочуття пацієнта. Логічним доповненням до цих методів виступає психоедукація – психонавчання – за допомогою якого зростає рівень комплаєнсу і регламентується спостереження за маніфестацією клінічних ознак психічного розладу.

Оскільки пацієнти і члени їх сімей зазвичай важко приймають діагноз (особливо психіатричний), тому такою важливою є функція сприяння дестигматизації психічних розладів і зниження бар'єрів для лікування. Завдяки кращій обізнаності щодо причин і наслідків хвороби розширюється усвідомлення і розуміння пацієнтом своєї хвороби, а це позитивно позначається на самопочутті хворого, його соціальних контактах, формуванні комплаєнсу, що підвищує ефективність лікування і знижує ризик рецидиву.

Основні елементи психоедукації:

- передача інформації (симптоматика порушення, причини, прогноз, лікування і побічні дії ліків);
- емоційна розрядка близьких пацієнта (розуміння ними сприяння курації одужанню, обмін досвідом з іншими особами, дотичними до життя та лікування пацієнтів, соціальні контакти тощо);
- пояснення доцільності дотримання регулярного і повного медикаментозного та психотерапевтичного лікування, оскільки кожна співпраця та комплаєнс сприяють покращенню психічного та соматичного здоров'я і підтримують пацієнта;
- допомога у виробленні навичок самопомоги (наприклад, навчання, як оперативно виявляти ознаки маніфестування хвороби чи кризових ситуацій у пацієнта і які кроки слід зробити, щоб сам пацієнт або його близькі могли надати першу допомогу: медичну, психологічну, соціальну).

Сьогодні психоедукацію у країнах Європи та США зазвичай пропонують пацієнтам з психічними розладами: шизофренією, клінічною депресією, тривожними розладами, психотичними захворюваннями, розладами харчової поведінки і розладами особистості [1 колом]. На нашу думку, психоедукацію теж слід застосовувати до пацієнтів та їхніх близьких в контексті лікування соматичних хвороб. Мета психоедукації для пацієнта – краще зрозуміти і навчитися справлятися з хворобою, а також сприяти виявленню та залученню сильних особистісних властивостей пацієнта, його ресурсів і навичок подолання кризових станів для уникнення рецидиву і покращення їх здоров'я і благополуччя на довгостроковій основі, адже при кращому знанні пацієнта своєї хвороби, він краще може жити з цим станом.

Психоедукаційні заняття застосовувалися в комплексному лікуванні 116 пацієнтів терапевтичного відділення ДОЛ № 1 протягом 2005-2012 рр. при первинному поступленні та при подальших зверненнях до лікаря, у яких були діагностовані психічні синдроми.

Таблиця

Синдромальна структура психічних розладів

Варіанти синдромів	Діагноз при виписці зі стаціонару							
	Неврогічні розлади		Особистісні розлади		Органічні психічні розлади		Всього	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Депресивний	2	4,2	0	0	0	0	2	1,7
Тривожно-фобійний	5	10,4	3	6,3	2	10,0	10	10,3
Істеро-депресивний	2	4,2	2	4,2	2	10,0	6	6,0
Істеричний	1	2,1	2	4,2	0	0	3	2,6
Емоційно-вольової нестійкості	8	16,7	15	31,3	4	20,0	27	25,9
Іпохондричний	0	0	0	0	4	20,0	4	3,4
Обсесивний	3	6,3	0	0	0	0	3	2,6
Галюцинаторно-маячні і афективно-маячні	3	6,3	5	10,4	4	20,0	12	10,3
Синдром залежності	2	4,2	0	0	0	0	2	1,7
Відсутність синдрому	22	45,8	21	43,8	4	20,0	47	40,5
Всього	48	100	48	100	20	100	116	100

Застосування психоедукації у комплексному лікуванні соматичних хворих з коморбідними психічними розладами та членів їх сімей.

Для визначення ефективності психоедукаційної групи в контрольну групу входили пацієнти, які не проходили курс психоедукації, всього 50 пацієнтів (29 чоловіків і 21 жінка), з різними варіантами психічних розладів.

У хворих та їх родичів є інформаційний дефіцит, що стосується багатьох питань, пов'язаних з психічними розладами та соматичними хворобами, і потреба в її отриманні. Водночас слід відзначити в більшій чи меншій мірі виражений спротив тій частині інформації, яку лікар доносить до членів сім'ї. Ця обставина зумовлює необхідність проведення з пацієнтами та їх родичами спеціально організованих психоедукаційних занять.

Зазвичай програма психоедукації складається з трьох частин:

- інформування пацієнтів і членів їх сімей;
- проведення специфічних психотерапевтичних заходів;
- навчання навичкам опанування стресом і хворобою.

Висновки. Психоедукація є спеціальною частиною реабілітаційного комплексу, що суттєво доповнює терапевтичні зусилля з дестигматизації пацієнтів та їх родичів. Ця модель придатна при лікуванні та реабілітації хворих, які перебувають в амбулаторних, напівстаціонарних і стаціонарних умовах.

Психоедукаційні заходи доцільно проводити в «закритих» групах, на початкових етапах яких протягом нетривалого часу допустимий напівзакритий етап роботи. Кожна наступна сесія – підвищення рівня специфічної медичної освіти пацієнта і його сім'ї; формування вміння управляти медикаментозною терапією; вироблення навичок вирішення життєвих проблем; тренінг комунікативних навичок; тренінг навичок опанування.

У хворих, що пройшли психоедукаційну групу, в більшій мірі, ніж в осіб, які не відвідували ці заняття, поліпшувалася комплаєнтність не тільки самих пацієнтів, але й членів їх сімей, що брали участь в психоедукаційних програмах для родичів.

Після відвідування пацієнтами психоедукаційної програми більш істотно, ніж у хворих, які не пройшли ці заняття, скоротилася кількість регоспіталізацій упродовж року після виписки (через 6 місяців – 8,2% проти 14,6%; через рік – 14,9% проти 19,4% у групі порівняння).

Проведення психоедукаційної програми сприяло зниженню загальної напруженості психологічних захистів, зменшенню ри-

гідності копінг-стратегій та створенню умов (за рахунок зміни внутрішньої картини хвороби) для більш адекватного ставлення хворих до реабілітаційних заходів та прийому підтримуючої медикаментозної терапії.

Проведене дослідження дозволило з'ясувати істотний вплив психоедукації на ефективність функціонування пацієнтів у виробничій сфері та у меншій мірі – на характер їх міжособистісного функціонування. При цьому з часом мало нівелюється ефект впливу психоедукації на характер міжособистісного функціонування, що підтверджує доцільність проведення психотерапевтичних занять після виписки пацієнтів із стаціонару.

The article is devoted to the modern problem – the use of complex medical and psychic pedagogical approach that leads to improving performance of supervision (treatment and rehabilitation) of somatic patients with comorbid mental disorders. This study confirms the efficiency of incorporation of medical, psychological and educational components as essential aspects of a more complete and thorough approach to curation of patients and a comprehensive medical and psychic pedagogical approach to the process of curation of somatic patients with comorbid borderline personality disorders.

The data presents that the implementation of psychoeducational program reduces the total intensity of psychological defenses, stiffness of the coping strategies and create conditions for a more adequate treatment of patients to rehabilitation and receive supportive medical therapy and counseling. A significant effect was revealed to influence on the efficiency of application psychoeducational functioning of patients in the work and learning and the nature of their interpersonal functioning after discharge from hospital.

The application of complex medical and psychic pedagogical approach to somatic patients with mental disorders was proved to provide steady and sustained improvement in the efficiency of the whole process of curation. The effect of psychoeducation eventually had leveled confirming the feasibility of psychotherapy training in the period of hospitalization and after the discharge of patients from hospital. The present complex medical and psychological assistance is proved to include the use of special pedagogical skills with the help of which doctor and psychologist in each case must use the most effective means of influencing on the patients.

Keywords: complex medical and psychological approach, somatic illnesses, comorbid mental disorders, compliance, psychoeducation.

Отримано: 2.02.2013 р.

Формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх керівників засобами тренінгу в навчально-виховному процесі ВНЗ

У статті обґрунтовано актуальність і перспективи формування та розвитку професійних якостей особистості майбутніх керівників. Розглянуто проблему використання прикладних методів і методик формування та розвитку професійних якостей особистості майбутнього керівника. Доведено, що професійні якості є найважливішими чинниками професійної придатності фахівця. Успішне виконання професійної діяльності людини залежить від оволодіння нею низкою характеристик, зокрема професійних якостей особистості. Будь-яка професійна діяльність реалізується на базі системи професійних якостей. У процесі освоєння й виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру. Проаналізовано доцільність використання активних форм навчання та виховання, які розглядаються як ефективний засіб цілеспрямованого розвитку професійно важливих якостей особистості.

Ключові слова: професійні якості, активні форми і методи виховання та навчання, тренінг, тренінгові технології.

В статье « Формирование и развитие профессиональных качеств личности будущих руководителей средствами тренинга в учебно-воспитательном процессе ВУЗ» обоснованы актуальность и перспективы формирования и развития профессиональных качеств личности будущих руководителей. Рассмотрено проблему использования прикладных методов и методик формирования и развития профессиональных качеств личности будущего руководителя. Доказано, что профессиональные качества выступают важными показателями профессионализма специалиста. Успешное выполнение профессиональной деятельности человека зависит от овладения профессиональными качествами личности. Проанализировано необходимость использования активных форм и методов обучения и воспитания, которые рассматриваются как эффективный способ целенаправленного развития профессионально важных качеств личности.

Ключевые слова: профессиональные качества личности, активные формы и методы воспитания и обучения, тренинг, тренинговые технологии.

Постановка проблеми В умовах розбудови сучасної оновленої вищої освіти, коли здійснюється зміна парадигмальних під-

ходів до навчання та виховання і спостерігається поступовий перехід від навчально-дисциплінарної моделі до моделі особистісно-орієнтованої, реальним суб'єктом освітньої практики стає саме особистість студента майбутнього фахівця, який за час навчання мав можливість сформувати професійно важливі якості.

Серед проблем, в глибокій та всебічній розробці яких зацікавлені як представники теоретичних наук про людину, так і практики, важливе місце посідає проблема прикладних методів та методик формування та розвитку професійних якостей особистості майбутнього керівника.

В Україні, за прикладом прикладної психології на Заході, активні групові методи психологічної дії широко застосовуються в різних сферах. У зв'язку з цим в даний час широке застосування отримали інтенсивні форми навчання та виховання особистості у вигляді тренінгів. Проте їх вплив на розвиток особистісних якостей майбутніх фахівців недостатньо вивчений.

Аналіз попередніх досліджень Аналіз цієї проблеми представлений в роботах Р.М. Андреевої, І.В. Банкова, А.А. Деркач, Ю.М. Ємельянова, С.К. Каземирова, В.П. Кутішенко, В.О. Лефтерової, Л.В. Мови, Л.І. Мороз, Б.Д. Паригіна, Л.А. Петровської [2], С.І. Редько, В.А. Сіверського, І.А. Слободянюка, А.М. Сухова, В.М. Федорчука, Ю.М. Швалба.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак питання формування та розвитку професійних якостей особистості майбутніх керівників засобами тренінгу в навчально-виховному процесі ВНЗ залишаються недостатньо розглянутими.

Мета нашої статті – визначити низку особистісних якостей, розвиток яких можливий засобами тренінгу, та визначити найбільш ефективні види тренінгу, які б спряли формуванню та розвитку професійних якостей особистості майбутніх керівників у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу Поняття професійно важливих якостей впровадив у вітчизняну психологію В.Д. Шадріков, який розумів їх як такі індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність роботи і успішність практики. Значення даної підсистеми на психологічній системі професійної діяльності, вважає науковець, підкреслюється через те, що «професійно важливі якості виконують роль тих внутрішніх умов, якими переломлюються зовнішні впливи, підвищуючи вимоги діяльності, виступаючи вузловим моментом формування» всієї системи [11, с.67].

Професійні якості є найважливішими чинниками професійної придатності фахівця. Успішне виконання професійної діяльності людини залежить від оволодіння нею низкою характеристик, зокрема професійних якостей особистості. Будь-яка професійна діяльність реалізується на базі системи професійних якостей. У процесі освоєння й виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру.

Е.Ф. Зеєр [3] виділив наступні професійні якості, необхідні будь-якому компетентному спеціалісту: образну, рухову й інші види пам'яті, технічне мислення, просторову уяву, уважність, емоційну стійкість, рішучість, витривалість, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, самоконтроль та ін.

В.Д. Шадриков [11] подає два тлумачення професійних якостей.

По-перше, під професійними якостями він розуміє «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності». До таких він відносить здібності, однак, на його думку, вони не вичерпують всього об'єму професійних якостей.

По-друге, науковець [11] вважає, що система професійних якостей – це ті внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності. Отже, розвиток професійних якостей і їх систем виступає вузловим моментом психологічної системи діяльності.

Професійні якості є одним із найважливіших чинників професійної придатності, вони не тільки побіжно характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності [5].

Визначення й оцінка професійних якостей мають велике психодіагностичне значення, вони суттєво впливають на результати діяльності, тому їх слід враховувати під час професійного відбору. Під час вивчення професійних якостей слід враховувати, що деякі з них можуть бути (придатними) й відносно стабільними (наприклад, типологічні властивості нервової системи), інші навпаки підлягають розвитку й тренуванню (певної психічної якості).

Тому спеціально спрямоване формування й удосконалення таких професійних якостей і їх корегування (тренування) можуть активно проводитися під час підготовки до майбутньої діяльності.

Доцільність проведення такого тренування особливо зростає в тих випадках, коли достатньо висока мотивація до оволодіння професійною діяльністю протистоїть низькому розвитку профе-

сійних якостей. У ряді інших випадків низький рівень професійних якостей може бути нейтралізований шляхом виробничої компенсації. Проте бувають випадки, коли недостатньо виражені професійні якості не підлягають ні тренуванню, ні компенсації. Тоді варто говорити про непридатність даної людини до даного виду діяльності, хоча на іншій роботі вона може бути хорошим фахівцем.

Професійні якості – це окремі динамічні риси особистості, окремі психічні і психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних психічних і психомоторних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню цією професією.

А.В. Карпов [5] тлумачить професійні якості як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні і які значущо й позитивно корелюють хоча б з одним (або декількома) її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю.

А.К. Маркова [7] вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з другого – вони самі удосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням.

Отже, професійні якості – це успішність в оволодінні і здійсненні фахівцем певних видів професійної діяльності. За функцією професійні якості можуть виступати не тільки психічні та особистісні але й непсихологічні властивості суб'єкта діяльності (соматичні, біологічні, морфологічні, конституційні, типологічні, нейродинамічні та інші). Професійні якості – це соціально обумовлені й соціально значущі якості, яких вимагає сучасність від фахівця тієї чи іншої професії, професійні якості – динамічне явище; вони формуються поступово, знаходяться в постійному розвитку, неоднакові й різнорівневі на різних етапах досягнення фахівцем професійної досконалості.

Ефективність формування та розвитку професійних якостей особистості майбутніх керівників залежить від того, наскільки виваженою буде відповідна система заходів, спрямованих на вирішення даної проблеми.

Відомий український психолог Г.С. Костюк наголошує, що розвиток – безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшенні одних і зменшенні інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає якісні зміни.

Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих[6].

Відповідно формування особистості визначається науковцями як складний процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку і виховання; цілеспрямований процес соціалізації особистості, що характеризується завершеністю. Хоча про завершеність цього процесу можна говорити лише умовно.

Рушійною силою процесу розвитку є результат суперечностей між фізичними та соціально-психічними потребами людини, з одного боку та наявним рівнем фізичного, психічного і соціального розвитку – з другого. Рушійна сила проявляється у підвищенні фізичної й соціально-психічної активності особистості, яка спрямована на розвиток системи якостей, необхідних для задоволення певних потреб. Система потреб особистості прискорює чи уповільнює особистісний розвиток.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень І.Д. Бега, С.І. Подмазіна, В.В. Рибалки, Г.К. Селевка, І.С. Якиманської свідчить, що лише активні форми особистісно орієнтованого виховання створюють умови для ефективного нагромадження кожною людиною свого власного особистого досвіду, самостійного усвідомлення нею загальнолюдських цінностей-ставлень, дозволяють їй проявити ініціативу, творчість, самостійність у процесі активної особистісно значущої діяльності, стимулюють її до природного самовираження та самореалізації.

До активних форм відносяться тренінгові заняття, спрямовані на самопізнання, самовизначення та самовдосконалення особистості. Кожне з них – це наперед запланований виховний процес, призначений поглибити знання учнів про себе, сформулювати вміння та навички самопізнання, самооцінки і самовизначення, виявити їхні цінності, ідеї, погляди, переконання, поведінку з метою зміни та оновлення. Крім того, вони сприяють розвитку здібностей пізнавати інших людей, усвідомлювати їх особистісну цінність та суспільну значущість [9: 34].

Тренінгові заняття сприяють формуванню позитивної «Я-концепції» студентів шляхом підвищення їхнього уявлення про свою соціальну значущість, особистісну цінність.

Переваги тренінгових занять полягають в оволодінні груповим досвідом, протидії відчуженню, допомозі в розв'язанні міжособистісних проблем; формуванні системи суспільних взаємовідносин, що дозволяє особистості побачити і проаналізува-

ти у спеціально створених умовах психологічні закономірності спілкування та поведінки інших людей і самих себе; оволодінні навичками зворотного зв'язку тощо.

Результативність тренінгових занять досягається за рахунок дотримання в групі сукупності взаємоузгоджених принципів, серед яких: добровільність спілкування, самодіагностика (саморозкриття учнів, усвідомлення та формування ними особистісно значущих проблем); позитивний характер взаємодій; неконкурентність стосунків; особистісна ідентифікація; індивідуальний підхід; гармонізація інтелектуальної та емоційно-вольової сфери особистості тощо [9: 36-37].

Термін «тренінг» запозичений з англійської мови (train, training) й перекладається як навчання, тренування, підготовка, виховання.

Досліджуючи проблему соціально-психологічних засад підготовки майбутніх управлінців, С.І. Редько наголошує, що основні завдання, які можна розв'язати в процесі проведених ним тренінгів із студентами, є такими: засвоєння та розширення знань про управлінську діяльність, її особливості в розрізі сучасного виробництва; розвиток і вдосконалення управлінських здібностей; формування і закріплення мотивації до управлінської діяльності; удосконалення особистісних психологічних якостей; розвиток професійно важливих якостей, необхідних майбутньому керівнику [8].

Американський психолог Лакін виділив шість процесів, що, на його думку, є загальними для тренінгових груп.

Тренінги: полегшують виявлення емоцій та почуттів; створюють почуття приналежності до колективу; спонукають до саморозкриття; знайомлять з новими зразками поведінки; дозволяють проаналізувати особистісні риси окремих членів групи; сприяють розподілу відповідальності між керівником та іншими учасниками [10].

Це веде до процесу самопізнання й саморозкриття людини і, в кінцевому результаті, до конструктивних змін у її особистості та поведінці.

В.А. Сіверський, впроваджуючи в процес навчання тренінгові заняття, орієнтовані на розвиток особистості та більш адекватне сприйняття реальності й взаємодії з нею, виділяє наступні зміни: корекція та розвиток системи відносин особистості; розвиток здатності адекватного та повного пізнання себе та інших людей; вміння вести переговори; вміння виступати перед великою аудиторією; вміння правильно поводитися в конфліктних

ситуаціях; зміцнення позитивних якостей і аналіз негативних аспектів особистості студентів.

Л.В. Мова зауважує, що особлива структура тренінгових програм дає можливість діагностики (виявлення непродуктивних форм поведінки з метою самопізнання), корекції (самовдосконалення), формування (саморозвиток) та закріплення нових стратегій поведінки, переведення їх із форми діяльності в факт особистісного розвитку, що дозволяє студентам відчувати себе упевнено, знижує рівень тривожності та агресивності, активізує творчі можливості [4].

Н.І. Пов'якель та Н.О. Макарчук, досліджуючи проблему конфліктної взаємодії та шляхи її регуляції, в своєму експериментальному дослідженні використовували тренінг. І виявили збільшення показників експериментальних результатів до оцінки позитивних ознак взаємодії у групі, таких як згода, співпраця, підтримка, теплота А це дозволяє констатувати, що корекційні впливи в процесі тренінгу зумовили зростання особистісних якостей досліджуваних, які детермінують конструктивний характер взаємодії, навіть у разі виникнення об'єкта непорозуміння. Дослідники прослідкували також зменшення тенденції до прояву таких якостей, як ворожість, незгода, недоброчинність, незадоволення. Н.І. Пов'якель та Н.О. Макарчук дійшли висновку, що тренінг сприяє формуванню самоприйняття, самоусвідомлення та саморегуляції.

За даними К. Роджерса, більшість учасників Т-груп відзначають в житті помітний стійкий позитивний ефект від цих занять. Аналіз робіт інших дослідників також показує, що багато цілей тренувань досягається: збільшується чутливість до емоційних проявів інших людей і міжособових явищ в групах, поліпшується розуміння себе, зростають уміння в області людських відносин. О.Даниленко зазначає, що існує безліч професійних учбових ігор-вправ (для спортсменів, акторів, учителів), в ході яких тренуються такі корисні комунікативні якості: спостережливість, пам'ять, увага, здатність передбачати емоційні реакції та вчинки людей, а також уміння виразно передати свої переживання, впливати на інших. Такі ігри-вправи можна знайти в книгах М.О.Кнебея, С.В. Гипціуса, І.С. Коха, М.В. Цзен, Ю.В. Пахомова, О.О. Леонтьева та ін. Вчені переконані, що тренінгові методи здатні забезпечити всебічний розвиток комунікативних здібностей людини – його диспозицій, комунікативних умінь і навичок, психічних процесів, що забезпечують міжособову взаємодію.

Не можна оминати увагою продуктивну парадигму навчально-тренувальної групи, як нової організаційно-дидактичної форми активного соціально-психологічного навчання, яка була запропонована російським науковцем Ю.М. Ємельяновим. Розвиток комунікативної компетентності відбувається за рахунок поєднання ретельно підібраних різноманітних методів навчання, причому перевага віддається активним методам, хоча і лекційні заняття включаються в програму.

Проводячи соціально-психологічні тренінги ділового спілкування, С.К. Каземирова зазначає про такі зміни, які відбулися із учасниками: усвідомлення механізмів та особливостей ділового спілкування; формування базових комунікативних умінь; формування спеціальних умінь, необхідних для успішної ділової взаємодії; формування індивідуального стилю спілкування, створення ділового іміджу.

Тренінг серед інших психологічних методів дозволяє реалізувати необхідні психологічні умови розвитку професійної та особистісної самосвідомості людини, актуалізувати її ресурси, змінити поведінку, ставлення до світу та інших людей [1].

Останнім часом тренінги поширюються і в системі підготовки правоохоронців в Україні. Так, Л.І. Мороз для підвищення комунікативної майстерності працівників міліції запропонувала тренінг комунікативних умінь працівників органів внутрішніх справ [6].

Позитивні зміни під час проходження тренінгів працівниками органів внутрішніх справ відзначає і В.О. Лефтеров: розвивається впевненість у собі, довіра до оточуючого світу, спроможність переборювати певну обмеженість особистісної свободи й поведінки, розвиток емоційної саморегуляції та нейтралізації агресивних проявів, спостерігається толерантності до оточуючих, зниження ризику дезадаптації в стресі, підвищення нервово-психічної стійкості, контроль свідомості над поведінкою. В працівників формується база для поліпшення соціально-комунікативної адаптованості, розвитку навичок самоуправління і творчого мислення [5].

Визначаючи тренінг як психологічний вплив, Л.А. Петровська зазначає: «Весь курс тренінгу і кожне окреме його заняття можна розглядати як ситуацію впливу... Методи впливу прямо орієнтовані на втручання в розвиток групи чи особистості з метою викликати певні зміни» [3].

За твердженням І.А. Слободянюка, тренінг розвиває в студентів критичне мислення, впевненість у собі.

На думку В.М. Федорчука і В.П. Кутішенко, тренінгові технології [9]: створюють атмосферу невимушеного обговорення особистісних проблем; знімають з людини маску і ряд бар'єрів – страх помилитися, виглядати смішним, некомпетентним, закомплексованим тощо; сприяють набуттю знань у галузі психології особистості; дають змогу ознайомитися із загальними методичними прийомами групової роботи; розвивають компетентність у спілкуванні: наприклад, уміння встановити контакт зі співрозмовником, сприймання та розуміння емоційного стану, вміння приймати та передавати інформацію, бути учасником або керівником дискусії, уміння правильно побудувати бесіду, вислухати і зрозуміти співрозмовника, змінювати стосунки під час бесіди; сприяють корекції, формуванню та розвитку установок, необхідних для успішного спілкування, розв'язання конфліктних ситуацій, розвитку емоційної стійкості до складних життєвих ситуацій; розвивають уміння і потреби в пізнанні інших людей, гуманістичне ставлення до них.

Ю.М. Швалб підкреслює, що тренінги, які спрямовані на формування і розвиток особистої та професійної компетенції, повинні стати одним з провідних засобів професійного навчання [10].

Отже, дослідивши вищезазначену літературу, можемо стверджувати, що тренінгові форми роботи впливають на розвиток особистісних якостей. Проте існує велика кількість видів тренінгів, які мають на меті розвиток тих чи інших особистісних якостей.

Основними умовами ефективного використання тренінгових занять у навчально-виховному процесі ВНЗ є такі: мотиваційна установка; увага на значущості проблеми, розкриття особистісної цінності змісту заняття для кожного студента; комфортне середовище для спілкування; пояснення перебігу занять та характеру очікувань, що забезпечує учасникам відчуття особистісної безпеки; позитивний зворотній зв'язок; використання методів, що відповідають індивідуально-типологічним особливостям кожного студента; стимулювання творчої активності учасників; створення умов для обміну досвідом; використання технік, які стимулюють активність; створення ситуації успіху; розкриття перспективи; розвитку, можливостей застосування набутих знань, умінь, особистісних ставлень на практиці.

Кожне заняття складається з наступних етапів: привітання; вправа для емоційної розминки; основна частина; підведення підсумків заняття; прощання.

В процесі проведення тренінгових занять умовно виділяємо наступні компоненти: мотиваційний, розвивально-діагностичний, тренувальний та узагальнююче-рефлексивний.

Щодо видів тренінгів, які доцільно використовувати у навчально-виховному процесі ВНЗ з метою формування та розвитку професійних якостей особистості майбутніх керівників, то, зважаючи на ретельний аналіз запропонованих в науковій літературі тренінгів, виділяємо наступні: тренінг умінь спілкування; тренінг самопрезентації; тренінг управління часом (тайм-менеджмент; тренінг стрес-менеджменту; тренінг розвитку просоціальних якостей; тренінг поведінки в конфліктних ситуаціях; тренінг ведення переговорів; тренінг емоційної саморегуляції.

Висновки. Застосування тренінгу у навчально-виховному процесі ВНЗ є ефективним засобом цілеспрямованого розвитку професійно важливих якостей особистості студентів. Нові знання, вміння та навички, отримані учасниками під час тренінгу, спонукають застосовувати нову інформацію на практиці, переглянути свої уявлення про себе та інших людей, до більш теплого та дружнього сприйняття і більш правильного виявлення своїх почуттів, емоцій та бажань до близьких та оточуючих їх людей, і, врешті-решт, спонукають до самовдосконалення та розвитку особистості.

Аналіз прикладів використання тренінгових технологій навчання нашою думкою є розробка спеціальних програм, націлених на особистісний і професійний розвиток.

Список використаних джерел

1. Бачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Зеер Є.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005.
4. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетенции в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников . – М., 1990. – 318 с.
5. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений/ Под ред. В.Д. Шарикова. – М.: Юрист, 1998.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма/ А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996.
7. Мороз Л.І. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ. – К.: Паливода А.В., 2005. – 236 с.

8. Редько С.І. Психологічні умови розвитку управлінських здібностей майбутніх фахівців економічного профілю: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007. – 207 с.
9. Федорчук В.М., Кутіщенко В.П. Соціально-психологічний тренінг формування творчого потенціалу майбутнього вчителя // Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога: Збірник наукових праць. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – С. 78.
10. Швалб Ю.М. Задачний підхід к построению учебного тренинга в ВУЗе / Ю.М. Швалб// Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Донецьк, 27-28 травня 2005 року. – Донецьк: ДЮІ, 2005.
11. Шадриков В.Д. Проблеми професійних здібностей/ В.Д. Шадриков// Психологічний журнал. – 1982. – №5. – С. 13-26.
12. Lakin, M. Interpersonal encounter: Theory and practice in sensitivity training. New York: McGraw-Hill, 1972.

In the article the actuality and prospects of the development of professional and personal qualities of future leaders are proved. The problem of the use of applied methods and techniques of the formation and development of professional qualities of a future leader is considered in the article. The professional quality is proved to be an important indicator of specialist's professionalism. The successful implementation of professional activity of a person depends on the mastery of their qualities. The need for active forms and methods of training and education, which are seen as an effective way of purposeful development of professionally important qualities of personality are analysed. Professional qualities are some dynamic features, some mental and psychomotor qualities that meet the requirements of a particular profession and influence of the successful mastering. New skills, knowledge and skills that participants receive training, contribute to the assimilation of new information into practice, rethink their ideas about themselves and others, as well as promote self-improvement and personal development.

Keywords: professional qualities of a personality, active forms and methods of education and training, training, training technologies.

Отримано: 4.02.2013 р.

Особливості розуміння суїциду з позиції психології та християнського віровчення

Здійснено теоретичний аналіз концепцій щодо розуміння поняття суїциду в психології, а також розглянуто особливості трактування суїциду з точки зору християнського віровчення. Зроблено спробу порівняння та інтеграції даних підходів з подальшою перспективою дослідження профілактики потенційних суїцидентів. Встановлено, що християнське віровчення є надпотужним превентивним фактором суїциду серед християн. Натомість психологічна допомога стосується більше попередження та запобігання рецидивів самогубства в кожному окремому випадку і не носить масового характеру. Саме тому Христова віра та наукові досягнення в психології доповнюють одне одного і повинні виступати у взаємодії при вирішенні проблеми самогубства. Лише за цієї умови, на наш погляд, відсоток здійснення суїциду може суттєво знизитись.

Ключові слова: суїцид, аутоагресія, мотиви суїцидальної поведінки, психологія, християнське віровчення.

Осуществлен теоретический анализ концепций относительно понимания понятия суицида в психологии, а также рассмотрены особенности трактовки суицида с точки зрения христианского вероучения. Сделана попытка сравнения и интеграции данных подходов с дальнейшей перспективой исследования профилактики потенциальных суицидентов. Установлено, что христианское вероучение является сверхмощным превентивным фактором суицида среди христиан. Зато психологическая помощь касается более предупреждения и предотвращения рецидивов самоубийства в каждом отдельном случае и не носит массового характера. Именно поэтому Христова вера и научные достижения в психологии дополняют друг друга и должны выступать во взаимодействии при решении проблемы самоубийства. Только при этом условии, на наш взгляд, процент совершения суицида может существенно снизиться.

Ключевые слова: суицид, аутоагрессия, мотивы суицидального поведения, психология, христианское вероучение.

Постановка проблеми. Стрімкий зріст суїцидальності в сучасному світі, зокрема в Україні, вимагає якісно нового переосмислення та переосмислення даної проблеми представниками усього суспільства. За визначеннями Всесвітньої організації охорони здоров'я, нація перебуває у гострій небезпеці в духовному та психічному плані, якщо кількість самогубств є вищою за 20 випадків на 100 тисяч населення [15]. В Україні число завершеного суїциду в 2006 році складало 22 випадки на згадану кількість людей.

Крім того, в тому ж році, за даними Державного комітету статистики, суїцид становив в нашій державі друге місце за кількістю смертності населення після природної смерті. Наступні роки не характеризуються спадом суїцидальних тенденцій, навпаки, їх кількість щоразу збільшується. Така ситуація пов'язана, насамперед, із процесами, які відбуваються в сучасному суспільстві і на пряму залежать, з одної сторони, від психічного здоров'я людини, а з другої – від рівня її духовності.

Стан дослідження. Крім низки причин, котрі безпосередньо чи опосередковано впливають на зріст рівня суїцидальності в Україні, чи не однією з основних є інертність самого суспільства та уряду держави по відношенню до вирішення даної проблеми. Спроби розпрацювання певних проектів на державному рівні, як і спроби та намагання поодиноких громадських організацій запобігти зросту суїцидальності в сучасному українському суспільстві часто не приносять бажаних результатів. Така ситуація пов'язана, насамперед, із закритістю досліджень в цьому напрямку для широкого загалу, а відтак, і з необізнаністю суспільства з даною проблемою.

Явище самогубства є надзвичайно широким та багатогранним. Дане поняття можна досліджувати в світлі багатьох наук, беручи за основу диференційні критерії та цілі. Як приклад можна навести міждисциплінарні дослідження в даному напрямку Е.Дюркгайма [3], М. Бердяєва [1] чи К. Меннінгера [7]. Однак у більшості випадків такого роду дослідження у різних науках мають одну мету: збереження життя людини. Інше питання полягає у взаємодії та ефективному використанні здобутих знань про самогубство як в психології, так і зі сторони морального богослов'я. Саме з цієї причини явище суїциду ми будемо досліджувати з позиції психології та в світлі доктрини християнського віровчення католицької та православної доктрин. Обмежуватимемось при цьому, в основному, науковими дослідженнями та концепціями авторів ХХ–ХХІ століття. Дослідження суїциду на богословському рівні буде здійснено на основі Святого Письма [12], а також таких авторів: М. Бердяєва [1], Івана-Павла II [12] та інших. У статті будуть використовуватись різні документи Католицької Церкви, зокрема II Ватиканського Собору, а також Катехизм Католицької Церкви. Дослідження явища суїциду з позиції психології будуть здійснені на наукових здобутках в даній галузі таких сучасних суїцидологів, як: Е. Шнейдман [17], К. Меннігер [7], А. Моховиков [9], В. Москалець [8] та інші. Вибір даних авторів продиктований, насамперед, їхніми значними науковими досягненнями та суттєвим впливом на розвиток суїцидології.

Зважаючи на актуальність проблеми самогубства в сучасному українському суспільстві, а також на певну “дистанційованість” в плані спільних дій, спрямованих на збереження життя людини, між представниками духовенства та психології, *метою* нашої статті є теоретичне дослідження явища суїциду з позиції психології та доктрини церкви, а також спроба порівняння та інтеграції даних концепцій. Такий аналіз може стати вагомим кроком впливу на актуальну ситуацію щодо зниження рівня самогубства в суспільстві.

Виклад основних положень. Існує велика кількість визначень терміна «суїцид» у різних науках, однак, по суті, їх значення можна звести до наступної дефініції: суїцид – це свідомий акт навмисного позбавлення себе життя, який здійснюється людиною у стані сильного душевного переживання або внаслідок психічного захворювання. Традиційно самогубство відносять до одного із чотирьох видів смерті, інші три – природна смерть, нещасний випадок та вбивство. Виходячи з даного розуміння самогубства, в сучасній психології це явище класифікують за різними критеріями, в результаті чого існує безліч суттєво відмінних між собою типологій [8]. Одним з найбільш повних є розрізнення на істинну суїцидальну, парасуїцидальну, псевдосуїцидальну та асуїцидальну поведінку [10].

Суїцид у психології прийнято трактувати як прояв несвідомої агресії, яка спрямована не на зовнішній світ, але на саму людину. Існують різні гіпотези щодо несвідомих бажань людини, які лежать в основі такої агресії. Наприклад, за З. Фройдом в людині основними інстинктами є жага любові та смерті, суїцид, відповідно, становить результат домінування в людині останнього інстинкту [8]. На думку К. Меннінгера, самогубство поєднує у собі бажання убити та бути убитим плюс обов’язкове прагнення померти [7]. Крім вказаних теорій, існує ще велика кількість інших позицій, які пов’язують самогубство з несвідомою агресією, нездатністю особи любити інших людей, з гнівом, почуттям вини, тривогою, задрості тощо. За його теорією суїцид в найменшій мірі залежить від зовнішніх факторів, натомість, визначальною є природа людини та трактування нею обставин.

У психологічному підході не існує єдиної універсальної доктрини щодо комплексу питань, пов’язаних із самогубством. Тому існує велика кількість теорій, в основі яких лежить прагнення визначити істинні причини та мотивації, що ведуть до самогубства, а також в більшості випадків пошук шляхів запобігання суїциду [7]. Морально-оцінювальна сторона в даному випадку не береться до уваги.

Одним з перших дослідників у цьому напрямку був З. Фройд. Саме йому належить створення психоаналітичної теорії самогубства, суть якої полягає в тому, що об'єктом агресії людини стає вона ж сама. «Перемога» інстинкту саморуйнування над самозбереженням веде спершу до зародження несвідомого прагнення розпрощатися з життям, а згодом, коли бажання стає свідомим, дії суїцидента набирають чіткого, цілеспрямованого характеру.

Теорія загальних рис самогубства Е. Шнейдмана становить виокремлення основних характеристик самогубства, що притаманні практично усім його видам [17]. На думку автора теорії, усі способи самогубства є лише певною мовою, якою особа спілкується зі смертю. У світлі такого розуміння будь-який тип парасуїциду прирівнюється до істинного самогубства. Однак, якщо враховувати мотиваційну сферу людини, то необхідно розуміти, що парасуїцидальні дії суттєво відрізняються від істинного самогубства.

Основними засадами теорії фрустрації Д. Долларда є принцип, за яким будь-який прояв агресії, в тому числі і автоагресії, є нічим іншим як неможливістю людини подолати та перейти через перешкоди і негаразди на шляху задоволення власних потреб [5]. Отже, фрустрація, особливо, якщо це стосується життєво необхідних потреб людини, становить визначальний фактор у бажанні особи самовільно покінчити зі своїм життям.

Нейропсихіатрична теорія суїцидальної активності базується в основному на дослідженні зв'язку фізичного та мисленнєвого рівнів. Суїцидальні прояви в світлі даної теорії трактуються як психопатологічні розлади, які пов'язуються з фізичними порушеннями різних частин головного мозку. Такий погляд в своїй основі має уявлення, що кожна із півкуль відповідає за окремі відмінні функції організму людини. Це означає, що емоційні стани людини, як і тривожність, депресія, порушення на пізнавальному рівні, суттєво, залежать від особливостей структури мозку [11].

Виходячи з твердження, що бути людиною означає відчувати власну неповноцінність, А. Адлер у власній теорії зазначає, що через подолання труднощів особа позбувається цього почуття [5]. Якщо ж цього не стається, в людині зароджується агресія. Самогубство, відповідно, становить замасковану агресію, спрямовану на самого себе. Особистісним змістом суїциду в даному випадку є прагнення людини викликати співстраждання до себе та засудження осіб, на яких лежить відповідальність за низьку самооцінку суїцидента.

У вченні про архетипи К. Юнг основною причиною самогубства називає несвідоме прагнення людини повернутися в лоно

матері до першостану та відчуття безпеки [5]. Мова іде про архетип Розп'яття, який асоціюється з відновленням цього відчуття. Отже, людина несвідомо бажає здійснити акт переродження, що може стати рушійною силою у скоєнні спроби самогубства.

Теорія Д. Хіллмана характеризується схваленням права людини на вибір власної смерті. Аргументація такої позиції полягає в твердженні, що будь-яка наука чи релігія до питання самогубства підходить упереджено, керуючись власними інтересами та цілями. Насправді ж, абстрагуючись від трактування цього явища у суспільстві, суїцид становить нейтральне поняття, тому є законним та прийнятним способом смерті [5].

В основі теорії міжособистісного спілкування Г. Саллівана лежить умовний поділ людини на «Я позитивне», що характеризується почуттям безпеки, «Я негативне», що супроводиться тривожністю та на хворобливе, неприродне «НЕ Я» [5]. Ототожнення себе з одним з «Я» всеціло залежить і формується під впливом відношення до особи інших людей. Якщо існує загроза безпеці людини, «Я позитивне» переходить в «Я негативне», що, в свою чергу, може спричинити виникнення суїцидальних намірів «Не Я».

К. Хорні у причинах самогубства вбачала викривлення розвитку дитини такими явищами, як культурою, релігією, політикою і т.д [5]. Відчуваючи себе у небезпеці, світ сприймається ворожим для людини, відповідно смерть, зокрема самогубство, в даному випадку трактується як шлях, що виводить особу з негативного середовища до альтернативного доброго світу.

Нове забарвлення у трактування суїциду вніс Н. Фейбероу, який під цим поняттям вперше почав розуміти парасуїцидальну поведінку людини [5]. Мова іде про різного роду психофізичні залежності, нехтування фізичним лікуванням, скоєння злочинів, проституція, ризикові види спорту тощо. Людина, бажаючи в повній мірі оцінити та відчутити життя, прагне відчутити гострий ризик і збагатитись інтенсивними емоціями.

Концепція суїцидальної поведінки А. Амбрумової полягає у тому, що в основі кожного самогубства лежить співвідношення між особистісними, психопатологічними та факторами зовнішнього середовища [5].

Екзистенційної теорії притримується В. Франкл. Життя він розглядає як конкретну особистісну місію, як дар та як певну відповідальність, що покладена Всевишнім на людину. На його думку, самогубство пов'язане з нерозумінням або втратою суїцидентом змісту життя, яке характеризується боротьбою в плані подолання перешкод та труднощів [14]. Даний підхід найбільш

близький до трактування явища самогубства у доктрині християнського віровчення.

Подібно до бачення проблеми суїциду В. Франклом, у доктрині Христової віри самогубство розглядається не як окремий самостійний вчинок людини, а як дія людини по відношенню до Бога. Це означає, що під поняттям «самогубство» розуміється не лише конкретний вчинок людини, пов'язаний з її правом на вибір, але і смертний гріх, що містить в собі нехтування найбільшим даром Бога – життям. Щоб правильно зрозуміти, що собою являє суїцид у доктрині християнського віровчення, необхідно насамперед усвідомити, що є життя, оскільки самогубство – це ніщо інше, як свідоме та добровільне позбавлення себе цього дару.

Найціннішим свідченням великої вартості людського життя для християнина є Святе Письмо. Як в Старому, так і в Новому Завіті життя людини не трактується окремо від Бога. Бог є Життя, відповідно лише Він покликає людину до буття (Ст. 4 Ст.3.; Бут. 2:7) [12]. Однак, помилкою було би трактувати поняття життя лише у значенні покликання людини до фізичного існування. Старозавітне розуміння життя мало також інше значення, а зокрема прямування людини до Господа: (Ст. 210 Ст.3.; Втор. 30:16-20; Ст. 632, 638 Ст.3; Пс. 27:1; 36:10; Ст. 711, 715 Ст.3; Прип. 8:35; 13:14) [12]. Це означає, що життя, як фізичне перебування людини у матеріальному світі – це великий Дар Божий, з допомогою якого вона повинна досягнути вічне Життя у Господі.

Через самогубство людина в прямому та переносному значенні вибирає шлях, протилежний життю, тобто смерть. Здійснюючи суїцид, особа декларує свою незгоду з Божим порядком та промислом у світі. Вбиваючи себе, привласнюючи собі право розпоряджатися своїм життям, суїцидент змінює світ, змінює порядок в ньому, відповідно протиставляє власне бажання Божому промислові. Людина покликана Богом не до смерті, але до вічного Життя. Саме тому, з огляду на Божий Задум щодо людини, а також на прямий зв'язок та певну залежність вічного Життя людини від дочасного її перебування у світі, тимчасове життя, як Дар Божий має надзвичайне значення та цінність. Самогубство є виявом заперечення та нехтування дочасного, а відтак, і вічного життя.

У Катехизмі Католицької Церкви зазначається, що людина є лише управителем, а не власником життя, яке дароване і належить Богу [6]. Крім того, автоагресивні дії з летальним кінцем осіб з психічними розладами, відповідно і в стані афекту, прийнято трактувати як суїцид. Однак, при цьому наголошується на

меншій їх відповідальності за скоєне вбивство. Відтак, в даному випадку наголошується на Божому Милосерді.

У світлі християнського віровчення, суїцид – це в першу чергу гріх проти головної заповіді любові: “Люби Господа, Бога твого, всім серцем твоїм, усією твоєю душею і всією силою твоєю і всією думкою твоєю; а ближнього твого, як себе самого” (Ст. 89 Н.З.; Лк. 10:27) [12]. Аналізуючи твори Ф. Достоевського, М. Бердяєв зазначає, що самогубство за своєю природою є виявом атеїзму та абсолютного возвеличення власного «Я». Результатом такої позиції є нерозуміння та заперечення змісту людського життя, Господнього задуму щодо людини, а відтак суїцидент вибирає шлях, що є прямопротилежним до Бога, що засвідчує людську нелюбов як до Всевишнього, так і до близького оточення. Врешті, через самогубство, особа свідомо, з власної свободної волі, позбавляє себе дочасного та вічного Життя, натомість прирікає себе на фізичну та безконечну смерть [1].

Самогубство є переступом також п'ятої заповіді Божої: “... не вбивай; і коли хто уб'є, той підпаде судові. А я кажу вам, що кожний, хто гнівається на брата свого, підпаде судові” (Ст.11, Н.З.; Мт. 5:21-22) [12]. Мова тут не стосується лише агресивної та насильницької поведінки, спрямованої на зовнішнє середовище, дана заборона стосується усіх людей, відповідно, позбавлення себе самого життя становить те ж саме вбивство, лише себе самого. “Самогубство завжди є морально неприпустимим в такій самій мірі, як і вбивство. ... По своїй суті це є запереченням абсолютної влади Бога над життям і смертю...” [16].

Поряд із свідченням великої цінності життя, в ап. Павла ми знаходимо слова про вартість тіла людини: “Хіба ж не знаєте, що ваше тіло – храм Святого Духа, який живе у вас? Його ви маєте від Бога, тож уже не належите до себе самих. Ви бо куплені високою ціною! Тож прославляйте Бога у вашому тілі!” (Ст.212, Н.З.; 1 Кор. 6:19-20) [12]. Самогубство у такому випадку – це не лише нехтування життям, але повстання проти власного тіла, відповідно і проти Того, кому ми належимо, проти нашого Творця. Особливої актуальності в даному випадку набувають саморуйнівні дії особи (парасуїцид), наприклад, вживання людиною тютюну, наркотичних препаратів, алкоголю, захоплення грою «на межі», нехтування лікарською допомогою і т.д.

Як зазначає Н. Бердяєв, до певної міри, оправдане самогубство може бути лише в разі війни, коли на шальках терезів, з одного боку, знаходиться навмисне позбавлення себе життя, з другого ж небезпека зради та нестерпних тортур: “Коли людина

вбиває себе, тому що на неї чекають катування і вона боїться скоїти зраду, тоді це по суті навіть не є самогубство” [1].

В результаті дослідження та аналізу релігійного та психологічного підходів явища суїциду необхідно зазначити, що християнське віровчення базується насамперед на духовно-моральних принципах та на вірі людини в абсолютні істини та цінності. Ціллю даного підходу не є дослідження та усвідомлення самогубства як явища чи процесу, який має відображення у свідомості людини. Релігійний підхід розглядає самогубство в перспективі відношення «Бог – людина», в результаті чого суїцид однозначно отримує осуд, оскільки становить крок, наслідком якого є вічне розірвання зв'язку між Богом і людиною. Відмінним від релігійного є психологічний підхід, метою якого є дослідження явища суїциду з наукової точки зору: дослідження та усвідомлення ключових моментів та факторів самогубства. Мова іде як про мотиваційну сферу людини, так і про її когнітивно-емоційні стани в часі планування та здійснення автоагресивних дій. Іншою відмінністю у підходах є сприйняття суїциду як явища, при цьому абстрагуючись від моральних чи духовних суджень. Самогубство трактується як можливість людиною здійснити свій вибір. В даному випадку навмисне завдання людиною собі смерті трактується як “Право на самогубство повинне бути в числі основних громадянських свобод: ніколи не можна заставити людину жити всупереч волі” [13]. Однак, даної позиції притримуються далеко не всі представники психології.

Релігійна позиція, натомість, наголошує на тому, що безсмертя самогубства є результатом потьмареної людської совісті, коли суїцид трактується як героїчна дія, або, принаймні, як нейтральний вчинок. Дане визначення стосується питання свободи в плані власного трактування життя. Насправді ж це визначення не має відношення більше ні до чого, крім свободи в плані протиставлення людської волі Божій.

У лоні науки психології існує ціла низка теорій щодо причин, чому людина вбиває себе, які, однак, в переважній більшості не лише не суперечать, але й доповнюють одна одну. Цілком відмінна ситуація складається з теоріями, в основі яких покладені принципи нігілізму, релятивізму та людської всездозволеності. Результатом таких роздумвань є зміна цілей та пріоритетів дослідження суїциду. Це означає, що в подібних випадках мета наукового дослідження губить свій морально-духовний та етичний характер, відповідно, перестає служити на благо людству для збереження життя.

Поряд з науковими підходами існує також позиція Христової Церкви щодо цього явища, за якою самогубство становить

смертний гріх і є перешкодою до спасіння людини у вічності. Таким чином як християнська доктрина, так і психологія мають однакову ціль: спасіння життя людини.

Висновок. Підсумовуючи усе вищесказане, необхідно зазначити, що як наукові здобутки в науці психології, так і позиція Христової церкви щодо суїциду повинні бути взаємодоповнюючими, адже метою є збереження життя людини. Однак, розглядаючи питання взаємодії згаданих позицій, слід усвідомлювати відмінності їхньої дії: християнське віровчення є надпотужним превентивним фактором суїциду серед християн. Натомість психологічна допомога стосується більше попередження та запобігання рецидивів самогубства в кожному окремому випадку і не носить масового характеру. Саме тому Христова віра та наукові досягнення в психології доповнюють одне одного і повинні виступати у взаємодії при вирішенні проблеми самогубства. Лише за цієї умови, на наш погляд, відсоток здійснення суїциду може суттєво знизитись.

Подальших розвідок потребують наступні питання: чим є акт суїциду для потенційного самогубця і як це емпірично можна дослідити; на яких інтегративних (психолого-християнських) положеннях повинна базуватися програма профілактики та яким чином перевірити її ефективність.

Список використаних джерел

1. Бердяев Н. О самоубийстве / Электр. ресурс. – Режим доступа : [www.krotov.info/library/02_b/berdyaev/1931_027.html] (20. 02. 2013).
2. Глоссарий суицидологических терминов / Электр. ресурс. – Режим доступа : [http://vocabulary.ru/dictionary/26/] (22. 02. 2013).
3. Дюркгайм Е. Самогубство: соціологічне дослідження / Пер. з фр. Кононович. – К.: Основи, 1998 – 519 с.
4. Энциклопедия психологии / Электр. ресурс. – Режим доступа : [http://sexualdysfunction.ru/411.html /] (22. 02. 2013).
5. Исаев Д. С. Психология суицидального поведения / Д. С. Исаев, К. В. Шерстнёв// Электр. ресурс. – Режим доступа : [www.krotov.info/libr/10_i/sa/aev.gtml] (24. 02. 2013).
6. Катехизм Католицької Церкви / Синод Української Греко-Католицької Церкви. – Жовква: Місіонер, 2002. – 772 с.
7. Меннингер К. Война с самим собой / К. Меннингер; Пер. с англ. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 479 с.
8. Москалец В. П. Психология суїциду / В. П. Москалец. – Київ – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 260 с.

9. Моховиков А. Н. Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах / А. Н. Моховиков. – М. : Когито-Центр, 2001. – 569 с.
10. Пилягина Г. Я. Неотложные состояния в психиатрии и суицидологии / Г. Я. Пилягина// Журнал практичного лікаря. – К. – 1999. – № 4. – С.32-37.
11. Розанов В. А. Нейробиологические основы суицидальности / В. А. Розанов, А. Н. Моховиков, Д. Вассерман// Український медичний часопис. – 1999. – № 6 (14). – С. 28-36.
12. Святе Письмо Старого та Нового Завіту / Повн. перекл. здійснений за оригінальними єврейськими, арамейськими та грецькими текстами / загальна редакція Хоменка. Рим–Торонто. – 1990.
13. Соломон Э. Демон полуденный. Анатомия депрессии / Э. Соломон. – М.: ООО Изд-во “Добрая книга”, 2004. – 672 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 372 с.
15. Чепенко В. В. Суицид – потенциальная угроза национальной безопасности Украины / В.В.Чепенко// Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні аспекти національної безпеки». 22-23 березня 2007 року. Львів 2007.
16. Encykliki Ojca Swietego Jana Pawla II. – Tom II. – Warszawa, 1996 Evangelium vitae. – 359 s.
17. E. Schnejdman. Selbststeuerung und Suizidrisiko: Persönlichkeitsspezifische Antezedenzen der Suizidalität / Режим доступу : [http://d-nb.info/1970391692/34] (4. 01. 2008).

The theoretical analysis of the concepts was done for more understanding of the notion of suicide in psychology, as well as the features of interpretation of suicide were considered from the perspective of Christian doctrine. The attempt to compare and integrate these approaches was made with the prospective study of the prevention of potential suicide. The Christian doctrine is established to be the most powerful preventive factor of suicide among Christians. But psychological assistance concerns the prevention and prevents recurrence of suicide in each separate case and is not of a mass character. That is why the faith of Christ and the scientific achievements in psychology complement each other and should act in cooperation while solving the problem of suicide. Only on this condition, in our opinion, the percentage of committing suicide may be significantly reduced

Keywords: suicide, self-aggression, motives of suicidal behavior, psychology, Christian doctrine.

Отримано: 12.01.2013 р.

Особенности коммуникативных качеств личности подростков, принадлежащих различным гендерным типам

У статті розкрито емпіричне дослідження особливостей комунікативних властивостей особистості підлітків. Досліджено показники спрямованості особистості на спілкування, на справу і на себе; емпатійність; самоконтроль у спілкуванні. Досліджувані – школярі у віці 13-15 років. Показано, що при порівнянні хлопчиків і дівчат необхідно враховувати психологічну стать. Підлітки – андрогіни чоловічої і жіночої статі різняться більше, ніж маскулинні хлопчики і фемінінні дівчата. Хлопчики різних гендерних типів різняться сильніше, ніж дівчата.

Ключові слова: міжстатеві відмінності підлітків; психологічна стать, гендер; гендерний тип; маскулінний; фемінінний; андрогінний; комунікативні властивості особистості; спрямованість особистості на спілкування, на справу і на себе; емпатійність; самоконтроль у спілкуванні.

В статье представлено эмпирическое исследование особенностей ряда коммуникативных качеств личности подростков. Изучавшиеся показатели – направленность личности на общение, на дело и на себя; эмпатийность; самоконтроль в общении. Испытуемые – школьники в возрасте 13-15 лет. Показано, что при сравнении мальчиков и девочек необходимо учитывать психологический пол. Подростки – андрогины мужского и женского пола различаются сильнее, чем маскулинные мальчики и фемининные девочки. Мальчики, принадлежащие к разным гендерным типам, различаются сильнее, чем девочки.

Ключевые слова: межполовые различия подростков; психологический пол; гендер; гендерный тип; маскулинный; фемининный; андрогинный; коммуникативные качества личности; направленность личности на общение, на дело и на себя; эмпатийность; самоконтроль в общении.

В современных исследованиях проблемы пола, его природы, структуры, половых различий и источников их возникновения – интенсивно развивающейся области междисциплинарных исследований, включающей биологические, социологические, культурологические, лингвистические, психологические, педагогические и др. аспекты – прочно утвердились термины гендер, гендерный. Гендерный подход позиционирует себя как альтер-

натива традиційно существовавшему в обществе и общественном сознании противопоставлению и дифференциации мужских и женских личностных качеств и социальных ролей, доказывает отсутствие каких-либо обоснований для такого противопоставления [3].

При комплексном рассмотрении гендер охватывает всё то, что в совокупности определяет в обществе статус мужчины или женщины – личный, социальный, правовой. Такое понимание включает не только социокультурные и поведенческие, но и репродуктивные и даже соматические характеристики мужчины или женщины [5]. При этом всё чаще происходит выход за рамки объективистски-научного исследования и обращение к тому, что Г.М. Андреева называет социальным конструированием [1]; примером служит появление такого понятия, как гендерная компетентность – сензитивность к проявлению гендерного неравенства, которая становится предметом целенаправленного формирования и условием преодоления сексизма [7].

В психологических исследованиях в трактовке термина гендер можно выделить два основных подхода. В рамках первого к гендерным особенностям относят всё многообразие характеристик личности, которое раньше связывали с принадлежностью к мужскому и женскому полу. При таком понимании в термине гендер и гендерном подходе акцентируется в первую очередь смена представлений не столько о содержании этих различий, реальных или мнимых, сколько об их источниках: подчеркивается, что они основаны не на эволюционно-биологически сложившихся анатомических и физиологических особенностях мужчины и женщины, а являются социально и культурно детерминированными. При этом границы понятия продолжают оставаться неопределенными; термин гендер (гендерный) то оказывается «политкорректной» заменой прежнего термина пол (половой), то используется как его синоним. В отечественной науке при сравнении тех эмпирических показателей, которые относятся к «высшим этапам» психики и становление которых связано так или иначе с освоением социальных ролей мужчины и женщины и формированием соответствующей идентичности, чаще используется термин гендерный, как, например, в исследованиях Н.Р.Салиховой особенностей ценностно-смысловой сферы [12, с. 167-178]. Там, где речь идет об индивидуальных особенностях, которые в психологии связывают с природным началом в человеке, чаще говорят о половых различиях. Очевидно, что выдержать это различие полностью в

реальных исследованиях удаётся далеко не всегда. Так, В.М. Русалов, характеризуя особенности женщин и мужчин, которые он относит к темпераментным, то есть к индивидным, использует для сравнения такие разнородные показатели, как темп поведения, психомоторная скорость выполнения предметных операций – и легкость вступления в новые социальные контакт, широту набора коммуникативных программ и др. [9, с. 55]. Многообразие подходов в этой сфере чрезвычайно велико, поскольку проблема мужского и женского – это один из ликов вечного для психологии вопроса о конкретном вкладе в психические особенности человека, ребенка или взрослого, биологических и социально-культурных факторов.

Более продуктивным для экспериментального исследования представляется другой подход, где гендер, или психологический пол, рассматривается как одно из измерений личности, отражающее степень выраженности качеств, особенностей поведения и переживаний субъекта, которые традиционно осмыслялись культурой как «мужское» и «женское». Маскулинность и фемининность рассматриваются при этом как свойства, относительно независимые от биологического пола: предполагается, что как у мужчин, так и у женщин эти качества могут присутствовать в разной мере. Наиболее отчетливо этот подход выражен в идее андрогинности как особого качества, соединяющего в себе традиционно понимаемое как «женское» и «мужское» и снимающего бинарность этой оппозиции. Признание К. Юнгом андрогинной природы психики как мужчины, так и женщины, отраженное в архетипах анимуса и анимы, нашло свое дальнейшее развитие в исследованиях С. Бём, для которой андрогинность – это сочетание в человеке (независимо от принадлежности к биологическому полу) высокой степени развития и мужских, и женских качеств, противопоставляемое выраженной маскулинности и выраженной феминности [2]. Это расширило представление о психологическом поле личности, добавив к традиционным маскулинным и фемининным типам андрогинный тип, который может присутствовать как у мужчин, так и у женщин; одновременно возникло новое направление эмпирических исследований, подкрепленное созданием методики диагностики психологического пола [10; 13].

В рамках данной работы мы не ставим задачи теоретического осмысления природы гендера и его генеза и придерживаемся рабочего определения психологического пола, как принадлежности к тому или иному гендерному типу, что отвечает используемому нами диагностическому инструментарию.

Психологический пол многие исследователи связывают именно с пространством межличностных отношений, в которые личность вступает как представитель определенного пола [8]. Это тем более справедливо, когда речь идет о подростках, для которых общение является ведущей деятельностью, при том что другие сферы, значимые для проявления гендерных особенностей во взрослом возрасте, в их жизни пока отсутствуют. В ряде работ изучение личностных характеристик подростков, таких как психологические защиты, уровень рефлексивности и субъективного контроля, агрессивности [4; 10], так или иначе соотносится различной гендерной идентичностью. Однако мы не встретили попыток сопоставить межполовые различия мальчиков и девочек-подростков с особенностями, связанными с принадлежностью к определенному гендерному типу, применительно к материалу коммуникативных качеств личности, столь значимых в подростковом возрасте.

Целью исследования было эмпирическое изучение особенностей коммуникативных качеств личности подростков, принадлежащих к различным гендерным типам, в сравнении с межполовыми различиями. Данная цель конкретизировалась в постановку следующих *задач исследования*: во-первых, выявить общее и особенное в уровне развитии ряда коммуникативных качеств личности (направленность на общение, эмпатийные тенденции, самоконтроль в общении) у подростков различного пола; во-вторых, сравнить развитие этих коммуникативных качеств у подростков одного пола, принадлежащих к различным гендерным типам; в-третьих, определить, какие из названных коммуникативных качеств личности в подростковом возрасте более «чувствительны» к половой принадлежности, а какие – к гендерному статусу.

В качестве *гипотезы* исследования было выдвинуто предположение о том, что у подростков гендерные различия по названным социально-психологическим показателям сопоставимы с межполовыми различиями.

Сбор эмпирического материала проводился на базе общеобразовательных школ Московского и Ново-Савиновского районов г.Казани в 2011 году. Выборку испытуемых составили 74 подростка в возрасте 13-15 лет, среди них 37 девочек и 37 мальчиков.

Для определения гендерного статуса, или психологического пола, использовался опросник Сандры Бём [6], предполагающий выделение 5-и гендерных типов: «ярко выраженная маскулин-

ность», «маскулинность» (для мальчиков), «андрогинность» (как для мальчиков, так и для девочек); «фемининность», «ярко выраженная фемининность» (для девочек).

По результатам проведения методики испытуемые были разделены на 4 группы: мужской маскулинный, мужской андрогинный, женский фемининный, женский андрогинный. Подростков, которых можно было бы отнести к типам «ярко выраженная фемининность», также как и «ярко выраженная маскулинность», среди обследованных испытуемых не было выявлено, что совпало с литературными данными [11].

Направленность личности подростка определялась с помощью «Ориентационной анкеты», которая определяет соотношение трёх видов направленности: направленность на себя, на общение и на дело [6].

Уровень самоконтроля в общении определялся с помощью методики М. Снайдера [6]. По результатам теста выделяются 3 уровня коммуникативного контроля: *низкий* (устойчивость поведения, отсутствие стремления изменяться в зависимости от ситуаций, способность к искреннему самораскрытию в общении, иногда излишняя прямолинейность); *средний* (искренность, отсутствие сдержанности в эмоциональных проявлениях, учёт мнения окружающих); *высокий* (легкое вхождение в любую роль, гибкость реагирования на изменение ситуации, предвидение впечатления, производимого на окружающих).

Уровень эмпатийных тенденций выявлялся с помощью методики И.М.Юсупова [6], где эмпатия (сопереживание) понимается как умение поставить себя на место другого и способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Методика выявляет 5 уровней эмпатийности: очень высокий, высокий, нормальный уровень, низкий, очень низкий.

Методы количественной обработки. Подсчитывалось среднее значение каждого из изучавшихся социально-психологических показателей: по всей выборке подростков в целом; в отдельности для девочек и мальчиков; в подгруппах с различным гендерным статусом (девочки фемининные, девочки андрогинные, мальчики маскулинные, мальчики андрогинные). Достоверность различий средних значений всех показателей (Т-критерий Стьюдента, программа MS Excel 2003) определялась между следующими подгруппами испытуемых: девочки (все) и мальчики (все); девочки фемининные и девочки андрогинные; мальчики маскулинные и мальчики андрогинные; девочки

андрогинные и мальчики андрогинные; девочки фемининные и мальчики маскулинные.

Результаты исследования. В подростковой выборке в целом среднегрупповые показатели направленности личности распределились следующим образом: преобладает направленность на общение (28,08), что соответствует возрастным особенностям; далее следует направленность на дело (26,97), направленность на себя находится на последнем месте (25,87). Среднегрупповое значение самоконтроля в общении (5,82) соответствует верхней границе зоны средних значений данного показателя (4-6 баллов – средний коммуникативный контроль). Абсолютно преобладают среди подростков те, кто имеет средний (51%) и высокий (41%) уровень самоконтроля в общении, лишь у 8% испытуемых выявлен низкий уровень коммуникативного самоконтроля. Среднегрупповое значение уровня эмпатийных тенденций составляет 51,19, что находится в рамках нормального уровня эмпатийности (37-62 балла); этому среднему уровню соответствует более чем 2/3 выборки, высокая и низкая эмпатийность вместе наблюдается лишь у 28 % наших подростков.

Результаты сравнения средних значений изучаемых коммуникативных качеств личности у двух групп подростков – девочек и мальчиков – представлены в таблице 1. Как видно из таблицы, различия средних ($0,01 \leq p \leq 0,05$) выявлены только по одному показателю, имеющему отношение к сфере общения – по эмпатийности: у девочек уровень эмпатийных тенденций значительно выше, чем у мальчиков.

Таблица 1

Результаты сравнения средних значений коммуникативных качеств личности подростков – девочек и мальчиков

Показатель	Девочки	Мальчики	T-эмпирич.
Направленность личности на себя	26,49	24,81	1,0
Направленность на общение	27,78	28,58	0,5
Направленность на дело	26,18	27,14	0,4
Самоконтроль в общении	6,0	5,7	0,8
Эмпатия	56,73	45,89	4,9*

* – различия, достоверные при $0,01 \leq p \leq 0,05$

В иерархии различных видов направленности личности как у мальчиков, так и у девочек лидирует направленность на общение; ведущая роль общения как возрастная характеристика подростка оказывается более значимой, нежели фактор пола. Не

отличаются друг от друга группы мальчиков и девочек и по уровню самоконтроля в общении. Некоторое различие, не достигающее достоверного уровня, есть в соотношении остальных видов направленности: мальчиков направленность на задачу вторая после коммуникативной, направленность на себя несколько ниже, а у девочек они практически равны. В этом смысле картина иерархии видов направленности личности отвечает традиционным представлениям о большей, по сравнению с девочками, деловой ориентации мальчиков-подростков. В целом при сравнении по изученным показателям коммуникативных качеств личности подростков без учета гендерного типа на первый план выступает скорее сходство между девочками и мальчиками, чем различия.

На следующем шаге исследования проводилось сравнение по тем же показателям выделенных *гендерных групп подростков одного пола*. В таблице 2 показаны различия средних показателей между группами мальчиков с различным гендерным статусом – маскулинными и андрогинными. Видно, что значимые различия есть по трём из пяти сравниваемых показателей. Достоверно отличаются показатели направленности личности на себя и оценки самоконтроля в общении: у маскулинных мальчиков они выше, чем у андрогинных, напротив, по деловой направленности маскулинные мальчики-подростки своим андрогинным сверстникам уступают. Одно из самых заметных различий групп мальчиков с различным гендерным статусом – обратное соотношение преобладающей направленности личности: у маскулинных лидирует направленность на себя, деловая направленность занимает последнее место; у андрогинных, напротив, направленность на дело является преобладающей, у направленности на себя показатели самые низкие. Тем самым преобладание среди других видов направленности личности ориентации на общение, наблюдавшееся при вычислении средних значений по всей группе мальчиков в целом, без учета гендерного статуса, оказалось результатом «усреднения» весьма сильно различающихся показателей двух гендерных типов.

Таблица 2

Результаты сравнения средних значений коммуникативных качеств личности мальчиков-подростков, принадлежащих к различным гендерным типам

Показатель	Мальчики маскулинные	Мальчики андрогинные	T-эмпирич
Направленность личности на себя	28,65	21,55	3,6*

Направленність на общение	27,88	29,15	0,5
Направленність на дело	24,59	29,8	2,5*
Самоконтроль в общении	6,76	4,8	4,7*
Эмпатия	43,5	48,3	1,5

* – различия, достоверные при $0,01 \leq p \leq 0,05$

Направленность личности на общение, лидировавшая при оценке выборки мальчиков в целом, опускается на второе место, и в этом маскулинный и андрогинный типы схожи. Не достигают достоверного уровня также различия по уровню эмпатийности, но самый низкий показатель Т-эмпирического – при сравнении средних значений направленности на общение.

Результаты аналогичного сравнения между собой групп девочек с различным гендерным статусом – в таблице 3. В отличие от гендерных групп мальчиков, между девочками из групп фемининных и андрогинных ни по одному из показателей не выявлено значимых различий.

Таблица 3

Результаты сравнения средних значений коммуникативных качеств личности девочек-подростков, принадлежащих к различным гендерным типам

Показатель	Девочки фемининные	Девочки андрогинные	Т-эмпирич.
Направленность личности на себя	27,36	25,96	0,6
Направленность на общение	27,14	28,17	0,4
Направленность на дело	26,64	26,87	0,1
Самоконтроль в общении	5,36	6,39	1,7
Эмпатия	56,64	56,78	0,1

* – различия, достоверные при $0,01 \leq p \leq 0,05$

Единственное различие – так же, как и при сравнении гендерных групп мальчиков – это различие *иерархии* разных видов направленности. У фемининных девочек направленность на общение не превосходит остальные типы направленности, все 3 вида выражены практически в равной степени. Преобладание направленности на общение, характерное для всех подростков в целом и для всех девочек, дают, вместе с андрогинными мальчиками, андрогинные девочки. Кроме этого у них так же, как и у андрогинных мальчиков, деловая направленность личности выше, чем направленность на себя. Можно говорить о тенденции

к проявлению типологических особенностей, которые заключаются не столько в величине каждого из видов направленности, сколько о разном соотношении их у девочек в разных гендерных группах.

Мы выясняли также, сохраняется ли такое же *межполовое сходство/различие* при сравнении подростков, принадлежащих к *различным гендерным группам*. С этой целью сравнивались между собой андрогинные подростки – мальчики и девочки. Как видно из таблицы 4, между *андрогинными девочками и андрогинными мальчиками* сохраняется различие средних показателей уровня эмпатийности, которое было единственным значимым отличием групп мальчиков и девочек в целом: андрогинные девочки, как все девочки в целом, более эмпатийны, чем андрогинные мальчики.

Таблица 4

Результаты сравнения средних значений коммуникативных качеств личности андрогинных подростков разного пола

Показатель	Девочки андрогинные	Мальчики андрогинные	T-эмпирич
Направленность личности на себя	25,96	21,55	2,2
Направленность на общение	28,17	29,15	0,4
Направленность на дело	26,87	29,8	1,4
Самоконтроль в общении	6,39	4,8	3,8*
Эмпатия	56,78	48,3	3,3*

* — различия, достоверные при $p \leq 0,05 \geq 0,01$

Кроме этого, мы видим новое различие, которого не было при сравнении всех мальчиков со всеми девочками – в уровне самоконтроля в общении: только у андрогинных девочек показатель коммуникативного самоконтроля достоверно выше, чем у андрогинных мальчиков. Интересна также разница *иерархии* разных типов направленности личности: именно у андрогинных подростков намечается тенденция к преобладанию у мальчиков направленности на дело, а у девочек на общение, которое в более старших возрастных группах выступает как систематическое и соответствует традиционному представлению о различиях мужчин и женщин. Характерно, что андрогинные – девочки и мальчики – схожи в том последнем ранге, который у них занимает направленность личности на себя. При этом по числу различий в средних показателях андрогинные мальчики и девочки отлича-

ются друг от друга даже сильнее, чем «девочки вообще» и «мальчики вообще», без учета гендерного статуса.

Теперь рассмотрим, как выглядят особенности групп мальчиков и девочек при сравнении гендерных типов, наиболее *противопоставленных друг другу по признаку маскулинности/феминности*, так сказать, *полярных*. Между *феминными девочками* и *маскулинными мальчиками* сохраняется то же различие по уровню эмпатийности, что и между всеми группами мальчиков и девочек (таблица 5). Вместо высоко значимого у андрогинов превосходства девочек по уровню самоконтроля в общении, здесь соотношение обратное, более высокие средние у мальчиков (различие представлено на уровне тенденции). Обращает внимание, что иерархия разных типов направленности личности в этой паре полностью совпадает: первенство у направленности на себя, направленность на взаимодействие несколько уступает, а деловая направленность – на последнем месте.

Таблица 5

Результаты сравнения средних значений социально-психологических показателей групп мальчиков и девочек, принадлежащих к полярным гендерным типам.

Показатель	Девочки фемининные	Мальчики маскулинные	T-эмпирич.
Направленность личности на себя	27,36	28,65	0,6
Направленность на общение	27,14	27,88	0,3
Направленность на дело	26,64	24,59	1,0
Самоконтроль в общении	5,36	6,76	2,1
Эмпатия	56,64	43,05	3,6*

* – различия, достоверные при $0,01 \leq p \leq 0,05$

Таким образом, мы видим, что андрогинные подростки разного пола отличаются друг от друга больше, чем принадлежащие к «полярным» гендерным типам (*феминные девочки* и *маскулинные мальчики*).

Рассмотрим более пристально, какие из исследованных нами коммуникативных качеств личности подростков более «чувствительны» к изучаемым переменным – полу и гендерному статусу. Единственное различие, выявляющееся при каждом сравнении мальчиков с девочками, но практически безотносительное к психологическому полу – различие в *эмпатийности* (рис. 1).

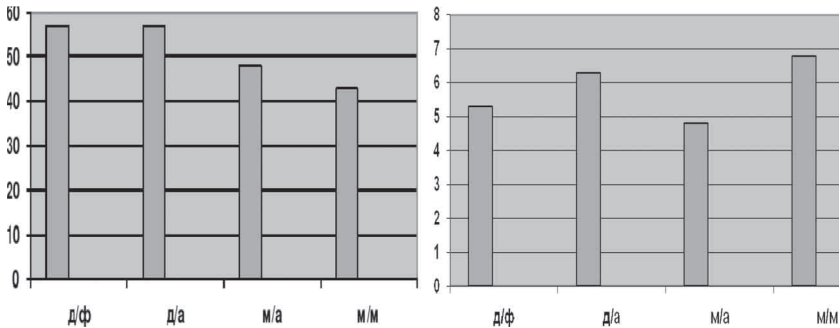


Рис. 1. Середні показателі рівня емпатійних тенденцій (слева) и самоконтроля в общении (справа) у подростков, принадлежащих к различным гендерным типам:

д/ф – девочки фемининные; д/а – девочки андрогинные; м/а – мальчики андрогинные; м/м – мальчики маскулинные.

Все группы девочек – фемининных, андрогинных, взятые в целом – превосходят всех мальчиков – маскулинных, андрогинных, всех в целом – по уровню развития эмпатийных тенденций. Подростки одного пола с различными гендерными особенностями по данному показателю значимо не различаются: у девочек это различие отсутствует, у мальчиков превосходство андрогинных не достигает достоверного уровня. Различия по эмпатийности – из тех межполовых особенностей, которые регулярно отмечаются исследователями при сравнении мужчин и женщин различных возрастных и профессиональных групп; мы видим, что в возрасте 13-15 лет данное различие уже вполне достоверно и проявляется регулярно.

Уровень самоконтроля в общении, как видно по рис.1, у андрогинных девочек выше, чем у фемининных; у маскулинных мальчиков выше, чем у андрогинных (оба различия значимы при $p \leq 0,05$ $\geq 0,01$).

На рис.2 у групп подростков, отличающихся по полу и гендерному типу, представлены средние показатели *направленности личности на себя* и на общение.

Из графика видно, что средние значения направленности на себя самые высокие у маскулинных мальчиков, затем следуют фемининные девочки. У андрогинных девочек и особенно у андрогинных мальчиков они самые низкие. При этом достоверного уровня достигают эти различия только у разных гендерных групп мальчиков.

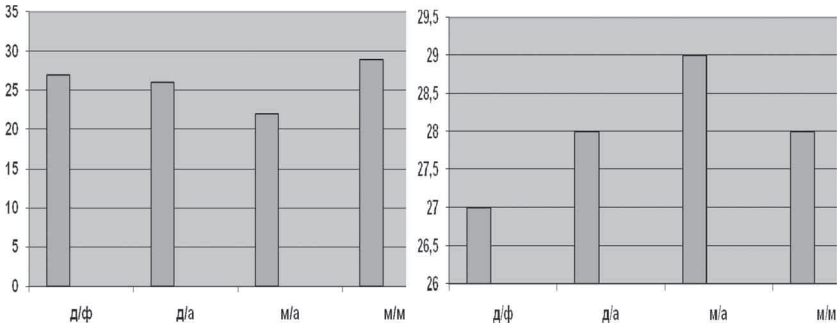


Рис.2. Середні показники рівня направленості особистості на себе (слева) і на об'єкти (справа) у підлітків, відзначаються за статтю і гендерним типом:
 д/ф – дівчатка фемінінні; д/а – дівчатка андрогінні;
 м/а – хлопчики андрогінні; м/м – хлопчики маскулінні.

Рассмотрим, как проявляет себя в этом отношении *направленность личности на об'єкти*. Как хорошо видно на гистограмме, андрогінні дівчатка і маскулінні хлопчики мають однакові показники направленості на об'єкти; вище всіх її рівень у андрогінних хлопчиків, а самий низький показателю у фемінінних дівчаток (розлики значимо при $p \leq 0,05 \geq 0,01$).

На рис.4 представлені середні результати *направленности личности на дело* у підлітків різного статі і з різними гендерними типами.

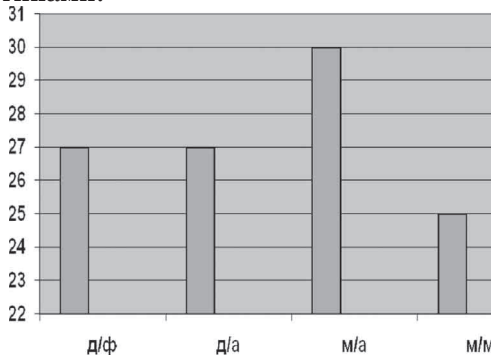


Рис. 4. Середні показники у підлітків різного статі і з різними гендерними типами направленности личности на справу:

д/ф – дівчатка фемінінні; д/а – дівчатка андрогінні;
 м/а – хлопчики андрогінні; м/м – хлопчики маскулінні.

На графіке видно, що найвищий рівень спрямованості на справу у хлопчиків андрогінних, найнижчий у хлопчиків маскуліних (різниця достовірно при $p \leq 0,05 \geq 0,01$), у дівчаток фемінінних і андрогінних він однаковий. Це означає, що у наших підлітків справова спрямованість особистості безрізниця до статі належності, у дівчаток безрізниця до гендерного статусу, а у хлопчиків значимо відрізняє андрогінний і маскуліний типи.

Обговорення результатів і висновки. При міжстатевому порівнянні комунікативних якостей підлітків, проводимою без урахування гендерного статусу, переважає схожість: в домінуванні спрямованості особистості на спілкування, в рівні всіх видів спрямованості і самоконтролю в спілкуванні; єдине відміння – в рівні емпатійних тенденцій. При порівнянні з урахуванням гендерних типів між андрогінами – хлопчиками і дівчатками – виявляються додаткові відміння по рівню самоконтролю в спілкуванні, по величині спрямованості на себе і на справу, а також по ієрархії видів спрямованості. Саме андрогіни показують домінування спрямованості на справу у хлопчиків і на спілкування у дівчаток, яке зв'язують з міжстатевими відміннями во дорослому віці. Натомість, у хлопчиків і дівчаток «полярних» гендерних типів (фемінінні дівчатка і маскуліні хлопчики) ієрархія різних видів спрямованості повністю збігається: пріоритет у спрямованості на себе, спрямованість на взаємодію декілька поступає, справова – на останньому місці. Замість високо значимого у андрогінів переважання дівчаток по рівню самоконтролю в спілкуванні, у маскуліних хлопчиків більш високі показники, ніж у фемінінних дівчаток (різниця представлено на рівні тенденції).

Таким чином, особливості «всіх» хлопчиків-підлітків, порівняно з «всіма» дівчатками, виглядають інакше, ніж особливості чоловічого андрогінного типу в порівнянні з андрогінним жіночим, і інакше, ніж специфіка маскуліних порівняно з фемінінними. Тем самим в черговий раз перевіряється представлення про андрогінію, як про «змазаність» психологічних ознак статі: більш схожі один з одним по розглядаємих комунікативних якостях особистості виявилось як раз фемінінні дівчатка і маскуліні хлопчики, а андрогіни різної статі сильніше відрізняються один від одного, ніж інші групи дівчаток і хлопчиків.

Психологічний статус підлітків сильніше відрізняє хлопчиків, ніж дівчаток; кількість відмінностей більше, ніж між хлопчи-

ками и девочками в целом. Андроги́нные мальчи́ки превосходят маскули́нных по деловой направленности, уступают по направленности на себя и уровню самоконтроля в общении. Сходство у обоих гендерных типов – во второй позиции направленности на общении; соотношение остальных видов направленности обратное: у маскули́нных ведущая – на себя, деловая – на последнем месте; у андроги́нных, напротив, доминирует деловая, направленность на себя самая низкая. Тем самым некоторое преобладание деловой ориентации всех мальчи́ков-подростков над направленностью на себя, отличавшее их от девочек, «обеспечивают» андроги́нные, а не маскули́нные мальчи́ки.

У девочек разный гендерный статус также сопровождается различием в иерархии видов направленности личности. Преобладание ориентации на общение, отмеченное у всех подростков в целом и у всех девочек, определяют андроги́нные девочки, именно у них она является ведущей, у фемини́нных все три вида направленности практически равны. Таким образом, как у мальчи́ков, так и у девочек психологический пол сопровождается типологическими различиями в структуре направленности личности.

Рассмотренные коммуникативные показатели личности подростков в разной мере «чувствительны» к половой и гендерной принадлежности. Показатель направленности на себя практически «безразличен» к половой принадлежности, у девочек — также и к гендерной, у мальчи́ков чувствителен к гендерным различиям. Уровень направленности на общение в подростковом возрасте менее чувствителен к межполовым и гендерным особенностям, но при совместном действии факторов пола и гендера различие может достигать значимого уровня (между андроги́нными мальчи́кам, у которых этот показатель самый высокий из четырех групп, и фемини́нными девочками, у которых он самый низкий). Деловая направленность «безразлична» к межполовым различиям, у девочек безразлична к гендерному типу, а у мальчи́ков значимо различает андроги́нные и маскули́нные типы. Уровень самоконтроля в общении менее чувствителен к межполовым различиям, но разные гендерные группы подростков, как у мальчи́ков, так и у девочек, значимо различаются по этому признаку. Эмпатийность – единственное из изученных нами коммуникативных качеств личности подростка, различия в котором выступают как межполовые, не связанные с полом психологическим. Более высокий, по сравнению с мальчи́ками уровень эмпатийных тенденций присущ как всем девочкам, взятым в целом, так и обоим гендерным типам –

андроги́нным, фемининным, при этом между собой гендерные типы девочек не различаются так же, как и у мальчиков.

Таким образом, исходная гипотеза подтвердилась частично: мальчики, принадлежащие к различным гендерным типам, отличаются друг от друга по степени выраженности коммуникативных характеристик сильнее, чем в целом мальчики от девочек, а у девочек эти различия гендерных групп не достигают уровня значимости. Усреднённые характеристики «мальчиков вообще», как основание для установления их особенностей по сравнению со всеми девочками в целом, маскируют значимые различия внутри самой группы мальчиков; так, преобладание направленности личности на общение у мальчиков в целом ни одному из гендерных типов не присуще. Средние данные о мальчиках в целом (например, столь значимые в подростковом возрасте коммуникативные качества личности) могут оказаться менее информативными для конкретной психологической характеристики, нежели психологический портрет каждого из гендерных типов. Это означает: применительно к психологическим особенностям подростков необходимо специально различать «вклад» половой принадлежности и принадлежности к определенному гендерному типу.

Список использованных источников

1. Андреева Г. М. К проблематике психологии социального познания / Г. М. Андреева. – Мир психологии. – №3, 1999. – с.15 – 24.
2. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 336 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.
4. Дворянчиков Н.В. Взаимосвязь психологических защит и полоролевой идентификации в пубертатном периоде / Н.В. Дворянчиков, С.С. Носов. – Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – Режим доступа: www.psyedu.ru / ISSN: 2074 – 5885 / E-mail: psyedu@mgpppu.ru 2010, No 4
5. Зуйкова Е.М. Феминология: Учебное пособие / Е.М. Зуйкова, Р.И. Ерусланова. — М.: Издательско-книготорговый центр «Маркетинг», 2001. — 248 с.
6. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М.: Эксмо, 2008. – 416 с.
7. Клецина И. С. Формирование и развитие гендерной компетентности / И. Клецина // Технологии конструирования гендера:

- Учебно-методический комплекс/ Под ред. проф. И.С. Клециной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. – С. 128-171.
8. Клецина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика/ И. С. Клецина. – СПб: Алетейя, 2004. – 408 с.
 9. Русалов В.М. Пол и темперамент // Психологический журнал. – Т.14. –1993. – № 6. – С.55-64.
 10. Рымарев Н.Ю. Гендерные различия в проявлении субъектности у подростков / Н.Ю. Рымарев//Личность и её бытие: субъектный подход. Психология субъекта и гендерные аспекты бытия личности: Матер. III Всерос. науч.-практ. конф. / Под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. – Краснодар, 2005. – С. 63–65.
 11. Рымарев Н. Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук. – Краснодар, 2006.
 12. Салихова Н.Р. Гендерные особенности смыслообразования в контексте личностных ценностей / Н.Р. Салихова// Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». Вып. 5 / Под ред. Е.Е.Сапоговой. В 2-х частях. – Ч. 1. – Тула: ТулГУ, 2005. – С. 167-178.
 13. Теория и практика гендерных исследований в мировой науке: материалы II международной научно-практической конференции 5–6 мая 2011 года. – Пенза – Махачкала – Ереван: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – 110 с.

The content of the article is an empiric research of features of teenagers' communicative personal qualities. The researched characteristics are: personality's trend on communication, on action and on him/herself; empathy; self-control in communication. Subjects are students at the age of 13-15. It is shown that it is necessary to take a psychological age into account when comparing girls and boys. Male and female teenagers-androgynes are more different between each other than masculine boys and feminine girls. The difference between boys with different gender types is higher than between girls. The considered communication indicators of teenagers' personality are shown in a different way «sensitive» to the sexual and gender identity. The differences in the level of empathy act as intergender, not related with psychological sex.

Keywords: teenagers' intersexual differences; psychological sex; gender; gender type; feminine; masculine; androgyne; personality communicative qualities; personality's trend on communication, on action and him/herself; empathy; self-control in communication.

Отримано: 19.01.2013 р.

Психологічний аналіз екстремальних умов несення прикордонної служби

Статтю присвячено теоретичному аналізу підходів в психологічній літературі щодо визначення та характеристик екстремальних умов зовнішнього середовища і діяльності. Визначено психологічну сутність екстремальних умов та відмінність понять «екстремальні умови» та «екстремальні ситуації». Розглянуто сутність і зміст поняття «екстремальні умови несення прикордонної служби». Визначено найбільш небезпечні екстремальні ситуації під час несення служби прикордонними нарядами. Висвітлено особливості діяльності прикордонних нарядів в екстремальних умовах та чинники, які обумовлюють екстремальність професійної діяльності прикордонника.

Ключові слова: екстремальні умови, несення прикордонної служби, професійна діяльність, екстремальні ситуації.

Статья посвящена теоретическому анализу подходов в психологической литературе относительно определения и характеристик экстремальных условий внешней среды и деятельности. Определена психологическая сущность экстремальных условий и различие понятий «экстремальные условия» и «экстремальные ситуации». Рассмотрены сущность и содержание понятия «экстремальные условия несения пограничной службы». Определены наиболее опасные экстремальные ситуации во время несения службы пограничными нарядами. Освещены особенности деятельности пограничных нарядов в экстремальных условиях и факторы, обуславливающие экстремальность профессиональной деятельности пограничника.

Ключевые слова: экстремальные условия, несение пограничной службы, профессиональная деятельность, экстремальные ситуации.

Постановка проблеми. Охорона державного кордону є особливим видом правоохоронної діяльності, який здійснюється не просто в складних, а в екстремальних умовах, вимагає не тільки значних психічних та фізичних затрат, а й іноді пов'язаний з ризиком для життя та здоров'я, що висуває особливі вимоги до прикордонника, як професіонала. Виконуючи поставлені завдання, прикордонник повинен вміти контролювати свій стан, бути готовим до швидкого прийняття рішень, адекватно оцінювати ситуацію, долати труднощі. Крім того, кожен військовослужбовець може опинитися на місці аварій і катастроф, в надзвичайних обставинах як техногенного, так і природничого характеру, де він

повинен не тільки виконати поставлені завдання, а насамперед, залишитися живим і неушкодженим. Вищезазначене вказує на те, що сьогоднішня вимагає від прикордонного персоналу високого рівня підготовки до діяльності в екстремальних умовах.

Створення сучасної прикордонної служби європейського типу відповідно до Концепції розвитку ДПСУ на період до 2015 року, що затверджена Указом Президента України від 19 червня 2006 року №546/2006 (п. 2.4. Розвиток системи роботи з персоналом ДПСУ) передбачає підвищення фахової підготовки прикордонного персоналу, тобто психологічної готовності до екстремальних умов несення прикордонної служби, уміння вчасно та адекватно відреагувати на ситуацію і тим самим забезпечити надійну охорону державного кордону. Це зумовлює необхідність більш чіткого формулювання поняття «екстремальні умови несення прикордонної служби», адже від того, який зміст вкладається в це поняття, від точного його формулювання залежить мета, форми та завдання психологічної підготовки прикордонних нарядів до дій в екстремальних умовах.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемою екстремальних видів діяльності займається відносно молода галузь психології, яку визначають по-різному: психологія діяльності в екстремальних умовах, психологія праці в особливих умовах, екстремальна психологія та екстремальна психопедагогіка. Значний внесок у розробку понять «екстремальна ситуація», «діяльність в екстремальних умовах», вивчення поведінки людей в умовах стресу здійснили В. А. Бодров, М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, В. А. Пономаренко, Л. Е. Тарас, К. В. Сельченко, В. І. Лебедев, І. Г. Малкіна-Пих, Б. А. Смирнов, О. В. Долгополова, В. Л. Марищук, В. І. Євдокімов, В. Д. Небиліцин та ін. [1; 3; 9; 12-17].

Важливе місце у вивченні діяльності військових і правоохоронних органів в екстремальних умовах та в умовах ризику займають праці О. В. Тимченка, М. С. Корольчука, В. М. Крайнюка, В. О. Лефретова, М. І. Томчука, О. М. Столяренка та ін. [4; 7; 10; 18; 19].

Окремі аспекти діяльності людини в екстремальних умовах розкрито в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів, але сьогодні потребує висвітлення виконання оперативно-службових завдань прикордонними нарядами в екстремальних умовах, що й зумовлює актуальність дослідження.

Мета статті. Метою статті є визначення сутності і змісту поняття «екстремальні умови несення прикордонної служби» та

виявлення чинників, які обумовлюють екстремальність професії прикордонника.

Виклад основного матеріалу. Результати наукових праць, присвячених вивченню проблеми діяльності в екстремальних умовах, мають дискусійний характер. У літературі є численні описи виявів ситуацій, які породжують психологічну напруженість, при їх характеристиці вказуються такі ознаки: «складні», «важкі», «особливі», «емоціогенні», «критичні», «аварійні», «надзвичайні», «екстремальні», «стресові» і т.п. Уже сам по собі цей перелік вказує на те, що не існує єдиної термінології для описання таких ситуацій. Перш за все не можна виділити одного основного підходу.

Так, поняття «екстремальні умови» В. Д. Небиліцин [15] визначає як граничні, крайні значення тих елементів ситуації, які в середніх своїх значеннях слугують оптимальною робочою основою або, принаймні, не відчуються як джерело дискомфорту; Б. Ф. Ломов [11] – як умови, які потребують мобілізації звичайних «буферних», а іноді й «аварійних» резервів організму; В. Л. Марищук та В. І. Євдокимов [13] – як умови, що виходять за звичний діапазон оптимальності; Л. А. Китаєв-Смик [6] – як межу психологічних і фізіологічних адаптаційних перетворень і т.п.

Взагалі, під діяльністю людини в екстремальних умовах розуміють всі дії, які спрямовані на збереження життя, здоров'я і працездатності в умовах екстремального оточення. Ці дії залежать від можливості людини протистояти психологічним стресам, виявляти винахідливість, ефективно використовувати наявне спорядження і підручні засоби для допомоги постраждалим, самопомоги, захисту від несприятливих впливів природного середовища, забезпечувати потреби власного організму [2, с. 225 – 226].

В результаті популяризації теорії стресу Г. Сельє [1; 17] з'явилася тенденція відносити до «екстремальних умов» всі ситуації, в яких потрібна напруга фізіологічних або психічних процесів.

Однак з такою точкою зору не зовсім погоджується В. І. Лебедєв [9, с. 69], який вважає, що «межа, яка відокремлює звичайні умови життя від змінених, стає при цьому розпливчатою, невизначеною». Межею, що відокремлює звичайні умови від екстремальних, він вважає такі ситуації, в яких під впливом психогенних (тобто таких, які концентрують психічні реакції) чинників психофізіологічні і соціально-психологічні механізми, вичерпавши резервні можливості, більше не можуть забезпечувати адекватне відображення і регуляторну людську діяльність.

Іншими словами, коли відбувається руйнування адаптивного бар'єру, «руйнування» динамічних стереотипів у центральній нервовій системі, і настає психічна дезадаптація або криза.

М. Дяченко, Л. Кандибович, В. Пономаренко [3] розглядають психологічний аспект діяльності у напружених ситуаціях. Напружена ситуація визначається як ситуація, що породжує значні труднощі, які вимагають від людини швидких, точних та безпомилкових дій. Ці ситуації динамічні, вони висувають жорсткі умови до своєчасності та адекватності дій та зумовлюють необхідність завчасної підготовки [3, с. 31]. Йдеться про такі ускладнення умов діяльності, які набувають для працівника особливого значення.

В. М. Корольчук визначає три категорії умов діяльності: звичайні, особливі та екстремальні. В основу даної класифікації покладені такі критерії: ступінь нервово-психічного напруження, що супроводжує виконання діяльності або адаптацію до змінених умов діяльності, а також ступінь вираження реальної загрози. Тому екстремальні умови діяльності характеризуються наявністю реальної вітальної загрози та надмірно високим рівнем нервово – психічного напруження [7, с. 41].

Аналіз вивчення даної проблеми дозволяє зробити висновок, що в літературі існує багато різноманітних підходів до класифікації екстремальних умов зовнішнього середовища і діяльності. Всі вони відносні, і, зазвичай, побудовані на якомусь одному або деяких зовнішніх показниках середовища, оскільки середовище проживання людини надзвичайно динамічне, і навіть звичайні, на перший погляд, умови діяльності раптово можуть перетворитися в екстремальну ситуацію.

У професійній діяльності прикордонних нарядів є безліч ситуацій, що характеризуються елементами несподіванки, раптовості, суміжними з ризиками, небезпеками, готовністю діяти негайно, грамотно і в межах правового поля. Вимоги до негайних, рішучих і ефективних дій можуть виникати під час, здавалося б, спокійної, повсякденної діяльності прикордонного персоналу, а саме: перевірки документів на право перетину державного кордону – виявлення підробленого, недійсного паспортного документу, конфліктна ситуація з особою, що перетинає державний кордон та ін.; проведення огляду місцевості – виявлення ознак порушення державного кордону, правопорушника з прикордонних питань та ін.; роботи з місцевим населенням – виникнення конфліктної ситуації; супроводження цілей на постах технічного спостереження – зміна курсу руху цілі та ін. Під час службової діяльності прикордонним нарядам доводиться діяти в умовах,

які значно впливають на його стан здоров'я, життя, рівень працездатності та якість виконання поставлених завдань. В діяльності прикордонного персоналу надзвичайно часто виникають обставини, що створюють значні труднощі в оперативно-службовій діяльності і в той же час вимагають від прикордонників швидких, точних і безпомилкових дій. Ефективність діяльності прикордонних нарядів у напружених ситуаціях значною мірою визначається високим рівнем їх психологічної готовності.

Отже, психологічна сутність екстремальних умов полягає в руйнуванні звичних схем відносин, зміні мотивації професійної діяльності і норм, якими звичайно керується людина.

Важливо відзначити, що поняття «екстремальні умови» не слід ототожнювати з «екстремальними ситуаціями», незважаючи на те, що між даними категоріями існує певна схожість. Умови – це обставини чи особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється щось [8]. У даному контексті умови, як правило, розглядаються як об'єктивні, що не піддаються або важко піддаються зовнішнім змінам. Отже, умови здійснення діяльності – це ті об'єктивні обставини, які визначають характер, зміст і якість діяльності або суттєво на них впливають.

Що стосується екстремальних ситуацій, то в спеціальній літературі немає єдиної думки щодо визначення даного поняття.

В. І. Лебедев пропонує під екстремальною ситуацією розуміти зміну умов середовища навколо людини, що відбувається за короткий період часу і приводить його до персонального порога адаптованості. Адже саме досягнення персонального порога адаптованості ставить людину в такі умови, у яких існує небезпека її життю і здоров'ю. Автор вважає, що в екстремальних умовах на людину впливають сім основних психогенних чинників: монотонність, неузгодженість ритму сну та неспання, зміна сприйняття просторової структури, обмеження інформації, самотність, групова ізоляція, загроза для життя [9].

В рамках правоохоронної діяльності В.О. Лефрентов та О.В. Тимченко дають визначення екстремальної ситуації як неочікуваної критичної ситуації з обов'язковою присутністю компонентів зовнішнього середовища, яка характеризується наявністю безпосередньої фізичної загрози життю і здоров'ю працівника органів внутрішніх справ [10].

І. Малкіна-Пих класифікує екстремальні (надзвичайні) ситуації за такими ознаками: за ступенем неочікуваності (непрогнозовані та прогнозовані); за швидкістю розповсюдження (надзвичайна ситуація може мати вибуховий, стрімкий, помірний,

плавний характері розповсюдження, а також такий, що швидко поширюється); за масштабом розповсюдження (локальні, місцеві, територіальні, регіональні, федеральні, трансграничні); за тривалістю дії (можуть носити короткотривалий характер або ж мати довготривалу дію); за характером впливу (навмисні та ненавмисні) [12].

У дослідженнях В. І. Медведєва [14] визначено два основні типи умов, які роблять ситуацію екстремальною: фізичні (холод, спека тощо); інформаційно-семантичні (відповідальність, брак часу, інформаційний пресинг тощо).

Аналізуючи основні ситуації, що виникають у діяльності персоналу Міністерства надзвичайних ситуацій України, О. В. Тімченко [4, с.112] виділяє дві з них: перша зводиться до того, що існує така інтенсивність зовнішніх умов, яка за певного часу впливу викликає обов'язкове погіршення параметрів, за якими оцінюється стан працівника. Ця ситуація характеризується такою тріадою ознак: фізична характеристика факторів, стан працівника, показник службової діяльності. Друга ситуація відрізняється від першої тим, що фізична характеристика умов не має провідного значення, а головним стають їх інформаційно-семантичні характеристики. За такої ситуації першим членом тріади стають інформаційно-семантичні ознаки. Відповідно змінюються характеристики другого члена і лише третій член – показник оперативно-службової діяльності – залишається без змін.

Отже, екстремальна ситуація раптово виникає та часто змінюється, що є найбільшою небезпекою, до якої людина не адаптована. Вона виникає, як правило, під час виконання прикордонними нарядами оперативно-службових завдань, призводить до дестабілізації поведінки людини, невиконанню поставленого завдання під час охорони кордону, та, у зв'язку з цим, до можливого травматизму та загибелі.

Отже, у поняття «умови», крім елементів обстановки, включається діяльнісний аспект, що відрізняє «умови» від поняття «ситуація», маючи нейтральне відносно діяльності значення.

Досвід оперативно-службової діяльності та дослідження, проведені у підрозділах охорони кордону, дають можливість визначити найбільш небезпечні екстремальні ситуації під час несення служби прикордонними нарядами: раптовий напад на прикордонний наряд; несення служби в умовах стихійного лиха; конфліктні ситуації з місцевим населенням прикордоння або з громадянами у пунктах пропуску через державний кордон; затримання правопорушника з прикордонних питань; застосування зброї або спеці-

альних засобів; порушення режиму державного кордону великими групами населення; ведення пошукових дій тощо.

Крім того, різним прикордонним нарядам притаманні і різні екстремальні ситуації, які найбільш часто зустрічаються у їхній оперативно-службовій діяльності. Характер екстремальних ситуацій залежить від специфіки завдань та обов'язків кожного прикордонного наряду.

Необхідно зазначити, що прикордонний наряд – це один або декілька озброєних чи спеціально екіпірованих прикордонників, які виконують наказ на охорону державного кордону України або здійснення прикордонного контролю у складі зміни прикордонних нарядів а у деяких випадках, визначених у наказі, самостійно [5]. На охорону державного кордону зі складу зміни прикордонних нарядів відділу прикордонної служби можуть призначатися такі основні прикордонні наряди: «старший зміни прикордонних нарядів», «прикордонний патруль», «перевірка документів», «огляд транспортних засобів», «пост технічного спостереження», «адміністративно-оперативна група» та ін.

Так, для прикордонного наряду «прикордонний патруль» найбільш небезпечними екстремальними ситуаціями є: переслідування та затримання правопорушників з прикордонних питань; невиконання законних вимог прикордонника; погрози з боку кримінальних елементів та ін. Для прикордонного наряду «старший зміни прикордонних нарядів» такими ситуаціями будуть: втрата зв'язку з прикордонними нарядами, які несуть службу на ділянці охорони кордону, вихід з ладу стаціонарних технічних засобів охорони кордону, напад або спроба проникнення в приміщення підрозділу невідомих осіб та ін. Для прикордонного наряду «перевірка документів» – конфліктна ситуація з особами, які перетинають державний кордон, повідомлення про замінування, загроза вчинення терористичного акту в пункті пропуску через державний кордон та ін. Для прикордонного наряду «пост технічного спостереження» – виявлення спроби або ознак підготовки до порушення державного кордону, виявлення засобів для незаконного перетинання державного кордону, травмування прикордонника тощо.

Загалом, екстремальні умови несення служби є потужним стресовим чинником для прикордонників та вимагають від них відповідної професійної готовності до дій. Отже, труднощі, їх накопичення, перетворення в екстремальні визначаються наявністю конкретних чинників в зовнішньому середовищі діяльності.

Під екстремальними чинниками середовища Б. А. Смирнов і О. В. Долгополова розуміють дуже жорсткі умови, неадекватні

вродженим і набутих властивостям організму. Ці екстремальні чинники можна розділити на психологічні та фізіологічні, фактори внутрішніх і зовнішніх умов діяльності [17].

Чинник – це умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис [8]. Відповідно наявність екстремального чинника створює екстремальні умови діяльності.

Екстремальність різних впливів на людину визначається не тільки їх силою, тривалістю, а й новизною, несподіванкою, незвичністю появи [13, с.14]. Тобто, це чинники, до яких людина ще не адаптована і не готова діяти в їхніх умовах.

Враховуючи думку дослідників [4; 7; 10; 18; 19], до екстремальних необхідно віднести такі чинники діяльності прикордонних нарядів, вплив яких призводить до стану динамічної неузгодженості, який може характеризуватись порушенням адекватності фізіологічних реакцій (реакція, що виникає в діяльності прикордонних нарядів, насамперед, під впливом екстремальних чинників) або порушенням адекватності психологічних і поведінкових реакцій (характерно для інформаційно-семантичних екстремальних факторів оперативно-службової діяльності). Проте, найбільш частим у діяльності прикордонних нарядів є змішаний тип реакцій, коли первинна зміна фізіологічних функцій є приводом до динаміки поведінкових реакцій або, навпаки, зміни психологічних характеристик призводять до появи фізіологічних зсувів.

Проведені дослідження та досвід оперативно-службової діяльності показали, що під час несення прикордонної служби частіше за все зустрічаються такі види екстремальних чинників: реальна або можлива загроза життю і здоров'ю, фізичні, психологічні перевантаження; дефіцит необхідної інформації для прийняття рішення; невизначеність ситуації; динамічна зміна обстановки; конфлікти; погрози; кризи; стреси; дефіцит часу; очікування; різкий перехід від монотонної діяльності до динамічної; суттєво завищені вимоги до суб'єкта діяльності; високі психоенергетичні затрати; неадекватний стиль управління вищого керівництва; неадекватна поведінка і ставлення колег. Більшість з відзначених чинників діють спільно та взаємопов'язано.

Висока інтенсивність і повторюваність впливу екстремальних чинників на прикордонні наряди, рівень яких відповідає характеристиці екстремальних умов, пояснюється особливостями професійної діяльності прикордонників, адже вони постійно

перебувають під тиском чинника ризику, змушені виконувати завдання в умовах недостатньої, невизначеної інформації, дефіциту часу та високої відповідальності за результати праці. Крім цього, на них здійснюють несприятливий вплив фізіологічні, біохімічні, соціально-психологічні та інші чинники, які стимулюють виникнення різних негативних психічних станів.

Дослідження впливу екстремальних чинників на діяльність прикордонних нарядів дозволяє визначити, що *екстремальні умови несення прикордонної служби* – це умови, які виникли під час виконання оперативно-службових завдань з охорони державного кордону, суб'єктивно та об'єктивно сприйняті прикордонником як важкі, небезпечні, незвичні, несподівані; викликають зміни психічного стану і вимагають максимальної мобілізації ресурсів організму, вимагають негайних, рішучих, адекватних дій.

Причин, що зумовлюють можливість успішної діяльності в екстремальних умовах, так само багато, як і чинників, що заважають її здійсненню. До причин, що обумовлюють можливість успішної діяльності людини в екстремальних умовах, насамперед, слід віднести особливості її особистості.

Не менше значення для успішної діяльності в особливих чи екстремальних умовах має ступінь психологічної готовності людини до роботи в подібних умовах. Процес підготовки людини до виконання певної діяльності в незвичних умовах передбачає знання того, як і до чого готувати. Ця задача вимагає організації і проведення цілого комплексу науково обґрунтованих медичних, психологічних і соціально-психологічних заходів.

Висновки. Сутність екстремальних умов несення прикордонної служби полягає в тому, що вони виникають під час виконання оперативно-службових завдань з охорони державного кордону, суб'єктивно та об'єктивно сприймаються прикордонниками як важкі, небезпечні, незвичні, несподівані; викликають зміни психічного стану і вимагають максимальної мобілізації ресурсів організму, вимагають негайних, рішучих, адекватних дій. Вони створюються різноманітними чинниками, зумовленими конкретними особливостями зовнішнього середовища, характером оперативно-службових завдань, властивістю інформації, що надходить до прикордонника та ін. Кожен із чинників здійснює свій специфічний вплив на діяльність та поведінку правоохоронця.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є розробка програми психологічної підготовки прикордонних нарядів до дій в екстремальних умовах несення служби,

а також обґрунтування та впровадження ефективних заходів психологічної підготовки в підрозділах охорони кордону.

Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Информационный стресс / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Гайченко В. А. Основи безпеки життєдіяльності людини: Навчальний посібник / В. А. Гайченко, Г. М. Коваль – К.: МАУП, 2002. – С. 232: іл., С. 225 – 226.
3. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
4. Екстремальна психологія : [підручник / Євсюков О. П., Куфлієвський А. С, Лебедев Д. В. та ін.]; за заг. ред. проф. О. В. Тімченка. – Х. : УЦЗУ, 2007. – 502 с.
5. Інструкція з організації оперативно-службової діяльності відділу прикордонної служби Державної прикордонної служби України, затверджена наказом Адміністрації Державної прикордонної служби України від 29.12.2009 № 1040.
6. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 536 с.
7. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності у звичайних та екстремальних умовах : навч. посібник / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
8. Кусайкіна Н. Д. Сучасний тлумачний словник української мови: [Електронний ресурс] / Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник. – Режим доступу: <http://metodportal.net/node/1045>.
9. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях / В. И. Лебедев – М., Политиздат, 1989. – 228 с.
10. Лефретов В. О. Психологические детерминанты гибели и ранений работников органов внутренних дел : монография / В. О. Лефретов, О. В. Тимченко. – Донецк: ДИВД МВД Украины, 2002. – С. 324
11. Ломов Б. Ф. Человек и техника: Очерки инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Сов. радио, 1966. – 464 с.
12. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации / И. Г. Малкина-Пых – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
13. Марищук В. Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб.: Сентябрь, 2001. – 260 с.

14. Медведев И. М. Организация профессионально-прикладной физической подготовки в учебных заведениях МВД России: автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / И. М. Медведев – Волгоград, 1999. – 20 с.
15. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В. Д. Небылицын. – М. : Наука, 1976. – 336 с.
16. Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А. Е. Тарас, К. В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – 480 с.
17. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 292 с.
18. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика / А. М. Столяренко. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 607 с.
19. Томчук М. І. Психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності : монографія / М. І. Томчук. – Хмельницький : Еврпіа, 2003. – 154 с.

The article is devoted to the theoretical analysis of the approaches in the psychological literature concerning the determination and characteristics of the extreme environment and activity conditions. The necessity of the professional extension of the border guard staff that is psychological preparedness to the extreme conditions of the border guard service performance is based. The psychological essence of the extreme conditions that is based on destruction of the habitual relationship patterns, transformation the motivation of the professional activity and standards, which are usually managed by person, is determined. It is mentioned that the concept of “the extreme conditions” except the situation also includes activity aspect that discriminates “extreme conditions” from “extreme situations” that have neutral meaning relatively to the activity meaning. On the basis of the scientific sources analysis and the operative-investigative activity of the border guard mobiles experience the essence and contents of the “extreme conditions of the border guard service performance” is refined. The most dangerous extreme situations during the border guard on duty service are designated. According to the specifics of tasks and duties of each of the border guard mobile the main extreme situations that mostly occur during the state border guard protection discharge are emphasized. The peculiarities of the border guard on duty activities in the extreme conditions and factors, that cause the extreme border guard professional activity. It is stated that results of the border guard mobiles activity in the extreme conditions mostly depends on the level of their psychological training.

Keywords: extreme conditions, border guard service, professional activity, extreme situations.

Отримано: 9.01.2013 р.

Особливості локусу контролю у старшокласників з різним рівнем навчальної успішності

У статті розглядається проблема впливу особливостей локусу контролю на досягнення старшокласників у навчанні. Результати дослідження демонструють залежність успішності і неуспішності учнів від суб'єктивних психологічних факторів, зокрема їх спрямованості на приписування відповідальності за результати своєї діяльності зовнішнім силам (для екстернального локусу контролю), і приписування відповідальності власним здібностям (для інтернального локусу контролю). Виявлено, що учні із високою навчальною успішністю мають високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно важливими подіями та ситуаціями, на відміну від учнів з низькою успішністю у виконанні навчальних завдань.

Ключові слова: локус контролю, мотивація, самооцінка, навчальна успішність, старшокласники.

В статье рассматривается проблема влияния особенностей локуса контроля на достижения старшеклассников в учебе. Результаты исследования демонстрируют зависимость успеваемости и неуспеваемости учеников от субъективных психологических факторов, а именно их направленности на приписывание ответственности за результаты своей деятельности внешним силам (для экстернального локуса контроля), или приписывание ответственности собственным способностям (для интернального локуса контроля). Выявлено, что учащиеся с высокой учебной успеваемостью имеют высокий уровень субъективного контроля над эмоционально важными событиями и ситуациями, в отличие от учащихся с низкой успеваемостью в выполнении учебных задач.

Ключевые слова: локус контроля, мотивация, самооценка, учебная успеваемость, старшеклассники.

Постановка проблеми. Прискорений розвиток інформаційних процесів у світі вимагає від підростаючого покоління вміння орієнтуватися у швидкоплинному потоці інформації та ефективно засвоювати нові знання. Адже сучасна людина повинна уміти ухвалювати рішення, нести за них відповідальність, володіти активністю, цілеспрямованістю, уміти долати внутрішні та зовнішні бар'єри, що заважають досягненню мети. Важливу роль у вирішенні таких проблем відіграє дослідження такого фун-

даментального утворення особистості як локус контролю. Саме юнацький вік є особливо сенситивним для розвитку цього особистісного та мотиваційного утворення.

Разом з тим, як свідчать результати наукових досліджень останніх десятиліть, в учнів старших класів спостерігається стрімке зниження навчальної мотивації та успішності, яка з нею пов'язана (М. І. Алексеева, Ю. К. Бабанський, І. С. Кон, А. К. Маркова, Л. В. Мар'яненко) [12]. Очевидно, що не останню роль у цьому відіграє локус контролю.

На думку К. Роджерса [11, с. 57], учень повинен навчатися сам, бо навчання – це не засвоєння знань, а зміна внутрішнього чуттєво-когнітивного досвіду учня, пов'язаного з усією його особистістю. Учень може навчитися чому-небудь лише навчаючись самостійно, оскільки до цього процесу залучаються і почуття, і стосунки, і думки, і дії самого школяра. При такому навчанні він стає відповідальним, незалежним, творчим, розраховує на себе, в чому і варто бачити головний сенс освіти.

Все вищесказане й зумовило актуальність дослідження суб'єктивного контролю у старшокласників з різним рівнем навчальної успішності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття „локус контролю” введене в психологію в середині 60-х рр. ХХ ст. Цей термін описує певне узагальнене уявлення людини про те, що є причиною подій її життя і хто несе за них відповідальність. Поняття суб'єктивного контролю є складовою частиною теорії Дж. Роттера про локус контролю [16]. Локус контролю є одним з факторів життєвих очікувань, що залежать від минулого досвіду, отриманого в сім'ї, у спілкуванні з родиною, у шкільному колективі, в різних схожих ситуаціях. У цих умовах виробляється ставлення, яке є стійким і містить у собі прогноз стосовно позитивних чи негативних наслідків, на які особистість може очікувати від даного об'єкта чи ситуації. В результаті утворюється локус контролю, що є генералізованим очікуванням і спричиняє форми поведінки, які не залежать від ситуацій або часу.

Проблема контролю саме соціальної поведінки вивчається в різних аспектах у філософії, соціології, психології при розгляді можливостей і здібностей людини управляти своєю поведінкою (конформізм, відчуження, самодетермінація, самоактуалізація, аномія і ін.) [10, с. 265].

Різні аспекти концепції локусу контролю відображені в теоріях і концепціях поведінки: віра в долю або випадок як прояв неефективності суспільної системи (Ч. Веблен), віра в долю як

захисний механізм, що дає можливість зберегти самоповагу у разі життєвих невдач (Р. Мертон). Дуже співзвучна підходу Дж. Роттера типологія соціального характеру, запропонована Д. Рісменом, який виділив тих, що „спрямовуються зсередини”, і що „спрямовуються іншими”. Поведінка тих, хто „спрямовуються зсередини” регулюються внутрішніми цілями і цінностями, а тих, що „спрямовуються іншими” – цінностями, зовнішніми щодо них. Психологічні аспекти локусу контролю відображені в концепції компетентності Р. Уайта, який розглядає здатність людини, а іноді й потреби, ефективно впливати на своє соціальне оточення. У теорії мотивації досягнення Д. Маккеланда і Дж. Аткинсона фіксується зв’язок високої потреби в досягненні з вірою в свої сили і здібності. Інший аспект проблеми локусу контролю відображений у фрустраційній теорії С. Розенцвейга. За його підходом, в звичних життєвих ситуаціях люди по-різному реагують на труднощі в досягненні своїх цілей. Одні звинувачують себе (інтрапунітивна реакція), інші пов’язують невдачі із зовнішніми обставинами (екстрапунітивна реакція) [4, с. 214].

Отже, локус контролю – це характеристика вольової сфери людини, яка відображає її нахил приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам або власним здібностям і зусиллям.

Розглядаючи співвідношення проблеми локусу контролю і діяльності людини, можна говорити про особливості саморегуляції соціальної і навчальної поведінки: перевагу тих або інших умов зовнішнього середовища, способів розв’язку задачі. Найбільший практичний інтерес представляють орієнтації суб’єкта діяльності при вирішенні задачі. У концепції контролю за дією Ю. Куля при опрацюванні інформації виділяється „орієнтація на дію” і „орієнтація на стан” [15]. Аналогічний момент в процесі ухвалення рішення Ю. Забродін пов’язує з критеріями ухвалення рішення і виділяє критерій мінімальної суб’єктивної невизначеності і критерій максимальної ефективності [5]. Можна припустити, що в загальному випадку екстернальний локус контролю формує орієнтацію на стан, а інтернальний – орієнтацію на результат. В зв’язку з цим важливо і те, що локус контролю виявляється як характеристика загальної активності особистості, яка, на думку К. А. Абульханової, має дві складові: рівень ініціативи і рівень відповідальності [1, с. 67].

У старшому шкільному віці свідомо і цілеспрямовано формуються такі якості характеру, як сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль, обдуманість, критичність тощо. Але

продуктивність зусиль молоді в ранньому юнацькому віці залежить часто від настрою. У цей період декому важко переходити від неробочого стану до праці, дехто часто лінується, відволікається, внаслідок чого виникають конфлікти.

У контексті проблеми дослідження актуальним є визначення тих мотивів, що детермінують результативність навчальної діяльності старшокласників. Усі вищезазначені мотиви Л. І. Божович [2] розділяє на дві великі категорії. Одні з них пов'язані із змістом самої учбової діяльності і процесом її виконання; інші – з ширшими стосунками учня з навколишнім середовищем. До перших відносяться пізнавальні інтереси учнів, потреба в інтелектуальній активності і оволодінням новими вміннями, навиками і знаннями; інші – пов'язані з потребою школяра в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин.

В. Апелът виділив наступні мотиви учіння: соціальні (обов'язок і відповідальність, розуміння соціальної значущості учіння, прагнення зайняти певну позицію у відношенні з тими, що оточують, дістати їх схвалення); пізнавальні (орієнтація на оволодіння новими знаннями, закономірностями, орієнтація на засвоєння способів добування знань); комунікативні (спілкування з однолітками, дорослими); мотиви саморегуляції (орієнтація на придбання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення) [14].

На думку А. К. Маркової і її співробітників існують наступні типи ставлення школяра до учіння: 1) негативне (бідність і вузькість мотивів, пізнавальні мотиви вичерпуються інтересом до результату, не сформовані вміння ставити цілі; подолання труднощів); 2) байдуже (або нейтральне), яке характеризується тими ж особливостями, що і негативне відношення; 3) позитивне (аморфне, нерозчленоване) – спостерігаються нестійкі переживання новизни, допитливості, ненавмисного інтересу; розуміння і первинне осмислення цілей, поставлених учителем; 4) позитивне (пізнавальне) характеризується перевизначенням і довизначенням завдань вчителя; постановка нових цілей і виникнення на цій основі нових мотивів; 5) позитивне (особисте) характеризується супідрядністю мотивів і їх ієрархією; стійкістю і неповторністю мотиваційної сфери; збалансованістю і гармонією між окремими мотивами [7, с. 81].

Отже, успіхи навчально-пізнавальної діяльності учнів характеризуються кількісними та якісними показниками, що ви-

ражаються й фіксуються в оцінці успішності – системі певних показників, які відображають об'єктивні знання, уміння та навички. В. І. Самохвалова виділяє три показники, на основі яких можуть бути розглянуті відмінності у поведінці учнів одного віку й особливості їхньої успішності в навчанні: а) ставлення до навчання; б) організація навчальної роботи; в) засвоєння знань і навичок. Ці показники можуть по-різному виявлятися у школярів з однаковою успішністю, тому що не може бути однозначних зв'язків між рівнем успішності в навчанні й ставленням до навчання [13, с. 25].

Як ми бачимо, від сили і структури мотивації значною мірою залежать як навчальна активність учнів, так і їх успішність. При досить високому рівні розвитку навчальної мотивації вона може заповнювати нестачу спеціальних здібностей або недостатній запас в учня необхідних знань, умінь і навичок. Все це супроводжується відповідним локусом контролю, який набуває вагомості у цей віковий період.

Результати емпіричного дослідження. У групу досліджуваних увійшло 60 старшокласників 16-17 років, яким пропонувалися до виконання наступні методики: 1) шкала локусу контролю Дж. Роттера, 2) тест для визначення потреби у досягненнях, 3) опитувальник «Ціль – засіб – результат» А. А. Карманова, 4) опитувальник мотивацій В. К. Горбачевського. Як бачимо, методики підібрані таким чином, щоб була можливість розкрити основні особливості локусу контролю та вивчення мотиваційної сфери старшокласників, виявлення їх спрямованості у навчанні.

Інтерпретація результатів дослідження була проведена за допомогою таких методів статистичного опрацювання даних, як кореляційний, порівняльний та кластерний аналіз.

Кореляційний аналіз результатів дослідження суб'єктивного контролю старшокласників з різним рівнем успішності виявив наступні взаємозв'язки між шкалами: прямий взаємозв'язок шкали інтернальності досягнень із шкалою потреби досягнень. Більшість показників опитувальника мотивацій мають прямі кореляції із інтернальністю у сфері досягнень (рис. 1.).

Учні з високою успішністю вважають, що все досягають власними зусиллями, прагнуть бути кращими за інших. Характеризуються інтернальним локусом контролю: на шляху до успіху вони покладаються насамперед на себе. Домагаються помітних і яскравих результатів. Вони наполегливі у досягненні мети і розв'язанні навчальних завдань. Прагнуть упевнитися у власній значущості, можливості підтвердити свої достоїнства.

Виявляють ініціативу у навчанні, постійно порівнюють свої дії і результати з іншими. Обернена кореляція вказує на прояви обережності у виборі засобів досягнення мети, що може пояснюватися шкільною тривожністю.

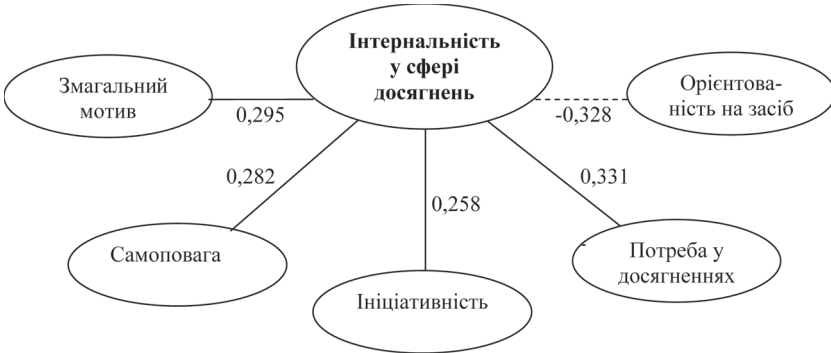


Рис. 1. Взаємозв'язки інтернальності в сфері досягнень з особистісними та мотиваційними показниками

Розглянемо кореляції шкали інтернальності в галузі невдач. Як продемонстровано на рис. 2, вона пов'язана із мотиваційними компонентами.

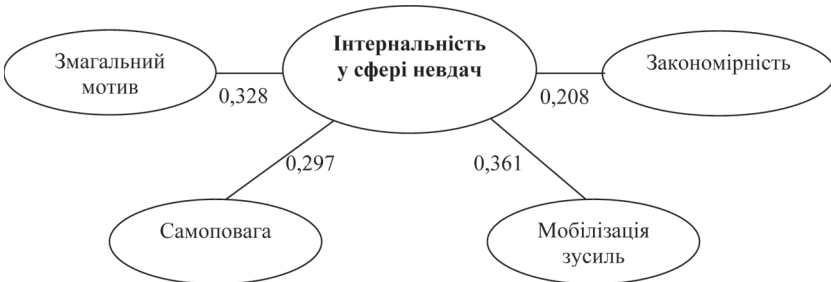


Рис. 2. Взаємозв'язки інтернальності в сфері невдач з особистісними та мотиваційними показниками

В учнів з низькою навчальною результативністю впродовж їх навчання у старших класах спостерігається мотив уникнення невдач: їх поведінка у навчальній діяльності нерідко характеризується пасивністю у ситуаціях досягнень, прагненням до самозахисту, униканням відповідальності за власні навчальні невдачі. Для школярів цього віку „невдачі” асоціюються передусім зі шкільною неуспішністю – найбільш стресогенними для

них є ситуації невдач при відповідях біля дошки, фронтальних опитуваннях у класі, контрольних роботах, складанні тематичних заліків та іспитів, виконанні домашніх завдань. Це вказує на прояв шкільної тривожності.

Старшокласникам з високою навчальною успішністю характерний високий рівень самоконтролю над емоційно-негативними подіями і ситуаціями. Вони схильні звинувачувати самих себе у різноманітних неприємностях і стражданнях. Мобілізують усі зусилля на одержання більш високих зовнішніх оцінок, ніж інші, виявляють розуміння власних можливостей у досягненні поставлених цілей.

Отже, кореляційний аналіз показав, що старшокласники почуваються здатними контролювати ситуацію власної шкільної успішності та спілкування з учителями. Мобілізують усі зусилля на вміння самостійно розпочинати якусь справу, швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності. В учнів інтернальність в галузі досягнень пов'язана із самоповагою та ініціативністю, змагальним мотивом та потребою у досягненнях, а в галузі невдач – із змагальною мотивацією та мобілізацією зусиль, самоповагою і змагальним мотивом, що частково підтверджує наше припущення.

Для подальшого виокремлення груп з різним рівнем навчальної успішності було застосовано кластерний аналіз. До першого кластера увійшли члени з низькою успішністю, до другого – з середньою успішністю, до третього – з високою успішністю. Графічно відмінності між групами показано на рисунку 3 (нагадаємо, що ці дані стандартизовані, а тому не відповідають традиційній 12-бальній шкалі). Відмінності між кластерами ми бачимо у вивченні таких предметів, як мова, історія, алгебра, хімія.

Подальше порівняння між групами досліджуваних проводилось за допомогою t-критерію Стьюдента. Виявлено відмінності (на рівні $p < 0,05$) у групах за такими шкалами: інтернальність у сфері досягнень та невдач, у шкільному житті та стосунках з учителями, у сфері спілкування та стосунках з однолітками, у ставленні до хвороби (рис. 4).

Порівняльний аналіз досліджуваних груп показав, що серед учнів із високою навчальною успішністю спостерігається підвищений рівень суб'єктивного контролю, в учнів із низькою успішністю – низький рівень суб'єктивного контролю. В учнів із середньою навчальною успішністю спостерігається підвищений рівень суб'єктивного контролю.

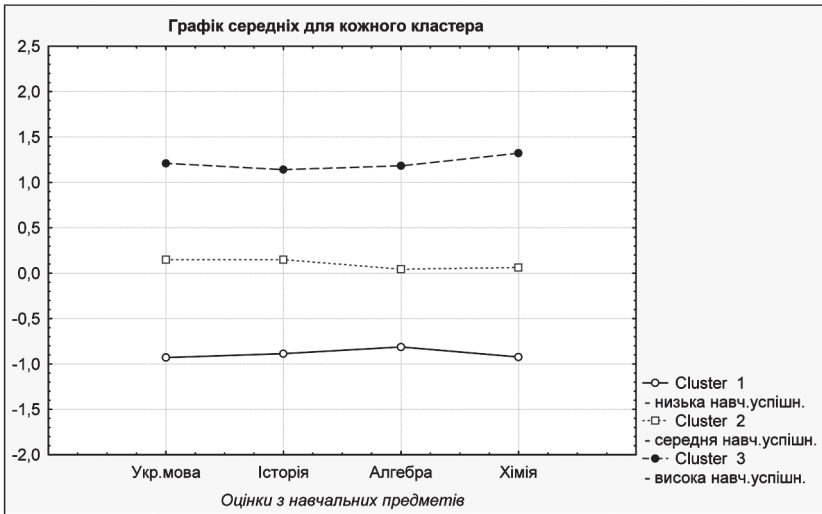


Рис. 3. Показники навчальної успішності у виділених групах

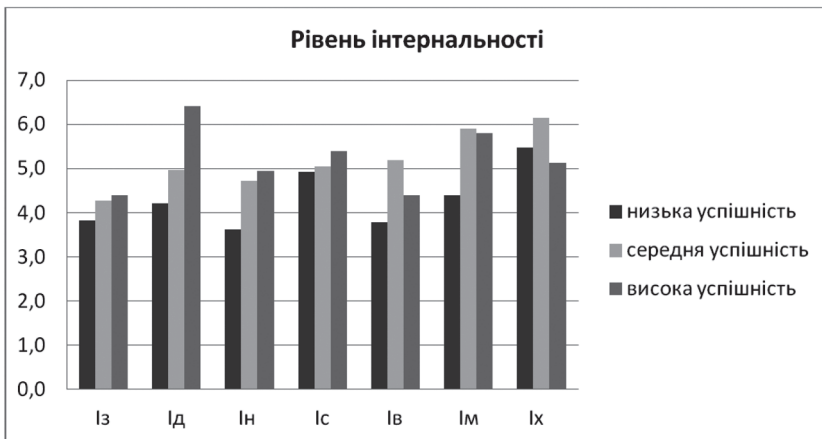


Рис. 4. Порівняння рівня суб'єктивного контролю в учнів з різною навчальною успішністю

Успішні учні мають більш високий рівень суб'єктивності в освітньому процесі, більш мотивовані на успіх і автономність. Учні з високою інтернальністю вважають, що більшість важливих ситуацій в їхньому житті були наслідком їх власних дій, що вони можуть ними управляти; вони відчувають свою відповідальність за ці події і за те, як складається їх життя в цілому.

Така віра в себе, в життя спонукає їх до більшої пізнавальної, трудової та соціальної активності.

Розглянемо відмінності між групами досліджуваних за компонентами мотиваційної структури (рис. 5).

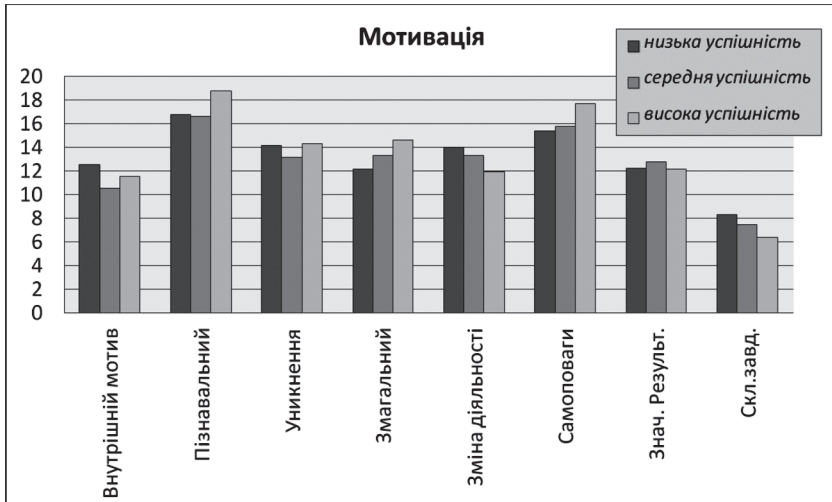


Рис. 5. Порівняння компонентів мотиваційної структури в учнів з різним рівнем успішності

Отже, виявлені суттєві відмінності (на рівні $p < 0,05$) за такими показниками: внутрішній мотив, пізнавальний та змагальний мотиви, зміни діяльності, самоповаги, складності завдання. Внутрішній мотив переважає в учнів із низькою навчальною успішністю, їм подобається те, чим вони займаються, внутрішня мотивація дозволяє реалізувати їхні природні здібності. Високий показник в учнів із низькою успішністю у компоненті зміни діяльності вказує на те, що учні часто змінюють свою діяльність на іншу. У складних завданнях учні із низькою успішністю кидають виклик самі собі, а не намагаються будь-що відповісти на виклик ззовні.

У пізнавальному компоненті мотивації перевага в учнів з високою навчальною успішністю, адже юнацький вік дуже сприятливий для розвитку широких пізнавальних інтересів. У цьому віці змінюються навчально-пізнавальні мотиви, зокрема, інтерес до способів набуття знань. Продовжують розвиватися мотиви самоосвіти, способом якої є читання нових джерел, засвоєння нової інформації в додаток до основної програми. Широка пізна-

вальних інтересів та мотиви самоосвіти міцнішають у зв'язку з мотивом бути дорослим та самостійним.

Так само в учнів з високою навчальною успішністю зростає показник самоповаги. Коли наша потреба любити інших і бути любимими досить задоволена, ступінь її впливу на поведінку зменшується, відкриваючи дорогу потребам самоповаги. А. Маслоу розділив їх на два основних типи: самоповага й повага іншими [8, с. 246]. Перший включає такі поняття, як компетентність, впевненість, досягнення, незалежність і воля. Людині потрібно знати, що вона гідна людина, може справлятися із завданнями й вимогами, які пред'являє життя. Повага іншими містить у собі такі поняття: престиж, визнання, репутація, статус, оцінка й прийняття. Задоволення потреб самоповаги породжує почуття впевненості в собі, достоїнство й усвідомлення того, що ви корисні й необхідні у світі.

Іншою рушійною силою, яка допомагає учням з високою навчальною успішністю є змагальний мотив. Такі учні прагнуть визнання, а також, щоб їхню працю оцінили. Таких учнів потрібно більше залучати до різних конкурсів, предметних олімпіад. Основний критерій їхньої внутрішньої оцінки „бути не гіршим за інших”.

Висновки. Отже, ми виявили, що учні із високою навчальною успішністю мають високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно важливими подіями та ситуаціями. Такі учні домагаються помітних і яскравих результатів. Вони наполегливі у досягненні мети і розв'язанні навчальних завдань. Такі старшокласники вирізняються значно вищим рівнем пізнавальних мотивів. Іншою рушійною силою, яка допомагає цим учням, є змагальний мотив. Учні із високою навчальною успішністю мобілізують усі зусилля на одержання більш високих зовнішніх оцінок, ніж інші, виявляють розуміння власних можливостей у досягненні поставлених цілей. Вони наполегливо добиваються мети, не знижуючи енергії в боротьбі з труднощами. Також їм притаманна мобілізація зусиль в боротьбі за першість.

Аналіз емпіричних даних показав, що учні із низькою навчальною успішністю схильні приписувати відповідальність за події, що з ними відбуваються, іншим людям, або вважати їх наслідком невезіння. Вони ставлять нестійкі конструктивні цілі, не всі їхні дії доцільні. Бувають труднощі з вибором мети, легко користуються підказками. Витрачають сили на те, щоб нарешті зібратись і щось зробити. В таких школярів спонтанна поведін-

ка, в своїх діях вони не звертають уваги на стандарти та правила, демонструють підвищену пряму та непряму агресивність.

Отже, в результаті дослідження було виявлено взаємозв'язок, який існує між локусом суб'єктивного контролю та успішністю учнів, що підтверджує наше припущення: учні з високим рівнем успішності володіють інтернальним локусом суб'єктивного контролю, порівняно з екстерналами.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетей, 2001. – 304 с.
2. Божович Л. И. Развитие мотивов учения у школьников / Л.И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина // Психология в вузе. – 2008. – №5. – С. 36-120.
3. Вартанова И. И. Структура ценностей в системе мотивации старших подростков и юношей / И. И. Вартанова // Мир психологии. – 2008. – №3(55). – С. 131-142.
4. Єлисеєв О. П. Локус контролю / О. П. Єлисеєв // Практикум по психології особистості. – СПб. : Пітер, 2003. – С. 413-417.
5. Забродин Ю. М. Процессы принятия решения на сенсорно-перцептивном уровне / Ю. М. Забродин // Проблемы принятия решения. – М. : Наука, 1976. – С. 33-55.
6. Зотова В. А. Исследование взаимосвязи локуса контроля и характерологических особенностей: Электр. ресурс. – Режим доступа: http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/zotova-issledovanie-vzaimosvyazi-lokusa-18468.html
7. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
9. Мугатабарова Э. К. Взаимосвязь самооценки и уровня субъективного контроля / Э. К. Мугатабарова, Д. Е. Белова. – Электр. ресурс. – Режим доступа: http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/mugatabarova-elmira-kasimovna-belova-dina-18013.html
10. Пантилеев С. Р. Методы измерения локуса контроля / С.Р. Пантилеев // Общая психодиагностика / Под ред. А.А.Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд. МГУ, 1987. – С. 18, 23, 278-285.

11. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 528 с.
12. Руда Н. Л. Тенденції прояву мотивації отримання знань та оцінок у старшокласників з різною навчальною успішністю / Н. Л. Руда // Психологія і суспільство. – 2005. – № 3. – С. 115-123.
13. Самохвалова В. И. Возрастные и индивидуальные различия запоминания разных видов материала / В. И. Самохвалова // Возрастные и индивидуальные различия памяти / под ред. А. А. Смирнова. – М. : Просвещение, 1967. – С. 30-41.
14. Apelt W. Motivation und Fremdsprachenunterricht / W. Apelt. – Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie, 1981. – 165 p.
15. Kuhl J. Motivation, konflikt und handlungskontrolle / J. Kuhl. – Berlin ; Heidelberg ; N. Y. : Springer, 1983. – 356 p.
16. Rotter J. B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1975. – Vol. 43. – P. 56-67.

The problem the influence of locus of control features on the senior pupils' achievement in learning is presented in this article. The results demonstrate the success and failure of pupils from subjective psychological factors, such as their focus on the attribution of responsibility for the results of its activities to external forces (for external locus of control), and the attribution of responsibility of exciting (for internal locus of control).

The senior pupils with high academic achievements were found to have a high level of subjective control emotionally important events and situations, and these pupils are making significant and outstanding results, they are persistent in achieving goals and solving educational problems. These pupils include a significantly higher level of cognitive motives. Another driving force that helps these senior pupils are competitive motive: they seek recognition as well as to their work worthily appreciated.

The senior pupils with low academic achievements are empirically proved to tend to attribute responsibility for events that happen to them other people, or as a consequence of their bad luck, they put unstable, not always constructive purposes, in such a spontaneous behaviour of pupils and their actions, they do not pay attention to the standards and guidelines, demonstrate increased direct and indirect aggression. Thus, a research found the relationship that exists between the subjective locus of control and academic performance.

Keywords: locus of control, motivation, self-esteem, academic achievement, senior pupils.

Отримано: 22.01.2013 р.

Деякі аспекти вивчення проблеми толерантності, етнічної толерантності у психології

У статті розглядається поняття толерантності через призму інтерпретацій різних напрямів. Виокремлено суть різних концептуальних підходів щодо вивчення толерантності, а саме: аксіологічного, ідеально-типологічного, конфліктологічного, онтолого-історичного, екзистенційно-гуманістичного та інших. Також у структурі феномена толерантності виділено два компоненти – сенсуальний та диспозиційний. Розглянуто п'ять рівнів етнічної толерантності. На підставі теоретичного узагальнення зазначено основні напрями дослідження етнічної толерантності.

Ключові слова: толерантність, етнічна толерантність, етнічно толерантна особистість, етнічна ідентичність, етнічна упередженість.

В статье рассматривается понятие толерантности в его разных интерпретациях. Выделен смысл разных концептуальных подходов относительно изучения толерантности, а именно: аксиологического, идеально-типологического, конфликтологического, онтолого-исторического, экзистенционно-гуманистического и других. Также в структуре толерантности выделены два компонента сенсуальный и диспозиционный. Рассмотрено пять уровней этнической толерантности. На основании теоретического обобщения отмечены основные направления изучения этнической толерантности.

Ключевые слова: толерантность, этническая толерантность, этнически толерантная личность, этническая идентичность, этническая предубежденность.

Постановка проблеми. Сьогодні неминучими є труднощі, що супроводжують будь-яку взаємодію між людьми, які є носіями інших національно-культурних просторів. Особливо актуальними є труднощі, що знаходять своє відображення у проявах нетолерантності до громадян, які розмовляють іншою мовою, мають інші релігійні погляди чи інші суспільно-демократичні цінності. Тобто, труднощі зумовлені носіями інших національно-культурних просторів.

Аналізуючи культурну спадщину нашого народу, що ґрунтується на „філософії серця», можна з переконанням засвідчити, що толерантність у сприйнятті українця має співвідноситися з поняттям поваги й любові . Але чи так воно є насправді? Будь-якому сус-

пільству властиве розшарування людей за професійними, економічними, мовними, етнічними ознаками, тобто розподіл на „своїх» і „чужих». Кожен суспільний прошарок має свої цінності, свій образ життя, свої переконання. Особливо чутливими до проблеми толерантності та гуманного ставлення до оточуючих є молодь [4, с. 85].

Головною запорукою процвітання держави є виховання гуманності, толерантності та доброзичливості у молоді. Адже саме вони вносять свої корективи в суспільне життя. Для досягнення цієї мети виховання повинно супроводжувати молодь впродовж всього їхнього шкільного й студентського життя. Хотілося б бачити сучасну молодь чесними, вихованими, добрими, людьми, які поважають старше покоління, українську культуру та культуру інших народів. Ці якості можна об'єднати в етично-моральну групу, без якої не існує жодне суспільство.

Саме система вищої освіти має великий вплив на формування особистості. Основні її задачі – вироблення позиції громадянина, соціальної активності, емоційної стійкості, комунікабельності та толерантності. Тільки та людина є толерантною, яка може уявляти себе на місці інших людей, відчувати те, що відчувають вони. Толерантна чи інтолерантна поведінка характерна не тільки для окремих особистостей, а й для окремих груп людей. Тут важливий вплив на молодь має оточення, в якому вона знаходиться. У системі вищої освіти важливою є модель поведінки самих викладачів. В толерантному колективі викладачів, якому властива атмосфера поваги, доброзичливості, уважного відношення як до колег, так і студентів, стає можливою підготовка молоді до безконфліктного, толерантного спілкування.

Наступним аспектом формування толерантності у молоді є вироблення шанобливого ставлення до мови, якою розмовляє інший. Молодь повинна розуміти, що хоча українська мова і є державною, не всі спілкуються нею у повсякденному житті, тому потрібно сприймати це спокійно, з повагою до співбесідника.

Варто зазначити, що особливо важко формується толерантність коли мова йде про етнічні, національні та релігійні відмінності. У формуванні етнічної толерантності обов'язковим є знайомство з різними світовими релігіями, наближення до національного світу народів [5, с. 107-109].

Тому **мета** статті – узагальнити та систематизувати теоретично концептуальні підходи щодо вивчення толерантності та етнічної толерантності у психології.

Сьогодні у психології існує багато підходів до розуміння сутності толерантності та етнічної толерантності, зокрема. Дослі-

дження даної проблеми присвятили свої роботи В. Франкл, Е. Фром, О. Г. Асмолов, А. І. Гусев, З. С. Карпенко, Г. С. Кожухар, П. В. Лушин, М. В. Савчин, Г. Олпорт, А. Маслоу, В.В. Москаленко, В. В. Рибалка, Л. В. Засєкіна, О. А. Донченко, О. О. Леонтєв, Н. М. Лебедева, О. М. Лозова, Г. У. Солдатова, В.С. Хомик та інші.

Бурхливі соціальні процеси, які відбуваються у світі на сучасному етапі розвитку суспільств, характеризуються неоднозначністю та суперечливістю, і тому актуалізували проблему дослідження феномена толерантності вченими різних країн. Тематика, рівні та аспекти вивчення цього явища підтверджують наявність найрізноманітніших його інтерпретацій, розкривають багатоплановість і неоднозначність значення наповнення самого поняття «толєрантність».

Цілковитою закономірною, що сьогодні ідея толєрантності обговорюється в державно-правовому, етико-філософському, політико-ідеологічному, психолого-педагогічному, соціологічному та інших аспектах. Водночас така багатоаспектність вивчення зумовлює немало складностей і протиріч у розумінні цього феномена. Тим самим у будь-якому разі очевидно, що поняття «толєрантність» описує складне соціопсихологічне явище, котре сьогодні є актуальним.

Дж. Лорсен, залежно від сфери наукового знання, виділяє такі типи толєрантності: психологічну, правову або юридичну, богословську та догматичну. К.Ю. Жмирова характеризує основні види толєрантності: міжособистісну, інтелектуальну, етнічну, конфесійну, міжкультурну, гендерну, сексуальну, медичну, вікову, соціальну. У зв'язку з цим, є підстави виокремити види толєрантності за двома критеріальними ознаками – за науковим упредметненням і за об'єктами нетерпимості. За науковим упредметненням: психологічна, правова або юридична, богословська або догматична та еклєсіологічна. За об'єктами нетерпимості: міжособистісна, інтелектуальна, етнічна, конфесійна, сексуальна міжкультурна, гендерна, медична, вікова.

Відповідно, що по-різному тлумачать поняття «толєрантність» і більшість сучасних словників. Найчастіше термін «толєрантність» розглядається як синонім терпимості. «Новий тлумачний словник української мови» дає наступне трактування слова «толєрантний»: це той, хто «поблажливий, терпимий до чийось думок, поглядів, вірувань тощо». «Філософський енциклопедичний словник» розглядає «толєрантність» як «ознаку впевненості у собі й усвідомлення надійності особистих позицій, ознаку відкритого для всіх ідейного впливу, який не боїться порівнянь з іншими поглядами й не уникає духовної конкуренції».

Багатозначне тлумачення поняття «толерантність» дає «Великий психологічний словник»: це – «установка ліберального прийняття моделей поведінки, переконань, цінностей іншого», «переносимість ліків», нарешті «здатність витримувати стрес без серйозної шкоди для себе». Розширене і, на нашу думку, найбільш влучне визначення толерантності дає «Словник з етики»: «толерантність – моральна риса, яка характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичаїв і поведінки інших людей. Виявляється у прагненні досягнути взаємного порозуміння й узгодження різноманітних інтересів і поглядів без застосування тиску, переважно методами роз'яснення та переконання». С.У.Гончаренко у «Педагогічному словнику» розглядає толерантність як терпимість до чогось, скажімо, до чужої позиції, думки, до чужого переконання.

Наведені визначення толерантності свідчать про те, що дане явище потребує комплексного аналізу і як явище-риса, і як методологічна категорія. В сучасній науковій літературі існує багато підходів до вивчення феномена толерантності. Основними методологічними орієнтирами на сьогодні є аксіологічний, ідеально-типологічний, конфліктологічний, онтолого-історичний та екзистенційно-гуманістичний та вітакультурний метапідхід.

Аксіологічний (від грецького «ахіа» – цінність) визначає терпимість як цінність «у собі». Ідеально-типологічний інтерпретує толерантність як моральний ідеал для суспільного устрою. Конфліктологічний відображає боротьбу між групами, культурами і взагалі між будь-якими переконаннями. Онтолого-історичний розглядає толерантність як спосіб співіснування груп людей у процесі історичного розвитку людства. Гносеологічний обґрунтовує недосконалість власних знань і можливість пізнання істини та іншого знання. Ксенологічний базується на утвердженні різного ставлення до іншого як чужого. Соціокультурний реалізує толерантність як намір загальнолюдських потреб та інтересів і постає як форма будь-якої ефективної соціальної взаємодії. Екзистенційно-гуманістичний розглядає толерантність як спосіб буття у контексті виконання особою своєї людської місії.

Вітакультурна парадигма сьогодні активно розробляється А.В. Фурманом у різних теоретико-прикладних контекстах – практичної психології. Вона інтегрує здобутки інших відомих парадигм [2; 3].

Розглянемо теоретичний аналіз різних концептуальних підходів до вивчення поняття толерантності.

В. В. Шалін розглядає толерантність з позиції її функціонування. Важливим він вважає подолання суперечностей між мо-

тивами, настановами шляхом ведення конструктивного діалогу, співпраці, пояснення. Така поведінка особистості слугує регулятором людської діяльності і широко використовується як у власне особистісних, так і соціальних практиках.

Дослідження феномена толерантності як комплекс особистісних цінностей у психології було започатковано у працях Т.Адорно. Е. Фрома, пізніше Г. Олпорта. Т. Адорно вважає, що для формування авторитарної особистості важливими є такі риси, як нетерпимість і інтолерантність до інших [1, с. 305].

Важливою детермінантою становлення толерантності за Е.Фромом є мотиваційна сфера особистості. Адже задоволення потреб особистості створює позитивний емоційний супровід, який виявляється у стилі життя і толерантному ставленні до інших.

Толерантні та інтолерантні риси отримують широке висвітлення у теорії Г. Олпорта. Особистість, якій властивий значний розрив між уявленнями про «Я-ідеальне» та «Я-реальне», зазвичай є толерантною. В інтолерантній особистості «Я-ідеальне» та «Я-реальне» майже зіставляються. Толерантна особистість завжди розраховує на себе. Така людина намагається завжди бути незалежною від інших.

Отже, в теорії Г. Олпорта толерантність описується як стійка риса особистості, що узгоджується з іншими мотиваційно-емоційними і соціально-психологічними характеристиками.

Толерантність у контексті всебічного розвитку особистості розглядається у теорії самоактуалізації А. Маслоу. Він вважає, що толерантність, з одного боку, визначає гармонійні стосунки особистості з фізичним і соціальним світом, а з другого – слугує важливою детермінантою її психічного здоров'я.

У контексті психології К. Роджерса толерантність особистості зіставляється з поняттям емпатії. Дане поняття вчений характеризує як «відсутність гордовитості», а також схильність надавати допомогу оточенню у вирішенні різних проблем без натиску та директиви.

Інтолерантність як протилежний полюс толерантності у контексті агресивної поведінки аналізується в теорії соціального научіння А.Бандури. Основними детермінантами толерантної/інтолерантної поведінки, на думку вченого, є зовнішні чинники, зокрема засоби масової інформації. Саме вони впливають на формування особистісної агресивності, яка виражається у різних формах не тільки інтолерантної, а й насильницької поведінки.

Е. Еріксон має оптимістичний погляд на формування особистості, оскільки кожний життєвий період психосоціального

розвитку має сильні та слабкі сторони, невдача в одній життєвій стадії може бути вирішена впродовж наступного періоду життя.

Отже, для становлення толерантності як особистісної властивості у теорії Е. Еріксона найбільшого значення набувають два вікові періоди – підлітковий і юнацьки. Погляди на природу толерантності у багатьох вчених збігаються. Так, до категоріального поля поняття толерантності належить відсутність агресивної поведінки (А. Бандура, Т. Адорно), свобода (Е. Фром і Г. Олпорт), емпатія (Г. Олпорта і К. Роджерс). Водночас, існують і суперечності у цих поглядах. Проте, всі вони стверджують, що толерантність є важливою особистісною рисою, властивістю, ознакою, яка породжується як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, і виявляється в емпатійному, терпимому ставленні до інших.

Вивчення толерантності у контексті педагогічної і вікової психології ґрунтовно розглядається в працях О. Г. Кравцова. Вчений довів, що у період підліткового самоусвідомлення та самостановлення особистості відбувається умовний розподіл соціального середовища на групи „Чужі” та „Свої”. За певних умов, враховуючи юнацький максималізм, це може слугувати підґрунтям для розвитку інтолерантних рис особистості, оскільки категорія „Свої” набуває однозначно позитивних рис, а „Чужі” – перетворюється в явно негативну категорію, що неминуче приводить до пошуку ворога.

Толерантності як одній із найважливіших характеристик ефективної педагогічної діяльності присвячене дослідження А. Г. Скок. Вчена проаналізувала соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності викладача вищого навчального закладу. Вона стверджує, що для успішної педагогічної взаємодії важливим чинником є саме комунікативний вид толерантності. Толерантній особистості притаманні такі характеристики, як терпимість, емпатійність, комунікативність, емоційна стабільність, соціальна активність, достатній рівень освіти та культури.

Отже, у контексті педагогічної і вікової психології толерантність розглядається крізь призму як розвитку особистості, так і через площину необхідності педагогічного впливу на нього.

Дослідження толерантності у межах соціальної психології присвячені вивченню особливостей інтерперсональної взаємодії. Значна кількість цих досліджень торкається характеристик людини як цілісної особистості. Відомими серед таких досліджень є праці вітчизняної вченої В. В. Москаленко, яка вважає, що

толерантність є неупередженістю в оцінці різноманітних подій, думок, зокрема, терпимість до особливостей людей, здатність забезпечувати комунікативну компетентність під час спілкування.

Відповідно до цієї теорії, у структурі феномена толерантності особистості виділяється два компоненти: сенсуальний та диспозиційний. Сенсуальна толерантність пов'язана зі стійкістю особистості до впливів середовища, з послабленням реагування на якийсь несприятливий фактор, зокрема, негативні впливи суб'єктів міжособистісної діяльності за рахунок зниження чутливості. Образно кажучи, сенсуальна толерантність – це черствість, стіна. В основі диспозиційної толерантності лежить принципово інший механізм, який забезпечує терпимість особистості у взаємодії з середовищем. Ідеться про готовність особистості до певної (терпимої) реакції на середовище. Диспозиційна толерантність особистості розглядається та описується як позиція, настанова, світосприйняття. Вона проявляється на когнітивному, афективному і поведінковому рівнях людини.

В.В.Москаленко ґрунтовно аналізує детермінанти формування диспозиційної толерантності: соціогенетичний, мікросередовищний (власне психологічний), біогенетичний. Соціогенетичний є суб'єктивно-об'єктивною умовою прояву толерантності в різних групах суспільства, зокрема у конкретних особистостях як представників цього суспільства. Цей фактор реалізується під впливом соціальних стереотипів, настанов, еталонів, в залежності від загальної спрямованості суспільства. Остання може бути гуманістичною, плюралістичною чи, навпаки, авторитарною, антиособистісною.

Найближче коло індивіда, так званий вплив сім'ї, професійного колективу чи неформальної групи описується через психогенетичний фактор. Толерантність як риса особистості встановлюється саме мікросередовищним фактором, коли немає соціогенетичного блокуючого впливу. Психофізіологічні особливості людини, що впливають на особистісну толерантність, описуються через біогенетичний фактор. Він характеризується взаємозв'язком статевих, вікових та темпераментних особливостей конкретної особистості.

Толерантність як основа ефективної комунікативної взаємодії розглядається у працях В. В. Бойка. На його думку, комунікативна толерантність має наступну структуру: ситуативну, типологічну, професійну та загальну. Ставлення однієї людини до конкретного партнера по спілкуванню характеризує ситуативний рівень толерантності. Відношення до збірного типу чи групи

людей визначається типологічним рівнем. Рівень професійної комунікативної толерантності проявляється під час робочого процесу, взаємодії з людьми, що зумовлена родом діяльності. Морально-етичні засади, риси характеру та життєвий досвід обумовлюють загальний рівень толерантності. Він може визначати інші форми комунікативної толерантності.

С. Л. Братченко розглядає толерантність як чинник ефективної міжособистісної взаємодії розглядається у праці С. Л. Братченко. На його думку, толерантність закладена у систему цінностей окремої людини – визнання рівності іншої людини, її прав та свобод.

Вивчення поняття толерантності в межах етнічної психології розглянуто у працях Н. М. Лебедевої, яка стверджує, що етнічна толерантність є основоположною запорукою мирного існування суспільства. Л. Г. Почебут визначила п'ять рівнів етнічної толерантності: високий позитивний, середній позитивний, нормальний, середній негативний, високий негативний [6, с. 222-251].

Аналіз толерантності через призму особистісного підходу дозволяє встановити провідні напрями вивчення етнічної толерантності:

- вивчення етнічної толерантності у контексті цілісної особистості;
- конструювання концептуальної моделі етнічно толерантної особистості;
- розробка та використання психодіагностичного інструментарію для вивчення усіх складових етнічно толерантної особистості;
- урахування цілісного життєвого шляху людини у різні вікові періоди становлення особистості;
- спрямованість цілей, змісту і методів виховної роботи вищих на розвиток етнічної толерантності.

Застосування особистісно-центрованого підходу до вивчення етнічної толерантності розглядає структурну модель етнічно толерантної особистості, яка містить три основних компоненти: когнітивний, афективний і конативний.

Когнітивний компонент етнічно толерантної особистості представлено у вигляді знань і уявлень про національний характер, етнічні стереотипи та етнічні конфлікти різних етнічних груп.

Національний характер – це система ставлень конкретної етнічної спільності до різноманітних сторін оточуючої дійсності, що виявляється у стійких стереотипах їх мислення, емоційних реакціях і поведінці в цілому. Під етнічними стереотипами розу-

міють відносно стійкі думки узагальненого характеру про ту чи іншу етнічну групу. Під етнічним конфліктом розуміють будь-яку конкуренцію між групами – від реального протистояння за володіння обмеженими ресурсами до соціальної конкуренції – в усіх тих випадках, якщо у сприйманні однієї сторони протилежна визначається з позиції етнічної належності її членів.

Афективний компонент тісно пов'язаний з емоційною сферою особистості та виражає емоційно-оцінний аспект ставлення до різних етнічних груп. Афективний компонент представлений системою емоційних переживань, які супроводжують поведінку особистості у полікультурному середовищі. До афективного компонента етнічно толерантної особистості можна віднести такі емоції, як практичні емоції (задоволення результатом власної взаємодії з представниками інших етнічних груп), глоричні емоції (бажання самостверджувати полікультурні, полінаціональні цінності, їх визнання у світі), альтруїстичні емоції (бажання приносити іншим людям радість незалежно від їхньої етнічної приналежності), комунікативні емоції (бажання спілкуватися з представниками інших етнічних спільнот).

Конативний компонент слідує з мотиваційної сфери особистості і представлений мотивами міжособистісної взаємодії з представниками інших етнічних груп, а також реальною поведінкою стосовно цих осіб. Часто існують розходження між тим, що людина декларує відносно своєї етнічної толерантності, та реальними діями, які вона здійснює. Так, відомим у соціальній психології є, так званий, парадокс Лап'єра, який виражає значні розходження між змістом атитюду та реальною поведінкою особистості.

Відтак, важливими складовими конативного компонента, на наш погляд, є не соціальні настановлення, а міжетнічна, полікультурна спрямованість і міжетнічні, полікультурні інтереси, які формують в особистості готовність до ефективної міжетнічної взаємодії.

Тісна взаємодія когнітивного у вигляді знань і уявлень, з афективним у сукупності різних видів емоцій, ґрунтується на особистісних переживаннях і зрештою породжує ставлення до представників різних етнічних спільнот. Взаємодія з конативним компонентом не тільки у вигляді міжетнічних інтересів і загальної міжетнічної спрямованості, а й забезпечує формування етнічно толерантної особистості [3; 7].

Висновки. У статті розглянуто толерантність як загальнолюдську проблему, розглянуто поняття толерантності через при-

зму його різних інтерпретацій. Виокремлено суть різних концептуальних підходів щодо вивчення толерантності: аксіологічного, ідеально-типологічного, конфліктологічного, онтолого-історичного, екзистенційно-гуманістичного, віткультурного та інших. Також у структурі феномена толерантності виділено два компоненти – сенсуальний та диспозиційний. Розглянуто п'ять рівнів етнічної толерантності. На підставі теоретичного узагальнення зазначені основні напрями вивчення етнічної толерантності.

Перспективою подальшого розвитку буде проведення емпіричного дослідження особливостей етнічної толерантності у студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.
2. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему). / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
3. Кихтюк О. В. Психологічні особливості формування етнічної толерантності у студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „ Педагогічна та вікова психологія ” / О. В. Кихтюк. –Луцьк , 2010. – 20 с.
4. Малахов В. А. Етика : курс лекцій / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2001. – 384 с.
5. Матеюк О. А. Національна самосвідомість та етнічна українська культура / О. А. Матеюк // Культура в сучасному українському суспільстві: Стан та проблеми: Збірник всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : КНУКіМ, 2008. – С. 107 – 109.
6. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т.Г.Стефаненко. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект-Пресс, 2009. – 368 с.
7. Шугай М. А. Психологічні умови формування етнічної толерантності / М. А. Шугай // Психологічні перспективи. Випуск 12. – Луцьк. : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 280 с.

The article deals with the notion of tolerance in the light of different interpretations. The emphasis was put on the essence of different conceptualized approaches in accordance to the study of tolerance, they are: axiological, ideal typological, conflictologic, ontological and historical, existential humanistic etc. Two components were distinguished in the

structure of the tolerance phenomenon: sensual and dispositional. Five levels of ethnic tolerance were considered. Tolerance is associated with the resistance to the effects of the individual environment of weakening response to some unfavorable factors, such as negative effects of interpersonal business activities by reducing sensitivity. The inevitable difficulties are revealed to accompany any interaction between people that carry different national and cultural spaces. Particularly relevant are the difficulties in manifestations of intolerance towards people who speak other languages, have different religious beliefs or other social democratic values. Those are the difficulties caused by speakers of other national and cultural spaces. Particularly sensitive to the issue of ethnic tolerance are college students. Expansion of international contacts and signing international agreement in the field of education has gradually led to an increase in foreign students studying in local universities. The main approaches to the ethnic tolerance study were signified on the ground of theoretical generalization.

Keywords: tolerance, ethnic tolerance, ethnically tolerant personality, ethnic identity, ethnic prejudice.

Отримано: 28.01.2013 р.

УДК 159.922 + 165. 24

О.М.Лозова

Структура самоствавлення майбутніх психологів як основа конструювання образу світу професії

Професійну самосвідомість розглянуто в контексті життєконструювання особистості, як основу її професійного розвитку та конструювання образу світу професії. Останній потрактовано як фактор, що опосередковує собою взаємозалежність індивіда з професійно визначеним зовнішнім світом. Образ світу професії вбирає в себе операціональні моделі суб'єктів професійної діяльності, предмет, процес праці, образ Я самого працівника.

Здатність до життєконструювання у професії спирається на стійкі уявлення про власні професійні, соціальні, психологічні й моральні якості. Однією з актуальних соціальних практик є професіоналізація студентів, при цьому позитивне самоствавлення передумовою успішного життєконструювання особистості у професії. Означені феномени досліджувалися у студентів психологічних спеціальностей як окрема систе-

ма смислів – суб'єктивна семантика професійної свідомості, яка перебуває у стадії свого формування.

Констатовано, що студенти-майбутні психологи виявляють позитивне самоствавлення, аутосимпатію та самоінтерес, екстрапунітивність, низький рівень самокерівництва, самоповаги та самовпевненості, страх негативної оцінки. В цілому, виявлено нестійкість позитивного самоствавлення студентів, його високу диференційованість та вибірковість.

Ключові слова: образ світу професії, життєконструювання, самоствавлення, студенти.

Профессиональное самосознание рассматривается в контексте жизнеконструирования личности, как основа её профессионального развития и конструирования образа мира профессии. Последний истолкован как фактор, который опосредует собой взаимозависимость индивида с профессионально заданным внешним миром. Образ мира профессии вбирает в себя операциональные модели субъектов профессиональной деятельности, предмет, процесс труда, образ «Я» самого работника.

Способность к жизнеконструированию в профессии опирается на устойчивые представления субъекта о своих профессиональных, социальных, психологических и моральных качествах. Одной из актуальных социальных практик является профессионализация студентов, при этом положительное самоотношение выступает предпосылкой успешного жизнеконструирования личности в профессии. Указанные феномены исследовались у студентов психологических специальностей как отдельная система смыслов – субъективная семантика профессионального сознания, переживающего стадию своего формирования.

Констатировано, что студенты-будущие психологи проявляют положительное самоотношение, аутосимпатію и самоінтерес, екстрапунітивність, низкий уровень саморуководства, самоуважения и самоуверенности, боязнь негативной оценки. В целом, выявлена неустойчивость положительного самоотношения студентов, его высокая дифференцированность и избирательность.

Ключевые слова: образ мира профессии, жизнеконструирование, самоотношение, студенты.

Постановка проблеми. Професія психолога на теренах України з кожним роком дедалі більше набуває популярності, завдяки чому все частіше стає предметом суспільного обговорення. При цьому далеко не завжди інформація, якою оперує громадська думка, відповідає дійсності: існує чимало стереотипних уявлень стосовно представників професійної спільноти психологів. Уявлення про професію існують і серед самих психологів.

Професійні уявлення стосовно майбутньої професії мають велике значення для студентської молоді, що опановує фах. Ці уявлення стосуються змісту майбутньої професійної діяльності,

професійно важливих якостей особистості, вони формують професійну ідентифікацію, на їхньому базисі формується професійна самосвідомість особистості.

Аналіз останніх досліджень. У психологічному поняттєвому просторі професійна діяльність розглядається як основа пізнавально-перетворювального ставлення людини до життя [8; 9; 10]. Будучи доцільною діяльністю, праця являє собою цілісну систему розумових і фізичних операцій, що розкривається у таких моментах: у меті самої доцільної діяльності, предметі, засобах та результаті розумової чи практичної діяльності. Перетворюючи предмети в процесі професійної діяльності, людина досягає їхні закономірності, засвоює логіку їхнього буття. Свідомість і праця, отже, споконвічно пов'язані між собою. «Усвідомлення предмета праці – це невід'ємний її ідеальний компонент: у ньому воно зароджується і розвивається, у ньому ж воно втілюється й об'єктивується. Те, що у свідомості виступає як образ, у праці об'єктивується як матеріалізована форма», – зазначає В.О. Зайчук [6, с.17].

Професійна самосвідомість містить у собі стійкі уявлення про певну професійну, соціальну, психологічну й моральну ідентичність членів групи (співтовариства), про її властивості як цілого. Саме в професійній самосвідомості викристалізовується усвідомлення спільності інтересів, формуються й функціонують механізми соціально-психологічної консолідації групи й підтримки стабільності її соціального статусу [14]. Так, Е.Ф. Зеєр нап'ямую пов'язує рівень розвитку професійної самосвідомості з належністю до певної професії і включає до самосвідомості образ майбутньої професії, реального та ідеального «Я». «Вибір професійного шляху мотивує постановку тих чи інших професійних і життєвих цілей. Важливого значення набуває соціально-професійна позиція оптанта, головними складовими якої є смислотвірні мотиви, ціннісні орієнтації та значеннєві установки. Образ професії як когнітивно-емоційне утворення служить мотивуючим фактором оцінки себе. Отже, самооцінка виступає внутрішнім побудником зіставлення минулого (знань і досвіду), сьогодення (переживань «Я») і майбутнього (мети)», – зазначає Е.Ф. Зеєр [7, с. 217].

У контексті життєконструювання особистості професійна самосвідомість виступає основою професійного її розвитку, свідчить про ступінь прийняття обраної професії, є маркером визнання себе як професіонала. Позитивне самоприйняття допомагає суб'єктові конструктивно керувати своїм професійним станов-

ленням, свідомо обирати лінію професійного розвитку, спираючись на особисті та групові цінності [12]. Оптимальне самоставлення формує професійну ідентичність на підставі відповідності між індивідуальними і соціальними уявленнями про професію, про її значущість для суб'єкта [6; 14].

В усвідомленні своєї totoжності з професійним образом «Я» вбачають основу професійної ідентичності. Як зауважує В.О. Зайчук, «творче ставлення людини до предмета праці виявляється принципово можливим в акті праці, де саме потрібні «забуття свого Я», мобілізація волі і зусиль для розв'язання завдань, чітке усвідомлення умов і факторів, що впливають на результат діяльності» [6, с. 19], тобто за умов розвитку свідомості і самосвідомості.

Найважливішими феноменами професійної самосвідомості виступають операціональні моделі (образи) як суб'єктів професійної діяльності, так і самого процесу праці як цілісної системи, а також образ «Я» самого суб'єкта [3]. Взаємозалежність індивіда з професійно визначеним зовнішнім світом опосередковуються, зокрема, і професійним образом світу. Дійсно, професіонали, що сприймають професію як спосіб свого життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, особливої його категоризації, особливого ставлення до ряду об'єктів, а іноді й особливих властивостей перцепції, що оптимізуються взаємодією з цими об'єктами. Такі професійні особливості відбиття об'єктів і ситуацій О.Ю. Артем'єва і Ю.Г. Вяткін назвали «світом професії» [2].

Світ професії, будучи груповим інваріантом суб'єктивного ставлення професіоналів до об'єктів, тісно пов'язаний із здатністю самого суб'єкта до життєконструювання (за Т.М. Титаренко [15]). Адже суб'єктивна модель світу професіонала формується у взаємодії зі специфічним об'єктом праці, залежить від способу участі в розподіленій праці, від типу ділового спілкування, від спрямованості навчального впливу при навчанні професії, тобто проходить той же шлях формування й зазнає впливу тих же формуючих факторів, що й система смислів – суб'єктивна семантика [1].

Як зазначає І.Б. Ханіна, із введенням конструкта «світ професії» дослідження професійної діяльності набули нової якості: з'явилася можливість 1) перейти від моделей дослідження «властивість – властивість» до моделей «структура – структура», в основі яких лежить категорія образу світу; 2) виділити основний типотвірний параметр і для диференціації людей за особистісним й евристичним статусом, і для диференціації професій за типами

їхньої внутрішньої структури [17]. В якості такого параметра виступає система відносин особистості до об'єктів світу.

Однак і досі поняття «світ професії» виступає нерозчленованою характеристикою психологічних особливостей професійної діяльності, його структура не розроблена. Попри те, що розпочаті О.Ю. Артем'євою та Ю.Г. Вяткіним вивчення структури суб'єктивного досвіду у диференціальній професіології [2] дало цікаві результати, більшість існуючих сьогодні досліджень не відповідають на питання, яким же чином можна виміряти ставлення представника професії до об'єктів світу; як структуровано у свідомості фахівця образ його професії; який семантичний матеріал представлено в цьому образі. Особливо нечасто дана проблематика розробляється у царині професійної свідомості, яка лише формується, тобто у студентів.

Виклад основного матеріалу. Нами було продіагностовано студентів третього курсу спеціальності «практична психологія» Київського університету імені Бориса Грінченка та Національного лінгвістичного університету. Дослідження здійснювалося на вибірці третьокурсників, оскільки саме в цьому віці найактивніше складається образ світу майбутньої професії. Загальна кількість студентів, що взяли участь у дослідженні, становила 84 особи.

З метою вивчення когнітивного компонента професійної самосвідомості було використано модифіковану методику семантичного диференціала Ч. Осгуда. Афективно-оцінний рівень професійної самосвідомості майбутніх психологів діагностувався із застосуванням тесту-опитувальника самоствалення (В.В. Століна і С.Р. Пантилеєва). Отримані дані піддавалися кількісному аналізу з подальшою їх якісною інтерпретацією і змістовим узагальненням. У даній статті наводимо лише результати діагностики структури самоствалення студентів.

Найбільш помітний внесок у розробку проблематики самоствалення людини внесли І.І. Чеснокова, В.В. Столін, С.Р. Пантилеєв. Згідно з поглядами цих дослідників, афективно-оцінне ставлення до себе – це специфічний вид емоційних переживань, у яких відображається власне ставлення особистості до того, про що вона дізнається, що розуміє, відкриває стосовно самої себе. Це особистісне утворення, яке безпосередньо відображає суть «Я» для самого суб'єкта [10].

Самоствалення особистості має складну архітектоніку. В.В. Столін і С.Р. Пантилеєв в основі макроструктури самоствалення виділяють такі базові виміри: самоповага, аутосимпатію, самопрезирство і самоінтерес, кожне з яких має позитивний і негативний полюс.

Самоповага виступає як соціальний аспект оцінки, як нормативна самооцінка. Тут чітко фіксується оцінний компонент самоствавлення, що передбачає порівняння себе, своїх дій і вчинків з іншими, або ж внутрішнє обґрунтування, пояснення того, чому певні власні вчинки оцінюються позитивно, а інші – навпаки.

Аутосимпатія – уявлення про себе як самоцінності; це почуття, пов'язані з симпатією – неприязню, привабливістю – непривабливістю суб'єкта для самого себе.

Самопрезирство – емоційна незадоволеність, переживання розладу і неузгодженості власного «Я».

Самоінтерес відображає переживання внутрішньої дистанції, суб'єктивної близькості до об'єкта відносини.

Подальше дослідження В.В. Століна і С.Р. Пантилеева показали, що, крім зазначених базових вимірів складових самоствавлення, можна також виділити:

- очікування позитивного ставлення від інших – вагомість для суб'єкта позитивної думки про нього інших людей, особливо значущого оточення; схвалення його вчинків, поглядів і т.д.
- самоприйняття – безоцінне позитивне ставлення до себе, незважаючи на існуючі недоліки;
- самокерівництво, самопослідовність – відчуття керованості і підпорядкованості Я; здатність раціонально організовувати свою поведінку;
- самозвинувачення – схильність звинувачувати себе у всіх невдачах. При високому рівні прояву має місце неадекватна інтрапунітивність, що іноді може набувати навіть агресивний характер і своєрідної «зловтіхи» над собою. При цьому спостерігається фаталістична приреченість, коли людина, приписуючи всі причини власних невдач лише собі, навіть не намагається щось змінити;
- саморозуміння – здатність розуміти, знаходити причини своїх психічних станів, дій і вчинків.

Зазначені виміри інтегруються у загальне позитивне або негативне ставлення до себе, інтегральне почуття «за» чи «проти» власного «Я».

Відповідно до запропонованої структури самоствавлення В.В. Століним і С.Р. Пантилеевим було розроблено опитувальник для діагностики цього феномена. Опитувальник складається з 57 пунктів, сформульованих у вигляді тверджень. Виділяється 12 шкал оцінювання: інтегральне почуття «за» чи «проти» власне «Я» випробуваного; самоповага; аутосимпатія; очікуване

ставлення від інших; самоінтерес; самовпевненість; ставлення інших; самоприйняття; самокерівництво, самопослідовність; самозвинувачення; самоінтерес; само розуміння.

Показник за кожною шкалою підраховується підсумовуванням збігів відповідей випробуваного з ключем. Кожне збіг оцінюється в один бал. По завершенні підрахунку сирі бали виражаються в одиницях накопичених частот і набувають відсоткове значення.

Як зазначає О.П. Грищук, даний опитувальник дає можливість визначити не лише загальний рівень емоційно-ціннісного ставлення до себе, але і дозволяє отримати дані щодо елементів його структури [4]. Отримані дані представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Результати діагностики самоствавлення у майбутніх практичних психологів (n = 84)

№	Назва шкали	Ступінь вираженості показника (%)		
		Показник яскраво виражений	Показник виражений	Показник не виражений
1	За шкалою S (глобальне самоствавлення)	85,71	14,28	0
2	Шкала I (самоповага)	42,85	21,43	35,71
3	Шкала II (аутосимпатія)	78,57	14,29	7,14
4	Шкала III (очікуване ставлення інших)	14,29	71,43	14,29
5	Шкала IV (самоінтерес)	78,57	21,43	0
6	Шкала 1 (самовпевненість)	35,71	57,14	7,14
7	Шкала 2 (ставлення інших)	50	14,29	35,71
8	Шкала 3 (самоприйняття)	71,43	14,29	14,49
9	Шкала 4 (самокерівництво, самопослідовність)	42,85	21,43	35,71
10	Шкала 5 (самозвинувачення)	14,29	7,14	78,57
11	Шкала 6 (самоінтерес)	71,43	28,57	0
12	Шкала 7 (саморозуміння)	50	21,43	28,57

Отримані результати свідчать про загальне позитивне самоствавлення студентів-психологів: виявлено ціннісне ставлення до власного «Я», що характеризує респондентів як таких, що мають високий рівень самооцінки.

Шкали «самоповага», «аутосимпатія», «очікуване ставлення інших» та «самоінтерес» складають зміст глобального самоствавлення. Серед перелічених шкал у досліджуваних виявлені високі показники аутосимпатії та самоінтересу.

Водночас показники самоповаги, виявлені серед респондентів, порівняно з їх глобальним самоствавленням, перебувають у відносно низькому відсотковому співвідношенні.

Елемент структури самоствавлення «очікуване ставлення інших» має відносно низькі показники, що може свідчити про певне побоювання студентів негативного ставлення до себе з боку інших значущих осіб.

Здійснюючи аналіз показників самоствавлення за шкалами «самовпевненість», «ставлення інших», «самоприйняття», «самокерівництво», «самозвинувачення», «самоінтерес», «саморозуміння», маємо можливість простежити рівень готовності до конкретних дій стосовно свого «Я».

Ставлення до себе як до самостійної, вольової та надійної людини, якій є за що себе поважати, визначає шкала «самовпевненість». За цією шкалою виявлені невисокі значення, що можна інтерпретувати як нечітко виражену незалежність досліджуваних від зовнішніх впливів, зокрема, переживання стосовно сили власного «Я».

За шкалою «самоінтерес» отримано виразні дані, що є показником прагнення до самозмін, прагнення наблизитися до ідеального уявлення про себе. Такий результат вказує на те, що майбутні практичні психологи усвідомлюють наявність простору для досягнення успіху у професійній діяльності, для успішної самореалізації.

Наявність у респондентів почуття симпатії до себе, прийняття себе такими, якими вони є, зі своїми проблемами та недоліками, гармонію із внутрішніми спонукками виявляються високими показниками за шкалою «самоприйняття».

Виявлено середні показники за шкалою «саморозуміння», що відображає відчуття цінності власної особистості у сполученні з кризовістю юнацької самосвідомості.

Отримані низькі показники за шкалою «самокерівництво» треба інтерпретувати як відображення браку позитивного переживання власного «Я», цього внутрішнього стрижня, який інтегрує й організує особистість, діяльність та спілкування.

Шкала «ставлення інших», що виявляє уявлення студентів-психологів про те, якою мірою їх особистість (характер, діяльність) здатна викликати повагу, симпатію, схвалення і розуміння з боку інших, представлена середніми показниками.

Найнижчі показники серед шкал, які розкривають рівень конкретних дій стосовно свого «Я», має шкала «самозвинувачення», що свідчить про екстрапунітивність досліджуваних.

Висновки. Згідно з даними дослідження самоставлення у студентів–майбутніх психологів зроблено висновок, що досліджувані мають загальне позитивне самоставлення, ціннісне ставлення до власного «Я», у досліджуваних виявлені високі показники аутосимпатії та самоінтересу.

Середні показники самоінтересу та ставлення інших сполучаються з низьким самокерівництвом та екстрапунітивністю досліджуваних.

На фоні заниженої самоповаги та низької самовпевненості у студентів наявний страх того, що інші оцінюють їх негативно. Це може свідчити про нестійкість позитивного самоставлення, його високу диференційованість та вибірковість.

Список використаних джерел

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики /Е.Ю. Артемьева.– М.: Наука; Смысл, 1999.–350 с.
2. Артемьева Е.Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е.Ю. Артемьева, Ю.Г. Вяткин // Вопросы психологии.– 1986.– № 3.– С.127–133.
3. Белова Е.И. Модель формирования профессионала нового типа как отражение его социального статуса / Е.И. Белова // Профессиональные сообщества и развитие интеграционных процессов между Россией и США : Тезисы Международной конференции.– Ижевск: Центр американистики; Удмуртский гос. ун-т.– С.69–72.
4. Грищук О.П. Оптимізація самоставлення особистості в умовах навчальної діяльності / О.П. Грищук// Практична психологія та соціальна робота. –2000. – № 8. –С.19-25.
5. Дементий Л.И. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии (на примере получения второго высшего психологического образования / Л.И. Дементий // Известия Алтайского государственного университета –2009.– №2. – С. 48-53.
6. Зайчук В.О. Дидактичний аналіз процесу праці / В.О. Зайчук.– К.: Навчальна книга, 2003.–76 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер.– М. : Академический проект, 2006.– 336 с.
8. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004.– 304 с.

9. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Климов Е.А. // Психология индивидуальных различий. Тексты/ Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982 – 278 с.
10. Общая психодиагностика /Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. – М.: МГУ, 1987. – 304 с.
11. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр., и доп. – М.: Политиздат, 1984.– 494 с.
12. Радзімовська О.В. Професійна ідентичність особистості та її формування в юнацькому віці / О.В. Радзімовська // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 5. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С.390-399.
13. Романова Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. Романова. – СПб.: Питер, 2008. – 464 с.
14. Сторож О.В. Аналіз основних теоретико-методологічних підходів до вивчення і розвитку самосвідомості особистості / О.В. Сторож // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.– 2004.– Вип. 30. – С. 202–207.
15. Титаренко Т.М. Соціально-психологічні практики життєконструювання особистості / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. II: Психологічна герменевтика. Вип. 7 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.– Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С .15–23.
16. Фонарев А.Р Развитие личности в процессе её профессионализации / А.Р. Фонарев // Вопросы психологии. –2004 – № 6. – С. 72–83.
17. Ханина И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира / И.Б. Ханина // Вестник Моск. унта.– Сер. 14, Психология.– 1990.–№ 3.– С.42–56.

The professional consciousness is evaluated in the context of life-construction of personality as a basis of professional development and construction of professional world image. The last one was interpreted as a factor that mediates the interdependence of a given individual and a professionally defined external world. The professional world image

engulfs operational models of subjects of professional activities, the object of work, the process of work and a self-image of a worker.

Ability to perform a professional life-construction is based on perceptions of ones' own professional, social, psychological and moral qualities. One of the most acute social practices is a professionalization of students in which positive self-reference becomes the base of construction of professional individuality. These phenomena were studied as a stand-alone system of meanings – a subjective symantics of professional consciousness in its development stage.

Future psychologists tend to have a positive self-perception, autosympathy, self-interest, low level of self-control, self-respect and self-confidence and a fear of negative evaluations. A general instability of positive self-attitude of students was noted.

Keywords: professional world image, self-perception, students.

Отримано: 23.01.2013 р.

УДК 159.922.7

Ю.В.Маєр

Психологічні особливості розвитку емпатії у підлітків – вихованців навчальних закладів закритого типу

У статті розкрито поняття емпатії як цілісного феномена, що пов'язує між собою свідому і підсвідому інстанції психіки, мета якого – «проникнення» у внутрішній світ іншої людини. Проаналізовано підходи вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо розуміння поняття емпатії, особливо у підлітків, в різний період розвитку психологічної науки. Висвітлено два основних напрямки у дослідженнях проблеми емпатії: когнітивний та емотивний. Представлено результати порівняльного аналізу особливостей емпатії у підлітків-представників різних умов та форм соціалізації: тих, які виховуються в сім'ях, перебувають в дитячих будинках, притулках та інтернатах.

Ключові слова: емпатія, емпатійні почуття, соціалізація, заклади закритого типу.

В статье раскрыто понятие эмпатии как целостного феномена, который связывает между собой сознательную и подсознательную инстанции психики, цель которого – «проникновение» во внутренний

мир другого человека. Проанализированы подходы отечественных и зарубежных исследователей к пониманию понятия эмпатии, особенно у подростков, в разный период развития психологической науки. Освещены два основных направления в исследованиях проблемы эмпатии: когнитивный и эмотивный. Представлены результаты сравнительного анализа особенностей эмпатии у подростков – представителей различных условий и форм социализации: тех, которые воспитываются в семьях, находящихся в детских домах, приютах и интернатах.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатические чувства, социализация, учреждения закрытого типа.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки особливо гостро постало питання про вивчення емпатії та емпатійних почуттів, що виникають як відгук на переживання людей, які знаходяться поруч, дають можливість осмислити необхідність дотримання норм, що регулюють відносини людини з іншими людьми, активно реагувати й усвідомлювати результати своїх вчинків. Найбільш виражені емоційні реакції та переживання виникають у критичні моменти розбалансованості динамічного процесу взаємодії особистості і суспільства, у так звані «критичні періоди». Саме такий період виникає при переході дитини з молодшого шкільного у підлітковий вік. Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами, що впливають на особистісний розвиток дитини. Вони стосуються фізичної зрілості організму, а також відносин, які складаються у підлітків з дорослими людьми та однолітками. Еталони міжособистісного сприймання, якими користуються підлітки, оцінюючи оточуючих людей, стають все більш узагальненими і співвідносяться з ідеалами, цінностями і нормами. Тому саме в підлітковому віці емпатійність може закріпитися як стійка особистісна якість.

Аналіз основних досліджень. Надзвичайно значущим є дослідження особливостей переживання емпатії дітьми, розвиток яких відбувається в особливих умовах соціалізації, тобто в закладах закритого типу, зокрема дитячих будинках, притулках та інтернатах. Аналіз психолого – педагогічних досліджень впливу умов інституалізації на особистісний розвиток дитини показав, що переважна їх більшість стосується дошкільного та молодшого шкільного віку. Так, А. Айнсворз, Дж. Боулбі, У. Голдфарб, Й. Лангмейер, Р. Ліптон, З. Матейчик, К. Прінгл, С. Прованс, Р. Спітц, А. Фрейд, С. Хант, Дж. Хілтон у своїх дослідженнях змістовно та достатньо глибоко вивчили характер наслідків для дитини її ранньої інституалізації і з'ясували, наскільки ці негативні наслідки відсутності реального і безпосереднього контакту з матір'ю і в цілому суттєвої обмеженості

контактів із дорослими можуть бути подолані на наступних етапах дорослішання розвиваючої особистості. У вітчизняній психології також більш або менш поглиблено розглядалися особливості розвитку дітей в умовах інституалізації. Серед таких дослідників ми виділяємо таких науковців, як Н. М. Щелованов, Н. Н. Аксаріна, М. Д. Ковригіна та ін., які в Росії та Україні, і підняли проблему наслідків ранньої депривації в умовах несімейного виховання. Необхідно підкреслити дослідження М. І. Лісіної та її співробітників, які продовжують і сьогодні розробку теорії комунікативної діяльності в дитячому віці, у тому числі стосовно специфічної соціальної ситуації розвитку, в якій опиняється дитина, що виховується в закритих дитячих закладах (А. Г. Рузьська, Л. Н. Галігузова, І. А. Залисіна, Т. М. Землянухіна, С. Ю. Мещерякова, Т. А. Фінашина, Е. Л. Фрухт, Л. М. Царегородцева, В.В.Абраменкова, В. А. Петровський та ін.) [7, с.213-218].

Блок власне психологічних робіт, присвячених вивченню особливостей психічного і особистісного розвитку підлітків, які виховуються в інтернатних закладах, виглядає значно скромніше, хоч і тут є цілий ряд експериментальних досліджень, що представляють змістовний інтерес (Є. В. Виноградова, І. В. Дубровіна, М. Ю. Кондратьєв, В. С. Мухіна, Н. М. Неупокоева, А. М. Прихожан, Н. В. Рєпіна, Л. І. Рюмшина, Н. Н. Толстих, Т. Н. Юферева та ін.). Проте, аналіз показує, що серед переліку цих досліджень не достатньо представлено вивчення особливостей розвитку емпатійних якостей підлітків (Л.П.Хохлова, Н. Н. Авдєєва, О.О.Бодальов, М.М.Обозов, Б.Д.Паригін та ін.), розвиток яких відбувається в особливих умовах соціалізації, а саме – вихованців дитячих будинків, притулків та інтернатів [7, с.237-240].

У зв'язку з цим **метою нашого дослідження** є виявлення психологічних особливостей та порівняльний аналіз розвитку емпатії у дітей підліткового віку, які перебувають в особливих умовах соціалізації, тобто у закладах закритого типу та учнів загальноосвітніх шкіл, які виховуються в сім'ях. **Предметом дослідження** є особливості емпатії та емпатійних почуттів у дітей, які виховуються в закладах закритого типу (дитячі будинки, притулки, інтернати) та учнів загальноосвітніх шкіл підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. В підлітковому і ранньому юнацькому періодах особливо велика потреба у дружніх відносинах, які передбачають прагнення до повного розуміння і прийняття іншого, визначаючи інтимно-особистісний характер спілкування з однолітками, а пізніше і зі значимими дорослими. При цьому емпатія

тія в більшості досліджень розглядається як умова, необхідна для успішного здійснення процесу міжособистісної взаємодії [1, с. 64].

Огляд наукової літератури засвідчує, що у дослідженнях проблеми емпатії виділяються два основних напрямки: когнітивний та емотивний. У першому випадку емпатія розглядається як спосіб розуміння іншої людини (Р. Карамуратова), як «розумова комунікація» або інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу іншої людини, тобто як суто інтелектуальний процес. При такому підході емпатія визначається як осмислення внутрішнього життя іншої людини, як вид чуттєвого пізнання. В межах даного напрямку існує тенденція, яка розглядає емпатію як інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (А.Ковальов, Т.Шибутані). Представники іншого напрямку трактують емпатію як емоційний стан, який виникає у суб'єкта при вигляді переживань іншої людини (Т.Пашукова). Емпатія у цьому випадку розглядається як афективне явище, суть якого полягає у проникненні в афективні орієнтації іншої людини, у співчутті переживанням цієї людини, у здатності прилучитися до її емоційного життя, розділити її емоційний стан (Т.Гаврилова, О.Кайріс, А.Рудська, Л.Стрелкова, О.Феніна). Окремі психологи, які вивчають емпатію, виділяють не тільки когнітивний та емоційний, але і поведінковий компонент емпатійної взаємодії (Л.Джрназян, В.Киричок, Н.Сарджвеладзе, Є.Шовкомуд). Особливий інтерес викликають праці, в яких емпатичні переживання розглядаються як мотив альтруїстичної поведінки, як складова поведінки, спрямованої на надання допомоги (Дж.Аронфрід, К.Бетсон, Дж.Кок, К.Мак-Девіс, М.Обозов, П.Симонов).

Ми виходимо з поняття, запропонованого І. М. Юсуповим, згідно з яким емпатія – це цілісний феномен, що пов'язує між собою свідому і підсвідому інстанції психіки, мета якого – «проникнення» у внутрішній світ іншої людини. Одним зі складових процесів емпатії є емпатійне розуміння, що має свою специфіку. Емпатійне розуміння розглядається як продукт соціалізації особистості і формується у взаємодії афективних, когнітивних і дієвих компонентів [7, с.22]. У різний час до питання про особливості емпатії в онтогенезі зверталися зарубіжні вчені (А. Валлон, Л. Мерфі, М. Хоффман, П. Массен, Н. Айзенберг) та вітчизняні науковці (Т. П. Гаврилова, В. В. Зіньківський, Г. Ф. Михальченко, Л. А. Сивицький, В. П. Кузьміна, І. М. Юсупов, М. В. Осорина)[2, с. 58].

Експерименти Т. П. Гаврилової, що проводяться з молодшими школярами та підлітками, виявили тенденцію до спонтанно зниження з віком емпатійних реакцій співпереживання. До-

слідження емпатійного потенціалу сільських підлітків 14-15 років, проведене І. М. Юсуповим, дозволяє говорити про збереження тенденції зменшення співпереживання і зростання співчуття й альтруїстичної поведінки [2, с. 58]. Саме у дослідженнях, що проводяться в підлітковому середовищі, починають вперше виявлятися статеві відмінності у відносинах до різних об'єктів емпатії. Дівчатка-підлітки в цілому проявляють більшу ступінь співчуття до тварин, ніж хлопчики. Цей факт можна вважати результатом більш раннього засвоєння дівчатками моральних норм, а також більшою орієнтацією дівчаток на спілкування, їх прагненням мати визнання в міжособистісних відносинах, у той час як хлопчики більш орієнтовані на предметні досягнення. Подібні відмінності І. М. Юсупов пояснює особливостями соціалізації дівчаток, що проявляються у них в конформності та пошуку соціального схвалення [7, с. 140-141].

Здатність до емпатії є основою для дружніх відносин, які займають величезне місце в міжособистісному спілкуванні підлітка. Емпатія, у свою чергу, ґрунтується, як пише Г. Крайг, на соціальному висновку, «тому що якщо ви не знаєте того, що відчуває інша людина, ви не зможете їй співчувати» [3, с. 537].

Дані зарубіжних досліджень, спрямованих на вивчення емпатії підлітків, говорять про глибокі зв'язки між емпатійністю і моральною поведінкою. Моральні норми, засвоєні на більш ранніх етапах вікового розвитку, починають виявлятися у вчинках і думках. Високоемпатійні діти свої невдачі в міжособистісній взаємодії схильні пояснювати внутрішніми причинами, в той час як діти з низькими показниками емпатії дають їм екстернальну оцінку [7, с. 139].

За даними І. М. Юсупова, з досліджуваної групи підлітків (256 осіб), які відбувають покарання у віковій трудовій колонії, а раніше входили до асоціального угруповання, більшість (78%) відчували почуття «еґоїстичної задоволеності» при вигляді страждань жертви. Поряд з цим, автор зауважує, що «подібні емоційні прояви не є специфічними для неформальних підліткових об'єднань з асоціальною спрямованістю» [7, с. 143].

Якщо підлітковий вік є критичним у становленні особистості і вирішальним в плані формування рис характеру, то, починаючи з юнацького періоду і далі, зміни рис характеру можуть виникати лише за допомогою сильних впливів. Емпатія як психічне особистісне утворення, досягнувши своєї вираженості в період пубертату, є надалі стимулятором просоціальної поведінки і альтруїзму. У ряді зарубіжних досліджень, що стосуються підліткового і юнацького віку, описаний ефект перенесення емпатійних переживань

отроцтва на юність і зрілий вік зі збереженням емоційного знака. Якщо будучи дитиною і підлітком людина мала з батьками емпатійні взаєморозуміння, то в період дорослості емпатійніе реагування на оточення не викликає негативних переживань, і навпаки: дехто протягом всього життя переносить на інших людей ненависть до своїх батьків. Ефект переносу емпатійних переживань виражається також у тому, що раз проявившись у відношенні до якого-небудь об'єкту, емпатія може поширюватися на інші об'єкти, до яких особистість до цього була налаштована індивідуально [7, с. 150].

Не зважаючи на чималу кількість досліджень, знання про особливості емпатії у дітей різних вікових груп носять скоріше фрагментарний, «мозаїчний» характер, уявлення про розвиток емпатії в онтогенезі недостатньо повні і систематизовані. Теза Т. П. Гаврилової (1975) про необхідність вивчення генезису емпатії та умов її формування і дотепер не втратила своєї актуальності [1, с. 156].

Отже, як ми бачимо, дослідження емпатії на даному етапі розвитку науки ще потребує свого удосконалення. Щодо дослідження емпатії у підлітків – вихованців закладів закритого типу, то така інформація представлена значно вузько у працях науковців. З метою визначення емпатії дітей – сиріт, які перебувають у дитячих будинках, та аналізу і порівняння їх показників із показниками дітей, що виховуються в сім'ях та навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах нами було проведено експериментальне дослідження, основними методами якого були: спостереження, бесіда та метод тестів.

Експериментальна частина дослідження була організована на базі Дитячих будинків № 2, 3, 4, Дитячих притулків № 1 та «Пролісок», а також міського інтернату № 4 м. Кривого Рогу і Криворізької гімназії № 49. Дослідженням було охоплено 67 вихованців дитячих будинків, віком від 14 до 17 років (дівчаток – 38; хлопчиків – 29) та 48 учнів гімназії (дівчаток – 24; хлопчиків – 24). З 67 вихованців закладів закритого типу: 14 – вихованців інтернату; 23 – вихованців притулків; 30 – вихованців дитячих будинків. Розподіл підлітків з урахуванням типу закритого закладу був зумовлений специфікою кожного із цих закладів.

Дитячий притулок – це виховний заклад для дітей, батьки яких або знаходяться під слідством (по позбавленню батьківських прав), або нещодавно померли (тяжко захворіли, зникли і т.ін.), а дітей ще не передали до опікунів або до дитячого будинку. У притулку діти перебувають до 3 місяців (іноді до півроку), доки держава визначає їхню долю. Тобто діти, які виховуються

у притулках – це серйозна група ризику. Адже їх забирають із звичних їм умов соціального середовища, «відривають» від того життя, до якого вони звикли, і змінюють все, в першу чергу, умови існування та соціальне оточення.

Дитячий будинок – це виховний заклад для дітей, що залишилися без батьків або без їх піклування, а також дітей, які потребують допомоги і захисту держави. До дитячого будинку діти потрапляють після притулків, де вони провели певний проміжок часу. Тому адаптація до умов дитячого будинку проходить значно швидше, якщо проведена робота психологів та педагогів з дітьми у притулку.

Має суттєві відмінності від дитячих будинків та притулків інший закритий навчальний заклад – школа-інтернат. Школа-інтернат – освітня установа з цілодобовим перебуванням учнів, створена в цілях виховання дітей, формування у них навичок самостійного життя. У школу-інтернат приймаються в першу чергу діти, які потребують допомоги держави, в тому числі діти з багатодітних та малозабезпечених сімей, діти одиноких матерів, батьків, діти, що перебувають під опікою (піклуванням).

На етапі діагностики використовувався метод спостереження та методика І. М. Юсупова «Діагностика рівня емпатії». При обробці отриманих даних використовувалися якісні та кількісні, статистичні методи.

Перед проведенням психодіагностичного дослідження нами були проведені бесіди із адміністраціями дитячих навчальних закладів закритого типу, під час яких ми отримували інформацію щодо психічного стану дітей, час їх перебування у конкретному закладі та умови, при яких вони туди потрапили. Результати таких бесід показали, що більшість дітей дитячих будинків та притулків опинились там через неналежне виховання їх батьками, аморальний спосіб життя батьків (пияцтво, наркоманія або знущання над дітьми). Значно менше серед вихованців закладів закритого типу таких, що потрапили туди від самого народження (батьки відмовилися в пологовому будинку) або втратили рідних при нещасних випадках. Необхідно також зауважити, що серед вихованців близько 35% було таких, чії батьки змушували їх займатися проституцією, жебракувати, та тих, що потрапили до закладу за «актами продажу дітей». Щодо учнів – вихованців закритих закладів інтернатного типу, то всі вони мають або одного із батьків (батька чи матір) або ж опікунів.

Результати спостереження під час діагностичного дослідження дозволили виявити нам наступе. Значно відрізняється рівень дисциплінованості, саморегуляції та самоконтролю гімназистів та вихованців закладів закритого типу. Виникали певні пробле-

ми щодо розуміння запропонованих завдань підлітками, які виховуються в закладах закритого типу. Рівень знань дітей – сиріт помітно нижчий, на пояснення ми відводили дуже багато часу та в процесі виконання цих завдань багатьом із них необхідна була додаткова допомога. Це пояснюється тим, що більшість дітей потрапили до дитячих будинків із неблагополучних сімей, де вони рідко відвідували школу, їхнім навчанням та вихованням певний час ніхто і не займався. Так, наприклад, у дитячому будинку та притулку були підлітки, які погано читали, писали та говорили. Умови дитячих будинків нашого міста та самі підлітки дуже різні. Так, наприклад, у двох дитячих будинках діти були виховані, стримані та ставилися до діагностування з певною мірою відповідальності. Діти іншого дитячого будинку поводитися не зовсім коректно, на їх залучення до діагностування було витрачено немало часу, і під час проведення діагностування ми вимушені були робити деякі перерви, адже концентрація уваги на завданнях цих дітей не була необхідно високою. Результати психодіагностичного дослідження показали наступне. Середні показники розвитку емпатії у вихованців дитячих закладів закритого типу та учнів гімназії представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1

Середні показники розвитку емпатії у підлітків

	Еб	Ет	Елл	Ед	Егхт	Енл	ЕО
Вихованці дитячих будинків	8,4	5,5	8	7,7	6,8	8,4	44,9
Вихованці притулків	9,1	6,9	7	7,4	5,8	7,5	44,1
Вихованці інтернату	9,3	6,1	10,2	10,3	7,2	11	54,8
Дівчата закладів закритого типу	9,9	6,9	8,5	9,6	8	8,9	50,2
Хлопці закладів закритого типу	7,8	5,3	7,6	6,1	4,7	7,7	39,1
Всі вихованці закладів закритого типу	8,8	6,1	9,5	8,1	6,6	8,6	46,7
Учні гімназії	10,7	6,3	7,7	6,3	6,1	8,4	45,7
Дівчата гімназії	11,3	7,1	7,7	8,1	7,6	9,5	51,2
Хлопці гімназії	10	5,6	7,8	4,6	4,6	7,6	40,3

Примітка: Еб – емпатія до батьків; Ет – емпатія до тварин; Елл – емпатія до літніх людей; Ед – емпатія до дітей; Егхт – емпатія до героїв художніх творів; Енл – емпатія до незнайомих або малознайомих людей; ЕО – загальний рівень розвитку емпатії.

Результати дослідження свідчать про те, що рівень розвитку як емпатії взагалі, так і окремих її якостей в учнів гімназії та вихованців закладів закритого типу має певні відмінності. Так, емпатія до

батьків в учнів гімназії виражена досить яскраво (у дівчат – 11,3; у хлопців – 10), чого не можна сказати, наприклад, про хлопців – вихованців закладів закритого типу (7,8). Таке ставлення до батьків може бути викликане або ненавистю чи озлобленістю за «втрачене дитинство», або нерозумінням того, як саме ставитися до рідних, адже такої практики (життя в сім'ї) вони не мали за певних обставин. Слід зауважити, що даний вид емпатії у дівчат – підлітків, які виховуються в закладах закритого типу значно вищий, ніж у хлопців (9,9). Це пояснюється як гендерними особливостями дівчат підліткового віку, так і тим, що дівчата є менш категоричнішими у питаннях родини та батьків, осудження їхніх певних вчинків.

Емпатія до тварин розвинена на середньому рівні у всіх підлітків, які проходили тестування. Слід лише відмітити, що більше виражена вона у дівчат, які навчаються в гімназії (7,1), а менше – у хлопців, які виховуються в закладах закритого типу (5,3). Це пояснюється перш за все гендерними особливостями підлітків та умовами їхньої соціалізації.

Суттєва різниця була виявлена між рівнями розвитку емпатії до літніх людей у вихованців інтернату (10,2) та притулків (7). Поясненням даного факту є те, що вихованці даних закладів закритого типу мають різні умови соціалізації. Так, вихованці притулку – недавно вилучені із сімей, діти позбавлені будь-якого спілкування із родичами та близькими, а вихованці інтернату – підлітки, які мають змогу спілкуватися як і в закладі, так і поза ним, маючи при цьому сім'ю або опікунів.

Емпатія до дітей у вихованців інтернату розвинена на достатньо високому рівні (10,3), чого не можна сказати про хлопців, які навчаються у гімназії (4,6). Переважна більшість серед вихованців інтернату – підлітки із багатодітних сімей, тому вони із більшим почуттям емпатії ставляться до молодших. Також важливим фактором є саме те, що у дітей, які виховуються у сім'ї та мають більші матеріальні можливості, розвивається почуття егоїзму, особливо по відношенню до молодших.

Емпатія до героїв художніх творів розвинена на порівняно низькому рівні. Серед більш високих показників можна виділити дівчаток закладів закритого типу (8), а серед найнижчих – хлопчиків закладів закритого типу.

Емпатія до незнайомих людей на високому рівні розвинена у вихованців інтернату (11), а у хлопців – вихованців притулків на значно нижчому рівні (7,4). Це є наслідком того, що вихованці притулків – нещодавно вилучені із сімей незнайомими для них людьми, а також їхнє життя у рідних сім'ях могло бути насичене подія-

ми, де незнайомі люди займали вирішальне негативне положення. Даний факт міг стати вирішальним у тому, щоб такі підлітки перестали довіряти незнайомим людям та переживати до них емпатію.

Загальний рівень розвитку емпатії найвищий у вихованців інтернагу (54,8), а найнижчий – у хлопців закладів закритого типу. Даний факт пояснюється як умовами соціалізації двох наведених вище груп підлітків, так і гендерними особливостями і особистісними якостями хлопців підліткового віку, які навчаються і виховуються у подібних закладах закритого типу.

Висновки. Ми досліджували емпатію від найбільш сприятливих умов перебування підлітків (сім'я та навчання у гімназії) до найбільш несприятливих (дитячий будинок, притулок, інтернат). Отже, проаналізувавши результати нашого дослідження серед підлітків, які відрізняються за ступенем соціальної депривованості (учні загально-освітніх шкіл, ліцеїв, гімназій та вихованці дитячих будинків, притулків, інтернатів) ми можемо говорити про те, що розвиток емпатії серед підлітків, що знаходяться у різних умовах соціалізації також відрізняється. Поясненням даного факту є саме ті умови, в яких перебувають та виховуються підлітки, часу їхнього перебування у закладах закритого типу та умов, при яких вони туди потрапили. Емпатія у підлітків має свої особливості, що залежать від їх оточення, наявності сім'ї, статусу у суспільстві та багатьох інших факторів.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы. / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 147-156.
2. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис... канд. психол. наук. / Татьяна Павловна Гаврилова. – М., 1977. – 178 с.
3. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайнг; Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
4. Крылов А. А. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: Учебное пособие / А. А. Крылов, С. А. Маничев. – Л.: ЛГУ, 1990. – С. 32-37.
5. Сивицкая Л. А. Социально-педагогические основы развития эмпатии подростков в детском общественном объединении: дис... канд. пед. наук. / Лариса Александровна Сивицкая. – М., 1998. – 157 с.
6. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот/ Л. М. Шипицына. – СПб, изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 628 с.

7. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Дис... д-ра. психол. наук. / И.М. Юсупов. – С.-Петербург. Гос. Ун-т. – СПб., 1995. – 252 с.

The article envisages the problem of empathy and empathic feelings as a response to the experiences of the people. The concept of empathy is revealed as an integral phenomenon that connects conscious and subconscious instances of the psyche, the purpose of which is a «penetration» into the inner world of the other person. The approaches of domestic and foreign researchers to the meaning of empathy are analyzed, especially in teenagers, at different stages of psychological science development. Two main directions in the research of the problem of empathy are presented: the cognitive and emotive. The results of comparative analysis of the features of empathy in teenagers – the representatives of various conditions and forms of socialization are represented: those who are brought up in families and are trained in secondary schools, as well as teenagers living in children's homes, orphanages and boarding schools. On the basis of the obtained results we made conclusions about the differences of the development of empathy in teenagers of different social groups.

Keywords: empathy, empathic feelings, socialization, boarding schools.

Отримано: 9.01.2013 р.

УДК 159. 9

Л.Л.Макарова

ТЕОРЕТИЧНЕ ТА ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» В СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ

Розкриваються теоретичні аспекти формування Я-концепції як необхідної умови успішної соціалізації особистості. Розглядаються визначення, особливості та складові самосвідомості та Я-концепції в різних теоріях. Надається також визначення особистісної та етнічної Я-концепцій, їх особливості та складові. Наводяться дані емпіричного дослідження особливостей Я-концепції студентської молоді, що відносить себе до української та російської етнічних спільнот і проживає в Східному та Південному регіонах України. Робляться висновки про східні особливості Я-концепції студентів-українців та студентів-росіян Східного та Південного регіонів України.

Ключові слова: самосвідомість, Я-концепція, особистісна Я-концепція, етнічна Я-концепція, самооцінка, самопізнання, саморегуляція, ідентичність.

Раскрываются теоретические аспекты формирования Я-концепции как необходимого условия успешной социализации личности. Рассматриваются определение, особенности и составляющие самосознания и Я-концепции в разных теориях. Подается также определение личностной и этнической Я-концепций, их особенности и составляющие. Приводятся данные эмпирического исследования особенностей Я-концепции студенческой молодежи, которая относит себя к украинской и русской этническим общностям и проживает в Восточном и Южном регионах Украины. Делаются выводы о сходных особенностях Я-концепции студентов-украинцев и студентов-русских Восточного и Южного регионов Украины.

Ключевые слова: самосознание, Я-концепция, личностная Я-концепция, этническая Я-концепция, самооценка, самопознание, саморегуляция, идентичность.

Постановка та актуальність проблеми. Сучасні соціальні трансформації обумовлюють фрагментарність соціальної дійсності і життя конкретної людини. Невизначеність людського буття є характерною рисою сьогодення. В нестабільному динамічному світі, перенасиченому інформацією, ідентичності стають рухливими, нестійкими, множинними, залежними від соціокультурного контексту. Питання визначення психологічного змісту людського «Я», внутрішнього ядра особистості стало одним з найскладніших у психології.

Аналіз останніх досліджень Проблема самосвідомості виступила об'єктом досліджень багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених: Р. Ассаджиолі, Е.Берн, Р. Бернс, А. Бодальов, М.Боришевський, У. Джемс, Е. Еріксон, І. Кон, Ч. Кулі, О. Леонт'єв, А. Менегетті, Дж. Мід, Г. Мюррей, Г. Олпорт, О. Орлов, Б. Паригін, К.Роджерс, Г. Салліван, Ж.Сартр, В. Столін, Т. Шибутані, А. Фрейд, З.Фрейд, Е. Фромм, П. Чамата, І. Чеснокова, К. Юнг тощо) [1 – 5]

Існує чимало робіт, які розглядають самосвідомість у філософських, психологічних та етичних аспектах: І.І. Чеснокова, В.В. Столін. Вивченням особливостей самосвідомості займалися І. Джемс, І.С. Кон, А.В.Орлов, Н.І.Сорджвеладзе та С.Р. Пантилеев, питаннями „Я-концепції” займалися Т. Шибутані, А.А.Налчаджян, Р. Бернс.

У вітчизняній психології дослідження самосвідомості сконцентровані навколо двох питань: 1. Становлення самосвідомості в контексті проблеми розвитку особистості (Б.Г. Анан'єв, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, П.Р. Самота, Е.В. Шорохова). 2. Спеціальні

питання, пов'язані з особливостями самооцінки, її взаємозв'язок з оцінками оточуючих (А.И. Ліпкіна, В.С. Магун, В.Ф. Софін).

Метою даного дослідження є визначення теоретико-методологічних засад Я-концепції в структурі самосвідомості у зарубіжній та вітчизняній науці, особливостей Я-концепції студентів Південного та Східного регіонів України.

Виклад основного матеріалу. Цікавість до «Я» з'являється у філософії та довгий час знаходиться в її компетенції. Предметом психологічних концепцій проблема «Я», самосвідомість постає лише у другій половині ХІХ ст.

Підхід до вирішення психологічних питань проблеми самосвідомості завжди знаходився у залежності від загальнофілософської позиції, якою визначається та чи інша психологічна концепція. Вперше звернулись до аналізу самосвідомості психологічні школи, які методологічно були зв'язані з суб'єктивно-ідеалістичною філософією. У декартовському інтроспективному підході принцип безпосередності психічного несе в собі таку сутність: вона виступає як інтроспекція. Цей принцип зберігає свою актуальність і дотепер у вигляді локковської рефлексії. Аналіз самосвідомості в концепціях, які засновані на принципі безпосередності, зустрічається в німецького психолога початку ХХ ст. А. Пфендера. В його концепції визначається як основний підхід розмежування «Я» та самосвідомості. Самосвідомість, з його точки зору, подібна екрану, на який проеціюється уявлене психічним суб'єктом те чи інше його «Я». В самосвідомості людина дивиться на своє особисте «Я», визнає його дійсно існуючим.[1]

Ліппс у своїй ідеалістичній теорії самосвідомості проходить через інтроспекціоністську трактовку почуттів. Для нього «почуття я» являє собою «зерно» усякої свідомості «Я», тобто самосвідомості. [2] В ряді сучасних концепцій зустрічаються у трансформованому вигляді по суті ті ж самі тенденції інтроспекціонізму. Наприклад, гуманістична психологія на перший план висуває проблему «істинного я», «самості», які виступають, поперше, у самосвідомості.

Дослідження проблеми «Я», самосвідомості зустрічається і в інших теоріях західних психологів, наприклад, в популярній американській теорії самоактуалізації (А.Маслоу, О.Генк, К.Гольдштейн тощо).

У концепції Маслоу виникає думка про залежність знання особистістю себе та відношення до себе від ступеня виразності в неї потреби в самоактуалізації, а знання себе обумовлює її взаємовідносини з об'єктивним світом.

В перші десятиріччя ХХ ст. особливо розповсюдженою стає психоаналітична концепція З. Фрейда. Я, свідомість, самосвідомість, за З.Фрейдом, – явище однозначне. Самосвідомість знаходиться як би «на служінні» несвідомих потягів, імпульсів та їх діяльності і визначається існуванням цієї сфери.

Американський філософ Д. Мід визначає розвиток самосвідомості, а джерелом формування самосвідомості вважає дитячі ігри [4].

В теорії «дзеркального я» Поріза Хортонкулі «ідея я» складається під впливом думок оточуючих та містить три компоненти: уявлення про те, якою я здаюся іншій людині; як ця інша людина мене оцінює; пов'язану з цим самооцінку, почуття гордості та приниження. [1]

І.І. Чеснокова до структури самосвідомості включила три основні елементи: самопізнання; емоційно – ціннісне відношення до себе; саморегуляцію, яка виявляється у самовихованні.[6]

Самопізнання – це складний багаторівневий процес, який умовно можна поділити на два основних рівні.

На першому рівні самопізнання здійснюється через різні форми співвіднесення самого себе з іншими людьми. Для другого рівня самопізнання специфічно те, що співвідношення знань про себе відбувається не в межах «Я» та інших людей, а в межах «Я» та «Я».

В якості другого компонента самосвідомості виступає спеціальний вид емоційного переживання, в якому відображається власне відношення особистості до того, що вона знає, розуміє, відкриває відносно самої себе. Будь-який акт самосвідомості є єдністю самопізнання та системи переживань, які включені в цей процес.

Результати інтегративної роботи в сфері самопізнання, з одного боку, та в сфері емоційно – ціннісного відношення – з другого, об'єднається в особливе утворення самосвідомості особистості – в її самооцінку.[6]

Самооцінка – це достатньо складне утворення людської психіки, яке виникає на основі узагальнюючої роботи процесів самосвідомості, що проходить різні етапи та знаходиться на різних рівнях розвитку при становленні самої особистості, ось чому самооцінка постійно змінюється, удосконалюється.

Третім компонентом процесу самосвідомості є саморегуляція особистістю складних психічних актів, які входять до складу діяльності та поведінки. Під саморегуляцією поведінки розуміється така форма регуляції, яка базується на результатах само-

пізнання та емоційно-ціннісного відношення до себе. В саморегуляції поведінки об'єктивно проявляється рівень самосвідомості. Найбільш важкі форми саморегуляції виникають як завершальний етап формування зрілої особистості, яка усвідомлює себе.

У. Джемс вважає, що свідомість особистості відображається в потоці думки, в якій кожна частина якості суб'єкта пам'ятає минуле, впізнає знайомі частини об'єкта, зосереджує на деяких з них свою увагу, як на своїй особі, і остання присвоює всі інші елементи пізнання. Ця особистість є емпіричним агрегатом об'єктивно пізнавальних речей. Пізнавальне «Я» само не може бути агрегатом. Наше «Я» – це мислення, в якому сутність в кожний момент різна [7].

У визначені періоди життя цілісність «Я» може порушуватися. Тоді особистість опиняється в кризовій ситуації. Вона повинна приймати важливі рішення, що стосуються її подальшого розвитку, цілей життя, ідентифікацій. Від цих рішень залежить її доля, структура характеру. Цей аспект розвитку особистості докладно досліджував Е. Еріксон.

Кожна людина має відносно стійку Я – концепцію. Вона знає, що існують інші люди, чимось схожі на неї, особливо якщо вона бачить себе створенням «середнім», але ніколи не існувало нікого такого, як вона, в минулому та ніколи не з'явиться у майбутньому. Поняття «Я-образу» та «Я-концепції» відносяться до деяких закономірностей в людській поведінці.

Коли формується Я-концепція, люди визначають себе за допомогою таких категорій, як вікова група, стать, рід занять, етнічна група та соціальний клас. Я-концепція має також часові характеристики. Я-концепція кожної людини за необхідністю унікальна, бо кожен має особливий минулий досвід. Всі люди більш-менш усвідомлюють свої реакції по відношенню до самих себе.

А.А. Налчаджян різні аспекти проблеми самосвідомості звів до наступних стверджень: 1) Я-концепція – це результат соціалізації та соціально-психічної адаптації особистості до типових ситуацій її життєдіяльності; 2) особливості Я-концепції та її окремих підструктур є показниками того, як адаптується особистість до соціальних умов свого існування; 3) в структурі різних особистостей можуть існувати як адаптовані, так і дезадаптовані та патологічно адаптуючі Я-концепції та їх підструктури [3].

Р. Бернс розглядав Я-концепцію як сукупність всіх уявлень індивіда про себе з їх оцінкою [8].

Я-концепцію часто називають образом «Я», або картиною «Я». Я-концепція розглядається як сукупність ставлень, які

спрямовані на самого себе: переконання, емоційне відношення до цього переконання та відповідна реакція. Ці три елементи Я-концепції можна конкретизувати наступним чином: образ «Я» – уявлення індивіда про самого себе; самооцінка – афективна оцінка цього уявлення; потенціальна поведінкова реакція, тобто дії, які можуть бути викликані образом «Я» та самооцінкою [1].

Згідно з положеннями теорії розвитку особистості Е. Еріксона, ідентичність «Я» у людини формується в 18-20-літньому віці. Людина досягає того рівня розвитку, коли вже знає, хто вона, що із себе уявляє, до яких груп належить, до чого прагне тощо.

Протилежний стан Еріксон назвав «невизначеністю», чи дифузністю «Я», в іншому випадку — «рольовою невизначеністю». Якщо особиста визначеність в індивіда розвинена, полегшується його перехід до зрілості [9].

Отже, можна зробити висновок, що цікавість до самосвідомості з'явилася ще у філософії, а предметом психологічних концепцій вона постає лише у другій половині 20 сторіччя. Перші, хто звернувся до аналізу самосвідомості, були психологічні школи, які пов'язані з суб'єктивно-ідеалістичною філософією та декартовським інтроспективним підходом. В дослідженні самосвідомості активну участь брали такі вчені, як Декарт, А. Пфендер, З. Фрейд, А. Маслоу, О. Генк, К. Гольдштейн, У. Джемс, Т. Шибутані, А. Налчаджян, Р. Бернс, а в Росії займались дослідженням самосвідомості Н. Грот, Е. Боброва, І. Чеснокова, А. Спіркін, В. Столін та багато інших [1- 10].

Кожний індивід належить до певної соціальної спільноти. У групі виникають загальні для всіх членів психічні явища; почуття взаємозв'язку і приналежності до неї, ідентифікація з групою і почуття «ми» тощо. Коли одна соціальна група відмежовується від іншої, через деякий проміжок часу в кожній з них формується почуття єдності, чи «ми». Кожен член групи починає відрізняти «своїх» від «інших», так званих, чужих. Співвідношення «ми» — «вони» — найважливіша ознака міжгрупової диференціації. Люди більш схильні характеризувати своїх за допомогою позитивних ознак, ніж інших, «чужих».

Таке ж явище має місце й в етносах. З одного боку, кожен індивід вважає себе членом етносу, з іншого боку – сам етнос, як велика група, здобуває визначені соціально-психологічні риси і характерні форми поведінки. Тому проблему етнічного «я» можна розглядати на декількох рівнях:

- на рівні особистості (етнофора);
- на рівні етносу в цілому (загальноетнічний рівень);

- на рівні окремих соціальних груп етносу, наприклад родини.

Етнічна «я-концепція» окремої людини — ціла система уявлень про себе, тісно зв'язана з тим образом свого етносу, що теж існує в її голові. Етнічний «я-образ» людини є однією з підструктур її загальної «я-концепції». Він складається з наступних компонентів:

- уявлення про те, що він (даний індивід, його носій) є одним із представників цього етносу;
- уявлення про якісь фізичні і психічні риси, що є загальними для нього і для багатьох інших представників цього етносу (наприклад, маються на увазі визначені фізичні, антропологічні ознаки: колір і форма очей, форма носа, силует, зріст, колір шкіри тощо);
- уявлення про деякі культурні спільності (маються на увазі національна мова, історія, походження, визначені звички і цінності, загальнонаціональні символи тощо);
- з почуття спільності і позитивної психічної ідентифікації з цією спільністю, при якому виникає особливо сильна емпатія до її членів, почуття споріднення і загальної долі з ними [1]

Усі ті явища, що свідчать про порушення особистої визначеності (рольова невизначеність, дифузність тощо), можуть спостерігатися й у процесі розвитку етнічної ідентичності. Ці порушення повинні спостерігатися на рівні індивідуальної етнічної «я-концепції».

Індивідуальна етнічна «я-концепція» особистості, хоча і складає більш-менш цілісну систему, реально «розподілена» у різних підструктурах загальної «я-концепції» особистості. Інакше кажучи, елементи етнічної «я-концепції» особистості є у всіх частинах «я-концепції» (в «ідеальному я», «реальному я», у різних «соціальних я» тощо), але ці елементи – когнітивні, образні й оцінні – взаємозалежні.

Фактично етнічна «я-концепція» на рівні всього етносу є також своєрідною етнічною (національною) ідеологією, що складається з різних блоків: етнопсихологічного: уявлень про власні психологічні риси і способи поведінки; антропологічного; про свої фізичні риси; генетичного: про своє походження, тощо.

Для того, щоб функціонувати, етнічна «я-концепція» «опускається» на рівень індивідуальної і групової поведінки. Етнічний «я-образ» «індивідуалізується» в особистісних етнічних «я-образах», хоча останні з ним ніколи не збігаються цілком. За-

гальноетнічний «я-образ» такий складний, що його можна було б назвати особливою «я-концепцією». Етнічний «я-образ» – це система загальних уявлень значного числа чи більшості членів етносу про свою етнічну групу, її походження, основні особливості її культури і психічного складу. Це система колективних уявлень, але не про зовнішній світ, не про інші народи, а про себе. Це відображення етнічного темпераменту, характеру, традицій, історії, мистецтва і літератури, походження, досягнень тощо.

Етнічна «я-концепція» існує, живе і діє як на рівні особистості, так і на рівні груп і всього етносу в психіці тих численних соціальних груп, з яких етнос складається.

При емпіричному вивченні особливостей самосвідомості українських студентів Південного регіону, їхньої Я-концепції, зокрема Я-реального, було з'ясовано, що 28% української студентської молоді вважає себе в даний момент життя чужими, 17% – завзятими, 14% – сентиментальними, така ж кількість (14%) – вразливими. 13% осіб, які відносять себе до української етнічної спільноти, вважають себе рішучими, а 9% студентів свідчать, що в даний момент життя вони пристрасні. 3% українців визнають себе гордими, 6% – обережними, а 36% – образливими. За результатами вивчення наступної складової Я-концепції – динамічного «Я» – було визначено, що 39% студентів української національності мають за мету бути рішучими, 33% – стриманими, а 28% – чужими. При вивченні майбутнього «Я» українців Південного регіону було визначено, що у майбутньому 8% студентів бачать себе рішучими, а 18% осіб хочуть бути гордими. За «Я», яким представляємось, 32% українських студентів тяжіють вважатися іншим чужими, 17% хочуть виглядати в очах інших стриманими, 15% респондентів – сентиментальними, 26% студентів – гордими, а 10% осіб бажають мати вигляд перед іншими більш розкутий. В ідеальному «Я» особистості українських студентів було визначено, що 76% студентів мають бути гордими, 16% осіб – рішучими, 8% українців – чужими.

У студентів Південного регіону, які визначили себе представниками російської національної спільноти, були визначені наступні особливості складових Я-концепції: 75% російських студентів вважають себе на даний момент життя гордими, а 25% респондентів – рішучими. В динамічному «Я» було з'ясовано, що 50% російських студентів мають за мету стати рішучими, стільки ж (50%) – більш чужими. 50% російських студентів у майбутньому хочуть бути відповідальними, 25% – уважними і 25% – рішучими. Ідеальне «Я» російських студентів представлене на-

ступними особливостями: 75% студентів-росіян повинні бути рішучими, а 25% мусять стати гордими. За результатами вивчення «Я», яким представляємось, російських студентів було визначено, що 87% студентів-росіян бажають, щоб інші їх вважали більш розкутими, а 13% прагне вважатися перед іншим сміливими.

За допомогою методики А.В. Петровського з'ясували особливості самосвідомості студентської молоді Східного регіону: вона вважає себе в даний момент життя рішучою (52%), 24% студентів вважають себе завзятими, 12% – чуйними, а 12% українців – вразливими (-реальне). В динамічному «Я» встановили наступні особливості молоді: 58% студентів мають за мету бути рішучими, 24% воліють бути раціональними, 18% – чуйними. Вивчаючи майбутнє «Я» студентської молоді Сходу, встановили, що у майбутньому 58% студентів-українців бачать себе раціональними, а 42% – стриманими. При вивченні особливостей самосвідомості особистості студентів-українців було встановлено: 70% українських студентів тяжіють вважатися іншим рішучими, 12% – стриманими, а 18% респондентів – раціональними. В майбутньому «Я» студентів-українців Сходу були визначені наступні особливості: 80% студентів мають бути чуйними. 10% осіб – рішучими, така ж кількість (10%) – завзятими.

В теперішньому «Я» російських студентів Східного регіону було визначено, що 75% від загальної кількості студентів-росіян вважають себе на даний момент життя гордими, а 25% респондентів – рішучими. Ідеальне Я студентів-росіян східного регіону мало такі особливості: 50% мріють стати рішучими, а ще 50% респондентів – більш чуйними. 50% російських студентів у майбутньому хочуть бути відповідальними, 25% прагнуть стати уважними, а решта (25%) бажають бути рішучими. В динамічному «Я» російських студентів Сходу визначено, що 75% росіян повинні бути рішучими, а 25% осіб – гордими. 87% російських студентів бажають, щоб інші їх вважали більш розкутими, а 13% прагнуть видаватися перед іншим сміливими.

Виходячи з гіпотези нашого дослідження, ми визнали доцільним застосувати виборочний коефіцієнт конкордації та χ^2 -Пірсона.

Для визначення величини рангової кореляції між двома (і більше) вибірками використовується, так званий, вибірковий коефіцієнт конкордації. Слабка внутрішньогрупова кореляція і близькість центроїдів не дозволяють зробити висновок про істотну відмінність психологічних особливостей груп, тобто, не існує статистично значущих розбіжностей між особливостями Я-концепції студентів-українців та студентів-росіян різних регіонів України.

Висновки.

1. А.А. Налчаджян різні аспекти проблеми самосвідомості звів до наступних стверджень: 1) Я-концепція – це результат соціалізації та соціально-психічної адаптації особистості до типових ситуацій її життєдіяльності; 2) особливості Я-концепції та її окремих підструктур є показниками того, як адаптується особистість до соціальних умов свого існування; 3) в структурі різних особистостей можуть існувати як адаптовані, так і дезадаптовані та патологічно адаптуючі Я-концепції та їх підструктури.

2. За даними теоретичного аналізу можна констатувати, що самосвідомість як надзвичайно складний процес виступає в нерозривній єдності своїх складових: опосередкованого пізнання себе, емоційно-ціннісного ставлення до себе та саморегулювання поведінки в різноманітних формах взаємодії людей.

3. Етнічна «я-концепція» окремої людини — ціла система уявлень про себе, тісно зв'язана з тим образом свого етносу, що теж існує в її голові.

4. Студенти (українці і росіяни) Східного та Південного регіонів України мають ідентичні особливості Я-концепції:

– в Я-реальному визначилось, що українська молодь обох регіонів вважає себе в даний момент життя чужиною, завзятою. Більш за все студентам-українцям притаманне уявлення про себе як про образливих, наступною кількісно вираженою рисою є гордість, а найменш вираженою – обережність

– в майбутньому студенти обох регіонів бажать бачити себе більш рішучими, завзятими. Східні характеристики Я-концепції спостерігаються і у студентів, які вважають себе росіянами.

5. Статистична обробка даних дослідження показала, що не існує статистично значущих розбіжностей між показниками Я-концепції студентів Південного та Східного регіонів.

Список використаних джерел

1. Налчаджян А.А. Этнопсихология [Текст] / А.А.Налчаджян. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
2. Павленко В. М. Этнопсихология: Навч. посібник / В. М. Павленко, С. О. Таглін – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
3. Налчаджян А.А. Я – концепция [Текст] / А.А.Налчаджян // Психология самосознания: хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.
4. Mead G.H. Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press. 1934. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of Intergroup Relations. – Chicago, 1986.

5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э.Фромм. – М.: АСТ, 1998. – 670 с.
6. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии/ И.И.Чеснокова . – М.: Наука, 1977. – 144 с.
7. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М., 1991. – 368 с.
8. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
9. Эриксон Э. Детство и общество/ Под ред. А. А. Алексеева. – Спб.: Ленато, АСТ, 1996. – 592 с.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Е.И.Исениной. – М.: Изд. группы Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.

Theoretical aspects of Me-concept formation as a necessary condition of a successful socialization of the personality are revealed in the article. The definitions, features and components of consciousness and Me-concepts are considered in various theories.

The theoretical aspects of the formation of Me-concept as a prerequisite for successful socialization are revealed. The purpose of this study is to determine the theoretical and methodological foundations of Me-concept in the structure of self-consciousness in the domestic and foreign science, especially Me-concept of students of South and East regions of Ukraine. The author provides a definition, identifies the features and components of identity and Me-concept in different psychological theories. The approach to solving the problem of psychological issues of self-awareness is considered as a function of the general philosophical position, which is determined by this psychological concept. The author examines the structure of consciousness, which consists of three components: self-awareness, emotional and value relationship to itself and self-regulation.

The ethnic problem of «Me» is proposed to consider at several levels: at the level of the individual, at the level of the ethnic group as a whole, at the level of individual social groups. The author also provides a definition of personal and ethnic self-concept, their features and components; covers the components of ethnic «self-image» of a man as one of the substructures of its total Me-concept.

The data of the empirical studies of Me-concept of students who identify themselves as Ukrainian and Russian ethnic communities and live in the Eastern and Southern regions of Ukraine are represented in the article. The conclusions about similar features of Me-concept of Ukrainian and Russian students of Eastern and Southern regions of Ukraine are made.

Keywords: self-consciousness, Me-concept, personal Me-concept, ethnic Me-concept, self-esteem, self-knowledge, self-control, identity.

Отримано: 15.01.2013 р.

Реконструктивная психотерапия в клинической психологии

У статті здійснено огляд проблеми співвідношення теоретичних концепцій особистісного «Я» і специфіки примінення реконструктивної психотерапії в клінічній психології. Починаючи з робіт У.Джемса і до сучасних досліджень прослідковується динаміка розуміння людиною самої себе і вплив хворобливих станів на деструкцію особистісного «Я». Уточнюються цілі психокорекційної і психотерапевтичної роботи з пацієнтами залежно від первинних, вторинних і третинних рис, а також від нозологічної специфіки і етіології страждання. Аналізується взаємодія декількох груп факторів, притаманних для психотерапії.

Ключові слова: реконструктивна психотерапія, особистісне «Я», особистісні риси, етіологія страждання, стресор.

Статья представляет собой обзор по проблеме соотношения теоретических концепций личностного «Я» и специфики применения реконструктивной психотерапии в клинической психологии. Начиная с работ У.Джемса и до современных исследований прослеживается динамика понимания человеком самого себя и влияние болезненных состояний на деструкцию личностного «Я». Уточняются цели психокоррекционной и психотерапевтической работы с пациентами в зависимости от первичных, вторичных и третичных личностных черт, а также от нозологической специфики и этиологии страдания. Анализируется взаимодействие нескольких групп факторов, существенных для психотерапии.

Ключевые слова: реконструктивная психотерапия, личностное «Я», личностные черты, этиология страдания, стрессор.

К постановке проблемы. Как известно, одной из первых, собственно психологических, концепций личностного «Я» является концепция У. Джемса (Джемс, 1993; 2011). У. Джемс выделял в личности (self) две стороны или две точки зрения: «Я» как познаваемое и «Я» как то, что познает. Это распределение отразилось в языковых структурах, с помощью которых Джемс называл выделенные аспекты личности. Познаваемое «Я» он называл опытным, эмпирическим «Я». То, которое познает «Я», или просто «Я», он обозначил как «чистое Эго». Таким образом, в теории У.Джемса личностное «Я» человека имеет двойственную природу, образованную двумя составляющими: тем, которое познает и познаваемым «Я». Они существуют неотделимо друг от друга и одновременно, интегрируясь в едином целостном «Я».

У. Джемс стремился к изучению психики с научных позиций, поэтому все представления о личностном «Я» и его субстанциональном единстве, описанном в рамках философской или телеологической мысли как человеческая душа, он считал лишними для психологии. Идеи У.Джемса о «Я» познающем и «Я» познаваемом получили дальнейшее развитие в рамках символического интеракционизма, в частности, в работах Дж.Мид. Он считал, что становление человеческого «Я» как целостного психического явления – это социальный процесс, который происходит «внутри» индивида. Дж.Мид опирался на представления Ч.Кули о зеркальном «Я». Согласно Кули, Я-концепция человека формируется под влиянием представлений индивида о том, как его видят и оценивают другие люди (Мид, 2009).

Синтезировав идеи Ч. Кули и У. Джемса, Дж. Мид предположил, что познаваемое «Я» человека (англ. me) представляет собой обобщенное отражение в сознании человека того, как его оценивают другие. Дж. Мид считал, что «Я» – как объект (me) образует усвоенные человеком установки (значения и ценности), в то время как непосредственное «Я» (англ. I) – это то, как человек в качестве субъекта психической деятельности спонтанно воспринимает себя как объекта. Совокупность «I» и «Me» образует собственно личностное или интегральное «Я» (Self).

«I» трактуется Дж. Мидом скорее как импульсивная неупорядоченная тенденция психической жизни индивида. Любое поведение начинается в качестве импульсивно реагирующего «I», но дальше развивается и заканчивается как «Me», поскольку находится под влиянием социокультурных факторов.

Несомненным преимуществом интеракционистского направления стало то, что в нем подчеркивается значение реально-го взаимодействия развивающейся личности с другими людьми в практической жизни. Под воздействием механизма взаимного общения происходит становление Я-концепции индивида. Она приобретается в процессе усвоения ребенком ожиданий других, разных возможностей и ограничений, определенных той или иной ролевой позицией этого индивида в социокультурной среде: половой принадлежностью, положением в семье, нормами, обязанностями и т. п. Формирование личности в процессе социализации обусловлено именно человеческим общением, то есть социально-психологическим фактором. Однако, существенным недостатком концепции является то, что личностное «Я» рассматривается лишь в контексте микросоциальной динамики его развития, а макросоциальным факторам не уделяется должное внимание.

Методологические и психотехнические подходы к реконструкции личностного «Я» в клинике различных заболеваний. Как правило, психотерапевтическая работа по реконструкции личностного «Я» больных, страдающих психиатрическими и общесоматическими заболеваниями, носит вспомогательный характер по отношению к основному курсу лечения. Ее актуальность и необходимость обусловлены комплексным, системным подходом к лечению заболеваний. Наиболее целесообразна психотерапевтическая помощь для психологической переработки заболевания и формирования у больного новой ориентации. Реабилитация (как система и как процесс) обязательно включает в себя психологический компонент, который охватывает уровень развития и зрелости личности, ее направленность, установки и отношения, преобладающие формы психологической компенсации, социальную интеграцию личности в основные социальные группы: семью, производственный коллектив, неформальное социальное окружение и т.д.

Заболевание (психическое или соматическое) вызывает у человека те или иные психологические реакции, обусловленные ее характерологическими и личностными особенностями. Как результат, у больного формируется тот или иной тип психологического реагирования на заболевание. А. Е. Личко и Н. Я. Иванов создали типологию реагирования на заболевание на основе оценки влияния трех факторов: природы самого заболевания, типа личности, в котором важную составную часть определяет тип акцентуации характера, и отношения к этому заболеванию в референтной для больного группе (см. Менделевич, 2005).

Влияние любого хронического заболевания на социальный статус больного, его статус в обществе, круг интересов, уровень притязаний приводит к краху привычного образа жизни и деятельности, необходимости формирования нового жизненного стереотипа. Самооценка больными влияния заболевания на их социальный статус является весомой частью «внутренней картины болезни», а соответственно и важной «точкой приложения» психотерапевтического воздействия на больного в процессе его реабилитации.

Однако, определение индивидуально-типологических особенностей больных и характеристики типов личностного реагирования на соматическое заболевание – сложная задача, поскольку больные часто не стремятся обращать внимание врачей на изменения в нервно-психической сфере. Они не хотят, чтобы их признали «нервными» больными, а тем более с изменениями со стороны психики (см. Басин и др., 1979; Вассерман, 1987;

Завьялов, 1999; Канищев, 2003; Коростий, 2009, Крайников, 1999; Корягин и др., 2006; Михайлов, 2011; Сарвир, 2004; Федак, 2011 и др.). Поэтому, при изучении состояния психической сферы у соматических больных большую ценность имеют экспериментально-психологические методики. В процессе экспериментально-психологического исследования врач может представить внутреннюю картину болезни пациента и тем самым установить, насколько больной представляет свое заболевание.

Крайне актуальным является детальное исследование клинических особенностей личности больного, их трансформации в процессе развития болезни. Это необходимо как для решения задач патогенетической и дифференциальной диагностики, так и лечебно-восстановительной практики, психотерапевтической и психокоррекционной работы.

Цели психокоррекционной и психотерапевтической работы с больными могут быть самыми разнообразными: помощь в преодолении внутриличностного конфликта, коррекция и психотерапия различных последствий влияния болезни на психику, коррекция неэффективных механизмов психологической защиты и помощь в построении адекватного копинг-поведения, адаптация к болезни, коррекция внутренней картины болезни, работа с семьей больного для активизации социальной поддержки, изменение преморбидных личностных особенностей, повышающих риск рецидива болезни и затрудняющих ее течение и процесс реабилитации и т.д. В рамках проблемы реконструкции личностного «Я» больных психическими и соматическими заболеваниями некоторыми исследователями и психотерапевтами-практиками предпринимаются попытки изучения этой проблемы и описания опыта применения психотерапевтических методов работы с больными.

В результате изучения невротических заболеваний Б.Д. Карвасарский создал модель, которую можно использовать в процессе исследования трансформации личностных особенностей больных. По невротической реакции в картине личностных нарушений на первом месте оказываются расстройства, связанные преимущественно с особенностями темперамента. К таким первичным личностным особенностям могут быть отнесены повышенная аффективность больного истерией, тревожность и ригидность обсессивного больного, повышенная истощаемость больного неврастенией. Однако сами по себе эти особенности могут быть причиной лишь кратковременной невротической реакции, развившейся в трудной психотравмирующей ситуации. В этом случае можно говорить не столько о психогенной, сколько о эмоциогенной си-

туації. Друга стадія невротического захворювання – стадія самостійно невротизації, психогенного розладу, в основі якого лежить порушення значимих відносин особистості. Неувірненість в собі, пошуки визнання, як риси невротическої особистості, і виступають, по суті, зафіксованим і стійким відношенням до себе. На третій стадії невротизації – при його затяжній течії і невротическому розвитку – відзначається посилення цих рис до ступеня характерологічних акцентуацій і психопатических особливостей, які в багатьох визначають поведінку людини і його дезадаптацію (см. Карвасарський, 1990).

Первинні особистісні риси, пов'язані з особливостями темперамента, виражаються перш за все в афективній сфері; вторинні риси проявляються в порушенні системи відносин і виступають глибинними особистісними порушеннями, внутрішніми проблемами; третинні особистісні риси виявляються вже на поведінчеському рівні і можуть виражатися, наприклад, в труднощах спілкування, міжособистісного функціонування.

Ці особливості особистості пацієнта, страждущого невротизацією, грають важливу роль при виборі оптимальної психотерапевтичеської тактики. Якщо при первинних особистісних розладах важливу роль в терапії можуть грати біологічеські методи лікування (в тому числі і сучасні психотропні засоби), то корекція вторинних особистісних порушень, порушень системи відносин особистості вимагає проведення особистісно-орієнтованої (реконструктивної) психотерапії як в індивідуальній, так і особливо в груповій формі. Корекція третинних особистісних розладів при невротизації, які проявляються в поведінчеській сфері, здійснюється більш конструктивно при доповненні патогенетичеської психотерапії різними методами поведінчеського тренінгу. Відповідно, урахування первинних, вторинних і третинних особливостей особливостей хворих невротизацією дозволяє більш цілеспрямовано використовувати і інші форми психотерапії (сугестія, аутосугестія і др.).

Іншими прикладами клінічеської спрямованості психотерапії є вибір психотерапевтичеських підходів, методів і змісту психотерапевтичеських впливів при акцентуаціях характеру і психопатіях.

Якщо особистісно-орієнтована (реконструктивна) психотерапія більше призначена для лікування невротических розладів і ґрунтується на психологічеських основах розуміння механізмів невротизації, то розроблена М.Е. Бурно (Бур-

но, 2000) терапия творческим самовыражением психопатических и хронически-шизофренических расстройств, особенно с дефензивными проявлениями, соответственно опирается на тщательный учет клинических особенностей пациента. Автор указывает на такие особенности работы пациентов разных групп в терапии творческим самовыражением: 1) по психастеникам – научно-лечебная информация, чувственное оживление, 2) по астеникам – забота, доброта, художественные, лирические эмоции, 3) дефензивным циклоидам (обычно склонные к вере в своего психотерапевта) – краткая научно-лечебная информация, эмоционально-подробное, юмористически мягкое, жизнеутверждающее влияние авторитета психотерапевта, 4) дефензивным шизоидам – помощь в творческом общественно-полезном выражении своей идентичности, видении подлинных ценностей в других людях, 5) дефензивным эпилептоидам – помощь в поисках положительных черт в людях, несогласных в чем-то с ними, общественно-полезном выражении своей идентичности, 6) дефензивным истерическим психопатам – нужно помочь научиться заслуживать внимание людей, пусть демонстративным, но общественно-полезным самовыражением, 7) ананкастам – нужно помочь сделать навязчивые переживания основой для творчества; 8) дефензивным малопрогрессиентно-шизофреническим пациентам – на основе особого интимного психотерапевтического контакта (невозможного в работе с психопатами) можно помочь пациенту, беспрестанно активизируя его творчески, общественно-полезно выразить в жизни свои личностную полифонию расчленения-сюрреалистичности, которая имеет особую гармонию (Бурно, 2000).

В несколько ином, но также клиническом плане рекомендует учитывать тип психопатии и акцентуации характера при выборе психотерапевтических вмешательств А.Е. Личко (см. Карвасарский, 1990; 2011).

Как показали социально-психологические исследования в процессе формирования и осуществления аутодеструктивного поведения (в т.ч. алкоголизма, наркомании, увлечения опасными для жизни и здоровья видами спорта) важную роль играет самооценка человека, характер и степень ее сформированности, оценка его поведения другими и личностью поведения других (Братусь, 1988). В контексте рассмотрения социальной перцепции у людей с аутодеструктивными паттернами поведения, деятельности и стиля жизни отмечаются такие особенности, как резко полярная самооценка (или безосновательно завышена, или занижена), оценка сво-

его поведения носит оправдательный характер по типу каузальной и ситуативной атрибуции, снижение критики проявляется в отрицании наличия аутодеструктивного поведения по принципу сравнения себя с другими. В случае аутодеструктивного поведения при завышенной самооценке человек склонен гипертрофировать свои преимущества как в своих глазах, так и в глазах других, причем он способен приписывать себе несуществующие положительные и социально одобряемые качества, при заниженной самооценки свое аутодеструктивное поведение человек трактует как вынужденное, ищет у других поддержки и подтверждения объективных причин, которые приводят его к саморазрушению.

По данным исследований В.А. Худика, нарушение самооценки по мере развития алкоголизма проявляются раньше, чем расстройства критичности в познавательной деятельности, еще до сформированности выраженного алкогольного слабоумия. Разногласия в самооценке и объективной оценке по ряду психодиагностических методик увеличиваются по мере нарастания психического дефекта (Худик, 1993). Таким образом, искаженно-дефицитарная самооценка формируется задолго до формирования аутодеструктивного поведения и служит основой дезадаптации человека.

Психотерапия особенно адекватная в случае психогенных расстройств, прежде всего в групповых ее формах, применяется также при психических заболеваниях эндогенного характера. При этих заболеваниях психотерапию обычно включают в систему биологического лечения и социально-реабилитационных воздействий. Для каждого типа эндогенных психических заболеваний используются определенные типы психотерапевтического вмешательства, направленные на те или иные цели. Основная литература по этой проблеме посвящена психотерапии при шизофрении и эндогенных депрессиях (Холмогорова А.Б., 2001; Менделевич, 2005; Макаров, 2001 и др.). Вместе с тем, можно отметить, что решающее значение при включении в систему лечения соматических и психических больных имеет правильное соотношение личностно-ориентированной и симптоматической психотерапии, определение целей, задач и выбор конкретных психотерапевтических техник с учетом соотношения клинических, психофизиологических и психологических механизмов расстройств и их специфики на разных этапах лечения.

Психологические детерминанты психических нарушений при болезненных состояниях организма. Этиология, как учение о причинах заболевания, является наименее разработанным разделом медицины. К психиатрии и психологии это относится в наибольшей

степени, так как этиология многих психических болезней доньше остается неизвестной. Объясняется это отчасти чрезвычайной сложностью явлений и закономерностей в этой области. Но это далеко не единственная причина. Важное значение здесь имеет отсутствие глубокой общемедицинской теории причинности.

Обращаясь к теории традиционного монокаузализма, находим следующее решение проблемы, а именно путем выделения одного ведущего этиологического фактора, который рассматривается как причина болезни. Однако повседневный клинический опыт учит, что в большинстве случаев возникновение психического заболевания связано с рядом патогенных факторов, и решение вопроса о причине конкретного психического расстройства в духе монокаузализма приводит к произвольной оценке разными специалистами. Такое решение вопроса о причинах психического заболевания с позиций «здорового смысла», оказывается во многом субъективным, спекулятивным и потому не вскрывает действительной причины.

В современной психиатрии под понятием «этиологический фактор» чаще всего понимается какой-то один экзогенный или эндогенный фактор, воздействующий на организм, и в качестве следствия вызывающий психоз или расстройство невротического уровня.

В связи с данным положением целесообразно остановиться на соотношениях эндо- и экзогенных факторов в генезе психических нарушений. При этом игнорируются или недостаточно учитываются история жизни и условия социального формирования личности пациента, его индивидуально-психологические реакции на внутренние и внешние воздействия, активная личностная переработка переживаний, способность личности к самооценке и самовоспитанию. В данном случае из-за незнания причины болезни в качестве основы принимают эндогенность. Х. Розьер считает необходимым изучать не только биологические, но и личностно-психологические и социально-психологические причины психических и психосоматических заболеваний, так как наблюдается тенденция к увеличению числа указанных видов патологии и врачи все чаще встречаются с их психосоциальной обусловленностью. С другой стороны, К. Вайз указывает, что психологические и социогенетические концепции также страдают односторонностью, когда психическое заболевание понимают как результат психологической дезадаптации и внутриличностных конфликтов, то есть в отрыве от социальной среды. Крайним вариантом этого направления является антипсихиатрия, отрицающая психические заболевания

как таковые. Выход из создавшегося положения авторы видят в интеграции, понимании болезни как результата взаимодействия органических и функциональных, личностно-психологических и социальных факторов.

По данным А. В. Снежневского, В. В. Ковалева, Н. Е. Бачерикова и соавторов, А. Е. Личко и др., преобладающими стали концепции комплексного подхода к оценке этиологии и патогенеза психических заболеваний. В частности, показано, что психологическая и социологическая концепции в отрыве друг от друга и от естественно-научного подхода не дают удовлетворительного объяснения природы психического расстройства. При исследовании биологических источников психических заболеваний получены весьма скромные результаты. Не удалось установить решающей роли отдельных и четко очерченных социальных факторов или личностных характеристик в возникновении различных психических нарушений. Однако установлено, что как в развитии личности, так и в формировании психопатологической симптоматики имеют значение особенности процессов социальной коммуникации, индивидуальной реактивности организма и личностных реакций. Таким образом, психическое заболевание всегда оказывается результатом биосоциальных явлений с преобладанием организменных, индивидуально-психологических и социально-психологических процессов. Вопрос о значении социальных факторов в определении психопатологического процесса можно ставить в нескольких плоскостях: непосредственного или опосредованного этиологического действия; образования личностно-специфических психопатологических реакций как составной части патогенеза; возникновения психического напряжения в связи с социальной оценкой и самооценкой; значения социальных условий в диагностике, лечении и реабилитации больных. Односторонний подход к оценке роли предрасполагающих, провоцирующих и детерминирующих факторов психической патологии так или иначе ограничивает возможности теоретического истолкования сущности отдельных психических заболеваний, их диагностики, лечения, социально-трудовой реабилитации и профилактики. Подчеркивание достижений в области «биологической психиатрии» создает ситуацию противопоставления ее «социальной психиатрии» и наоборот. В связи с этим оба понятия представляются нам методологически необоснованными, так как акцентируют внимание лишь на одном (биологическом или социальном) аспекте этиологии и патогенеза болезни (Бачериков, 1989) [3].

Большинство психических расстройств невозможно свести к какой-то одной-единственной причине. Чаще всего предполагается наличие ряда, или цепочки, причин, что означает мультикаузальность, или многофакторное возникновение. Мультикаузальность в научном мире постулируется в какой-то мере потому, что нет возможности доказать отдельные, конкретные причины, но есть и позитивные доводы в пользу мультикаузальности. Даже если при некоторых расстройствах и известна какая-то одна причина, например, хромосомная аномалия, за актуальное состояние 10-летнего ребенка или 40-летнего взрослого все равно отвечает целая цепочка условий, которые истекают из этой хромосомной аномалии. Поэтому, признавая комплексность психических расстройств, возникает необходимость в дифференцированном понимании причин. Именно поэтому говорят не о конкретной причине, или этиологии какого-то расстройства, а о его условиях возникновения. Мультикаузальность может означать, что несколько факторов действуют в одной и той же плоскости или что отдельные факторы лежат в разных плоскостях; отсюда, для психических расстройств обычно используются мультикаузальные, мультимодальные модели. Психические расстройства могут быть обусловлены факторами, лежащими в соматической плоскости, психической, социальной или экологической плоскостях. При этом отдельные плоскости взаимно влияют друг на друга, так что все факторы всех плоскостей данных, которые оказывают влияние, являются значимыми.

По мнению У. Бауманн (Бауманн, 2002), в психиатрии прослеживается борьба трех основных тенденций в объяснении причин и механизмов возникновения психических заболеваний с точки зрения их обусловленности:

- 1) биологической (генетической, врожденной и приобретенной);
- 2) социально-психологической;
- 3) индивидуально-психологической (лично-типологической).

Рассматривая социально-психологические процессы, У. Бауманн отмечает их вклад в возникновение или поддержание как психических, так и соматических расстройств и заболеваний. Речь идет, в первую очередь, о таких моделях социальной психологии, которые можно напрямую соотнести с психическими или психосоматическими расстройствами. Это модели, касающиеся:

– социального поведения и социальной интеракции, то есть общения с другими;

– социальных когнийций, то есть мыслей, предположений и знания о событиях, происходящих в нашем окружении.

Несмотря на то, что существенные и расширенные разработки в клинической психологии, например, психология здоровья, в значительной мере строятся на социально-психологических моделях, социальная психология все еще стоит перед некой дилеммой. С одной стороны, в ее распоряжении есть модели, которые можно непосредственно применять для решения клинических проблем и вопросов психологии здоровья. В пользу этих моделей говорит их клиническая очевидность и убедительность. С другой стороны, связь между социально-психологическими факторами и соматическими или психическими расстройствами, которую можно было бы специфически и однозначно доказать, сравнительно непрочна. Так, само собой разумеется, что поддержка со стороны семьи, друзей и знакомых помогает кому-то преодолеть критические фазы жизни; однако почти невозможно подтвердить эмпирически и вообще экспериментальным путем, что социальный контакт и, например, утешение напрямую влияют на непрявление заболевания.

С другой стороны, такая новая область, как психоиммунология, позволяет установить, какое влияние психологические факторы оказывают на биологические процессы, релевантные для расстройств или болезней.

Ввиду разнообразия возможных факторов, действующих при расстройствах, сама феноменология которых часто описывается недостаточно – стоит вспомнить хотя бы трудности психиатрической диагностики с использованием конкурирующих систем МКБ-10 и DSM-IV, – вряд ли можно ожидать здесь какой-то единой теории, а значит, и унифицированной системы социально-психологических объяснений. Да, это было бы и нежелательно в настоящее время, при имеющемся уровне знаний. Именно многообразие подходов дает стимулы для дальнейшего исследования.

В качестве основных факторов социально-психологического воздействия рассматриваются такие механизмы:

1. Социальное поведение с интеракцией и коммуникацией, выражением эмоций, социальной компетентностью, привязанностью и поддержкой.

2. Социальная когниция с социальным восприятием, установками, атрибуциями, ожиданиями.

3. Социальные условия с ролями, статусом, условиями жизни, культурными влияниями.

Эти факторы влияния находятся во взаимодействии с задатками индивида – как психическими, так и физическими.

Соціально-психологічні фактори впливають на психічні та соматичні розлади або захворювання в різних площинах:

1. Прямий вплив соціально-психологічного фактора, наприклад вплив соціальної ізоляції на поведінку. Убедительний приклад цьому – класичні спостереження Р.Шпітца: як впливає на дитячу поведінку відсутність соціальної уваги.

2. Непряме вплив – наприклад, вплив несприятливої ситуації з роботою, яка викликає психологічну реакцію і створює стрес і тим самим опосередковано впливає на фізичні симптоми.

3. Як модераторні змінні виступають, наприклад, «змінні організму» (О-змінні) між стимулом і реакцією в актуальних S-R-моделях. Під це поняття – змінні організму – входять також установки, цінності і уявлення про ціль.

4. Додатковим умовою можуть бути взаємодії в сім'ї. Це вражаюче підтверджують сучасні дані про вплив «вираженої емоції».

5. Свого роду підтримуючим умовою є, наприклад, відсутність соціальної компетентності, що перешкоджає людині, схильній до депресії, встановити нові соціальні зв'язки.

6. Частіше за все потрібно передбачати взаємодію існуючих органічних або психологічних дефіцитів, які і призводять до прояву психічних або соматичних розладів.

При будь-якому збіганні певних соціально-психологічних умов з психічними або соматичними розладами або захворюваннями необхідно критично підходити до питання про причину і наслідок. Наприклад, змінена комунікативна поведінка може бути причиною депресивного розладу, але може бути і супутнім явищем або проявом певного стану, який виступає як наслідок негативного досвіду з оточуючими в цей депресивний стан. Тут потрібно пам'ятати про те, що кореляційні зв'язки нічого не говорять про причину і наслідок. Щоб, наприклад, з'ясувати, чи є установка причиною захворювання, а не тільки чи вони корелюють, то є додаткові суб'єктивні пояснення, потрібні дорогі перспективні лонгитюдні дослідження.

Висновок. Сучасний рівень досліджень показує, що відповідь на питання, при яких умовах відбувається порушення

развития может привести к развитию психических расстройств, зависит от взаимодействия нескольких групп факторов. Различия в уязвимости – как врожденные, так и приобретенные в ходе истории научения – делают разных людей в разной степени подверженными и восприимчивыми к патогенным влияниям. К этим различиям, возможно, прибавляются еще и половые различия, влияющие на уязвимость и развитие отдельных расстройств. Вторая патогенная группа факторов – это стрессовые негативные жизненные события и хронические негативные социальные влияния, которые воздействуют на развитие во всех вариациях – иногда в соответствии с культурным стандартом, иногда выходя за рамки нормы. Сюда относятся не только травматические переживания и патогенные социальные отношения в семье, но и культурные условия, которые либо способствуют некоторым расстройствам, либо смягчают выраженность расстройств. В частности, дискутировался вопрос: может ли быть так, что повышенная болезненность депрессивными расстройствами у женщин и алкоголизмом у мужчин поддерживаются культурно обусловленными половыми стереотипами и соответствующими влияниями социализации.

Стрессоры могут оказывать на психические расстройства эффекты различного рода.

– Стрессор может представлять собой необходимое и достаточное условие для возникновения какого-то расстройства, являясь причиной; другие факторы влияния установить невозможно. Типичные примеры – хронизированные адаптивные и стрессовые реакции, такие как чрезмерная печаль или посттравматическое стрессовое расстройство.

– Стрессор выступает иногда и частной причиной. Этот вариант имеет место тогда, когда для возникновения расстройств дополнительно требуются и другие факторы. Например, диатез-стресс-модель предполагает, что помимо стрессора для возникновения определенного расстройства у индивида должна быть еще особая уязвимость.

– Стрессоры могут и усугубить какое-то уже существующее условие для возникновения расстройства, в результате чего превышает определенное пограничное значение, и расстройство становится очевидным. Подобную усугубляющую функцию можно предполагать при многих проблемах пубертатного и подросткового возраста.

– Стрессоры могут быть триггерным событием, имея провоцирующее действие в фазе до начала расстройства, или – при долго продолжающейся перегрузке – стрессовое событие может в конце

концов повысить уровень перегрузки выше порога резистентности и тем самым способствовать манифестации расстройства.

– Стрессовое событие может иногда привести и к активации личностных и социальных ресурсов и даже к некоторому изменению отношения к имеющейся психической проблеме. Выступая протективной относительно расстройства функцией.

Наряду с простыми прямыми функциями стрессовых событий имеют значение и более сложные связи, учитывающие и другие переменные. Кроме того, стрессоры могут брать на себя функцию управления течением уже существующего расстройства.

Однако для развития расстройств и смягчения их выраженности имеют значение не только патогенные факторы – внутренние и внешние. Для прогнозирования психических расстройств следует учитывать и протективные факторы. Здесь тоже можно выделить внутренние и внешние по отношению к индивиду источники. Индивидуальные признаки компетентности в совладании со стрессом, интернальный локус контроля, всевозможные профессиональные и социальные способности и особенности социальной поддержки – все это, будучи протективными факторами, способно смягчить патогенные влияния. В частности, к таким протективным факторам относятся стабильные отношения в детстве или в зрелом возрасте, позитивное подкрепление адекватного поведения совладания или социальные модели, позволяющие отвечать на требования жизни адекватно реальности.

Выводы. Сделав обзор несомненных протективных факторов, которые отмечались во многих долговременных и срезовых исследованиях, было обнаружено, что существенным протективным фактором являются позитивные отношения с первично референтными лицами. Сложное взаимодействие патогенных и протективных внутренних и внешних условий – вот от чего зависит главным образом относительная успешность адаптации в процессе развития, который продолжается всю жизнь.

Список использованных источников

1. Бассин Ф.В. Психическая травма (к современному пониманию ее природы и общих принципов ее психотерапии): Руководство по психотерапии / Ф.В. Бассин, В.Е. Рожнов, М.А. Рожнова; Под ред. В. Е. Рожнова. – 2-е изд., доп. и перераб. – Ташкент: Медицина, 1979. – С. 24-43. – 620 с.
2. Бауманн У. Клиническая психология / Урс Бауманн, Майнрад Перре; [пер. с нем.]. – [2-е междунар. изд.]– СПб.: Питер, 2002.

3. Бачериков Н.Е. Клиническая психиатрия / Н.Е. Бачериков, К.В. Михайлова, В.Л. Гавенко и др. – К.: Здоровье, 1989. – 512 с.
4. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – М.: Академический проект, 2000. – 364 с.
5. Вассерман Л.И. Методика для психологической диагностики типов отношения к болезни: Методическое пособие / Л.И. Вассерман и др.– Л., 1987.
6. Джемс У. Многообразие религиозного опыта/ У. Джемс. – М., 1993.
7. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: Популярные лекции по философии / У. Джемс; Пер. с англ. – Изд. 3.
8. Завьялов В.Ю. Необъявленная психотерапия / В.Ю. Завьялов. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 250 с.
9. Каніщев А. В. Принципи психотерапії психосоматичних порушень / А.В. Каніщев // Актуальні питання розвитку сучасної психіатрії в дослідженнях молодих вчених: Матеріали конференції молодих психіатрів Харківської медичної академії післядипломної освіти. – Харків, 2003. – С. 31–32.
10. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология / Б.Д. Карвасарский. – М.: Питер, 4-е изд., 2011. – 864 с.
11. Карвасарский Б.Д. Неврозы. – 2-е изд., перераб. и доп. / Б.Д. Карвасарский – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
12. Коростий В.И. Место психотерапии в комплексном лечении непсихотических психических расстройств у больных с психосоматическими заболеваниями / В.И. Коростий // Медицинская психология: Науч.-практ. журн. / ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2009. – №2/3. – С. 139 – 141.
13. Корягин Ю.А. Работа психотерапевта в отделении реабилитации кардиологических больных / Ю.А. Корягин, А.И. Рашевский // Вопросы клинической и социальной психологии и психиатрии: тез. докл. – Днепропетровск, 1996. – С. 93 – 94.
14. Крайніков Е.В. Особистісні особливості хворих, які перенесли інфаркт міокарда із зупинкою кровообігу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.04/ Е.В. Крайніков, КНУ ім. Т.Г. Шевченка. – К., 1999. – 18 с.
15. Макаров В.В. Психотерапия нового века / В.В. Макаров. – М.: Академический Проект, 2001. – 496 с.
16. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В.Д. Менделевич. – 5-е изд. – М.: МЕД-пресс-информ, 2005. – 432 с.

17. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В. Г. Николаев. Отв. ред. Д. В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с.
18. Михайлов Б.В. Принципи побудови підготовки фахівців для лікування хворих на соматичні та психічні розлади / Б.В. Михайлов, І.В. Романова, Г.П. Андрух, І.М. Сарвір, М.А. Гавриленко, П.Г. Андрух, О.І. Кудінова, Т.А. Алієва // Медицинская психология: Науч.-практ. журн. / ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2011. – №4. – С. 65 – 66.
19. Сарвір І.М. Анкіозні стани в структурі гіпертонічної хвороби та їх психотерапевтична корекція: Автореф. дис.. канд. мед. наук: 14.01.16 / І.М. Сарвір; Харьк. мед. акад. післядиплом. освіти. – Х., 2004. – 20 с.
20. Федак М.Б. Психотерапія хворих на ішемічну хворобу серця / М.Б. Федак // Медицинская психология: Науч.-практ. журн. / ХМАПО, Харьк. мед. о-во. – Х., 2011. – №3. – С. 79 – 80.
21. Холмогорова А.Б. Методологические проблемы современной психотерапии / А.Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 182-190.
22. Худик В.А. Психология аномального развития личности в детском и подростково-юношеском возрасте / В.А. Худик. – Киев, 1993.

In the article a survey on the problem of theoretical conceptions of the personal «Me» and specific features applying a reconstructive psychotherapy in clinical psychology is presented. A dynamics of person's self-understanding and the influence of different diseases on the destruction of personal «Me» are being traced beginning from the works of W. James and up to the modern researches. The aims of psychotherapeutic and psychocorrectional work depending on the primary, secondary etc. personality features of a patient or on the nozological and etiological roots of the sufferance are defined. The interaction of several groups of factors essential for a psychological therapy is analysed. Individual features of a competence together with a stress, internal locus of a control, all kinds of professional and social abilities and peculiarities of a social support are shown to be capable to mitigate a pathogenic influence. A fundamental protective factor is determined to be positive relations with referential persons. We reached a conclusion that relative success of adaptation in the process of development lasting all life long depends on a difficult interaction between pathogenic and protective internal and external conditions.

Keywords: reconstructive psychological therapy, personal «Me», personal features, etiology of sufferance, stressor.

Отримано: 18.01.2013 р.

Фіктивна ідентичність як форма самодепривації психіки суб'єкта

У статті розглядаються проблеми формування ідентичності особистості в умовах батьківської депривації. Аналізуються форми, механізми і ознаки самодепривації. Наголошується, що факт фрустрації батьками потреб дитини, а саме батьківська депривація, детермінує механізми самодепривації психіки особистості, яка формується. Феномен самодепривації визначається як процес, що дезінтегрує психіку суб'єкта і визначає становлення помилкової самості або фіктивної ідентичності. Відзначається зв'язок самодепривації з базисним дефектом, тенденцією до психологічної імпотенції та психологічної смерті.

Ключові слова: базисний дефект, едіпальна залежність, самодепривація психіки, фіктивна ідентичність, дезадаптивність, адиктивна поведінка.

В статье рассматриваются проблемы формирования идентичности личности в условиях родительской депривации. Анализируются формы, механизмы и признаки самодепривации. Отмечается, что факт фрустрирующего отношения родителей к потребностям ребенка, а именно родительская депривация, детерминирует механизмы самодепривации психики формирующейся личности. Феномен самодепривации определяется как процесс, дезинтегрирующий психику субъекта и определяющий становление ложной самости или фиктивной идентичности. Отмечается связь самодепривации с базисным дефектом, тенденцией к психологической импотенции и психологической смерти.

Ключевые слова: базисный дефект, эдипальная зависимость, самодепривация психики, фиктивная идентичность, дезадаптивность, адиктивное поведение.

Постановка проблеми. Проблема особистісної ідентичності в сучасних роботах по психології, філософії та психіатрії стає однією з головних. Причиною цьому служить інтерес учених-практиків до питання формування та становлення особистості в нашому суспільстві, що переживає період трансформації політичної, економічної та соціальної систем. Враховуючи факт незмінності закономірностей вікового розвитку, ми не можемо не брати до уваги вплив біологічних і соціально-психологічних умов, що супроводжують дорослішання людини, на дозрівання окремих структур психіки, у тому числі ідентичності.

Практичні психологи, що працюють у руслі глибинної психокорекції, відзначають наявність парадоксальних феноменів,

пов'язаних з механізмом спотворення реальності або відходу від реальності у світ ілюзії заради забезпечення внутрішнього комфорту і психологічного благополуччя людини. Суб'єктивно індивід, що застосовує подібні механізми, в один і той же момент часу відчуває суперечливі почуття задоволення / незадоволення, радості / агресії, індивідуації / сепарації, тенденції до життя / тенденції до смерті тощо. Особистісні антиномії, які проявляються, як правило, в суб'єкт-об'єктних стосунках, формують певний світогляд, в якому виражається відношення між внутрішніми переживаннями людини і об'єктивними фактами.

У нашому дослідженні подібні феномени отримали назву самодепривації психіки суб'єкта, процесу, тісно пов'язаного з дезінтеграційними механізмами, що створюють платформу для формування помилкової самості або фіктивної ідентичності.

Опис і аналіз феномена самодепривації (депривація (позбавлення, відчуження) себе), форм її прояву й механізму формування дозволить, на наш погляд, успішно вирішувати завдання психотерапії дезадаптивної поведінки особистості.

Аналіз останніх досліджень. Факт негативного впливу батьківської депривації на якість психічного апарату дитини доведений багатьма дослідженнями. Досліджено наслідки психічної депривації – дефіцитарний та дисфункціональний розвиток структур психіки (Л.І. Божович, Дж. Боулбі, А. Валлон, Д.В. Віннікотт, О.І. Захаров, Г.С. Костюк, М. Кляйн, Й. Лангмеєр, В.І. Лебедев, М.І. Лісіна, С.Д. Максименко, Н.Ю. Максимова, З. Матейчек, А.М. Прихожан, Н.М. Толстих, Р. Шпід, Т.С. Яценко та інші). Як правило, умови депривації детерміновані зовні соціальним оточенням, і тому, найбільш схильна до деприваційного впливу дитяча, незріла психіка. Однак часто ми констатуємо явище депривації у дорослих людей, коли недолік соціального спілкування, дефіцит позитивних емоцій, інформації призводить до депресії, втрати працездатності, емоційного вигорання, появи психосоматичних захворювань, адиктивної поведінки тощо. Зовні самодостатня особистість переживає самотність, екзистенційні страхи, втрату сенсу життя. Самодепривація обумовлюється посиленням емоційної ізолюваності, блокуванням енергії лібідо (до себе і до інших), функціонуванням тенденції до психологічної імпотенції, до смерті.

Формулювання мети статті. Проблема самодепривації психіки суб'єкта безпосередньо пов'язана з феноменом психічної депривації. Перші суб'єктні переживання, пов'язані з присутністю матері, ініціюють об'єктне відношення до неї і формують паттер-

ни для всіх пізніших стосунків із зовнішнім світом. Дитина, що виросла в умовах емоційно-батьківської депривації, позбавлена внутрішнього позитивного підкріплення. Система психологічного захисту дозволяє амортизувати вплив фруструючих факторів, однак це детермінує розвиток фіктивної ідентичності помилкової Самості суб'єкта (маскування справжнього «Я»).

Фіктивна ідентичність як форма самодепривації психіки суб'єкта призводить до помилкового існування індивіда із самим собою та оточуючими, суб'єкт перебуває у владі внутрішніх і зовнішніх протиріч, наявність яких незмінно пов'язана з перевитратою психічної енергії. Наслідком фіктивної ідентичності є соціально-перцептивні перекручування реальності в процесі сприйняття об'єктивної дійсності й інших людей. На наш погляд, дослідження фіктивної ідентичності, її корекція дозволять сприяти розвитку особистісного й професійного потенціалу людини.

Виклад основного матеріалу. Проблема самодепривації психіки суб'єкта безпосередньо пов'язана з механізмом психічної депривації. Ці поняття близькі, але не тотожні. Найчастіше поняттям «депривація» (англ. deprivation) позначають втрату чогось, позбавлення, обмеження можливостей задоволення життєво важливих потреб. Тут мова йде не про фізичні нестатки, а виключно про недостатнє задоволення основних психічних потреб (психічна депривація). У цьому випадку депривація розуміється як незадоволення потреб у результаті відділення людини від необхідних джерел їх задоволення, що тягне за собою негативні наслідки. Істотна психологічна сторона цих наслідків: незалежно від того, обмеже на моторика людини, відлучена вона від соціуму, чи позбавлена з раннього дитинства материнської любові, прояви депривації схожі. Тривожність, страх, депресія, інтелектуальні розлади – найбільш характерні риси, так званого, деприваційного синдрому. Симптоматика психічної депривації може охоплювати весь спектр можливих порушень: від легких дивацтв у поведінці та спілкуванні до грубих порушень розвитку інтелекту й особистості.

Наслідки депривації визначалися вченими на матеріалі експериментальних досліджень (приклад – ізолювання людини у воді), при яких створювалися передумови виникнення сенсорного і емоційного голоду [1]. Проблема самодепривації виходить за рамки сенсорного рівня розгляду даного явища. Хоча сенсорний рівень дуже важливий і вказує на зв'язок феномена депривації з самопокаранням. Прикладом можуть служити педагогічні впли-

ві у вигляді ізоляції дитини в окремому приміщенні, «стояння в кутку», відсутності стосунків; моральної ізоляції (дискредитації); блокування (ігнорування) потреб (прохань), як і фізичним покаранням з боку батьків або вихователів.

Механізми батьківської депривації розглядаються в різних наукових концепціях. У психоаналітичних теоріях, при всій різномірності підходів, спільним для всіх є переконання, що сутність депривації полягає в недостатньо утвореному або насильно перерваному зв'язку дитини з об'єктом його інстинктивних тенденцій, перш за все з матір'ю.

З. Фрейд у теорії нарцисизму описує об'єктну любов до матері (материнських грудей), за якою слідує стадія аутоеротики, потім – стадія зрілих об'єктних стосунків. Вчений відзначав наявність первинного нарцисизму, витоком якого служить відчуття немовляти внутрішньоутробної єдності з матір'ю. З. Фрейд підкреслював нестійкість гармонійності первинних станів немовляти, причиною якої є залежність від зовнішнього світу [8].

Розуміння залежності є, з одного боку, величезним стимулом розвитку самості дитини. Але, з іншого боку, пізнання реальності та переживання залежності від матері й предметів навколишнього світу викликає хворобливі відчуття безпорадності, страху і гніву.

У результаті на зміну грандіозної фази задоволення, гармонії та внутрішньої впевненості приходять не менш грандіозна фаза пізнання протилежного: власного безсилля і насилу подоланих афектів. Травмуючий вплив цього досвіду не минуть ні однієї людини, хоча частота і ступінь його у різних людей істотно різняться. Величезні зусилля, які не тільки дитина, але й доросла людина все своє життя докладають, щоб захистити свою внутрішню впевненість, свою самооцінку, і відносна легкість, з якою люди, особливо в нашій культурі, втрачають почуття впевненості, свідчать про катастрофічний характер базальної невпевненості.

На думку Д. В. Віннікотту [3], перехід від стану залежності до стану незалежності є досить складним процесом. По суті, дитина повинна перейти зі світу ілюзій, фантазій у світ реальний. Для полегшення емоційного стану в уяві дитини виникають образи, які емоційно пов'язані з матір'ю, у реальності ж, прив'язані до якої-небудь речі – це перехідні об'єкти (символ материнських грудей), які допомагають впоратися з ситуацією. Фрустрація базальної потреби у незалежності ускладнює природний розвиток ідентичності, фіксує енергію лібідо. Травматичні переживан-

ня, які пов'язані з процесом переходу в нову ситуацію розвитку, можуть надалі спровокувати запуск регресивних програм, наприклад, у підлітковому віці – відхід з реальності у світ ілюзій за допомогою наркотичних засобів, комп'ютерних ігор, віртуального спілкування тощо.

Завдяки дослідженням М. Малер, відомо, що етапу психічного народження (приблизно три роки життя) передують фази сепарації-індивідуації, які поперемінно змінюють одна одну. У нормі дитина сама вирішує, коли вона може дистантно взаємодіяти з матір'ю, а коли їй необхідно нове зближення. Вона вчиться самостійності. Утиск особистої ініціативи дитини провокує афекти, що в цілому гальмує соціальний та (або) когнітивний розвиток.

Отже, перші суб'єктні переживання, які пов'язані з присутністю матері, ініціюють об'єктне відношення до неї і формують паттерни для всіх пізніших стосунків з навколишніми. Дитина, що виросла в умовах емоційно-батьківської депривації, позбавлена внутрішнього позитивного підкріплення. Заперечення світу посилюється, поступово відображається у нелюбові до себе і у негативному ставленні до навколишніх.

Відомо, що основними принципами розвитку є активність, воля і розум. Крім того, головним у відносинах між людьми має бути рівність, як база для розвитку особистості й суспільства в цілому. На наш погляд, ситуація депривації позбавляє людину можливості бути активним і вільним у досягненні цілей, що, безсумнівно, відбивається і на розвитку інтелекту, здатності до адаптації, вибору оптимальної спрямованості особистості. Це положення вважаємо особливо важливим для розуміння механізму самодепривації психіки суб'єкта як результату інтеріоризації стосунків депривації.

Наше дослідження дозволяє визначити структуру феномена самодепривації. Найбільш повно вона розкривається у порівнянні з категоріями розвитку особистості (див. табл.1).

Таблиця 1

Порівняльні особливості феномена самодепривації і самоактуалізації особистості

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ	
РОЗВИТОК, САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ	САМОДЕПРИВАЦІЯ
Активність	Гіперактивність/ Пасивність (аутоактивність)
Адаптація	Деадаптація, неадаптивність

Просоціальний напрям	Напрямок на глибинні інфантильні цінності
Рефлексивність	Перекручення рефлексії, невловимість «Я» в рефлексії
Доцільність	Суперечливість інстинкту самозбереження
Почуття реальності	Відхід від реальності, самоімпотування
Інтеграція Его	Дезінтеграція, деперсоналізація
Тенденція до життя	Тенденція до психологічної смерті, імпотування спілкування

Якщо розглядати активність як властивість, притаманну індивіду з народження, то вплив зовнішнього середовища інтенціонує потреби і поведінку людини. У ситуації депривації потреб, активність суб'єкта може змінити напрямок, силу і стійкість. Активність може бути спрямована назовні з набагато більшою силою (гіперактивність), при цьому приглушується згідність активності як ціліспрямованої властивості. Активність може бути спрямована всередину (аутоактивність), зовні проявлятися як пасивність, і людина може гальмувати свій розвиток, перебуваючи в активному захваті внутрішніми протиріччями. Стійкість активності може проявляти неадекватний характер: зовнішня ситуація сприймається крізь внутрішні відчуття і переживання. Людина стає не здатною до аналізу і конструктивної адаптації в соціумі. Депривація детермінує появу самодепривації.

Зворотним процесом адаптації, як тенденції до життя, виділяють неадаптивність. На думку Ф. Енгельса «Заперечення життя, по суті, міститься в самому житті, так що життя завжди мислиться у співвідношенні зі своїм необхідним результатом, що знаходиться в ньому постійно в зародку, – смертю» [цит. за 6, с. 81]. «Зародок» смерті можна інтерпретувати і як мету померти. Отже, неадаптивність можна розглядати як складову тенденції до смерті. Поведінка індивіда і в цілому його життя будується на парадоксальному феномені недоцільності, тому що смерть (або рух до смерті) обирається як захист від самого себе. Фізична біль полегшує емоційні страждання.

Неадаптивні форми поведінки (ритуалізм, бродяжництво, бунтарство) призводять до формування хибної спрямованості суб'єкта, внутрішньої розбалансованості, втрати ідентичності. У результаті виникає життєва дезорієнтація, яка виявляється при виборі професії, супутника життя, інтересів, цілей.

У аспекті явища неадаптивності В.А. Петровський звертає увагу на феномен невловимості «Я» в рефлексії: «будь-яка спроба усвідомити своє «Я» призводить до трансценденції за межі вихідних переживань, що, у свою чергу, породжує переживання

неповноти самовияву в рефлексії, почуття того, що головне залишається за межею свідомості»[6, с. 83].

Переважна більшість учених (Д. Віннікотт, М. Кляйн, М. Малер, Г. Мюррей, Дж. Рейнгольд, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорні, І. Ялом, Т. С. Яценко та інші) розглядають явища самодепривації як несвідоме прагнення до смерті і деструктивності. Людина втрачає почуття реальності, живе ілюзіями, порушується зв'язок між минулим, сьогоденням і майбутнім, формується помилкова самість як захисна установка особистості. Відбувається скупчення, згущення психічної енергії. При цьому блокуються лібідні потреби (інстинкти життя), надаючи можливість діяти енергії мортидо.

Залежно від різних факторів, деструктивна енергія може направлятися назовні або всередину. У першому випадку ми маємо справу з агресією, у другому – з аутоагресією, в обох випадках результатом є самодепривація психіки.

Аналіз проблеми дозволив визначити характеристики феномена самодепривації: почуття безнадійності, безвихідності, розуміння беззмістовності існування, відчуття «глухого кута життя», почуття непотрібності, психологічної самотності, розчарованості, відчаю, ненависті, жадібності, агресивності тощо.

На думку Т.С. Яценко [2, 10], психологічна самодепривація на рівні спілкування виражається в проявах психологічної імпотенції – руйнуванні контактів з іншими людьми (заздрість, неадекватне сприйняття партнера, крайня інтроверсія, відхід від реальності під дією заміщення, почуття приниженості, неповноцінності). Т.С. Яценко зазначає, що тенденція до самодепривації проявляється в сталому відчутті себе незадоволеним, скривдженим, нещасним, а в реальних діях – у відчуженості від соціального життя, неусвідомлюваної тенденції нанесення шкоди власній персоні.

Дані почуття формуються в ранньому дитинстві, коли потреби дитини фруструються лібідними об'єктами, позбавляючи відчуття любові й породжуючи розчарування, тривогу, страх. Амбівалентні почуття, що виникають до матері, детермінують дію механізму відшкодування: агресію, яка спрямована на об'єкт, обертається на самого суб'єкта. З'являється досить стійке почуття провини, яке завжди поруч з самопокаранням. Почуття провини може виражатися в аскетизмі, соціальних обмеженнях, психосоматичних захворюваннях. У чуттєвій сфері суб'єкта з'являються відчуття непотрібності, небажаності, байдужості, що надалі готує підґрунтя для розвитку психологічних залежностей, депресивних станів, крайнім вираженням яких є суїцид.

Узагальнюючи вищесказане, ми припускаємо, що характер первинних об'єктних стосунків, програма дитячо-батьківських взаємодій визначають домінування інстинктивного потягу. Імпотування психіки суб'єкта, блокування лібідних інстинктів призводить до формування тенденції до психологічної смерті як базової особистісної установки, що виражається в різних формах самодепривації особистості.

Результати нашого теоретичного і практичного аналізу дозволили виділити форми психічної самодепривації та описати психічні особливості особистості.

Таблиця 2

Етапи становлення психічної самодепривації особистості

Стадії розвитку особистості	Джерело самодепривації психіки	Форма психічної самодепривації
Перинатальний період. Перші переживання новонародженого, пов'язані з годуванням і присутністю матері, ініціюють об'єктне відношення до неї і формують паттерни для всіх пізніших взаємин із зовнішнім світом	Травма народження, незадоволення потреб немовляти, відчуття тривоги переслідування	Базальна тривожність. Страх перед зовнішнім світом
Оральна стадія: від народження до 1,5 років. Глибокий контакт між матір'ю і дитиною	Фрустрація потреб у контакті, безпеки, у задоволенні вітальних потреб, у незалежності	Ознаки фіктивної ідентичності, помилкової самості, симптоми аутизму, неприйняття, відкидання навколишнього світу, почуття провини
Анальна стадія: 1,5 – 3 роки . Пізнання своїх можливостей, формування самооцінки	Відчуження від своєї діяльності, від своєї праці в результаті фрустрації потреби в активності, самостійності й досягненнях	Почуття самотності, пригніченості або почуття переваги над іншими; нарцисичні прояви. Нестабільність самооцінки, тривожність
Фалічна стадія: 3 – 6 років. Статеві ідентифікація, розуміння своєї гендерної ролі	Блокування прагнення завойовувати і долати. Відчуження від батьків, труднощі ідентифікації	Почуття провини, фобії, агресія або страх по відношенню до інших. Відхід від реальності у світ ілюзій. Поява почуття поразки

<p>Латентний період: 7 – 12 років. Пізнання своїх можливостей на більш високому рівні</p>	<p>Невдачі у навчальній діяльності. Відчуження від моральних принципів суспільства, від однолітків, інших дорослих</p>	<p>Почуття меншовартості, конформність, залежність, соціальна та пізнавальна пасивність, формування компенсуючих механізмів</p>
<p>Генітальна стадія: 13 – 16 років. Статева ідентифікація, розуміння своєї гендерної ролі на більш високому рівні. Прагнення до спілкування з однолітками, потреба в ствердженні власної самостійності, дорослості. Формування ідентичності, Я-концепції</p>	<p>Відчуження від себе, відхід від реальності, змішання ролей</p>	<p>Порушення ідентичності (особистісної та професійної), аддиктивна, делінквентна поведінка; тенденція до саморуїнування, до психологічної смерті. Фіктивна ідентичність</p>

З. Фрейд, А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Віннікотт у своїх роботах описують механізми, що дозволяють амортизувати вплив фруструючих факторів. Ідентичність людини, як відомо, формується завдяки процесу ідентифікації – механізму, що дозволяє переймати, засвоювати характеристики іншої людини або групи людей. Ідентифікація, за З. Фрейдом, – ранній прояв емоційного зв'язку з іншою особою, який тісно пов'язаний з інтродекцією, здатністю включення зовнішнього світу людини у внутрішній. Згідно М. Кляйн [4], механізм інтродекції використовується вже психікою немовляти (первинна ідентифікація), дитина отримує певний енергетичний заряд лібідо або мортидо, залежно від особливостей первинного об'єктного середовища. Один і той же об'єкт – груди матері «Я» дитини сприймає двояко: як добрий і поганий. За допомогою механізму розщеплення, «Я» робить спробу відокремити інтеріоризовані погані груди і почуття, які з ними пов'язані, від добрих грудей і позитивних почуттів. Розщеплення впливає не тільки на об'єкт, але і на самість дитини, яка також у результаті розділяється на погану і добру частини.

Поряд з інтродекцією, проекцією і розщепленням, М. Кляйн описує специфічний захисний механізм параноїально-шизоїдної позиції – проєктивну ідентифікацію, за допомогою якої, розщеплені частини Самості проєктуються на розщеплені частини зовнішнього об'єкта й ідентифікуються з ними. Отже, «Я» дитини рятується від страху переслідування. Захисні механізми несуть

і деструктивну функцію (у разі високої енерговитратності): у результаті може статися фрагментація Я і його об'єктів, і в якості крайньої форми – дезінтеграція. У цьому випадку «Я» розпадається і розщеплюється на дрібні фрагменти, робить все, щоб перестати існувати і тим самим уникнути страждань.

На наступній, депресивній стадії, захисні механізми виникають у зв'язку з появою нових почуттів – ревності, жадібності й заздрості. Бажаючи зменшити страждання самості, «Я» дитини переносить на матір негативні почуття і тут же відчуває у зв'язку з цим почуття провини. Почуття провини викликає появу нового механізму – механізму відшкодування, за допомогою якого суб'єкт намагається відшкодувати збиток, заподіяний об'єкту любові його руйнівними фантазіями.

Особливу роль ідентифікація відіграє у передісторії комплексу Едіпа, відображаючи формування внутрішніх об'єктів за допомогою задоволення інтересу дитини до батьків. Ідентифікація спочатку амбівалентна, вона може стати як вираженням любові, так і агресії. Внутрішній світ дитини наповнюється інтроектами протилежної спрямованості, ідеал «Я» знаходиться поряд з почуттям провини невідповідності бажаному образу. Агресія направляється на самого себе як засіб самопокарання.

За Д.В. Віннікоттом [3] індивід за допомогою компонентів «маніакального захисту», таких як фантазія і мрії, намагається впоратися з внутрішньою реальністю, переносячи її в зовнішній світ. Розглядаючи ранні стосунки матері та дитини, Д.В. Віннікотт відзначає наявність істинної і помилкової самості. Якщо матері не вдається пристосуватися до ранніх потреб дитини, то не відбувається катексису зовнішніх об'єктів, немовля залишається ізольованим. Воно примушується до помилкового існування, до покірності. Покірна, помилкова самість реагує на вимоги оточення, вибудовуючи помилкову систему взаємин з метою вберегти і захистити істинну самість. Хибна Самість повинна створити умови, що дозволяють істинній самості вижити.

Отже, фіктивна ідентичність (або помилкова самість) формується в ранньому дитинстві та є своєрідним механізмом захисту. Доросла людина, що пережила деприваційний вплив і має в арсеналі базальні форми захисту, програмно запускає звичну форму поведінки в ситуаціях, які мають характер фрустрації.

Фіктивна ідентичність має тілесний вираз: м'язовий панцир, маски, психосоматичні захворювання, адикції тощо. Завжди фіктивна ідентичність, як форма самодепривації психіки, проявляє себе в процесі порушення співвідношення зовнішньо-

го і внутрішнього (ін- й екстеріорізації) в осмисленні дійсності, зокрема, деформації спілкування, що відображує адаптацію психічної реальності до зовнішнього світу. Невірний вибір поведінки і стратегії життя в цілому є віддзеркаленням низького рівня або повної відсутності компетентності в процесі комунікації (низький рівень соціального інтелекту).

На думку Т.С. Яценко [2], гармонійність психічного полягає не тільки в рівновазі потягів Ід з потребами і можливостями Его, але і в пріоритеті його просоціальних тенденцій, що припускає: інтеграцію «принципу задоволення» з «принципом реальності»; ослаблення імперативу інфантильних (глибинних) цінностей; ослаблення автоматизованості психологічних захистів, які не втрачають залежності від очікувань ідеалізованого «Я»; пом'якшення, ослаблення внутрішньої стабілізованої суперечливості логіки свідомості з «іншою логікою» несвідомого.

У сучасній психології ще неповною мірою визначено коло питань суб'єкта, які вимагають психологічної допомоги. Що є симптомом наявності життєвих проблем, як визначити, чи є дефект самості? Чи є психологічні дисфункції (деструкції) особистості тотожними поняттю особистісної проблеми?

Узагальнюючи власний практичний досвід [10], Т.С. Яценко звертає увагу на феномен, який завжди виникає у випадках порушень взаємодії індивіда з реальністю, з соціумом – це соціально-перцептивні перекручування особистості, які виявляються в процесі сприйняття навколишнього світу.

Індивідуальні соціально-перцептивні перекручування пов'язані з втратою здатності адекватно оцінювати зовнішній реальний світ, розуміти міжособистісні відносини. Причиною формування соціально-перцептивних викривлень є стійкі негативні переживання дитинства, обумовлені незадоволенням найважливіших базових потреб. Суб'єкт вступає у внутрішній конфлікт, який завжди нівелюється порушенням інтрапсихічних стосунків і формуванням ідеалізованого образу «Я». За таких умов гальмується гармонійний особистісний розвиток, оскільки людина цікавиться не власне життя (почуття, бажання, думки, діяльність), а образ, який необхідно постійно підтримувати. Активність у цьому напрямку обумовлена бажанням, які не усвідомлюються, щоб позбутися внутрішньої напруженості, підтримати ідеалізоване Его за рахунок очікуваного позитивного зворотного зв'язку від інших людей. Суб'єкт потрапляє у залежність від позитивної оцінки і може спілкуватися, тільки якщо відчуває підтримку навколишніх. Будь-яка критика, суперечки, навіть незначні

дрібні конфлікти призводять до дистанціювання від людей або ж до дій проти них. Сприйняття реальності спотворюється, що детермінує тенденцію неможливості підтримки конструктивних стосунків з людьми (тенденція психологічної імпотенції та психологічної смерті). Протиріччя між прагненням дотримуватися просоціальної вимоги і одночасно на неусвідомлюваному рівні відчувати тиск інфантильних бажань призводить до формування особистісної проблеми. Суб'єкт демонструє ірраціональну поведінку, наслідки якої не можуть бути прогнозовані навіть ним самим.

До проявів особистісної проблеми, яка пов'язана з втраченою ідентичністю, відносяться такі явища: відчуття дисгармонійного внутрішнього світу; агресивність як наслідок заблокованості можливості прояву конструктивних почуттів; тривожність; невмотивований страх; актуалізація почуття низької самооцінки; егоцентризм; застрягання на своїх проблемах та інтересах власного «Я»; пасивність, блокування творчого потенціалу, здатності до самореалізації, адекватної рефлексії і відображення об'єктивної реальності; депресивні і афективні стани психіки. Згідно Т.С. Яценко, особистісні деструкції пов'язані зі стратегіями спілкування, що виявляються в авторитарних і маніпулятивних формах поведінки. Наявність внутрішніх суперечностей незмінно пов'язане з енергетичною перевитратою суб'єкта, що вимагає поповнення від інших людей (феномен психологічного вампіризму). Загрозою для конструктивної поведінки стає і тенденція до частих змін валентності почуттів: плюс – мінус, любов – ненависть, прив'язаність – відчуження.

Самодеприваційні процеси психіки завжди перешкоджають адаптації до актуальної ситуації, даючи відчуття власної нездатності, неповноцінності тощо, особливо яскраво виявляючись у підлітковому і юнацькому віці. Е. Еріксон пише з цього приводу: «почуття ідентичності «Его» є накопичена впевненість у тому, що внутрішня тотожність і безперервність, яка підготовлена минулим індивідуумом, поєднується з тотожністю і безперервністю значення індивідуума для інших людей, що виявляється в реальній перспективі кар'єри» [9, с. 250]. Якщо в основі «Его» лежить сумнів у власній ідентичності, то результатом є делінквентна поведінка. У більшості випадків, якщо делінквентні епізоди не мають фатального значення, то спостерігається нездатність молодих людей встановити професійну ідентичність.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, можна констатувати наступне:

1. Процес самодепривації психіки суб'єкта детермінований фруструючим об'єктивним оточенням, особливо на ранніх стадіях розвитку особистості.

2. Інтегративна функція системи психологічного захисту знецінюється соціально-перцептивними спотвореннями, які нею обумовлені, і відступами від реальності.

3. Фіктивна ідентичність як форма самодепривації психіки приводить до помилкового існування індивіда із самим собою та навколишніми. Психіка «підпорядковується» ілюзіям, продукується захистами, що вказує на залежність від «принципу задоволення» і створює перешкоди конструктивної особистісної самоактуалізації.

На наш погляд, усвідомлення впливу на спілкування і поведінку суб'єкта механізмів самодепривації у процесі психоаналітичної роботи, дозволить суб'єкту не переносити на актуальні ситуації минулий негативний досвід. Розуміння взаємозв'язку інфантильних причин особистісної проблематики з характером соціально-перцептивних викривлень допоможе суб'єкту не тільки нівелювати емоційне напруження, але й оптимізувати ситуацію спілкування, максимально наблизившись до принципу реальності.

Список використаних джерел

1. Алексеевкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации: Учебное пособие / Е. Г. Алексеевкова. – СПб: Питер, 2009. – 96 с. – (Серия «Учебное пособие»).
2. Андрущенко В. П. Философско-психологические проблемы методологии познания психики / В. П. Андрущенко, Т. С. Яценко // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 36 (60). – С. 7 – 20.
3. Винникотт Д. В. Игра и реальность / Д. В. Винникотт. – М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2008. – 240 с. (Серия «Современный психоанализ: теория и практика»).
4. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / М. Кляйн; Перевод с английского А. Ф. Ускова. – СПб.: Б.С.К., 1997. – 96 с.
5. Кохут Х. Восстановление самости / Х. Кохут; Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 316 с.

6. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности/ В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 512 с.
7. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2003 – 672 с.
8. Фрейд А. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов / А. Фрейд, З. Фрейд. – СПб.: Ин-т Психоанализа, 1997. – 387 с.
9. Эриксон Э. Детство и общество: пер. с англ./ Э. Эриксон. – СПб.: Речь, 2000. – 328 с.
10. Яценко Т. С. Основиглибинноїпсихокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вицашк., 2006. – 382 с.

The problems of the formation of personal identity in terms of parental deprivation. The article envisages the problems of the formation of personal identity in terms of parental deprivation. The forms, mechanisms and symptoms of self-deprivation are analysed. The fact of parents' frustrating of child's needs, namely parental deprivation, determines the mechanisms of self-deprivation developing individual psyche. The phenomenon of self-deprivation is defined as the process disintegrating psyche of the subject and determining the formation of a false loneliness or a fictitious identity. The connection between self-deprivation with the basic defect, trend of psychological impotence and psychological death is noticed.

The problem of self-deprivation of a subject's psyche is directly related to the phenomenon of mental deprivation. These concepts are similar, but not identical. Conditions of deprivation are determined from outside, the social environment and therefore most susceptible influence on the deprivation of children, immature psyche. The subject first experiences related to the presence of the mother, initiates object relation to it and forms the patterns for all the later relations with the outside world. Child growing up in the emotional and parental deprivation has no inner positive reinforcement. Denial of the world increases, gradually resulting in the lack of love for yourself and hate for others.

Psychological defense system is considered to absorb the effect of frustrating effects, which determine the development of a fictitious identity as a subject of the self-false (masking true Ego).

Keywords: basic defect, Oedipus dependence, self-deprivation, fictitious identity, disadaptability, addictive behavior.

Отримано: 11.01.2013 р.

Опанувальна поведінка особистості в процесі розвитку сімейних відносин

У статті представлено аналіз відомих зарубіжних досліджень опанувальної поведінки в сім'ї як колективного явища. Дається визначення поняттям: “копінг-поведінка”, “копінг-стратегії”, “діадичний та сімейний копінг”. Описуються форми сімейного опанування, розвиток і динаміка опанувальної поведінки в сім'ї, оцінка ефективності опанування. Формуються основні положення, концепції сімейного опанування. У серії досліджень, присвячених інтегральному вивченню опанувальної поведінки в сім'ї в ситуації нормативних сімейних криз, визначено форми опанувальної поведінки, використовувани в ситуаціях стресу в близьких відносинах.

Ключові слова: поняття копінгу, сімейне опанування, діадичний і сімейний копінг, стрес, ефективність, динаміка опанування, життєвий цикл сім'ї.

В статье представлен анализ известных зарубежных исследований овлаждающего поведения в семье как коллективного явления. Дается определение понятиям: «копинг-поведение», «копинг-стратегии», «диадический и семейный копинг». Описываются формы семейного освоения, развитие и динамика овлаждающего поведения в семье, оценка эффективности освоения. Формулируются основные положения, концепции семейного освоения. В серии исследований, посвященных интегральному изучению овлаждающего поведения в семье в ситуации нормативных семейных кризисов, определены формы копинг-поведения, используемые в ситуациях стресса в близких отношениях.

Ключевые слова: понятие копинга, семейное совладание, диадический и семейный копинг, динамика совладания, жизненный цикл семьи.

Постановка проблеми. Копінг-стратегії – широке поняття з довгою і складною історією. Поняття копінг вперше було введено Р. Лазарусом і С. Фолкманом в рамках транзактної моделі стресу [5]. Відповідно до цієї моделі, стрес і пережиті емоції є результатом взаємодії середовищних процесів і людини. Відносний сенс емоції (загроза, втрата, кинутий виклик, вигода) залежить як від контексту, так і від оцінки ситуації людиною і взаємодії цих двох факторів, так званого «потoku дій і реакцій». Під копінгом розуміється «постійно змінні когнітивні і поведінкові способи подолання специфічних зовнішніх і внутрішніх вимог, які оцінюються людиною як значні або перевершуючі її можливості».

Під копінгом розуміють, як правило, довільні і свідомі дії, хоча деякі дослідники у віковій психології дотримуються більш широкого визначення [3, с.57]. В останньому випадку до копінгу відносяться всі прояви регуляції емоційного стану, включаючи ті мимовільні процеси, які обумовлені відмінностями в темпераменті і звичній поведінці.

Загалом копінг це мінливі процеси. Стійкі патерни копінгу формують копінг-стратегії, або особистісні стилі. За результатами факторного аналізу було виділено два види копінгу: проблемно-орієнтовані (спрямовані на подолання самого джерела стресу) і емоційно-орієнтовані (спрямовані на подолання емоційного збудження, викликаного стресором). Останнім часом обидва види копінгу частіше розглядаються в контексті емоційної регуляції: пусковим механізмом активних дій завжди служить емоційне збудження, викликане стресором.

Опанувальна поведінка в кризових ситуаціях сім'єю як групою – новий напрямок в психології, який інтегрує сімейний системний підхід (розгляд сім'ї як цілісної системи), концепції стрес-копінг процесу і розвивається у вітчизняній психологічній науці як суб'єктний підхід. Поняття «опанувальна поведінка» (coping) використовується для позначення поведінки особистості в будь-яких ситуаціях, що являються для людини критичними або ж «важкими». У вітчизняній психології з початку 90-х років минулого сторіччя ведеться дослідження сімейного стресу і копінгу в здорових сім'ях, сім'ях людей груп ризику та осіб з хронічними захворюваннями [5, 6]. Незважаючи на спроби зрозуміти і оцінити механізми опанувальної поведінки в сім'ях, що перебувають під впливом стресу, функція опанування з кризовою ситуацією як складова частина сімейного рівня дотепер глибоко і всебічно не розглядалася.

Аналіз останніх досліджень. Проблема опанувальної поведінки при стресі інтенсивно розробляється в зарубіжній психологічній науці. З цієї теми опубліковано безліч робіт таких зарубіжних дослідників, як R. Lazarus, R. Moos, N. Endler, Y. Parker, M. Perrez, M. Reicherts, M. Naan, S. Folkman [3, 4].

Поняття «опанування в сім'ї» використовується в медичній психології тоді, коли копінг-реакції більш ніж одного члена сім'ї є відповідями на порушення душевної рівноваги в одного або кількох членів сім'ї.

Н. І. McCubbin, Р. Boss, С. Wilson визначили структуру опанувальної поведінки з кризовими, стресовими ситуаціями в сім'ї:

- поява змін у родині, які вимагають адаптації;
- соціальні та психологічні фактори, які сім'я використовує в управлінні стресовою ситуацією;
- сімейні ресурси, які сім'я активізує для досягнення задовільних результатів опанування в стресових ситуаціях;
- результат опанувальних зусиль сім'ї.

Численні психологічні дослідження показують, що всі сім'ї по-різному протистоять сімейним проблемам і труднощам. Для одних наслідком труднощів буде наростання сімейних проблем, погіршення взаємин між членами сім'ї, інші ж під впливом стресу мобілізують і множать спільні зусилля для їх подолання.

У зарубіжній психології поширений термін «спільний (колективний) копінг» (communal coping), що позначає соціальний контекст копінг-поведінки [1]. Теоретичні та прикладні дослідження зарубіжних психологів свідчать про те, що копінг-поведінка не є окремим, незалежним явищем, це невід'ємна частина складного, динамічного процесу особистості, соціального оточення та їх взаємин.

Виклад основного матеріалу. Аналіз публікацій англійською мовою дозволив нам виділити три підходи до розуміння колективного копіngu на рівні сім'ї як цілого. Перший підхід розвивається в рамках моделі багатоосового копіngu С. Хобфолла, фіксується на усвідомленні впливу соціального оточення на копінг-поведінку людини, виділення групового рівня копіngu [7]. Це означає, що люди справляються з ситуацією, поєднуючи власні та соціальні ресурси, як індивідуально, так і у відносинах з іншими. Другий підхід, що поєднує дослідження копіngu сімейних пар, концентрується на виборі специфічних стратегій опанування партнерами по шлюб в залежності від рівня стресу і їх узгодженості, факторах, що визначають вибір стратегій опанування в подружжя. Дж. Койн і Д. Сміт у дослідженні подружніх пар, в яких чоловіки перенесли інфаркт міокарда, виділили два головних типи копіngu, сфокусованого на взаєминах: перший тип – активна взаємодія, включав в себе активні дискусії партнерів, неспокій про самопочуття пацієнта і рішення проблем спільно, другий – захисна буферизація, являв собою спроби закрити партнера від стресу, приховуючи від нього тривоги і занепокоєння та поступаючись у всьому, щоб уникнути конфліктів. Активна взаємодія показала наявність дуже слабкого зв'язку, або її відсутність із змінами в стані здоров'я пацієнта, а використання дружинами захисної буферизації співвідноситься з підвищенням працездатності та самооцінки у чоловіків. При вивченні

зв'язку між адаптивністю копінг-поведінки подружжя і рівнем їх задоволеності шлюбом, Т. О'Брайен і А. Де Лонгіс встановили, що в сім'ях, де рівень задоволеності був низький, чоловіки, включаючись в захисну буферизацію, підвищували рівень стресу у дружин. Серед пар, задоволених шлюбом, подібна стратегія не чинила негативного впливу на дружин.

Третій підхід, що базується на концепціях діадичного копіngu, акцентує свою увагу на діадичному (системному) процесі стресу і копіngu, описі видів діадичного копіngu, вивченні його впливу на взаємини в шлюбних парах і розробці методичного інструментарію для його вивчення. Діадичний копінг співвідноситься з рівнем якості подружніх відносин, стабільністю відносин і комунікативною поведінкою. Стратегії спільного (діадичного) копіngu мають як негативний, так і позитивний вплив на якість стосунків у парі. Ефективний діадичний копінг не тільки скорочує стрес і зміцнює сімейне благополуччя, але й підсилює почуття єднання партнерів.

За даними численних досліджень, відомо, що стійкі замкнуті групи (якою є і сім'я) виробляють безліч механізмів для підтримки власної цілісності. Групові психологічні захисні механізми – система процесів і механізмів, спрямованих на збереження психологічної цілісності сім'ї як колективного суб'єкта (підтримка позитивного суб'єктивного стану, відповідного цілісності) [1, 2].

Сім'я – цілісність, яка відчуває на собі вплив криз, пов'язаних з особливостями проходження життєвих циклів сім'ї, а також вплив ненормативних криз, пов'язаних з поняттям життєвого шляху сім'ї. Загроза для цілісності сім'ї породжує її психологічну захисну активність. Психологічна захисна активність сім'ї, в нашому розумінні, означає систему процесів і механізмів, спрямованих на підтримку і відновлення сім'ї при порушенні цілісності, стабільності сімейної системи. Сімейне опанування виступає провідним механізмом у психологічній захисній активності сім'ї та розуміється як усвідомлена організація для подолання труднощів. Опанування визначається нами як реакція на пережите внутрішнє напруження одного або кількох членів сім'ї чи сімейну дисфункціональність, коли родині доводиться проявляти незвичайні зусилля – спостерігати, здобувати новий досвід, визначати і виконувати спеціальні дії, щоб повернутися до звичної життєдіяльності. Сімейне опанування як процес підтримує безліч параметрів сімейного життя. Копінг є породженням елементів сімейної системи, тобто її складових. Отже, його можна розглядати як механізм підтримки або непідтримання, або породження цілісності.

Спостереження за сімейним копінгом із змінами показують, що сімейні стратегії не є поодинокими діями, а включають в себе одночасно організацію різних дій членів сім'ї, багато сфер сімейного життя, зміцнюють внутрішньосімейну єдність і згуртованість.

Слідуючи такому трактуванню сімейного опанування, важливо відзначити, що в сучасній психологічній науці опанувальна поведінка сім'ї як системи вивчена вкрай мало, найчастіше діагностуються стратегії подолання окремих членів сім'ї.

У зарубіжній психологічній літературі ми зустріли вивчення сімейного копінгу з точки зору діадичних відносин в подружній парі.

Так, S. Coyne, T. Smith запропонували новий термін в концепції сімейного опанування – «центрований на відносинах копінг», який, на їхню думку, охоплює дві стратегії: активну підтримку і протекцію захисту.[4, с.43] При використанні стратегії активної підтримки автори говорять про «такі дії людини, які спрямовані на те, щоб стимулювати партнера на обговорення проблеми, з'ясування його почуттів і знаходження спільного конструктивного рішення у важкій ситуації. За допомогою стратегії протекції захисту людина емоційно «розвантажує» іншого, наприклад, тим, що не обговорює хвилюючу тему, проявляє турботу, пригнічує негативні почуття і поступається партнерові, щоб уникнути сварок.

A. DeLongis і D. O'Brien говорять про «емпатичний копінг» в сімейному опануванні труднощів, розуміючи під цим «здатність і спробу зрозуміти в стресовій ситуації афективний світ партнера і це афективне розуміння розділити» [4]. В якості форми вираження емпатичного копінгу вони називають демонстрацію симпатії, доброзичливість, розуміння виразу обличчя і теплу інтонацію.

O. Bodenmann запропонував свою концепцію діадичного стресу і копінгу в подружній парі, в рамках якої стрес і копінг в сім'ї розуміється як системна подія. При цьому діадичний стрес визначається ним як вимоги до одного або обох членів подружжя, що вносять дестабілізацію в загальну систему. Діадичний копінг розуміється як спільна форма подолання навантажень.

Ми переглянули дану концепцію діадичного копінгу і пропонуємо під цим розуміти такий стиль подолання важких ситуацій, коли відбувається активне співробітництво та узгодження копінг-стратегій у подружній парі, в процесі якого:

– враховуються сигнали про виникнення важкої ситуації від одного з партнерів і відповідна реакція другого з подружжя на ці прояви;

– на підставі зворотного зв'язку оцінюються важливість і можливі наслідки даної ситуації для сім'ї, можливості подружжя для її опанування;

– відбувається узгоджений вибір стратегій опанування важкої ситуації у подружжя, яке переважно націлені на один результат, поєднуються в загальному процесі подолання труднощів.

Причому такий діадичний копінг у подружній парі ми пропонуємо розділити на два види діадичного опанування.

По-перше, спільний діадичний копінг, який характеризується узгодженим вибором подружжя схожих, таких, що не суперечать один одному, найбільш наближених способів і стратегій опанування (конгруентність копінг-стратегій). Тобто, в даному випадку при вирішенні важких ситуацій подружжя використовують переважно однаковий стиль і схожі стратегії опанування з труднощами (наприклад, чоловік і дружина разом планують шляхи вирішення проблеми і потім направляють проблемно-орієнтовані зусилля на успішне її вирішення), що дозволяє найбільш швидко і продуктивно досягти бажаного результату опанування.

По-друге, підтримуючий діадичний копінг у подружжя, який характеризується поділом зусиль на вирішення важких ситуацій з партнером, коли кожен з подружжя виділяє для себе у важкій ситуації завдання і сфери опанування іншого з подружжя, які він готовий взяти на себе. При цьому головним чинником є здатність і готовність кожного з подружжя прийняти на себе ту функцію і роль в загальному опануванні, яка найкращим чином доповнювала б зусилля іншого з подружжя (наприклад, при більшому використанні дружиною пошуку допомоги та підтримки у соціального оточення, стратегічного планування вирішення проблеми, чоловік бере на себе більш активну роль в опануванні, демонструючи більший самоконтроль і дієво вирішення проблеми), що гарантує вирішення важкої ситуації в родині навіть у тому випадку, коли в одного з подружжя сил і можливостей для дієвого, активного опанування недостатньо.

Німецькі дослідники відзначають, що наявність і використання діадичного копінгу в сім'ї має позитивне значення не тільки для успішного й ефективного опанування у важких ситуаціях, але і позитивно впливає на якість подружніх відносин.

В якості функцій і значення діадичного копінгу для подружніх відносин O. Bodenmann виділив наступні:

– аспекти стресо-орієнтовані (скорочення навантаження через спільне дійсне вирішення проблеми, емоційна регуляція, соціальна регуляція);

– аспекти, орієнтовані на подружні стосунки (побудова і зміцнення почуття «МИ», побудова та зміцнення довіри партнерів, когнітивне усвідомлення подружніх відносин як таких, що допомагають, підтримуючих і цінних).

Отже, спільне сімейне опанування виступає не тільки як спосіб, необхідна умова подолання важких, стресових ситуацій в сім'ї, але і як найважливіший ресурс, завдяки якому сім'я залишається життєздатною і здоровою, може характеризуватися кращим психологічним і фізичним самопочуттям подружжя, високою задоволеністю життям і сімейними відносинами, кращою соціальною адаптацією і стабільністю відносин.

Дослідження психологічних закономірностей сімейного опанування веде нас до розуміння сімейного опанування як процесу, або явища, яке постійно змінюється. Члени сім'ї та їх ставлення один до одного, стосунки сім'ї з навколишнім світом постійно динамічні, що вимагає їх переоцінки і відбивається, зокрема, на способах опанування і їх мінливості [7, с.231].

В даний час при розгляді процесуального аспекту сімейного опанування враховуються наступні параметри: стадії сімейного опанування з урахуванням конкретної ситуації; фази опанування; сімейне опанування на різних етапах життєвого циклу; опанування з різними стресорами.

У процесі сімейного опанування дослідники виділяють три стадії регуляції стресової ситуації: очікування (рівень антиципації), вплив і пост-вплив[1, 4]. На стадії очікування родині доводиться на когнітивному рівні працювати над такими питаннями: «Як цьому можна запобігти? Що можна зробити, щоб підготуватися до стресу або зменшити його дію? Якщо цього не можна уникнути, то чи можна це витримати?». На цій стадії сім'я може використовувати стратегії подолання, починаючи з уникнення і закінчуючи вирішенням проблем.

На стадії впливу, деякі думки і дії, присутні на попередній стадії, втрачають актуальність. Для того, щоб впоратися з невідповідностями між очікуваннями і дійсністю, сім'я змушена знаходити і використовувати нові стратегії подолання.

У міру просування сім'ї до стадії пост-впливу, з'являються нові роздуми на тему: «А що тепер? Чи може і / або хоче родина повернутися до стану, що існував раніше?». Ці реакції, в свою чергу, можуть призвести до нового рівня очікування.

Д. Рейсс і М. Олів'єрі в процесі сімейного опанування виділяють три фази, що впливають з концептуальної моделі вирішення проблеми, визначення проблеми, вплив і впевненість у прийнятому рішенні. Вони вважають, що саме ці три фази виступають концептуальними пунктами дослідження реакції сім'ї на стресову ситуацію [3]. Так, в межах кожної з цих фаз сім'ї використовують стратегії, засновані на власних ресурсах.

Іншої точки зору на фази сімейного опанування дотримуються Г. Маккабін і Дж. Паттерсон в запропонованій ними моделі реагування родини на пристосування та адаптацію [7, с.181]. Ці автори виділяють три фази: опору, зміни структури та зміцнення, у процесі яких сім'ї застосовують різні адаптивні стратегії сімейного опанування. Кожна фаза описує здатність сім'ї впоратися зі стресовою подією, вплив стресорів на стійкість і опір сім'ї, ресурси і здібності опанування/вирішення проблем. Передбачається, що фазі зміни структури передують фаза опору. Однак сім'ї не обов'язково безпосередньо рухаються від кризи до адаптації. Сім'я може застрягти в одній з фаз або слідувати циклічним шляхом у міру того, як вона (сім'я) розбирається в ситуації.

Відомо, що деякі стресові ситуації є короткостроковими, інші ситуації вимагають від сім'ї опанування впродовж тривалого періоду часу, як наприклад, в ситуації пролонгованого характеру стресу (хронічна хвороба, втрата одного із членів сім'ї).

Сім'я як «організм, що розвивається в часі» має свій цикл розвитку. Динамічний аспект життєвого циклу вносить необхідність пристосування стратегій опанування до конкретних подій і ситуацій.

У циклі дослідження, присвяченого інтегральному вивченню особливостей опанувальної поведінки на різних етапах життєвого циклу, нами були отримані докази динамічного порядку вибору стилів/стратегій опанування в сім'ї. Було виявлено, що найбільш часто на початку стресового епізоду подружжям використовувалася тільки індивідуальний копінг, за яким слідували спільні копінг-зусилля партнерів, лише після (уже в ситуації неможливості самотійно подолати стресову ситуацію) – партнери здійснювали пошук соціальної підтримки. Крім того, було встановлено, що чим більш жорстким і/або пролонгованим був стресор, тим більше копінгових дій було здійснено (у зазначеному порядку – від індивідуальних копінг-стратегій до спільних копінгових зусиль партнерів) [3].

Далі було отримано переконливі докази специфіки опанування (вибір стилів опанування, подружнього та діадичного ко-

пінгу) в подружніх парах на чотирьох етапах життєвого циклу сім'ї та її динаміки (з урахуванням двох факторів – етапу життєвого циклу сім'ї та статі). У молодій сім'ї (без дітей) подружжя при зіткненні з труднощами опанування частіше орієнтуються на емоційно-позитивну сторону подружніх відносин, волюючи зосереджуватися на проблемі. У ситуації очікування і появи дитини в родині емоційне реагування жінки компенсується орієнтованістю чоловіка на вирішення проблем, вибір ним позитивної стратегії. Для етапу сім'ї, яка виховує дошкільника, що відзначається сімейними психологами як критичний стаж (стаж сімейного життя від трьох до семи років характеризується зіткненням індивідуальних і сімейних цінностей, пов'язаний з особистісним розвитком, наростанням незадоволеності шлюбом), характерно вичікування при вирішенні проблем, здійснення самостійного вирішення проблем подружжям, що є найбільш безболісним варіантом подолання існуючих труднощів. На зрілому етапі розвитку сім'ї – сім'ї з підлітком – при зіткненні з неминучими труднощами підліткової кризи частіше вибирають конструктивне відволікання уваги, чоловіки вказують на підтримуючий діадичний копінг їх подружжя.

У динаміці розвитку сім'ї подружжя частіше вибирають конструктивне відволікання уваги, зростає звернення жінок до проблемно-орієнтованого копінгу; позитивний стиль і емоційно-орієнтований стиль з переходом до зрілості сім'ї вибирається рідше.

Отже, визначено, що динамічний розвиток сім'ї та копінг-стратегій пов'язано з її розвитком як цілісної системи. Емпірично доведено, що динаміка опанування йде від індивідуального опанування до спільного, і ця ж динаміка характерна для розвитку сім'ї як цілісної системи – від простої діади, в якій існує дві, поки ще звикаючі один до одного людини, до єдиного організму, що включає міжпоколінні взаємодії. Сімейне опанування розуміється як процес безперервного регулювання і підтримки балансу між внутрішніми і зовнішніми вимогами. Сім'ї стикаються з новими потребами і можливостями, якими потрібно управляти в умовах динаміки життєвого циклу.

Вибір стратегії подолання – один з факторів, що впливають на ефективність опанування. Відомо, що стратегії подолання не можуть бути однозначно хорошими або поганими, ефективними або неефективними. Стратегія, успішно використовувана в одній ситуації, може абсолютно «не працювати» в іншій ситуації. Ефективність стратегії залежить від того, наскільки вона відповідає вимогам ситуації.

Встановлено, що ефективність не може залежати тільки від вибору стратегії. Навіть якщо враховувати, що опанування традиційно розглядається як набір конструктивних зусиль, здійснюваних для захисту сім'ї, можуть виникати побічні ефекти або витрати на опанування. Побічні ефекти опанування з'являються тоді, коли опанування з труднощами здійснюється досить успішно, але при подоланні дії стресора завдає шкоди іншим сферам життя людини. На думку дослідників, при тривалій спробі опанування виникає ефект накопичуваної втоми, що виснажує енергію пізнання.

Висновки. У дослідженні, присвяченому інтегральному вивченню сімейного копіngu поведінки в ситуації нормативного сімейної кризи, було отримано докази ефективності вибору емоційних стратегій в контексті сімейних труднощів. Нами було встановлено більшу кількість зв'язків характеристик сімейних відносин з вибором подружжя позитивної стратегії у вирішенні труднощів сім'єю (тоді як зв'язків з проблемно-орієнтованим копіngом не було виявлено). Прояв чоловіком і дружиною позитивної стратегії за допомогою прихильності один до одного, спільного спілкування та підтримки підвищують особистісну спільність подружжя, взаєморозуміння між ними і їх сексуальну гармонію, активність в ролі батька, у веденні домашнього господарства, а, отже, сприяють успішному функціонуванню сімейної структури в цілому. Вибір дорослими членами сім'ї емоційно-орієнтованого копіngu співвідноситься з порозумінням між членами сім'ї, активною участю у вихованні дітей і веденні домашнього господарства.

Аргументом на користь ефективності емоційних стратегій слугують дослідження інших авторів. Р. Лазарус в одній з останніх робіт переглядає ставлення до емоційно-орієнтованих стратегій. Розгляд двох функцій опанування (проблемно-фокусуємого дозволу та емоційного реагування) як окремих і конкуруючих, на його думку, це серйозна теоретична помилка. «У природі частини процесу взаємодіють як злагоджений механізм, тому розділити і визначити їх як конкурентів – значить спотворити фактичний метод їх функціонування». Подібна заява дає підстави для перегляду ставлення до емоційно-орієнтованого копіngu. Низка інших дослідників відзначають, що в ситуаціях, пов'язаних зі складнощами міжособистісної взаємодії, ефективними визнаються емоційно-орієнтовані стилі опанування. Отже, емоційне відреагування – це та ціна, яку платить подружжя за активне включення в ті сфери, які відрізняють сім'ю від інших груп.

Про ефективність сімейного опанування можна судити за функціональним станом сім'ї та її здатністю відновлюватися піс-

ля стресової події. Показано, що в «проживанні» і подоланні родинною кризою і важких життєвих ситуацій можливі такі варіанти:

– Ситуація (криза) не торкнулася («не похитнула») сім'ю, незважаючи на внесення необхідних змін, сім'я продовжує оптимальне функціонування;

– Ситуація (криза) незначно позначилася на сімейному функціонуванні – сім'я переживає період кризи, але невдовзі зі змінами долає ситуацію;

– Ситуація (криза) виявилася не вирішеною сім'єю, проте в звичних умовах для сім'ї дія стресора виявляється допустимою, але при порушенні звичного функціонування внутрішня мобілізація для подолання стресу неможлива і сім'я опиняється нездатна протистояти йому;

– Сім'я тривалий час знаходиться в кризовому (дисфункціональному, екстремальному) стані, оскільки заперечує необхідність змінюватися або чинить опір змінам, або відчуває перевантаження від змін.

Дослідники пропонують підхід до оцінки ефективності сімейного опанування, заснований на диференціації між функціональними і дисфункціональними способами опанування сім'ї. Параметри диференціації функціональності/дисфункціональності способів опанування наступні: здатність визначити джерело стресу; визначення ситуації як сімейної проблеми, а не тільки проблеми одного або двох членів сім'ї; спроби виробити підхід, орієнтований на вирішення проблеми; прояв терпимості до інших членів сім'ї; чітке вираження відданості, прихильності і любові до інших членів сім'ї; відкрите і зрозуміле спілкування між членами сім'ї; згуртованість сім'ї; розумний і гнучкий розподіл ролей у сім'ї; адекватне використання ресурсів всередині сім'ї та поза нею; відсутність відкритого або завуальованого насильства в сім'ї; відсутність в сім'ї членів, які зловживають алкоголем, наркотиками.

Список використаних джерел

1. Абитов И. Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения: в норме и при психосоматических и невротических расстройствах: автореф. дис. для здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01, 19.00.04 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. Р. Абитов. – Казань, 2007. – 106 с.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуа-

- ций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.
3. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания: автореф. дис. для здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Е. В. Куфтяк. – М., 2011– 202 с.
 4. Куфтяк Е.В. Психология семьи: регуляция и защита / Е.В.Куфтяк.– Кострома, 2011. – 111с.
 5. Михайлова Н.Ф. Систематическое исследование индивидуального и семейного стресса и копинга у членов семей здоровых лиц: (В связи с задачами психодиагностики, психогигиены и психопрофилактики): автореф. дис. для здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Надежда Федоровна Михайлова. – СПб., 1998. – 96 с.
 6. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М.Грановская.– СПб. : Речь, 2000. – 179с.
 7. Проблемы стресса и выгорания и совладание с ними в современном обществе / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: ИП РАН, 2011. – 182-203с.

The analysis of well-known foreign studies of coping in the family as a collective phenomenon is represented in the article. The forms of family coping, the development and coping in family dynamics, the assessment of the coping effectiveness are described. The principal concepts of family coping are formulated. The results of foreign studies of coping behavior in the family as a collective phenomenon are submitted. Coping behavior in crisis situations as a family group is a new trend in psychology that integrates family systems approach (considering the family as a whole system), the concept of stress-coping process and developing the domestic psychological science subjective approach. In modern psychological science coping behavior is interpreted as a behavior that enables the subject by conscious action in ways appropriate personal characteristics and situations to cope with stress or difficult situations. Psychological appointment mastery is to adapt with the requirements of the situation, allowing it to master, reduce or mitigate these requirements, try to avoid or get used to them and thus repay stress influence the situation. In the studies dedicated to the integral study of coping behavior in family in the situations of normative family crises (during main stages of life cycles) different forms of behavior that are used in situations of stress in close relationships are defined.

Keywords: the concept of coping, family coping, dyadic and family coping, stress, effectiveness, the dynamics of coping, family life cycle.

Отримано: 14.01.2013 р.

Діагностичний компонент технології соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління

У статті розкрито розробку діагностичного компонента технології соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління, який включає в себе апробовану авторську методику «Соціально-психологічна атестація керівника у сфері державного управління» та інші методи і методики соціально-психологічної оцінки. Авторська методика оснований на кваліметричній факторно-критеріальній моделі оцінювання та методиці діагностики цілісного розвитку особистості М. П. Лебедика. Кінцевим показником є індекс соціально-психологічної оцінки, який отримується шляхом порівняння самооцінок керівника з експертними оцінками за єдиними критеріями оцінювання.

Ключові слова: технологія, діагностичний компонент, соціально-психологічна атестація, керівник у сфері державного управління, кваліметрія, факторно-критеріальна модель оцінювання, методика М. П. Лебедика.

В статье раскрыта разработка диагностического компонента технологии социально-психологической аттестации руководителя в сфере государственного управления, который включает в себя апробированную авторскую методику «Социально-психологическая аттестация руководителя в сфере государственного управления» и другие методы и методики социально-психологической оценки. Авторская методика основана на кваліметрической факторно-критеріальной модели оценивания и методике диагностики целостного развития личности М. П. Лебедика. Конечным показателем является индекс социально-психологической оценки, который определяется путем сравнения самооценок руководителя с экспертными оценками за единственными критеріями оценивания.

Ключевые слова: технология, диагностический компонент, социально-психологическая аттестация, руководитель в сфере государственного управления, кваліметрія, факторно-критеріальна модель оценивания, методика М. П. Лебедика.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування й модернізації сфери державного управління питання оцінювання керівного персоналу набувають пріоритетного значення і є важливим чинником підвищення ефективності державного управління в цілому.

Сьогоднішній механізм оцінювання державних службовців діє у двох формах: атестації та щорічної оцінки виконання державними службовцями покладених на них завдань і обов'язків. Відповідно до Положення про проведення атестації державних службовців [6, с. 41], атестацію державні службовці проходять раз на три роки, а щорічну оцінку проводить безпосередній керівник структурного підрозділу, де працює державний службовець, оцінюючи роботу за рік. Проте, під час оцінювання особистості і діяльності керівника практично не враховується думка його підлеглих та колег, рівних за посадою, не здійснюється психологічне оцінювання. Досвід проведення атестації свідчить про те, що нерідко вона є суто формальною, не сприяє особистісно-професійному розвитку оцінюваного. Безпосередній керівник оцінюваного пише в довільній формі характеристику на нього, де дає нечіткі оцінки професійно важливих якостей службовця. Тому, вважаємо необхідним запровадження в органах державної влади та місцевого самоврядування соціально-психологічної атестації публічних службовців, зокрема керівного персоналу, розробку відповідного діагностичного інструментарію на основі кваліметрії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Оцінку діяльності державних службовців-керівників знаходимо через оцінку ефективності управління в районних державних адміністраціях, яку досліджували А. Чемерис, І. Артим, Р. Рудніцька, М. Лесечко; оцінювання персоналу як складову культури цільового управління персоналом і механізму доцільної трудової діяльності працівників досліджували А. Гошко, Г. Дмитренко, В. Іванов, Т. Максименко; також напрацювання щодо оцінки персоналу знаходимо у працях Н. Гончарук, Н. Алюшиної, В. Сороко, Г. Щокіна, В. Тарасова, М. Лебедика, Л. Пашко, Н. Нижник, В. Олуйка, В. Ярової, Е. Дорошенко, А. Омарова, М. Пряжнікова, О. Пряжнікової, О. Лазора, В. Дзюндзюка, Л. Орбан-Лембрик, В. Савельєвої, Л. Мельник, Д. Дзвінчука, О. Губа, В. Персона; зарубіжний досвід оцінювання кадрів знаходимо в працях В. Столярова, О. Ласійчука, В. Пронникова, Р. Рудніцької, Р. Кіфлюк, Ю. Полянського та ін.

Харківські науковці В. Бабаєв, О. Пономарьов, О. Романовський та В. Бондаренко розробили систему комплексного психодіагностичного тестування фахівців у сфері державного управління, яка дозволяє виявити та оцінити їхній рівень професійної компетентності та професійно значимих особистісних якостей [2]. О. Крутій, С. Кирій, Н. Шевченко розкрили сучасні технології оцінки персоналу в публічному управлінні [4]. Російські

дослідники А. Анцупов та В. Ковальов запропонували методики соціально-психологічного оцінювання персоналу сучасних організацій [1]. Проте, попри вагомі напрацювання науковців щодо оцінювання персоналу, у сфері державного управління існує потреба вдосконалення системи атестації та щорічної оцінки фахівців. Сьогодні бракує методик соціально-психологічного оцінювання керівників у сфері державного управління. Саме тому **метою статті** є розкрити авторську розробку діагностичного компонента технології соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління.

Виклад основного матеріалу. Психологічні технології – це ситуаційно-орієнтовані системокомплекси методів, які складаються з трьох основних блоків: інформаційно-сміслового, діагностичного та корекційно-розвивального [9, с. 57]. Діагностичний компонент технології передбачає застосування комплексу психологічних методів, прийомів та методик.

Атестація – особливий метод оцінювання персоналу, який полягає в комплексній оцінці діяльності працівника у період між черговими атестаціями. Її особливість в тому, що використовуються різні методи оцінки тих чи інших характеристик людини, передбачається залучення колективу до безпосереднього проведення атестації [7, с. 324].

Пропонуємо до уваги авторську методику соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління. Методика базується на кваліметричній факторно-критеріальній моделі оцінювання та апробованій методиці діагностики цілісного розвитку особистості М. П. Лебедика [8]. Алгоритм його методики побудований на ідеї первинного об'єднання множин самооцінок і оцінок експертів в інтегрований показник – числовий індекс, названий іменем автора – “Індекс Лебедика”. Цілісність задається взаємозв'язком (мірою розбалансованості) свідомості (множина самооцінок) і наслідків її соціально-практичної діяльності (множина експертних оцінок). Це доводить перспективне використання цієї методики, адже особистісні психологічні тести побудовані тільки на основі самооцінок, є суб'єктивними. М. П. Лебедик розробив методику розрахунку емпіричного значення цілісного розвитку особистості учасників педагогічного процесу і зазначив, що вона може бути адаптована і для атестації кадрів у будь-якій сфері діяльності нашого суспільства. Використання вказаного індексу під час соціально-психологічної атестації керівників у сфері державного управління підвищить ефективність системи оцінювання, а, як наслідок, отримаємо

ефективне використання кадрів, підвищення мотивації службовців, їхнього особистісно-професійного розвитку, покращення результатів діяльності тощо.

Вираховуючи емпіричне значення величини індексу цілісного розвитку особистості, М. П. Лебедик пропонує як числову величину, що знаходиться у прямій залежності від величини оцінок експертів і в оберненій – від величини розбіжності її самооцінок і експертних оцінок [8, с. 7]. Експертними оцінками є оцінки керівника підлеглими, колегами (рівними за посадою) та оцінки вищого керівництва. Порівнюючи емпіричні значення самооцінки керівника і оцінок його підлеглими, ми отримуємо проміжну величину – індекс рівня задоволеності підлеглих якостями особистості керівника та його діяльністю ($I_{\text{зн}}$); порівнюючи емпіричні значення самооцінки керівника і оцінок його колегами та вищим керівництвом, ми отримаємо ще одну проміжну величину – індекс рівня професійної активності керівника ($I_{\text{па}}$). При порівнянні зазначених вище оцінок використовується числова величина x^2 – сумарна розбіжність між самооцінками і оцінками експертів, які отримуються за однотипною шкалою виміру з використанням єдиного списку індикаторів. Величина x^2 вираховується за формулою 1:

$$x^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(x_i - y_i)^2}{(x_i + y_i)} \cdot B_i \quad (1)$$

де i – номер оцінки відповідного критерію;

n – кількість критеріїв;

x_i – самооцінка керівника по відповідному критерію;

y_i – оцінка експертів;

B_i – коефіцієнт питомої ваги i -го критерію.

Сумарна розбіжність між вказаними рядами первинних оцінок, які характеризують керівника по усіх критеріях, показується у вигляді двох числових величин (x^2). Для атестації керівника ці два числові показники (x^2_1 – розбіжність між самооцінками та оцінками підлеглих та x^2_2 – розбіжність між самооцінками та оцінками колег і вищого керівництва) вираховуються за формулою 1.

Далі вираховуємо коефіцієнт взаємозв'язку між самооцінками та оцінками експертів (K) за формулою 2.

$$K = 0,5 + \frac{9O^e}{10 + 3x^2} \quad (2)$$

де O^e – оцінки експертів.

Обчислюючи взаємозв'язок між самооцінками і оцінками підлеглих, отримуємо коефіцієнт K_1 (або індекс рівня задоволеності підлеглих якостями особистості керівника та його діяльністю ($I_{\text{зн}}$), а взаємозв'язок самооцінок з оцінками колег та вищого керівництва – коефіцієнт K_2 (або індекс рівня професійної активності керівника ($I_{\text{на}}$)).

Для об'єднання вказаних двох коефіцієнтів K_1 і K_2 у кінцевий показник – індекс соціально-психологічної оцінки керівника ($I_{\text{сно}}$) використовується формула 3.

$$I_{\text{сно}} = 0,5 + \frac{9\sqrt{K_1 K_2}}{10 + \frac{3(K_1 - K_2)^2}{K_1 + K_2}} \quad (3)$$

Під час професійних атестацій та щорічних оцінок державних службовців критерії, за якими здійснюється оцінювання (обсяг, якість, своєчасність і самостійність виконання роботи, ділові якості ініціативність, відповідальність, стосунки з колегами, інформацію про підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації тощо) носять описовий характер. Проте важливо мати кількісну оцінку якості кожного критерію. Тому ми використовуємо кваліметричні факторно-критеріальні моделі оцінювання, до яких зверталися такі науковці: А. Гошко, А. Чемерис, І. Артим, Р. Рудніцька, М. Лесечко та ін.

У процесі професійної атестації службову характеристику на державного службовця пише його безпосередній керівник, в якій важко висвітлити об'єктивні дані. Тому у методиці соціально-психологічної атестації враховуються думки підлеглих, які щодня працюють з оцінюваним, колег (рівних за посадою) та оцінки вищого керівництва.

У розробленій методиці соціально-психологічна оцінка керівника формується на основі таких критерій: професійно важливі якості керівника у сфері державного управління (отримані методом експертного опитування), результати за видами діяльності керівника (за Моделлю досконалості Європейського фонду управління якістю) [5], орієнтації діяльності керівника, стимулювання самовдосконалення, метод мотивації підлеглих, поведінка в конфліктних ситуаціях, стиль керівництва, локус контролю, тип лідера за спрямованістю діяльності, тип керівника, тип темпераменту, сильні та слабкі сторони керівника, авторитетність, любов до роботи, відповідність посаді. Також ми визначили вагомість критеріїв методом експертного оцінювання.

Наводимо розроблену анкету “Керівник очима підлеглого” – один з інструментів соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління. Анкети “Самооцінка керівника”, “Керівник очима колеги” та “Керівник очима вищого керівництва” містять такі ж, єдині для всіх анкет, критерії для подальших обрахунків за вищенаведеними формулами.

КЕРІВНИК ОЧИМА ПІДЛЕГЛОГО

Анкета

Шановний респонденте, з метою особистісно-професійного розвитку Вашого керівника просимо Вас дати відповіді на запитання цієї анонімної анкети. Отримана інформація буде використана в узагальненому вигляді. Дякуємо за співпрацю!

- 1. Що є для Вашого керівника стимулом самовдосконалення?**
 - значна надбавка до зарплати;
 - думка підлеглих щодо його професіоналізму;
 - бажання бути (залишатися) взірцем;
 - соціально-психологічна атестація його як керівника;
 - намагання утриматися на посаді;
 - боязкість втратити авторитет;
 - любов до своєї роботи;
 - можливість кар’єрного росту.
- 2. Який метод мотивації Ваш керівник найчастіше застосовує до Вас?**
 - метод пряника (заохочень);
 - метод батога (покарань);
 - тиск на свідомість;
 - прямий вплив (розпорядження).
- 3. Який стиль керівництва притаманний Вашому керівникові?**
 - авторитарний* (ухвалені рішення надходять підлеглим як директиви, які не підлягають обговоренню і їх потрібно чітко виконувати);
 - демократичний* (колегіальне прийняття рішень, врахування інтересів співробітників);
 - ліберальний* (невисока активність, небажання і нездатність керівника приймати будь-які рішення, намагання уникнути інновацій, перекладання відповідальності на інших);
 - змішаний / комбінований* (ситуативне управління, гнучкість).
- 4. Яким чином Ваш керівник відповідає за події, що відбуваються в його житті?**
 - відповідальність бере на себе;

- схильний приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам, напр. збігу обставин, випадку, іншим людям, оточенню, своїй долі тощо.
5. **За типом темпераменту і нервової системи Ваш керівник...**
- сангвінік* (сильний, врівноважений, активний);
- флегматик* (сильний, врівноважений, пасивний);
- холерик* (сильний, нерівноважений, активний);
- меланхолік* (слабкий, нерівноважений, пасивний).
6. **Яку стратегію поведінки у конфліктних ситуаціях Ваш керівник застосовує найчастіше?**
- наполегливість / примус* (намагання задовольнити лише власні інтереси);
- співробітництво* (намагання зрозуміти один одного і максимально задовольнити інтереси всіх сторін);
- компроміс* (намагання задовольнити мету, взаємно поступаючись один одному, відмовляючись від частини своїх інтересів);
- приспосовування / поступливість* (відмова від власних інтересів, згода піти назустріч іншій стороні);
- уникання* (ухилення від розв'язання конфліктної ситуації, відмова від діяльності).
7. **За спрямованістю діяльності Ваш керівник – лідер...**
- експресивний* (емоційний лідер, регулює симпатії і антипатії);
- інструментальний* (діловий лідер, фахівець, краще всіх ставить задачі і вказує на шляхи їх вирішення);
- дифузний* (вміло виходить з нестандартних ситуацій і буває випадковим);
- лише формальний* (уповноважений бути лідером).
8. **До якого типу керівника належить Ваш керівник? (1 варіант відповіді)**
- „творець”* (ділова основа організації, гарний виконавець і новатор);
- „незамінний”* (є ядром організації, забезпечує активність її функціонування);
- „мораліст”* (розмірковує на моральні теми, повчає, вказує на недоліки);
- „дилетант”* (береться за будь-яку справу, не зважаючи на відсутність знань, досвіду);
- „скептик”* (недовіра до всього, сумніви);
- „попелюшка”* (слухняний виконавець, береться за чорну, не вдячну роботу, не претендуючи на оцінку);

- „себелюбець” (загострене почуття гонору, дуже активний, демонструє свої можливості і здібності);
- „діловий” (прагматичність, відсутність відчуття перспективи);
- „гравець” (інтереси і мотиви не стійкі, вибіркові, швидко запалюється і охолоджується, за жорсткого контролю і відповідальності йому під силу складні завдання, активний);
- „енергійний” (надзвичайна активність);
- „архіваріус” (педантичний і скрупульозний, охайно і ретельно виконує роботу, яка для інших є важкою і нецікавою);
- „штабіст” (висока виконавча дисципліна, самоорганізація праці, знання законів, функціональне мислення, проте не до самостійних рішень в екстремальних ситуаціях тощо).

9. Оберіть 3 сильні сторони та 3 області для удосконалення (слабкі сторони) особистості Вашого керівника і його діяльності.

СИЛЬНІ	сторони особистості керівника та його професійної діяльності	СЛАБКІ
<input type="checkbox"/>	організаторські здібності	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	аналітичні здібності	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	стратегічне мислення	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	вміння працювати з командою, згуртувати колектив	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	досвідченість	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	цілеспрямованість	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	вміння оперативно приймати рішення	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	комунікабельність	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	харизматичність	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	відповідальність	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	професіоналізм	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	справедливість, об'єктивність	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	рішучість	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	вміння делегувати повноваження	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	вміння вирішувати конфлікти	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	бажання самовдосконалення	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	розроблення, впровадження та вдосконалення системи управління	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	взаємодія з лідерами всередині організації	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	ефективний підбір кадрів	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	кадровий розвиток	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	залучення персоналу до процесів удосконалення	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	винагородження та заохочення персоналу, піклування про нього	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	розробка, перегляд та актуалізація політики і стратегії	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	управління зовнішніми партнерськими стосунками	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	управління фінансами	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	управління нерухомістю, обладнанням та матеріалами	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	управління технологіями	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	управління інформаційними та інтелектуальними ресурсами	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	систематична розробка процесів та управління ними	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	удосконалення процесів з використанням інновацій	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	надання послуг відповідно до потреб та очікувань споживачів	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	ефективні зв'язки з громадськістю	<input type="checkbox"/>

10. Оцініть, будь ласка, рівень розвитку професійно важливих якостей Вашого керівника за 6-тибальною шкалою, де:

- 5 – високий рівень**
4 – рівень, вищий середнього
3 – середній рівень
2 – рівень, нижчий середнього
1 – низький рівень
0 – якість відсутня

Потрібний бал обведіть.

№ з/п	Професійно важливі якості керівника	Оцінка
1.	організаторські здібності	0 1 2 3 4 5
2.	аналітичні здібності	0 1 2 3 4 5
3.	стратегічне мислення	0 1 2 3 4 5
4.	вміння працювати з командою, згуртувати колектив	0 1 2 3 4 5
5.	досвідченість	0 1 2 3 4 5
6.	цілеспрямованість	0 1 2 3 4 5
7.	вміння оперативно приймати рішення	0 1 2 3 4 5
8.	комунікабельність	0 1 2 3 4 5

9.	харизматичність	0 1 2 3 4 5
10.	відповідальність	0 1 2 3 4 5
11.	професіоналізм	0 1 2 3 4 5
12.	справедливість, об'єктивність	0 1 2 3 4 5
13.	рішучість	0 1 2 3 4 5
14.	вміння делегувати повноваження	0 1 2 3 4 5
15.	вміння вирішувати конфлікти	0 1 2 3 4 5
16.	бажання самовдосконалення	0 1 2 3 4 5

11. Оцініть Вашого керівника за критеріями його діяльності (за Моделлю досконалості Європейського фонду управління якістю), де:

5 – відмінний результат

4 – добрий результат

3 – результат задовільний

2 – результат незначний

1 – не досяг результату

0 – не було такої діяльності

Фактор	Критерії	Оцінка
Лідерство	Керівник розробляє місію, бачення, систему цінностей і етику організації / підрозділу	0 1 2 3 4 5
	Керівник виступає носієм культури ділової досконалості та пропагує її серед персоналу	0 1 2 3 4 5
	Керівник забезпечує розроблення, впровадження та постійне вдосконалення системи управління	0 1 2 3 4 5
	Керівник взаємодіє з лідерами всередині організації, лідерами громадських організацій, ЗМІ, партнерами	0 1 2 3 4 5
	Керівник ідентифікує організаційні зміни і керує ними	0 1 2 3 4 5
Персонал	Ефективний підбір кадрів	0 1 2 3 4 5
	Кадровий розвиток (визначення здібностей, потенціалу, потреб працівників, організація навчання, створення можливостей для розвитку)	0 1 2 3 4 5
	Залучення персоналу до процесів удосконалення та надання йому повноважень	0 1 2 3 4 5
	Враховання результатів опитувань співробітників при виборі підходів і кадровому плануванні	0 1 2 3 4 5
	Винагородження та заохочення персоналу, підключення про нього	0 1 2 3 4 5
	Враховання активності співробітників при просуванні по службі	0 1 2 3 4 5

Політика та стратегія	Політика і стратегія базуються на потребах і очікуваннях зацікавлених сторін	0 1 2 3 4 5
	Політика і стратегія базуються через оцінку ефективності, дослідження, навчання	0 1 2 3 4 5
	Розробка, перегляд та актуалізація політики і стратегії	0 1 2 3 4 5
	Поширення інформації про політику і стратегію	0 1 2 3 4 5
Партнерство і ресурси	Управління зовнішніми партнерськими стосунками	0 1 2 3 4 5
	Управління фінансами	0 1 2 3 4 5
	Управління нерухомістю, обладнанням та матеріалами	0 1 2 3 4 5
	Управління технологіями	0 1 2 3 4 5
	Управління інформаційними та інтелектуальними ресурсами	0 1 2 3 4 5
Процеси	Систематична розробка процесів та управління ними	0 1 2 3 4 5
	Удосконалення процесів з використанням інновацій для повної задоволеності громадськості та інших зацікавлених сторін	0 1 2 3 4 5
	Надання послуг відповідно до потреб та очікувань споживачів	0 1 2 3 4 5
	Ефективні зв'язки з громадськістю	0 1 2 3 4 5

12. Оцініть у процентному відношенні орієнтації діяльності Вашого керівника.

Орієнтація на:	Оцінка
• міжособистісний контакт	
• себе	
• діло	
• офіційну субординацію	
Разом:	100 %

13. Висловіть, будь ласка, власну думку про Вашого керівника щодо таких питань:

Позначте варіант відповіді.

	так	швидше так	більш-менш	швидше ні	ні
Чи сприяє згуртуванню колективу?					
Чи користується повагою / авторитетом у колег по роботі?					

Чи користується повагою / авторитетом у громадськості?					
Чи любить свою роботу?					
Чи відповідає займаній посаді?					

Дата заповнення “ ____ ” _____ 20__ року

Дякуємо за відповіді та час!

Також ми ввели коефіцієнти значимості критеріїв, щоб уніфікувати обрахунки за алгоритмом методики, адже в анкеті містяться різного роду запитання. Коефіцієнти значимості критеріїв показано в табл. 1, табл. 2, табл. 3 і табл. 4.

Таблиця 1

**Коефіцієнти значимості критеріїв
(для анкетних запитань №№ 1-8)**

Варіанти відповідей	Обрана відповідь (єдина)	Решта варіантів відповідей
Коефіцієнти значимості критеріїв	1	0

Таблиця 2

**Коефіцієнти значимості критеріїв
(для анкетного запитання №№ 11, 12)**

Варіанти відповідей	5	4	3	2	1	0
Коефіцієнти значимості критеріїв	1	0,75	0,5	0,25	0	0

Таблиця 3

**Коефіцієнти значимості критеріїв
(для анкетного запитання № 13)**

Варіанти відповідей	“Оцінка”
Коефіцієнти значимості критеріїв	“Оцінка”/ 100

Таблиця 4

**Коефіцієнти значимості критеріїв
(для анкетного запитання № 14)**

Варіанти відповідей	так	Швидше так	Більш-менш	Швидше ні	Ні
Коефіцієнти значимості критеріїв	1	0,75	0,5	0,25	0

Для оптимізації роботи зі збором, обробкою, інтерпретацією отриманих даних та оформлення результатів ми розробили комп’ютерну програму PublicATEST (свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 38615 від 20.06.2011), основу на методиці соціально-психологічної атестації керівника у сфері дер-

жавного управління. Коли введені дані з усіх видів анкет, програма їх опрацьовує і формує такі форми-звіти: атестаційний лист за результатами соціально-психологічної атестації (з описом та візуалізацією соціально-психологічної оцінки); сильні та слабкі сторони керівника (на основі анкетних запитань №№ 9-10); статистика (деталізація відповідей респондентів за категоріями анкет, описові статистики); анкети (перегляд відповідей окремого респондента за шаблоном). Крім того, програма має такі додаткові функції: можливість бланкового заповнення анкет; відновлення даних попередніх атестацій; клієнтська версія програми.

Отримані результати можуть бути використані: для особисто-професійного розвитку керівника, для вищого керівництва при прийнятті кадрових та інших управлінських рішень, для ранжування керівників за індексом соціально-психологічної оцінки та винагородження найкращих, як вагомий допоміжний інформаційний ресурс до професійних атестацій та щорічних оцінок державного службовця, при проведенні щорічних конкурсів “Кращий державний службовець-керівник”.

Розроблений діагностичний компонент технології соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління ми апробували на чотирьох управліннях Львівської облдержадміністрації та одному управлінні Львівської міської ради під час соціально-психологічної атестації їх керівників. Зворотній зв'язок усіх досліджуваних засвідчив те, що результати атестації сприяли їхньому особисто-професійному розвитку, підвищилась мотивація, розпочалася робота над областями самовдосконалення.

Для отримання більш детального портрета керівника за результатами соціально-психологічної атестації (коли оцінку дають підлеглі; колеги, рівні за посадою; вище керівництво; експерти у галузі) можна скористатися й іншими методами та методиками: «360 градусів», методика діагностування міжособистісних відносин Т. Лірі, соціометричний тест Дж. Морено, методика «Виробничі ситуації» А. А. Єршова, методика оцінювання психологічної атмосфери у колективі А. Ф. Фідлера, методика «Модульний соціотест» А. Я. Анцупова та В. В. Ковальова, «Методика дослідження взаємостосунків адміністрації і колективу» Л. М. Карамушки, тест-вправа «Мої взаємовідносини з оточуючими» О. В. Винославської, М. П. Малигіної, метод ассесмент-центр (з англ. *assessment center*).

Висновки. У статті розкрито розробку діагностичного компонента технології соціально-психологічної атестації керівника у

сфері державного управління, який включає в себе апробовану авторську методику «Соціально-психологічна атестація керівника у сфері державного управління» та інші методи і методики соціально-психологічної оцінки (коли оцінку дають підлеглі; колеги, рівні за посадою; вище керівництво; експерти у галузі), які можна використовувати для отримання більш повного соціально-психологічного портрета керівного персоналу.

Авторська методика «Соціально-психологічна атестація керівника у сфері державного управління» оснований на кваліметричній факторно-критеріальній моделі оцінювання та методичці діагностики цілісного розвитку особистості М. П. Лебедика. Інструментарієм методики є анкети «Самооцінка керівника», «Керівник очима підлеглого», «Керівник очима колеги» та «Керівник очима вищого керівництва». Кінцевим показником є індекс соціально-психологічної оцінки, який отримується шляхом порівняння самооцінок керівника з експертними оцінками за єдиними критеріями оцінювання. Чим менша розбіжність в оцінках, тим вищий індекс. Для оптимізації роботи зі збором, обробкою, інтерпретацією отриманих даних та оформлення результатів розроблено комп'ютерну програму PublicATEST.

Перспективами подальших розвідок є розробка корекційно-розвивального компонента технології соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління.

Список використаних джерел

1. Анцупов А. Я. Социально-психологическая оценка персонала : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям 062100 «Управление персоналом», 061100 «Менеджмент организации», 020400 «Психология» / А. Я. Анцупов, В. В. Ковалев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 303 с.
2. Бабаев В. М. Психодіагностика в муніципальній кадровій політиці : монографія / В. М. Бабаев, О. С. Пономарьов, О. Г. Романовський, В. В. Бондаренко. – Х. : НТУ «ХП», 2003. – 392 с.
3. Бабаев В. М. Психодіагностика у системі державного управління і місцевого самоврядування / В. М. Бабаев, О. С. Пономарьов, О. Г. Романовський. – Х. : Фоліо, 2006. – 416 с.
4. Державне управління та місцеве самоврядування : тези XI Міжнародного наукового конгресу, 24 березня 2011 р. – Х. : Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 2011. – 442 с.
5. Європейська нагорода з якості // Крацці підприємства України : альбом. – 2004. – С. 7.

6. Збірник нормативно-правових актів та методичних рекомендацій з питань державної служби / Управління державної служби Головного управління державної служби України у Львів. обл. – Львів, 2005.
7. Колот А. М. Мотивація персоналу : підручник / А. М. Колот. – К. : КНЕУ, 2002. — 345 с.
8. Лебедик М.П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу : монографія / М. П. Лебедик. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. – 305 с.
9. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К., 2005. – 366 с.

The development of diagnostic component of the technology of social-psychological estimation of a leader in the field of public administration is described in the article. The diagnostic component of the technology includes the approved authorial technique «Social-psychological estimation of a leader in the field of public administration» and other methods and techniques of social-psychological estimation (when an estimation is given by inferiors; colleagues, levels ex officio; top managers; experts in industry), which can be used to receive more complete social-psychological portrait of leading personnel.

Authorial technique «Social-psychological estimation of a leader in the field of public administration» is based on qualimetry factor-criterion model of evaluation and M. Lebedyk's technique of the diagnostics of integral personality development. The tools of the technique are questionnaires «Self-appraisal of leader», «Leader by the eyes of inferior», «Leader by the eyes of colleague» and «Leader by the eyes of top management». An eventual index is an index of social-psychological estimation, which turns out by comparing of self-appraisals of leader to the expert estimations after the only criteria of evaluation. The less divergence is in estimations, the higher index is. For optimization of work with collection, treatment, interpretation of finding data and appearance of results the computer program PublicATEST is worked out.

Keywords: technology, diagnostic component, social-psychological estimation, leader in the field of public administration, qualimetry, factor-criterion model of evaluation, M. Lebedyk's technique.

Отримано: 11.01.2013 р.

Рольовий підхід до вивчення особистості

У статті досліджується актуальна проблема щодо вивчення рольової структури особистості. Розглядаються історико-філософські витоки формування рольової структури особистості. Зроблено спробу проаналізувати теоретичні засади вітчизняних (П. Горностай, З. Мірошник) і зарубіжних (І. Кон, Дж. Мід, Т. Парсонс, Т. Шибутані) науковців стосовно даного питання. Зазначено, що основними передумовами для самовизначення є самоусвідомлення людиною самої себе та наявність соціокультурного середовища, у якому вона виокремлює себе з-поміж інших людей. Встановлено, що процес самовизначення відбувається в умовах вибору з урахуванням вимог та норм суспільства.

Ключові слова: особистість, роль, соціальна роль, локус рольового конфлікту, рольовий розвиток.

В статье исследуется актуальная проблема изучения ролевой структуры личности. Рассматриваются историко-философские истоки формирования ролевой структуры личности. Анализируются теоретические положения отечественных (П. Горностай, З. Мироншик) и зарубежных (И. Кон, Дж. Мид, Т. Парсонс, Т. Шибутани) ученых касательно данного вопроса. Указано, что основными предпосылками для самоопределения является самосознание человеком себя самого и наличие социокультурной среды, в которой он выделяется среди других людей. Выявлено, что процесс самоопределения происходит в условиях выбора соответственно требованиям и нормам общества.

Ключевые слова: личность, роль, социальная роль, локус ролевого конфликта, ролевое развитие.

Постановка проблеми. Трансформації, які відбуваються у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, вимагають від особистості швидкого реагування, уміння діяти в умовах, що змінюються. Оскільки перед особистістю постають різноманітні ситуації, які потребують вирішення, все більшого значення набувають особистісні якості людини, які дають змогу бути їй активним учасником соціальних взаємовідносин. У проблемних ситуаціях та ситуаціях вибору від особистості вимагається визначення свого ставлення та життєвої позиції щодо них. Тому однією з умов успішного становлення та розвитку особистості є її здатність до самовизначення, до вибору певної життєвої ролі.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць свідчить, що проблема людини, її сутності та ролі – одна з основних проблем філософії. Кожна історична епоха пропонувала своє бачення й вирішення питань про те, що таке людина і в чому сенс її життя. Проблема самовизначення людини аналізується в контексті знаходження людиною свого місця в світі (своєї рольової позиції), пошуку смислів буття та впливу мікро- і макрокосмосу на людське існування.

Визначимо, що в східній парадигмі філософствування добро означає відповідність людини тій ролі, яку їй визначено у суспільстві – відповідність касті, прошарку, групі. І вже саме прагнення вийти за межі визначеної ролі може трактуватися як зло. Новим етапом у підході до вивчення цієї проблеми стала німецька класична філософія. У ній людина розглядається як суб'єкт свободи, активне, тобто діяльне явище, що саморозкривається. І. Кант започаткував нову тенденцію у філософії – він розглядав людину як автономний першопочаток і творця свого буття, законодавця своєї діяльності в світі.

Окремої уваги заслуговує українська філософія, для якої питання самоусвідомлення та самовизначення людини є одним із головних. І. Вишенський, Ю. Дрогобич, С. Оріховський, П. Русин пропонували ідеї гуманізму, звеличували силу людського розуму.

Засновник української класичної філософії Г. Сковорода вважав, що філософія є самим життям, тому головне у людині він вбачав у її серці. Серце – центр, що з'єднує тілесність і душевність людини. Лише самозаглиблення у власне серце дає можливість людині пізнати себе, самовизначитися.

Е. Фромм говорить, що унікальність людини полягає ще й в тому, що виділяє її з-поміж інших істот. Він зазначав : « Людина – єдина істота, для якої її власне існування виступає проблемою, яку вона має розв'язати і від якої не може втекти»[8; 10]. Вчений розглядає людину як істоту, наділену духовною якістю. Ця якість дає змогу людині усвідомлювати себе та своє життя . Людина вирізняє себе з оточуючого світу. Тут, на рівні людської суб'єктності , і відбувається процес розв'язання проблеми буття для кожної людини, її особистісного самовизначення та самореалізації. Тут визначаються ті складові, які задають орієнтири на усвідомлення людиною самої себе.

Свідомість та самосвідомість особистості є передумовами людської самовизначеності . Ж.-П. Сартр підкреслює зв'язок між процесом самоусвідомлення та самовизначення особистості

(називаючи його «радикальним рішенням»): людина спочатку існує в цьому світі, а потім виокремлює себе з нього, маючи на увазі, таким чином, усвідомлення світу загалом, з одного боку, з другого ж – усвідомлення себе та свого місця у ньому.

На думку М. Вебера, важливою умовою для самовизначення особистості є усвідомлення засобів та мети цього процесу. Людина повинна усвідомлювати, що є частиною певного культурного середовища, суб'єктом культури з певним досвідом діяльності та світосприйняття. Людина усвідомлює та застосовує цей досвід, разом з тим, у процесі самопізнання трансформує його у свій власний так, щоб відбулося «друге народження».

Отже, намагаючись проникнути в таємниці буття, шукаючи своє місце у світі загалом та у конкретному соціокультурному середовищі, зокрема, людина проектує себе назовні, усвідомлює себе у світі як у Всесвіті і у світі як спільноті собі подібних.

Перебуваючи у спільноті подібних собі, людина обмежується деякими нормами і правилами та не може бути абсолютно незалежною від вимог суспільства. За цих умов і має настати «друге народження» (за Вебером) чи прийняття «радикального рішення» (за Сартром). Це є вибір свого образу в світі (своєї ролі), життєвого шляху у широкому розумінні.

Аналізуючи філософські погляди на процес самовизначення особистості, зазначимо, що основними передумовами для самовизначення є самоусвідомлення людиною самої себе та наявність соціокультурного середовища, у якому вона виокремлює себе з-поміж інших людей. Процес самовизначення відбувається в умовах вибору з урахуванням вимог та норм суспільства. З філософської точки зору під самовизначенням розуміється усвідомлення людиною самої себе, своїх ціннісно-сміслових орієнтирів.

Отже, незважаючи на багатотисячолітню історію розвитку та різноманітні підходи до проблеми сенсу буття загалом та самовизначення людини, зокрема, філософська думка все-таки згодна з такою принципово важливим положенням: людина наділена певною активністю (що має, на думку деяких філософів, божественний характер), яка виділяє людину з-поміж інших об'єктів живої природи, і саме ця активність є джерелом для пізнання світу та визначення свого місця в ньому (своєї ролі).

Метою даної статті є аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених щодо рольової структури особистості.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох науковців (Г. Андреева, П. Горностай, І. Кон, Д. Леонтьев, Т. Шибутані та

ін.), людина упродовж життя виконує величезну кількість різноманітних ролей, будучи членом тих чи інших груп, взаємодіючи з іншими людьми. Особистість у кожному із цих випадків оволодіває тією чи іншою рольовою позицією – місцем в конкретній системі соціальних взаємин, де постійно змінюються соціальні функції. Різноманітні соціальні функції мають безліч способів їх втілення [1; 3; 5].

У науковий обіг термін «роль» ввели вперше у 20-30-х рр. ХХ ст. американські вчені Дж. Мід і Р. Лінтон. До того ж, Р. Лінтон визначав роль як «динамічний аспект статусу». Під статусом розуміли будь-яку соціальну позицію особистості, а роль виступала як певна демонстрація цієї позиції.

Рольова теорія особистості описує її соціальне поведіння двома основними поняттями: «соціальний статус» і «соціальна роль». Будь-яка людина займає багато позицій в суспільстві, бо бере участь в найрізноманітніших групах і організаціях.

Соціальний статус позначає конкретне місце, що займає індивід у даній соціальній системі. Сукупність вимог, пропонованих індивіду суспільством, утворює зміст соціальної ролі. Соціальна роль – це сукупність дій, що повинна виконати людина, що займає даний статус у соціальній системі. Кожен статус звичайно включає ряд ролей.

Існує два основних підходи в межах теорії соціальних ролей. Вперше поняття ролі було систематично представлено представником символічного інтеракціонізму Дж. Мідом в 1934 р. Ролі уявлялись ним як результат дослідного і творчого процесу взаємодії, як очікувальна поведінка взаємодіючих індивідів. Другий підхід був запропонований американським соціологом Л. Лінтоном у 1936 р.; пізніше він став складовою частиною функціоналізму. Прихильники цього підходу відкидають як ідею прийняття ролі в якості характерної форми взаємодії, так і ідею побудови ролі в якості її результату. Вони розглядають соціальну роль як динамічну сторону соціального статусу, як його функцію, зв'язану з набором норм, у відповідності з яким особистість повинна вести себе в певних ситуаціях [10].

Т. Парсонс одним із перших зробив спробу систематизувати ролі. Він вважав, що кожна роль описується 5 основними характеристиками:

- емоційністю – одні ролі вимагають емоційної стриманості, інші – розкृतості;
- способом одержання – одні пропонуються, інші завойовуються;

- масштабом – частина ролей сформульована і строго обмежена, інша – розмита;
- нормалізацією – дія в строго встановлених правилах, або довільно;
- мотивацією – на особистий прибуток, на загальне благо.

В реальній життєдіяльності соціальний статус особистості як співвідносна категорія, що функціонує лише у відповідності зі статусом інших людей, проявляється в різних ролях, тобто в сукупності вимог, які пред'являють до осіб, що займають певні соціальні позиції.

В рольовій теорії важливе місце відводиться також питанням прийняття ролі і розв'язанню рольових конфліктів. Соціальні ролі виникають і здійснюються за умов соціальної взаємодії людини з іншими людьми. Але сама соціальна взаємодія стає можливою і ефективною лише тоді, коли взаємодіючі індивіди правильно сприймають і однозначно оцінюють ролі. Цей процес американський соціолог Т. Шибутані назвав прийняттям ролі. Він включає в себе: 1) сприйняття жестів, що заміщують ідентифікацію з іншою людиною; 2) проєкцію на неї своїх власних тенденцій поведінки.

Рольовий розвиток, з точки зору всіх рольових теорій, є однією з найістотніших сторін розвитку особистості. В теорії Міда він розглядається, здебільшого, як прийняття ролі, орієнтоване на соціальні очікування (рольова соціалізація). В теорії Морено рольовий розвиток розглядається як спонтанне розгортання соматичних, психічних, соціальних і трансцендентних ролей, що стають основою для розвитку «Я» (рольова індивідуалізація).

З обома тенденціями пов'язані відповідні потреби особистості:

- наслідувати інших, рольове наuczіння;
- в дії, акціональний голод, потреба в рольовій самореалізації.

Ці потреби можуть вступати в суперечність, провокуючи рольовий конфлікт. Саме суперечність між потребами в рольовому наuczінні і рольовій самореалізації є рушійною силою особистісного розвитку. Основною тенденцією особистості є прагнення мінімізувати рольовий конфлікт, що виникає в процесі рольового розвитку.

Рольовий підхід до соціальної психології особистості представлено в працях українських психологів П.П. Горностая, Т.М.Титаренко та ін.

Так, на думку П.П. Горностая, рольова теорія особистості базується на понятті *локус рольового конфлікту*, що визначає

основну стратегію поведінки особистості в умовах рольового розвитку. Розвиток особистості залежить від двох груп факторів:

1) *інтернальних*, пов'язаних із задоволенням інстинктів, базових потреб і мотивів, з тенденцією актуалізації внутрішніх потенціалів;

2) *екстернальних*, пов'язаних з культурою, соціальними очікуваннями, інтеріоризацією соціального досвіду, умовами і стереотипами виховання.

Це знайшло відображення у безлічі методологічних дискусій на тему «біологічного та соціального» в особистості, «внутрішніх та зовнішніх детермінант розвитку» тощо.

Різні фактори і їхня взаємодія розглядаються як основна тенденція і рушійна сила розвитку особистості, який можна розглядати як баланс між двома тенденціями: соціалізацією та індивідуалізацією.

Питання рольової компетентності у психології ґрунтовно досліджується П.Горностаєм. Ним визначено рольову компетентність як здатність особистості розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, з функціонуванням життєвих ролей [2; 3; 5]. У структуру рольової компетентності дослідник включає:

- рольову варіативність, тобто різноманітність репертуару ролей особистості, багатство її рольової поведінки;
- рольову гнучкість як уміння легко переходити від однієї ролі до іншої (багато хто не може пристосуватися до нових соціальних ролей, «застряє» на окремих ролях);
- рольову глибину, тобто розвиненість глибинної структури ролей, рольове переживання, що є показником включеності ролі в життя людини;
- здатність до рольової децентрації та прийняття ролі інших (протилежна риса трактується як рольовий егоцентризм).

Розвиток особистості є одним з найістотніших компонентів будь-якої теорії особистості. У рольовому розвитку особливе місце займає формування життєвих ролей особистості, тобто ролей, пов'язаних з особистісною ідентичністю, з життєвим сценарієм, з характером особистості. Кожна людина характеризується репертуаром життєвих ролей, що змінюється протягом усього життя людини. В кожному життєвому періоді людини з'являються, розвиваються чи актуалізуються певні життєві ролі. Зміна їх при переході від одного життєвого етапу до іншого не завжди відбувається гармонійно. Вона може супроводжуватися життєвими кризами, що, з погляду рольової теорії, можна інтерпретувати як рольовий конфлікт у сфері життєвих ролей особистості.

На думку дослідника, чим багатшою є система життєвих ролей людини, тим багатоаспектнішим буде її соціальне обличчя, багатограннішою взаємодія з різноманітними соціальними ситуаціями, до яких вона може краще адаптуватися. І чим вища рольова компетентність людини, тим багатограннішим є її функціонування, тим багатовимірнішою є особистість, і тим більше у неї можливостей для творчої самореалізації [2; 3; 5; 7; 8].

Визначаючи ознаки соціальної компетентності (у рольовому аспекті), варто звернути увагу, на думку П.Смирнова, про важливість гармонійного виконання певної ролі, коли особистістю засвоєні і рольові цінності (при цьому в належній ієрархії), і майстерність, і повноваження. Відсутність хоча б одного з цих компонентів призводить до рольової деформації. Водночас стержнем рольової поведінки є цінності. Як зазначає вчений, цінності – найбільш значимий і стійкий елемент соціальної ролі... Будь-яка роль існує до тих пір, доки існує цінність, в ім'я якої вона виконується. Але рольові цінності можуть вступати у протиріччя між собою, адже у кожній ролі є своя головна цінність, і тоді виникає ситуація рольового конфлікту. Вміння передбачити ці конфлікти (як і міжрольові, коли вступають у протиріччя цінності двох чи більше ролей), є ознакою рольової, а отже – соціальної компетентності [2; 6].

Аналіз наукових джерел показав, що у психології розрізняють ролі соціальні, визначені місцем індивіда у системі суспільних відносин. Соціальна роль – це поведінка людини за нормами, обумовленими даним суспільством у відповідності з очікуваннями його представників [1; 2; 8]. Незважаючи на формальні вимоги до виконання соціальної ролі, – зазначається в роботах Е. Берна, М. І. Бобнева, Т. Шибутані, – об'єкт (людина) може варіювати свою поведінку у достатньо широкому діапазоні, тим самим проявляючи свої індивідуальні особливості. Міжособистісні ролі визначені місцем суб'єкта в міжособистісних стосунках.

У дослідженнях З. М. Мірошник саме значення ролей, які виконує вчитель, рольова структура особистості вчителя, стали основною метою, яку необхідно реалізувати у процесі підготовки майбутнього фахівця, професіонала, сучасного вчителя початкових класів [7; 8]. Аналіз робіт В.А. Семиченко [9] показав, що діяльність учителя досить жорстко регламентована його функціональними обов'язками. Відповідно до кожної функції, можна виділити так звані нормативні професійні ролі: той, хто дає знання; той, хто виховує; той, хто допомагає вийти зі складної ситуації; той, хто оцінює, та ін. Умовно дослідниця дає певні на-

зви, що відображають сутність тієї чи іншої ролі («Наставник», «Суддя», «Опікун», «Старший друг») та акцентує увагу на тому, що вчитель, виконуючи професійні нормативні ролі, вкладає в кожну з них свій індивідуальний, особистісний смисл. Взагалі автор пропонує оригінальний перелік нормативних професійних ролей («Мудрець», «Заступник», «Першоджерело» і т.ін.), що якнайкраще відображає сутність професійної діяльності вчителя і вчителя початкових класів, зокрема.

Аналізуючи ролі (соціальні), які виконують працівники освіти, Л.М. Карамушка пропонує об'єднати їх у дві основні групи:

- професійно-функціональні – ролі, які зв'язані з виконанням працівниками професійної діяльності (навчальної, виховної, організаційної);
- інші соціальні ролі, визначені активністю працівників у інших сферах життєдіяльності (сімейній, побутовій, громадській, спортивній) і залежні від соціальної активності працівників, їх включення у різного роду соціальні зв'язки.
- Крім того, автор зазначає, що професійно-функціональні та інші соціальні ролі можуть бути найрізноманітнішими:
- активними чи латентними (актуалізованими або не актуалізованими в даний конкретний момент);
- довготривалими чи ситуативними (такими, що виконуються впродовж усього життя або лише в конкретній ситуації);
- формальними чи неформальними (зв'язаними з належністю до формальних або неформальних структур);
- груповими чи індивідуальними (які виконуються групою або окремою особою) [7; 8].

Висновки. На основі аналізу теоретичних підходів та експериментальних даних, ми дійшли висновку про те, що якість виконання окремою людиною конкретної ролі багато в чому залежить від того, наскільки вона розуміє її специфіку і в якій мірі дана роль нею приймається й засвоюється, інакше кажучи інтерналізується (Г. Андреева, Т. Шибутані). У цілому поняття «ролі» та «соціальної ролі» є досить широковживаним під час опису соціальної взаємодії, коли регулярно і протягом досить тривалого періоду відтворюються певні стереотипи поведінки. Яскравим прикладом такої взаємодії та виконання ролей може бути педагогічна діяльність, в ході якої сучасний вчитель виконує безліч ролей та функцій. Отже, будь-яку роль можна вивчати лише як аспект цілісної поведінки.

В той же час, на думку багатьох науковців (Г. М. Андреева, О.В. Андрієнко, А. Г. Асмолов, Л. П. Буєва, І. С. Кон, Д. О. Леонтєв, Я.Н. Коломинський, Т. Шибутані) роль, яка засвоюється й приймається особистістю, без сумніву, стає частиною особистісної структури людини, що має стати предметом спеціального обговорення та вивчення.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования/ А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.
2. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход к социальной психологии личности/ П.П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Горностай П.П. Ролевой конфликт и проблема выбора / П.П. Горностай// Психологія на перетині тисячоліть. – К.:Глозис, 1998. – Т.1. – С. 319-326.
4. Горностай П.П. Социализация личности и психологические роли / П.П. Горностай// Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып. 3 Ч.1. – СПб. – 1997. – С.325-330.
5. Горностай П.П. Рольова теорія особистості: теоретичні основи та практичні аплікації/П.П. Горностай// Наукові записки інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Вип.26, Т.1. – К.: Главник, 2005. – С.391-395.
6. Горностай П.П. Личностные характеристики ролевого поведения/ П.П. Горностай// Вісник Харківського держ. університету. – №439. – 1999. – С. 18-22.
7. Мірошник З.М. Модель рольової структури особистості вчителя/ З.М. Мірошник// Науковий часопис НПУ імені Н.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб.наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – №30(54). – С. 1116-122.
8. Мірошник З.М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: [Монографія]/ З.М. Мірошник. – Харків: ХНПУ, 2011. – 306 с.
9. Семиченко В.А. Психология деятельности: [пособ.] / В.А. Семиченко. – К.: Издатель Эшке А.Н., 2002. – 248 с.
10. Хьелл Л. Теории личности/ Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
11. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. В.В. Ольшанского. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2002. – 554 с.

The article envisages the actual problem on study the role of personal-ity structure.

The views of domestic scholars concerning this issue are considered. We draw attention to the historical and philosophical origins of role perspective. Analyzing philosophical views on the process of self-identity, we note that the main prerequisites for self-determination is self-awareness of himself and the availability of social cultural environment in which it distinguishes itself from other people. From a philosophical point of view while self-determination refers to the awareness of himself, his value-se-mantic orientations. So, despite the long history of development and dif-ferent approaches to the meaning of life in general and self-determination rights in particular philosophical thought still agree with such critical situ-ation: a person endowed with a certain activity (that is, according to some philosophers, the divine nature), which provides people from other wild-life, and this activity is a source for knowledge of the world and determine their place in it (his role).

Based on the analysis of experimental data, the researchers concluded that the quality of the individual specific role depends largely on how it understands its specificity and the extent to which this role it is accepted and assimilated.

Keywords: the personality, the role, the social role, the locus of the role conflict, the role development.

Отримано: 12.01.2013 р.

УДК 159. 923: 81'22

Н.О.Михальчук

ПРОВЕДЕННЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПОЕТИЧНОГО ТРЕНІНГУ З ВИКОРИСТАННЯМ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИКАЗОК ТА ПРИСЛІВ'ІВ З КОМПОНЕНТОМ “ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЮДИНИ”

У статті дано структурно-семантичну характеристику прислів'ям та приказкам. Описано два типи паремій з компонентом “діяльність лю-дини”. Окреслено структурну своєрідність прислів'їв, що відзначається на лексичному, граматичному і структурно-стилістичному рівнях мови. Розроблено та описано аксіологічно зорієнтовані тренінги та семінари

(в тому числі рефлексивно-поетичний тренінг), під час яких може бути використаний паремійний матеріал з компонентом “діяльність людини”. Усі складові в їх взаємозв’язку та взаємозумовленості розглядалися як створення аксіомов, спрямованих на поступальне особистісне становлення школярів, формування їх індивідуального образу світу, що закономірно призводить до позитивної динаміки особистісного розвитку старшокласників, зокрема ціннісно-смыслові сфери їх особистості, сприяє наближенню учнів до трансцендентального духовного суб’єкта зі сформованою аксіопсихікою.

Ключові слова: паремії, структура паремій, прислів’я, приказки, аноніми прислів’я, паремійний матеріал з компонентом “діяльність людини”, тренінги та семінари аксіологічного змісту, рефлексивно-поетичний тренінг.

В статтю дана характеристика в структурном и семантическом плане пословицам и поговоркам, а также два типа паремий с компонентом “деятельность человека”. Описано структурное своеобразие пословиц, которые могут характеризоваться на лексическом, грамматическом и структурно-стилистическом уровнях языка. Разработаны и описаны аксиологически ориентированные тренинги и семинары (в том числе рефлексивно-поэтический тренинг), во время которых может использоваться паремийный материал с компонентом “деятельность человека”. Все составляющие в их взаимосвязи и взаимообусловленности рассматривались как создание аксиомов, направленных на поступательное личностное становление школьников, формирование их индивидуального образа мира, что закономерно приводит к положительной динамике личностного развития старшеклассников, в частности ценностно-смысловой сферы их личности, способствует приближению учащихся к трансцендентального духовного субъекта со сложившейся аксиопсихікою.

Ключевые слова: паремии, структура паремий, пословицы, поговорки, анонимы пословиц, паремийный материал с компонентом “деятельность человека”, тренинги и семинары аксиологического содержания, рефлексивно-поэтический тренинг.

Постановка проблеми. Прислів’я, як і приказки та крилаті вислови, відносяться до сталих фраз, тобто комунікативних одиниць, які характеризуються сталістю на всіх рівнях мови. Структура завершеного речення зумовлює подібність прислів’їв та приказок до інших видів сталих фраз, а також до деяких інших спільних для всіх лексичних одиниць структурно-семантичних характеристик. Однак кожному виду властивими є дистинктивні, специфічні особливості, які дозволяють диференційовано підходити до розподілу сталих фраз на самостійні типи.

У сучасній науковій літературі під “прислів’ям” розуміють короткі, ритмічно організовані, образний афоризм. Ці одиниці є носіями універсальних істин, узагальнених спостережень.

Їх тематика охоплює широкий спектр питань, а саме: сімейне влаштування, матеріальна забезпеченість, погодні умови, місце та значущість жінки у суспільстві, релігія та віросповідання, питання смерті та менталітету тощо.

Так, деякі дослідники, зокрема М.В.Нікітін та Г.Пауль, вважають головним критерієм розмежування прислів'їв та приказок відсутність характеристик, які дозволяють моделювати певні особистісні смисли, які несуть в собі компоненти тексту даних лексичних одиниць [2; 3]. Х.Касарес використовує терміни “прислів'я” та “приказка” як взаємозамінні [1, с. 90]. Р.М.Фрумкіна, спираючись на структурний критерій їх змістової організації, досить чітко проводить межу між прислів'ям як реченням і прислівною (провербіальною) фразою, що не створює самостійного окремого речення [4, с. 28].

Але, на жаль, деякі питання залишаються не до кінця з'ясованими в психологічній літературі. Зокрема, актуальним питанням сьогодення є впровадження тренінгів аксіологічної спрямованості, які будуть містити як загальноприйнятий (звичайний), так і нетрадиційний матеріал за своїм змістом. Зокрема, таким матеріалом можуть бути лексичні паремійні одиниці, які в оригінальному неадаптованому варіанті використовуватимуться впродовж тренінгової роботи з учнями старшого шкільного віку, які вивчають англійську мову з першого класу, та достатньою мірою володіють навчальним матеріалом. Тому **метою нашої статті** є описати структурні особливості, типи паремій з компонентом “діяльність людини” з тим, щоб впровадити даний лексичний матеріал в процес навчання школярів у сучасній загальноосвітній середній школі.

Так, **завданнями нашої статті** є:

1. Дати структурно-семантичну характеристику прислів'ям та приказкам.

2. Описати два типи паремій з компонентом “діяльність людини”.

3. Окреслити структурну своєрідність прислів'їв, що відзначається на лексичному, граматичному і структурно-стилістичному рівнях мови.

4. Розробити та описати аксіологічно зорієнтовані тренінги та семінари (в тому числі рефлексивно-поетичний тренінг), під час яких може бути використаний паремійний матеріал з компонентом “діяльність людини”.

Отже, за своїми змістовими ознаками прислів'я та приказки можна поділити на два типи.

1. *Синтезований тип*, який має на увазі протиставлення часткове / загальне. Так, багато лінгвістів звертають увагу на те, що прислів'я мають синтезоване значення, вирізняються узагальненим характером (А.Д.Райхштейн, О.В.Кунін, К.О.Жуков, Г.Л.Пермяков та ін.). Крім обов'язкової наявності узагальнення щодо закономірних зв'язків дійсності, значення прислів'їв часто набувають оцінювально-наказового характеру, під яким розуміємо зміст настановлень.

Значення прислів'їв може містити:

а) констатацію явищ та властивостей:

All work is noble. – Будь-яка праця благородна.

б) їх оцінку:

Doing is better than saying. – Не мели язиком, а роби ділом.

A good beginning makes a good ending. – Який початок, такий і кінець.

в) настановлення, правило:

Never put off till tomorrow what you can do today. – Не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні.

Do not wait for a rainy day to fix your roof. – Не треба чекати дощового дня, щоб полагодити дах.

На відміну від прислів'їв, приказки не містять узагальнень, а розглядають лише конкретний, даний випадок, дію тощо, виражають при цьому часткове значення. Наприклад: *Slow but sure. – Повільно, але вірно.*

2. *Експресивний тип*. У цьому випадку на особливу увагу заслуговує не розподіл речення – прислів'я / словосполучення – приказка, а ряд додаткових граматичних та синтаксичних ознак даних типів висловлювань.

Так, прислів'я являють собою завершені висловлювання у формі розповідного (*The devil finds work for idle hands to do. – Чорт знайде роботу для ледачих рук*) чи спонукального (*Bear and forbear. – Проявляй терпіння та витримку*) речення із замкненою структурою. При цьому дієслово в англійських прислів'ях, як правило, приймає форму теперішнього неозначеного часу (The Present Indefinite Tense). У низці англійських прислів'їв виділяють особливі синтаксичні структури, не характерні для приказок. Такі речення найчастіше є еліптичними і, як наслідок, відрізняються особливою лаконічністю:

Business before pleasure. – Спочатку діло, потім розваги.

No sooner said than done. – Сказано – як зав'язано.

Структура прислів'їв відзначається своєрідністю на лексичному, граматичному і структурно-стилістичному рівнях мови.

Своєрідність англійських прислів'їв на лексичному рівні зумовлюється наступним:

а) нестандартними способами лексичного вираження підмета:

What is learned in the cradle lasts to the grave. – Вивчене у колысці пам'ятають до могили.

The best way to get rid of work is to do it. – Найкращий спосіб позбутися роботи – зробити її.

Slow and steady win the race. – Тихіше їдеш – далі будеш;

б) архаїзмами (в тому числі – маловживаними словами та лексичними одиницями, які вживаються в своєму прямому значенні):

The cobbler's wife is the worst shod. – Чоботар ходить без чобіт.

He that shoots oft, at last shall hit the mark. – Наполегливість усе здолає;

в) назвами тварин, іменами людей, найменуваннями місцевості тощо:

Attempt not to fly like an eagle with the wings of a wren. – Не намагайся літати як орел, якщо маєш крила короля.

Don't carry coals to Newcastle. – Не займайся непотрібною роботою.

Rome was not built in a day. – Враз нічого не робиться.

Jack of all trades is master in none. – Коли за все візьмешся – нічого не зробиш;

г) перевагою у прислів'ях іменників абстрактного або комплексного характеру, а також інших лексем, яким властива сема “збірність”:

Lazy people have the most labour. – Ледарі роблять вигляд, що працюють більше за всіх.

До специфічних особливостей прислів'їв на граматичному рівні слід віднести:

1) граматичні архаїзми в структурі прислів'їв:

He that is long a-giving knows not how to give. – Поки сонце зіjde – роса очі виїсть;

2) специфічні структурні схеми:

In doing we learn. – Що багато робив, той багато знає.

Деякі прислів'я відзначаються особливою лаконічністю форми, підвищеною експресивністю і порівняно нечітким формальним вираженням смислового зв'язку між певними їх частинами. Специфічність структури таких прислів'їв зумовлюється паралелізмом, римою, повтором та іншими стилістичними засобами [3, с. 56].

Властивий деяким прислів'ям нестандартний порядок слів можна пояснити вживанням рими, паралелізму та інших експресивних засобів, завдяки яким прислів'я набувають особливої емоційності.

Hide not your talents: they for use are given. – Не приховуй своїх талантів: вони даються для того, щоб ними користуватися.

No cross, no crown. – Без труда нема плода.

Work done, have you fun. – Закінчив діло – гуляй сміло.

У прислів'ях та приказках можна виділити деякі специфічні способи вираження підмета, нехарактерні для вільних нормативних конструкцій, а також для інших сталих фраз. Так, широкоживаними в прислів'ях є конструкції, де підметом може бути дієприкметник, герундій, інфінітив, словосполучення чи підрядне речення.

To learn is hard, but to unlearn is harder. – Важко навчитися, але ще важче розучитися.

Learning makes a good man better and a bad man worse. – Вченість робить хорошу людину кращою, а погану людину – гіршою.

He that hesitates is lost. – Як нічим не ризикувати, то нічого і не мати.

Well begun is half done. – Добрий початок – то половина роботи.

Saying and doing are two things. – Від слова до діла – як від землі до неба.

У способах вираження предикативності в прислів'ях також можна виділити специфічні форми.

All covet, all lose. – Коли за все візьмешся, то нічого не зробиш.

To know everything is to know nothing. – Хто робить багато речей нараз, той не зробить жодної гаразд.

Self done is soon done. – Сам зробив, швидко зробив.

У пареміях також можна виокремити деякі особливості вживання граматичних засобів вираження об'єктивної модальності. Остання виражається системою часових форм трьох способів і відносить повідомлення до плану реальності / ірреальності [4, с. 40]. Вживання в переважній більшості теперішнього неозначеного часу пояснюється взаємозв'язком формальної та змістової сторін лексичної одиниці. Для прислів'їв, які виражають загальновідомі істини, факти, наказові судження, теперішній неозначений час є найбільш прийнятним, оскільки він здатний виражати як дію, так і стан, яких характеризує позачасова актуалізація. Крім нього, в проаналізованих прислів'ях вживається

і минулий неозначений час, однак дуже рідко (всього в 6 з 458 проаналізованих нами прислів'їв).

Особливістю прислів'їв є також і те, що минулий час в більшості прислів'їв не сприймається як такий. У англійських прислів'ях та приказках з компонентом “діяльність людини” немає семантичного протиставлення минулого часу теперішньому, тобто минулий час носить дещо умовний характер. В дійсності він є потенційним теперішнім часом. Доказом може бути той факт, що значення прислів'я не змінюється, якщо прислів'я з минулими часовими формами трансформувати в теперішній час, наприклад: *He that never climbed, never fell. = He that never climbs, never falls. – Не пізнавши зльоту, не пізнаєш падінь.*

У деяких прислів'ях вживання минулих часових форм там, де міг би бути і теперішній час, пов'язане з римою:

The sooner begun, the sooner done. – Швидше почнеш – швидше закінчиш.

Умовний спосіб як вираження дії нереальної, припустимої, бажаної не відповідає семи “актуальність”, яка є семантичною особливістю прислів'їв, унаслідок чого умовний спосіб у приказкових конструкціях є досить рідкісним явищем [41; 56]. В англійських прислів'ях він втрачає свої семи “ірреальність”, “припущення”, “невпевненість” і одержує сему “реальність”:

If you want a thing well you must do it yourself. – Хочеш, щоб діло було добре зроблено, зроби його сам.

If you don't make mistakes you don't make anything. – Не помиляється той, хто нічого не робить.

If you miss the first buttonhole, you will not succeed in buttoning up your coat. – Який початок, такий і кінець.

Імператив, який виконує в реченні таке комунікативне завдання, як вираження наказу, спонукання тощо, вживається в англійських прислів'ях значно частіше, ніж умовний спосіб. Однак і в цьому випадку існує взаємозв'язок з планом змісту, що сприяє втраті імперативом семи “спонукання”, “наказ” і актуалізує вираження нової семи – “повчальність”, наприклад:

Start young at what you wish to become proficient in. – Справу, в якій хочеш стати майстром, треба починати молодим.

Score twice before you cut once. – Сім раз відмір – один раз відріж.

До специфічних ознак структурно-стилістичного характеру або структурно-стилістичних особливостей паремій відносяться:

– паралелізм, який має на увазі симетричне розташування однакових або близьких за структурою граматичних конструкцій

цій, що підкреслюється порівняльними або протиставними відношеннями між ними;

– лексико-стилістичні засоби вираження експресії. Експресія в прислів'ях зумовлюється такими лексико-стилістичними засобами, як образність, порівняння, повтори, гра слів, а також евфонічними засобами виразності, які надають прислів'ям конотативного характеру (метафора, метонімія, порівняння, гіпербола, гра слів, рима, асонанс, алітерація тощо).

Специфічні ознаки англійських прислів'їв часто являють собою комбінацію окремих сигналізаторів, наприклад:

Between the cup and the lip a morsel may slip. – Не кажи “гоп”, поки не перескочиш.

У цьому прикладі нормативність порядку слів – граматичний сигналізатор; ритм, рима, метафора – структурно-стилістичні сигналізатори. Відзначені структурні особливості англійських прислів'їв сприяють їх виділенню в специфічний розряд сталих фраз.

Використання охарактеризованого в даній статті паремійного матеріалу ми вбачаємо в процесі проведення аксіологічно зорієнтованих тренінгів та семінарів. Нами було розроблено три блоки завдань.

Перший блок. Розробка та впровадження тренінгів та семінарів аксіологічного змісту. Деякі тренінги безпосередньо були спрямовані на забезпечення рефлексії в читацькій діяльності, інші – створювали ті психологічні умови, які мали сприяти розвиткові аксіопсихіки старшокласників. Зі школярами було проведено:

Тренінг входження в читацьку педагогічно регульовану діяльність (10 занять по 45 хвилин кожне).

Мета: формування усвідомлених мотивів здійснення читацької діяльності, розуміння ролі останньої для формування ціннісно-сміслової сфери особистості старшокласників.

Зміст: аналіз і самоаналіз інструментальних і термінальних цінностей школярів, усвідомлення навчальних мотивів у досягненні цілей читацької діяльності, самодіагностика особистісних ресурсів та потенціалів.

2) *Тренінг розвитку свідомості та самосвідомості особистості (12 занять по 60 хвилин кожне).*

Мета: формування усвідомленого ставлення учнів до читання художньої літератури, пізнання та розвиток особистісних якостей та властивостей.

Зміст: робота з категоріями “самонавчання”, “самовиховання”, “самовдосконалення” як свідомими і системними критері-

ями прояву суб'єктної активності особистості в пізнанні та розвитку протягом усього періоду навчання в цілому та читацької діяльності, зокрема.

3) Тренінг розвитку мисленнєво-мовленнєвої творчості (10 занять по 90 хвилин кожне).

Мета: розвиток когнітивної флексибільності; формування і розвиток психологічної готовності та здатності до змін; готовність до використання зовнішніх ресурсів особистісного розвитку шляхом цілеспрямованого формування когнітивного компонента поведінки та її оцінки тощо.

Зміст: робота з поняттями й контекстами, розуміння специфіки невербального та вербального інтелекту, актуалізація творчих можливостей особистості, прагнення до здійснення наукової творчості, розвиток вміння мислити з урахуванням певних вимог, настановлень та формування вміння працювати відповідно до заздалегідь спланованих цілей, розвиток ініціативності та творчого підходу в читацькій педагогічно регульованій діяльності.

4) Тренінг розвитку ділових якостей та комунікативної компетентності (10 занять по 90 хвилин кожне).

Мета: розвиток соціально-комунікативної компетентності у всіх сферах життєдіяльності, в тому числі, – набуття вміння працювати в команді.

Зміст: опанування школярами комунікативними стратегіями, розуміння труднощів у взаємодії, організація спілкування в ускладнених конфліктними ситуаціями та ситуаціями когнітивного дисонансу умовах, розширення репертуару засобів і способів розв'язання соціально-психологічних проблем, здійснення ефективної саморегуляції в різних ситуаціях суб'єкт-суб'єктної комунікації та взаємодії, а також ситуаціях когнітивного дисонансу.

5) Тренінг “Основи психічної саморегуляції” (7 занять по 40 хвилин кожне).

Мета: розвиток стратегій подолання проблемних ситуацій та формування особистісних потенціалів з метою підвищення власної стресостійкості.

Зміст: актуалізація факторів стресових впливів, інформаційний стрес, аксіологія здоров'я, розвиток стратегій стійкості до стресу засобами саморегуляції, можливість здійснення екстреної релаксації.

6) Тренінг “Можливості самопізнання, актуалізації та трансформації особистісних потенціалів” (8 занять по 45 хвилин кожне).

Мета: виявлення особистісних ресурсів, потенціалів відповідно до завдань майбутньої читацької діяльності: особистісних, комунікативних, мотиваційних особливостей, вміння працювати в команді, регулювати власну поведінку в умовах ризику та стресових ситуаціях, вміння генерувати ідеї та приймати рішення; формулювання психологічних висновків та надання рекомендацій щодо реалізації особистісних можливостей.

Зміст: актуалізація стратегій самопізнання та самодіагностики, раціональне використання часу, вміння самостійно сформулювати цілі діяльності та працювати відповідно до них, планувати власну діяльність, можливість досягати успіхів та розподіляти вільний час.

7) *Семинар “Особистісний розвиток в читацькій діяльності” (5 занять по 45 хвилин кожне).*

Мета: визначення особливостей читацької діяльності старшокласників, засобів розвитку особистісних якостей і властивостей.

Зміст: характеристики продуктивності читацької діяльності, типова аксіограма суб'єкта особистісного розвитку, способи здійснення прогресивного особистісного розвитку в читацькій діяльності (використання аксіологічних технологій), особистісне зростання та вибір майбутньої професії.

8) *Тренінг Я.Л.Обухова “Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості за методом символ-драми” (20 занять по 60 хвилин кожне).*

Мета: розвиток рефлексивної культури як можливості переосмислення власного особистісного досвіду, розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, формування високого рівня готовності до здійснення творчої діяльності.

Зміст: розширення актуального та потенційного полів рефлексії у читацькій діяльності; формулювання цілей здійснення читацької діяльності, їх рефлексія, ситуативний аналіз (рефлексія позитивних і негативних характеристик власної особистості, навчальної ситуації та оточення); формулювання (планування) цілей: плану життя, плану майбутнього професійного розвитку тощо.

Також було проведено розроблений нами *рефлексивно-поетичний тренінг (30 занять по 90 хвилин кожне)*. До рефлексивно-поетичного тренінгу увійшли три блоки вправ, кожен з яких був спрямований на розв'язання відповідних завдань:

– розвиток особистісної та інтелектуальної рефлексії старшокласників, формування їх Я-концепції та особистісної іден-

тичності. Даний блок реалізовувався за допомогою ролевих ігор, піскової терапії, казкотерапії, завдань, які розв'язувалися за допомогою методу нарративу. Матеріал, що використовувався: поетичні твори з архетипними, міфологічними сюжетами, казки, написані у віршованій формі;

– формування ціннісно-сміслової сфери особистості старшокласників. Даний блок реалізовувався за допомогою ділових ігор, арт-терапії, завдань, які розв'язувалися за методом метанаративу. Матеріал, що використовувався: поетичні твори з історичними сюжетами, а також поезія, що вміщує певний морально-етичний зміст;

– розвиток креативної рефлексії старшокласників. Даний блок реалізовувався за допомогою розроблених нами творчих завдань та літературних задач. Матеріал, що використовувався: поетичні твори (або їх окремі частини) з різними сюжетами (в тому числі – філософського змісту), але такі, що не мають свого логічного завершення, певної кінцівки тощо. В даний блок увійшли завдання, що вміщували паремійні одиниці з компонентом “діяльність людини”.

Другий блок. Розробка і впровадження курсу “Психолого-аксіологічне знання в системі середньої освіти” для вчителів шкіл з метою психолого-аксіологічного супроводу процесу особистісного становлення старшокласників. Форми роботи в межах викладання цього курсу пов'язані з розв'язанням науководослідних завдань в області теоретичних і науково-методичних проблем середньої освіти.

Третій блок. Розробка та впровадження самонавчальної бізнес-структури інноваційного типу – “Вибір майбутньої професії”, основною метою якої є особистісне становлення старшокласників та їхній розвиток як трансцендентальних духовних суб'єктів із сформованою аксіопсихікою. Залучення в подібні освітні умови дозволить підвищити особистісну компетентність як базовий компонент майбутньої професійної діяльності: сформувати здібності учнів до розв'язання різноманітних професійно спрямованих завдань, до передбачення та прогнозування, до прийняття виважених рішень. Також даний етап роботи зі старшокласниками був спрямований на розвиток творчого потенціалу їхньої особистості.

Усі складові в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості розглядаються нами як створення аксіумов, тобто умов, спрямованих на поступальне особистісне становлення школярів, формування їх індивідуального образу світу, представленого

значеннями, смислами, цінностями, смисловими конструктами та настановленнями, а також особистісним досвідом людини. Це, у свою чергу, закономірно призводить до позитивної динаміки особистісного розвитку старшокласників, зокрема ціннісно-смислової сфери їх особистості, сприяє наближенню учнів до трансцендентального духовного суб'єкта зі сформованою аксіопсихікою тощо.

Список використаних джерел

Касарес Х. Введение в современную лексикографию / Х. Касарес. – М., 1958. – 120 с.

Никитин М.В. Курс лингвистической семантики / М.В. Никитин. – СПб., 1996. – 188 с.

Пауль Г. Принципы истории языка / Г. Пауль; [пер. с нем.; под ред. А.А. Холодовича]. – М., 1960. – 156 с.

Фрумкина Р.М. Концепт, категория, прототип / Р.М. Фрумкина // Лингвистическая и экстралингвистическая семантика. Сборник обзоров. – М., 1992. – С. 28–43.

In this article structural and semantic context of proverbs and sayings was characterized. Two types of proverbs and sayings with the component “activity of the person” were described. Structural characteristics of proverbs which can be described on lexical, grammatical, structural and stylistic level of the language were proved. We proposed training studying and seminars with valuable and sense context (among them there is reflexive and poetic training), in the process of which we can use proverbs and sayings with the component “activity of the person”. The involvement in similar educational conditions will allow to increase a personal competence as a basic component of future professional activity: to provide the pupils’ abilities to solve a variety of professionally oriented tasks, to the foresight and forecasting, to the decision-making. All the components in their interrelation and interdependence were considered as the creation of axiconditions, that is, conditions, aimed at the progressive personal growth of pupils, the formation of their individual image of the world, represented by values, meanings, semantic constructs and instructions, as well as the personal experience that naturally leads to the positive dynamics of the personal development of senior pupils, in particular the value-semantic sphere of their personality, bringing pupils to the transcendental spiritual subject with the formed axipsyche.

Keywords: proverbs and sayings, structure of proverbs and sayings, anonyms of proverbs, proverbs with the component “activity of the person”, training studying and seminars with valuable and sense context, reflexive and poetic training.

Отримано: 25.01.2013 р.

Вивчення семантичного простору рольових позицій учителя початкових класів

У статті розкрито специфіку вивчення семантичного простору рольових позицій учителя початкових класів. Встановлено факторну структуру ролей, утворену детермінантами (дії та вчинки), що їх породжують, розкривають зміст кожної ролі і вказують на їх взаємозв'язок із педагогічною діяльністю вчителя. Доведено, що такі ролі, як «знавець дитячої психології» та «фасилітатор» входять до рольової групи «психолог», ролі «наставника» й «дидакта» об'єднані у групі «педагог», а ролі «няні» і «партнера» – у групі «соціал».

Ключові слова: семантичний простір, рольові позиції, детермінанти, ролі, учитель початкових класів.

В статті раскрыта специфика изучения семантического пространства ролевых позиций учителя начальных классов. Установлена факторная структура ролей, образованная детерминантами (действия и поступки), которые их обуславливают, раскрывают содержание каждой роли и указывают на их взаимосвязь с педагогической деятельностью учителя. Доказано, что такие роли как «знарок детской психологии» и «фасилитатор» относятся к ролевой группе «психолог», роли «наставника» и «дидакта» объединены в группе «педагог», а роли «няни» и «партнёра» – в группе «социал».

Ключевые слова: семантическое пространство, ролевые позиции, детерминанты, роли, учитель начальных классов.

Постановка проблеми. Впродовж останніх десятиріч проблема вчителя є предметом уваги багатьох дослідників. Сучасний вчитель повинен розуміти позицію іншого, виявляти інтерес та орієнтуватися на особистості учня (партнера по спілкуванню), створювати атмосферу довіри, толерантності, доброзичливості та володіти засобами досягнення високих рівнів спілкування. Особливий науковий інтерес становлять сучасні погляди на необхідність володіння різними професійними ролями вчителем взагалі та вчителем початкових класів, зокрема.

Основними напрямками вивчення означеної проблеми були: розроблення психолого-педагогічних основ успішності професійної діяльності вчителя (Ш. О. Амонашвілі [2], Е. Н. Жучева [9], В. А. Караковський [10], В. Е. Храпов [26] та інші); профе-

сіографічне дослідження праці педагога (А. О. Вербицький [5], Е. А. Гришин [8, с. 12-37], Н. В. Кузьміна [12], О. В. Киричук [11], В. О. Сластьонін [22], О. І. Щербаков [27, с. 3-30] та інші); вивчення механізму професійної адаптації молодого педагога (С. Г. Вершловський [6], Л. Н. Лесохіна [14], О. Г. Мороз [17] та інші); методичні пошуки шляхів і засобів ефективного професійного становлення вчителя в умовах педвузу (О. О. Абдулліна [1], Е. П. Белозерцев [4], Л. Ф. Спірін [23], Р. І. Хмелюк [25] та інші); вивчення професійної індивідуальності вчителя (О. П. Сергеєнкова [21], О.М.Пехота [19]); визначення динаміки процесу формування готовності випускників вищої педагогічної школи до професійної діяльності (Л. М. Ахмедзянова [3], В. Н. Нікітенко [18], В. Е. Тамарін [24] та інші).

Цікавою для нас є позиція О. П. Сергеєнкової щодо визначення поняття професійної індивідуальності майбутнього вчителя, у якому відображено своєрідний інтеграл центральних суб'єктивних рис (за В. О. Татенком), що сприяють саморозвитку (за Г. С. Костюком) і формуванню в майбутніх учителів особливої особистісної якості для здійснення педагогічної професійної діяльності. Шляхом аналітичного оцінювання дослідженості проблеми індивідуальності автором виявлено зовнішні і внутрішні чинники формування професійної індивідуальності в майбутніх учителів. До перших віднесено різні форми соціальної активності особистості. До других – своєрідне поєднання психофізіологічних ознак, неповторних психічних властивостей і утворень особистості майбутнього вчителя. Особливого значення набули ідеї О. П. Сергеєнкової, пов'язані з принциповими моментами у визначенні психологічних основ формування професійної індивідуальності студентів. Саме нею було враховано психологічну сенситивність студентського віку, актуалізовано розвиток професійно значущих особистісних новоутворень, які є підставою для прогнозування стану психолого-професійної компетентності майбутніх учителів.

Н. В. Самоукіною було визначено такі сфери професійної діяльності й особистого життя вчителя початкових класів, у яких він має підтверджувати свою ефективність: «учитель – школа», «учитель – клас», «учитель – учень», «я – учитель», «учитель – сім'я» [20].

У рамках інноваційного підходу до навчання В. Я. Ляудіс розглядає конструктивно-проектувальні компоненти педагогічної діяльності, засвоєння якої відбувається за певними етапами [15]. На першому етапі, зазначає науковець, визначається акту-

алізація досвіду учнів і досвіду участі в навчально-виховній ситуації самим педагогом; на другому етапі відбувається засвоєння способів конструювання навчально-виховної ситуації, виокремлюються продуктивні завдання, визначаються форми взаємодії для розв'язання різних за когнітивною складністю, особистісною та соціокультурною значущістю завдань; виокремлюються моральні та комунікативні позиції педагога під час конструювання різних систем і навчальних задач та вибору форм контролю й оцінювання процесу та результатів їх розв'язання учнями; оволодіння навичками і вміннями підтримки, солідарності, співпраці, взаємодопомоги тощо.

У дослідженні О. Р. Горелової висвітлено питання психологічних особливостей, що входять до симптомокомплексу спрямованості на професію вчителя початкових класів. Дослідниця акцентує увагу на таких системотворчих властивостях особистості вчителя:

- альтруїстична, праксична, комунікативна та естетична емоційна спрямованість особистості;
- помірна екстраверсія і відносна емоційна стабільність особистості;
- висока адекватна стабільна самооцінка професійно значущих якостей;
- низька самооцінка ступеня схильності до негативних станів тривожності, агресивності, ригідності;
- висока фрустраційна толерантність;
- прагнення до досягнення у професійній (педагогічній) сфері як характеристика рівня домагань особистості [7].

Ю. М. Кулюткін [13, с. 21-30] та О. М. Моїсеєв [16] визначають основні риси особливого стилю педагогічного мислення, необхідного для сучасного вчителя. Серед інших особливу увагу приділено детермінізму учителя, спрямованого на визначення відповідних соціальних, психологічних механізмів і доцільне використання їх для навчання, виховання, розвитку й соціалізації дитини.

З огляду на це, **метою нашої статті** є вивчення семантичного простору рольових позицій вчителя початкових класів через дії та вчинки, виконувані ним, що детермінують його педагогічну діяльність.

Виклад основного матеріалу. У нашому розумінні детермінанти – це явища (дії та вчинки), які виступають передбачуваною причиною виконання певних соціальних і професійних ролей, впливають на них і призводять до якісних змін кожної ролі,

як компонента рольової структури особистості вчителя початкових класів. Це, так звані, зв'язки між умовою виконання дії та вчинку і змістом виконуваної вчителем ролі, на яку він впливає і яка реалізується у його професійній діяльності.

У методичці, розробленій нами, визначено всього 12 детермінант, які внесено в ролі («дидакт», «няня», «партнер», «знавець дитячої психології», «наставник», «фасилітатор») і виконуються вчителем початкових класів в умовах сучасної початкової школи, а саме:

1. Навчати дітей.
2. Підвищувати самооцінку дитини.
3. Давати дітям можливість повірити у власні сили, відчуття себе більш упевнено й захищено.
4. Конструювати разом із дітьми соціальні взаємини в групі однолітків.
5. Якісно виконувати свої професійні обов'язки.
6. Надавати кваліфіковані поради та здійснювати шефство над учнями.
7. Добре розбиратися в характерах, переживаннях і поведінці учнів.
8. Дотримуватися норм професійної етики.
9. Доглядати та виховувати дітей.
10. Позитивно впливати на загальний настрій класу, сприяти ефективній діяльності кожного учня.
11. Прагнути до самовдосконалення.
12. Намагатися досягти високого рівня психологічної культури.

Детермінанта «Навчати дітей» пов'язана з основною професійною діяльністю вчителя-класовода, її суть полягає в тому, що вчитель, навчаючи дітей, обов'язково виконує певні функції: діагностувальну, проєктивну, інформаційну, контрольно-оцінювальну, аналітичну та функцію прогнозування [23, с. 101]. Потрібно вести дитину в розуміння смислового змісту навчальних дисциплін і розв'язання продуктивних, творчих задач одночасно з конструюванням соціальних взаємин. Залучати дитину до активного процесу з метою засвоєння знань, умінь, навичок, нових мислительних дій: складних форм навчальної діяльності – формування в них уміння аналізувати процес власної пізнавальної діяльності, здатності до рефлексії.

Навчати дітей – значить формувати в них уміння щодо засвоєння навчальної інформації, виконання навчальної діяльності, запам'ятовування навчального матеріалу, уміння розв'язувати

навчальні задачі й оволодівати прийомами та способами їх розв'язання, виконувати різні типи контролю й самоконтролю. Це означає готувати їх до засвоєння знань стихійно або цілеспрямовано в умовах навчально-виховного процесу. Це залучення учня до процесу засвоєння ним понять і оволодіння прийомами розумової діяльності, поступове формування у них усвідомлення мисленнєвої діяльності.

Детермінанта «Підвищувати самооцінку дитини» відповідає за вміння вчителя підвищувати судження учнів про міру наявності в них тих або інших якостей, властивостей, навичок та вмінь у співвідношенні їх із певним еталоном, зразком. У зв'язку з тим, що самооцінка – це вияв оцінного ставлення людини до себе та результатом передусім розумових операцій – аналізу, порівняння, синтезу, підвищувати її в дитини означає мати самому адекватну самооцінку, що сприятиме розвиткові особистості взагалі та вміння навчатися самостійно.

«Давати дітям можливість повірити у власні сили» – детермінанта, пов'язана, перш за все, з умінням учителя розуміти особистість дитини, приймати її такою, яка вона є, намагатись зрозуміти поведінку учнів, бути готовим до прийняття ініціативи кожного з них і до організації допомоги у їх виконанні на основі взаємодопомоги, взаєморозуміння та взаємоконтролю в дитячій спільноті (найчастіше це класний колектив або група однокласників).

«Конструювати та налагоджувати разом із дітьми взаємини у групі однолітків» – ця детермінанта, пов'язана із формуванням соціальних взаємин між дітьми, їх соціального досвіду й обов'язково вмінням учителя створювати умови для становлення й розвитку учня як цілісної особистості, формування в них певних соціальних якостей і рис, які впливатимуть на активне засвоєння і відтворення дитиною системи суспільних зв'язків, що передбачає взаємодію дитини із соціальним оточенням.

«Якісно виконувати свої професійні обов'язки» – означає, що кожен учитель, виконуючи професійну діяльність, сприяє цілеспрямованому навчанню та вихованню учнів, використовуючи при цьому професійні знання та вміння. Усвідомлення вчителем себе як суб'єкта педагогічної діяльності, самооцінка ним своїх індивідуально-психологічних якостей та співвіднесення їх із вимогами до вчительської професії.

«Надавати кваліфіковані поради та здійснювати шефство над учнями» – детермінанта, яка полягає в тому, що вчитель у процесі педагогічної діяльності дає настанову для виконання за-

вдання, розв'язання навчальних задач у складних педагогічних ситуаціях, дає вичерпні пояснення та інструкції, але не дає готових відповідей і не приймає за всіх відповідних рішень.

«Добре розбиратися в характерах та поведінці учнів» – детермінанта, пов'язана зі знанням учителем дитячої психології та вмінням використовувати його на практиці, орієнтування у вікових та індивідуальних особливостях своїх вихованців, бути уважним спостерігачем та знавцем внутрішнього світу дитини.

«Дотримуватися норм професійної етики»: кожен учитель повинен мати високу моральність і дотримуватись її у здійсненні своєї професійної діяльності. Саме професійна етика вчителя дає можливість виражати власні моральні принципи, норми, оцінки та правила поведінки сучасного вчителя початкових класів. Без професійної етики не може бути справжнього професіонала та фахівця.

«Доглядати та виховувати дітей» – зміст цієї детермінанти полягає в обов'язковому умінні вчителя цілеспрямовано та систематично формувати особистість, впливаючи на психіку дитини та готуючи її до активної участі у громадському та культурному житті суспільства. Доглядати – означає піклуватися про когось, допомагати комусь, наглядати за дитиною з метою охорони, контролю, забезпечення її нормального стану.

«Позитивно впливати на загальний настрій класу, сприяти ефективній діяльності кожного учня» – у процесі педагогічної взаємодії вчитель задає емоційний тон всьому уроку, створює ситуацію успіху, психологічного комфорту, демонструє зразки поведінки, взаємин, розуміючи поведінку учнів, сприймаючи їх ініціативу та творчість з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів. Працювати на високому рівні довіри та розуміння одне одного.

«Прагнути до самовдосконалення»: кожен вид професійної діяльності супроводжується бажанням фахівця досягти більш високого рівня розвитку, та потребує постійного самовдосконалення та саморозвитку. Задля цього вчитель-класовод виконує якісно професійні обов'язки та засвоєні професійні функції, обов'язково освоює нові, спеціально буде продуктивну навчальну діяльність, яка базується на основі взаємодії та співпраці учня з учителем, з іншими учнями й самим собою, сприяє розвитку самосвідомості, здійснює вплив на ідентифікацію особистості вчителя, приводячи її до перебудови особистісної позиції вчителя, його свідомості, забезпечуючи здатність дорослого професіонала до діалогу, емпатії та поваги особистості учня. Цей фактор пов'язаний із саморозвитком учителя як особистості, його про-

суванням уперед до соціальної, емоційної й когнітивної зрілості. У моделі особистості А. Маслоу – прогресивний рух особистості в напрямку до самоіндивідуалізації. Цей своєрідний акт публічного самовираження вчителя розрахований на те, щоб привернути до себе підвищену увагу, повагу, пробудити інтерес, отримати схвалення, допомогу, підтримку як із боку учнів, батьків, так і колег по роботі.

Прагнення вчителя як професіонала до самовдосконалення є звичайним бажанням, яке ми пов'язуємо і з його саморозвитком – процесом збагачення діяльнісних здібностей та особистісних якостей учителя в ході педагогічної діяльності, основою якого є привласнення соціального досвіду та досягнень культури.

Процес самовдосконалення вчителя визначається, з одного боку, його здатністю й бажанням постійно вчитися і брати участь у діяльності «із знанням справи», тобто якістю та рівнем його освіченості, а з другого, – характером і ступенем утілення соціально-культурного досвіду вчителя в його практичну професійну діяльність.

«Прагнути досягти високого рівня психологічної культури» є детермінантою, що забезпечує, в свою чергу, кожному вчителю засвоєння системи знань у галузі як наукової, так і практичної психології, основних умінь у справі розуміння особливостей психіки своєї і своїх учнів і використання цих знань у повсякденному житті, у своїй самоосвіті, у своїй професійній діяльності. Сучасний учитель початкових класів обов'язково розбирається в інших людях (учні, колеги, батьки учнів), правильно оцінює їх психологію, адекватно емоційно відгукується на їхню поведінку і стан кожної дитини й обирає по відношенню до кожного з них такий спосіб спілкування, який найкращим чином відповідає віковим та індивідуальним особливостям учнів, не розходячись із вимогами моралі його (вчителя) професійної діяльності. Надзвичайно важливою передумовою психологічної культури вчителя є його сформованість як особистості, його внутрішня налаштованість на педагогічну діяльність, виховання, навчання іншої особистості з метою її розвитку, уміння відчувати настрій дитини, її внутрішній світ, висока довіра та справжня любов і повага до учнів, уміння щедро ділитися з дітьми емоційною наснагою, навчатися в них щирості та відвертості. Це особлива здатність учителя розуміти кожного зі своїх учнів, уміння спілкуватися з ними.

Важливим для нас було дослідження категоріальної структури сприйняття образу вчителя початкових класів та визначення місця (координат) ролей учителя початкових класів у семантичному просторі.

Вибірку досліджуваних склали 235 учителів початкових класів. Процедура збору даних полягала в тому, що респондентам було запропоновано заповнити матрицю, де за 12 шкалами-детермінантами, які характеризують якості та функції учителя початкових класів, оцінювались шість рольових позицій («няня», «дидакт», «партнер», «фасилітатор», «знавець дитячої психології», «наставник»).

Установлено, що найбільш високі оцінки майже за всіма представленими дескрипторами отримали рольові позиції «знавець дитячої психології» та «дидакт». Так, роль «знавець дитячої психології» отримала найвищі оцінки за такими дескрипторами, які відповідають функціям надання дітям можливості повірити у власні сили, відчувати себе більш впевнено й захищено (5,6), позитивного впливу на загальний настрій класу, сприяти ефективній діяльності кожного учня (5,4), підвищення самооцінки учня (5,2), надання їм кваліфікованих порад та здійснювати шефство над учнями (5,2) тощо. Функції ролі «дидакта» полягають у навчанні дітей (5,6), прагненні у самовдосконаленні (5,4) та досягненні високого рівня психологічної культури (5,4). Слід зазначити, що досягнення високої психологічної культури є однією з провідних функцій для усіх рольових позицій, що може характеризувати цю функцію як провідну у рольовій структурі особистості вчителя початкових класів.

На думку учителів, провідною функцією ролі «няня» є догляд та виховання дітей (6,2). Найменше значення серед функцій цієї рольової позиції займає навчання дітей (2,2), на відміну від рольової позиції «дидакта», для якої ця функція є провідною (5,6). «Няня» також має прагнути до самовдосконалення (4,8) та намагатись досягти високого рівня психологічної культури (4,6). Найбільш значущими функціями ролі «партнер» виявились прагнення до самовдосконалення (5), досягнення психологічної культури (5), а також конструювання разом з дітьми соціальних взаємин в групі однолітків (4,9).

Роль «Фасилітатор» полягає у таких функціях. За функцією досягнення високого рівня психологічної культури рольова позиція «фасилітатор» поступається за середньої оцінкою лише «знавцю дитячої психології» (5,5). Також провідними функціями «фасилітатора» є давати дітям можливість повірити у власні сили, відчувати себе більш впевнено та захищено та конструювати разом з дітьми соціальні взаємини в групі однолітків (5,1). На думку респондентів, така роль, як «наставник», має прагнути до самовдосконалення (5,4), високого рівня психологічної культури

(5,3), навчати дітей (4,9) та давати дітям можливість повірити у власні сили, відчутти себе більш впевнено та захищено (4,9).

Отже, ролі «знавець дитячої психології» та «фасилітатор» мають спільні риси, які полягають у психологічному змісті їх функцій. Ролі «дидакт» та «наставник» можуть бути об'єднані завдяки їх спільним рисам, що полягають у вираженості такої педагогічної функції, як навчання дітей.

Для визначення категоріальної структури семантичного простору ролей учителя початкових класів був проведений факторний аналіз методом головних компонент з подальшим Varimax-обертанням з нормалізацією значень. При виконанні процедур факторного аналізу зупинилися на двофакторному рішенні як такому, що найбільш змістовно інтерпретується. Для визначення оптимального числа факторів використовувалась діаграма «кам'янистого розсіпу», яка підтверджує доцільність визначення саме такої кількості факторів. Виокремлені фактори мають власні значення більше одиниці та пояснюють 91% дисперсії. До кожного фактора ввійшли від 2 до 6 показників з різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менше 0,5 і не більше -0,5.

Розташування ролей у семантичному просторі «педагогічна компетентність (Ф1)» – «Психологічна компетентність (Ф2)» подано на рис. 1.

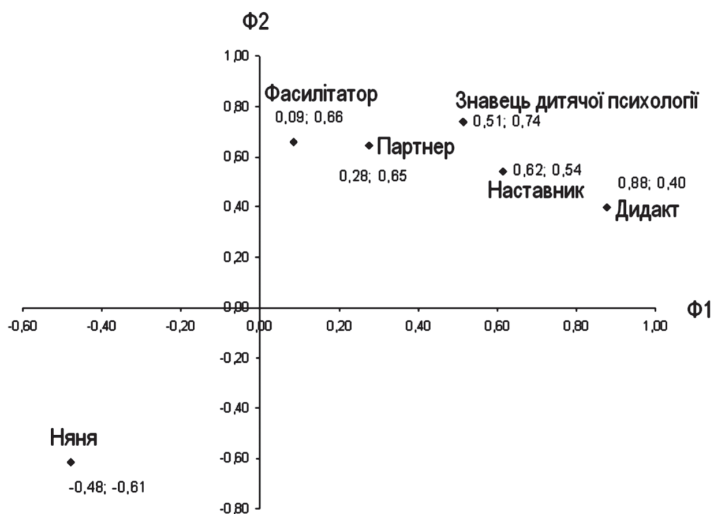


Рис. 1. Розташування ролей у семантичному просторі «Педагогічна компетентність (Ф1)»-«Психологічна компетентність (Ф2)».

Висновки. Як видно з результатів факторного аналізу, семантичний простір рольової структури особистості учителя початкових класів утворений факторами «Педагогічна компетентність» та «Психологічна компетентність». За результатами кореляційного аналізу показників, за шкалами оцінок кожної з ролей та отриманих факторів було визначено місце кожної ролі у семантичному просторі «Педагогічна компетентність-психологічна компетентність».

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 139 с.
2. Амонашвили Ш. А. *Баллада о воспитании. Истинное воспитание ребенка – в воспитании самих себя* / Шалва Александрович Амонашвили. – Артемовск, 2008. – 172 с.
3. Ахмедзянова Л. М. *Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя* / Л. М. Ахмедзянова. – Одесса, 1993. – 123 с.
4. Белозерцев Е. П. *Педагогика профессионального образования* / Е. П. Белозерцев; [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Академия. – 368 с.
5. Вербицкий А. А. *Новая образовательная парадигма и контекстное обучение* : [монография] / Андей Александрович Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
6. Вершловский С. Г. *Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя* / С. Г. Вершловский / [отв. ред. М. А. Ушакова]. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с. (Б-ка ж. «Директор школы»).
7. Горелова Е. Р. *Психологические особенности профессиональной направленности личности будущего учителя начальных классов* : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Е. Р. Горелова. – М., 1990. – 23 с.
8. Гришин Э. А. *Некоторые вопросы обучения педагогической технике* / Э. А. Гришин, Кан-В. А. Калик, Н. Н. Котельников // *Вопросы формирования направленности личности*. – Владимир : Влад. пед. ин-т, 2003. – С. 12-37.
9. Жучева Е. Н. *Успешность педагогической деятельности учителя в зависимости от педагогических и специальных способностей* : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Е. Н. Жучева. – Л., 1983. – 24 с.

10. Караковский В. А. Воспитательная система школы; педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский. – М. : НМО «Творческая педагогика», 1991. – 153 с.
11. Киричук О. В. Психологія особистості: Опорний конспект / О. В. Киричук / Інститут підготовки кадрів держ. служби зайнятості. – К. : ІПК ДСЗУ, 2003. – 46 с.
12. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 114 с.
13. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии, 1986. – № 2. – С. 21-30.
14. Лесохина Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. пед. наук / Л. Н. Лесохина. – Л. : НИИ ООВ, 1991. – 56 с.
15. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : [учебн. пособие] / В. Я. Ляудис. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
16. Моисеев А. М. Основы стратегического управления школой / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 256 с.
17. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : [навч. посіб.] / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко / [за заг. ред. О. Г. Мороза]. – К. : НПУ, 2003. – 267 с.
18. Никитенко В. Н. Основы управления образовательными системами : [учеб. пособие для студентов учреждений профессионального педагогического образования] / Н. В. Никитенко. – Биробиджан : БГПИ, 2000. – 122 с.
19. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: [навчальний посібник] / Олена Миколаївна Пехота. – Вид. 2-ге, пероб. і доп. – Миколаїв : ТОВ «Фірма «Гліон», 2009. – 272 с.
20. Самоукина Н. В. Первые шаги школьного психолога / Наталья Васильевна Самоукина. – Дубна : ООО «Феникс+», 2002. – 192 с.
21. Сергеенкова О. П. Психологічні основи формування професійної індивідуальності майбутніх учителів : дис. ... докт. психол. наук / Оксана Павлівна Сергеенкова. – К. – 511 с.
22. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
23. Спирин Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач / Л. Ф. Спирин. – Кострома : КГУ, 1994. – 107 с.

24. Тамарин В. Э. Методологическая культура учителя / В. Э. Тамарин, В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1990. – № 10. – 119 с.
25. Хмельюк Р. И. Педагогическое общение : [методические рекомендации] / Р. И. Хмельюк, О. М. Яцый, И. М. Богданова. – Одесса : ОИУУ, 1996. – 46 с.
26. Храпов В. Е. Воспитание без воспитания / В. Е. Храпов. – М. : ХРАИздат, 1999. – 292 с.
27. Щербаков А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя / А. И. Щербаков // Психология труда и личности учителя. – Л., 1976. – Вып. 1. – С. 3-30.

In the article the specific study of the semantic space role positions of a primary school teacher. A factor structure of roles, composed by the determinants (actions and deeds) that cause them are established to reveal the content of each role, and indicate their relationship with teachers. Such roles as «an expert in child psychology» and «facilitator» are proved to refer to the role group «psychologist», as a «mentor» and «didactic» united in the «teacher,» and as a «nanny» and «partner» - in the group «Social.»

The methods for studying the semantic space of primary school teachers are worked out; the determinants (actions and deeds) of a career are defined: to educate children, to improve the self-esteem of the child, feel more confident and safe, provide expert advice and exercise patronage of pupil, to provide children with the opportunity to believe in themselves, to design with children social relationships in peer group, maintaining the quality of personal professional responsibilities provide expert advice students to have information about the nature and experience of everyone to adhere to standards of professional ethics, care for and educate their children, to positively influence the general mood of the class, to promote effective operation of everyone to strive for self-improvement, to achieve a high level of psychological culture.

Keywords: semantic space, role positions, determinants, role, primary school teacher.

Отримано: 16.01.2013 р.

МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті розглянуто мотиваційні передумови формування агресивної поведінки. Досліджено стадії формування мотиву агресивної поведінки. Проведено аналіз психологічних досліджень, що вивчали різні аспекти взаємозв'язку агресивності та мотиваційних особливостей особистості. Визначено роль особистісних властивостей у формуванні агресивної поведінки. Зроблено висновок, що критеріями оцінки характеру того чи іншого агресивного ексцесу слугують переслідувані індивідом цілі, рушійні мотиви та реалізовані в процесі виявлення агресивних імпульсів цінності.

Ключові слова: агресія, мотив, поведінка, інтелект, самооцінка, стадії формування мотиву агресивної поведінки, емпатія, гнів.

В статье рассмотрены мотивационные предпосылки формирования агрессивного поведения. Исследованы стадии формирования мотива агрессивного поведения. Проведен анализ психологических исследований, которые изучали различные аспекты взаимосвязи агрессивности и мотивационных особенностей личности. Определена роль личностных свойств в формировании агрессивного поведения. Сделаны выводы, что критериями оценки характера того или иного агрессивного эксцесса являются преследуемые индивидуумом цели, двигающие мотивы и реализованные в процессе выявления агрессивных импульсов ценности.

Ключевые слова: агрессия, мотив, поведение, интеллект, самооценка, стадии формирования мотива агрессивного поведения, эмпатия, гнев.

Постановка проблеми. Стрімке зростання кількості агресивних проявів є однією з найактуальніших соціальних проблем сучасного суспільства. Здавна людство виявляло інтерес до феномена агресії і в теперішній час вона залишається предметом активних науково-практичних досліджень. Стреси повсякденного життя, засилля сцен насильства та жорстокості на телеекранах, втрата позицій інституту сім'ї, інформаційне перевантаження – ці та інші причини призводять до зростання рівня тривожності й агресивності.

Агресія, в якій би формі вона не проявлялася поведінкою, спрямована на завдання шкоди. У сучасних дослідженнях впроваджується розрізнення понять «агресія» та «агресивність». Агресія, при цьому, визначається як форма поведінки, спрямована на

образу чи завдання шкоди живій істоті, яка не бажає подібного поводження (Берон, Річардсон [1]), а агресивність – як схильність особистості діяти ворожо і агресивно. «Під агресією розуміємо властивість особистості, що виражається в готовності до агресії, ... агресія – це певна дія, що завдає збитку іншому об'єкту» [1; с. 4]. Отже, поняття «агресія» й «агресивність» не тотожні.

Однак, нерідко тонкі відмінності між агресією і агресивністю загуюються чи задаються неявно, в підтексті. Так, агресія визначається як «мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам співіснування людей в суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), завдає фізичної шкоди людям чи викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості тощо)» [2; с. 10]. У визначенні агресії як мотивованої деструктивної поведінки визначальною, фактично, визнається роль мотиву, тобто особливості особистості, і в цьому розумінні – внесок агресивності як особливості особистості (індивіда) в агресію як форму поведінки.

При цьому, слід зазначити, що існують дві різні мотиваційні тенденції, пов'язані з агресивною поведінкою: тенденція до агресії та до її гальмування. Тенденція до агресії – це схильність індивіда оцінювати більшість ситуацій та дій людей як такі, що загрожують йому і прагнення відреагувати на них власними агресивними діями. Тенденція до придушення агресії визначається як індивідуальна схильність оцінювати власні агресивні дії як небажані й неприємні, як такі, що викликають каяття й докори сумління. Дана тенденція на рівні поведінки веде до придушення, уникнення чи осуду проявів агресивних дій.

Різні підходи до розгляду причин агресивної поведінки особистості відображують становище, що склалося в психології з проблеми мотивації. Так, наприклад, в теорії потягів під мотивом розуміється спонукка, що виникає у людини при наявності тієї чи іншої потреби. Фрустраційна теорія базується на тому, що причинами дій і вчинків людини є зовнішні стимули (зовнішня ситуація). Теорія соціального научіння базується на тому, що мотив ототожнюється з метою (наприклад, привабливість очікуваних наслідків агресивної дії).

Мета нашого дослідження – дослідити мотиваційні детермінанти агресивної поведінки.

Виклад основного матеріалу. Мотиваційно-психологічний аналіз форм діяльності людини, в тому числі й агресивної, показує, що вони мають різну генезу, проте завжди обумовлені певною ситуацією, зберігаючи із нею складний мотиваційно-при-

чинний зв'язок. Як підкреслює Хекхаузен Х.: «коли мова йде про агресивні дії, встановлення умов їх здійснення являє собою особливо складне завдання». [2] Проявляючи агресію, особистість, як правило, не просто реагує на певну обставину середовища й ситуації, але й опиняється включеною у складну передісторію розвитку подій, що примушує її оцінити наміри інших осіб та наслідки власних вчинків.

Отже, агресія, як форма поведінки, не може бути зрозумілою без аналізу мотивів особистості. Мотив – це спонукання до діяльності. Врахування намірів особистості дозволяє усувати змішування агресії з іншими формами поведінки, навіть якщо одна людина випадково завдає шкоди іншій. Врахування намірів особистості дозволяє також відмежувати людську агресію від агресії тваринної. З іншого боку, якщо акцент робиться на намірі значить ми маємо справу з агресивністю, як особливістю саме індивідуальності, а не поведінки.

Слід відзначити, що мотив – це поняття, що посідає ніби проміжне положення між поняттями поведінки та особистості (індивідуальності). Одні дослідники зсувають мотив до полюса поведінки, інші – до полюса особистості. Щось подібне спостерігається і в дослідженнях агресії (поведінки) – агресивності (індивідуальності).

Feshbach [3], відомий прихильник включення мотиваційних факторів у визначення агресії, зсував мотив до полюсу поведінки. Тим самим агресивність як особливість індивідуальності зливалася з агресією як формою поведінки. При цьому він розрізняв наступні види агресії: експресивну, ворожу та інструментальну.

Під експресивною агресією Feshbach [3] розумів мимовільний вибух гніву. Він вважав, що емоційний вибух не має певної мети і швидко припиняється. Експресивна агресія може супроводжуватися чи не супроводжуватися нападом (агресія як поведінка). Інакше кажучи, експресивна агресія є по суті агресивністю як особливістю особистості, мотивом. Крім того, нема тотожності між експресивною агресивністю і нападом агресії як поведінкою.

Поруч із поняттям експресивної агресії знаходиться поняття імпульсивної агресії. Імпульсивна агресія протікає за типом афекту, непідконтрольного суб'єкту. «Акти імпульсивної агресії є емоційними реакціями, які запускаються інтенсивною внутрішньою стимуляцією» [4; с. 40].

Велике значення має розрізнення ворожої та інструментальної агресії. Метою ворожої агресії є головним чином завдання шкоди іншій людині. Інструментальна агресія є засобом, інстру-

ментом досягнення нейтральної мети, наприклад, виховання шляхом покарання.

Також Feshbach [3] розрізняв індивідуально мотивовану і соціально мотивовану інструментальну агресію. Індивідуально мотивована інструментальна агресія може бути корисливою і безкорисливою. Соціально мотивована інструментальна агресія є просоціальною, вона здійснюється в морально прийнятних для суспільства рамках і соціально прийнятним чином.

Агресивність, як мотив, являє собою досить складне і комплексне утворення. Хекхаузен [2] вважав, що мотивація агресії знаходиться під впливом наміру, приписуваного нападнику, очікування досягнення цілі і відплати за здійснену агресію. До ключових мотиваційних факторів агресії він також відносив задоволення результатами агресії, самооцінку (почуття провини), оцінку інших людей.

Формування мотиву агресивної поведінки відбувається, як правило, у вигляді наступних стадій, зокрема: 1) виникнення конфліктної ситуації та формування потреби (бажання) усунути психічне напруження, 2) вибору варіанта конкретної агресивної дії, 3) формування наміру здійснити конкретну агресивну дію щодо певного об'єкта (Є.П. Ільїн [5]).

Отже, формування мотиву агресивної поведінки починається, як правило, з виникнення конфліктної (при спілкуванні) або фруструючої (при діяльності) ситуації, що відіграє роль зовнішнього стимулу. При цьому, наявність названих ситуацій, ще не свідчить про виникнення у людини станів конфлікту чи фрустрації. Для виникнення стану конфлікту необхідно, щоб зіткнення думок, бажань, інтересів, цілей між учасниками спілкування, по-перше, було усвідомлене суб'єктами як таке; по-друге, необхідно, щоб суб'єкти спілкування не побажали піти на компроміс і, по-третє, щоб між ними виникли взаємні неприязні стосунки – ворожість (щонайменше, у одного з них).

Водночас в процесі будь-якого обговорення прихована «іскра» конфлікту, але щоб із неї спалахнуло «полум'я», необхідні певні провокуючі умови, в якості яких можуть виступати як зовнішні об'єкти (поведінка опонента, тиск з боку інших людей), так і певні риси суб'єкта: образливість, драгітєвність, пихатість, підозрілість, нетерпимість до заперечень, непоступливість. Вони створюють схильність суб'єкта до виникнення стану конфлікту.

Не дивлячись на те, що у високоагресивних суб'єктів майже всі конфліктні властивості виражені сильно (значно сильніше, ніж у низькоагресивних), їх вплив на загальну агресивність

різний. Найбільший внесок в агресивну поведінку роблять дратівливість, образливість, мстивість (В.П. Ковальов [6]). Л.І. Белозерова виявила у важких підлітків переважання таких особистісних особливостей, як образливість (у 74 %), впертість (у 68%), запальність (у 34 %) [7].

Особи з вищевказаними властивостями можуть сприяти переростанню конфліктної ситуації в конфлікт. Крім збудливості, на виникнення агресивної поведінки, як показав А.О. Реан [8], впливає і така особливість особистості, як демонстративність. Демонстративна особистість постійно намагається справити враження на інших, привернути до себе увагу. Це реалізується в марнославній поведінці, часто демонстративній. В свою чергу, надмірне марнославство призводить до образливості, пихатості, роль яких у виникненні агресивної поведінки достатньо велика.

Стимуляція конфлікту може залежати і від партнера по спілкуванню, який виявляє по відношенню до суб'єкта вербальну чи фізичну агресію (у вигляді відмови у проханні, заборони, погрози, висловлення незгоди в образливій формі, чіпляння, нападу тощо). Все це викликає у суб'єкта певні негативні стани – образу, злість, гнів, лють – з появою яких і починається формування мотиву агресивної поведінки. Переживання цих станів призводить до виникнення потреби (бажання) суб'єкта спілкування усунути психічне напруження, розрядити його. Ця потреба призводить до формування поки що абстрактної мети: що треба зробити, щоб задовольнити бажання покарати кривдника, усунути його як джерело конфлікту, принизити, нашкодити, знайти спосіб збереження почуття власної гідності. Багато в чому вибір цієї абстрактної мети буде визначатися як зовнішніми обставинами, так і досвідом, вихованістю людини, які вже на цьому етапі можуть блокувати пряму агресивну поведінку (як вербальну, так і фізичну), переводячи її в непряму агресивну поведінку.

Виникнення наміру покарати, помститися тощо призводить до пошуку конкретного шляху і засобу досягнення позначеної абстрактної мети. З цієї миті починається стадія формування мотиву агресивної поведінки, суб'єкт розглядає конкретні агресивні дії, вибір яких залежить від оцінки ситуації і його можливостей, ставлення до джерела конфлікту, настановлення на подолання конфлікту. Тут можуть відіграти свою роль такі якості суб'єкта, як скандальність та задержуватість.

Маючи на меті покарати кривдника, суб'єкт може вибрати один (або декілька) варіантів дій: вдарити, не дати або відібрати щось, ізолювати від інших людей, заборонити, вигнати тощо.

При акценті на приниження опонента, набір засобів теж досить великий: висміяти, познущатися, насварити, примусити щось зробити всупереч волі останнього. Помститися теж можна різними способами: нашкодити в чомусь, зламати потрібну кривдникові річ, розповсюдити про нього плітки тощо.

Асимілюючи всі ці способи, суб'єкт переходить до третьої стадії формування мотиву агресивної поведінки: формування наміру здійснити конкретну агресивну дію щодо того чи іншого об'єкта (не обов'язково щодо кривдника, зло можна зігнати на комусь іншому). На цій стадії здійснюється вибір конкретної агресивної дії, тобто приймається рішення. Прийняття рішення призводить до виникнення спонуки досягнути мети. На цьому процес формування мотиву агресивної поведінки завершується. Його наслідком є утворення складного психологічного комплексу, куди входять: потреба (бажання) особистості відреагувати на конфліктну ситуацію (наприклад, на агресивність іншої особи), спосіб і засіб цього реагування і обґрунтування, чому вибрано саме їх. Отже, у суб'єкта з'являється підстава агресивної поведінки, яка пояснює, чому він прийшов до розуміння необхідності такої поведінки (що спонукало), що він хоче досягнути (яка мета), яким способом і, можливо, заради кого. Ця підстава в деяких випадках може виконувати і роль індульгенції, що виправдовує і дозволяє здійснення зовнішньо негарного вчинку.

Не завжди мотив агресивної поведінки формується так складно, мотиваційний процес може бути згорнутим, особливо за рахунок другої стадії. Люди, як правило, в певних конфліктних ситуаціях поведуться властивим їм стереотипним способом.

Мотив разом із найважливішою функцією спонукання виконують також регулятивну функцію фільтра при відборі і оцінці суб'єктом того, що сприяє чи перешкоджає задоволенню актуальної потреби (В.В. Лунев [9]). Він же розглядає іншу функцію мотиву – відображувальну.

Мотивація агресивної дії відображає не тільки і не стільки ситуацію, в якій вона здійснена, скільки всі попередні негативні впливи соціального середовища, що сформували спрямованість особистості, а точніше – її мотиваційну сферу. Отже, часові межі відображення криміногенних впливів і мотивації злочину не можна обмежувати рамками конкретної ситуації. Вивчаючи структуру мотиву, ми тим самим вивчаємо історію формування особистості, її структуру.

Агресивна поведінка викликана не просто комплексом різних зовнішніх і внутрішніх факторів, а їх системою, яка реалі-

зується в процесі формування мотиву (мотивації). Розгляд цієї системи дозволяє об'єднати різні теорії мотивації агресивної поведінки в єдину концепцію, що враховує роль і зовнішніх, і внутрішніх факторів.

Хоча агресивність є відносно стійкою схильністю, її постійність та вираження залежать від особистісних характеристик, які визначають те, що створює в індивіда відразу чи викликає гнів, та від того, які інші копінг-стратегії доступні йому в конфліктних ситуаціях. Традиційно припускається, що особам, схильним до насильства, не вистачає інтерналізованих засобів контролю. У психодинамічній теорії і в ранніх теоріях навчання вважалося, що існують індивідуальні відмінності в набутті емоційних гальмівних механізмів, що стримують шкідливу поведінку, таких як тривога, провина, емпатія і толерантність до фрустрації. У той час як традиційні теорії концентрувались на афективних аспектах, сучасні теорії підкреслюють роль когнітивних оцінок і логічних висновків, і дослідження в останні роки приділяють більше уваги факторам, що полегшують прояви агресії, таким як збудження гніву, і когнітивним процесам, які опосередковують таке полегшення чи, навпаки, стримування агресії.

Деякі науковці пов'язують схильність до агресії у її крайній формі прояву – у вигляді злочинного насильства – зі схильністю до переживання гніву. Зокрема, Селбі [10] виявив, що в'язні, які скоїли насильницькі злочини, мали вищі бали за шкалами гніву і ворожості, ніж неагресивні злочинці. Блекборн та Лі-Еванс [11] також встановили, що злочинці-психопати антиципували більший гнів і агресію в ситуаціях фрустрації і провокації. З цим може бути пов'язана самооцінка. Загрози маскулінному Я-образу і підвищення чи захист власної репутації були значуще пов'язані з насиллям, згідно із спостереженнями за агресивними зіткненнями між поліцейськими та делінквентами. Армстронг [12] показав, що гнів у делінквентів чоловічої статі може бути передбачений на основі поєднання низької самооцінки із стереотипованою маскулінною роллю. Однак з виникненням гніву більше пов'язана не низька самооцінка як така, а нестабільна, високомінлива самооцінка [12].

Тедеші [13] припускає, що низька самооцінка робить людину чутливою до погроз, але люди з низькою самооцінкою можуть також засвоювати примусові способи впливу замість відсутніх непримусових способів досягнення влади і статусу. Є деякі вказівки на зв'язок агресії з дефіцитарністю соціальних навичок. За деякими спостереженнями, при розігруванні ролей в конфлік-

тних ситуаціях злочинці були більш агресивні, ніж не злочинці, і у перших не вистачало неагресивних навичок відстоювання власної позиції [13]. Однак не всі агресивні злочинці демонструють брак соціальних навичок.

Інтелектуальні дефіцити також мають відношення до насильства. Згідно з нейропсихологічними дослідженнями, знижена латералізація лівої півкулі може бути важливою характеристикою делінквентів, що демонструють психопатичні риси і застосовують насильство, і це може відображати відносну нездатність досягати контролю за допомогою внутрішнього мовлення. Деякі дослідження також вказують на значущий зв'язок агресії з низьким інтелектом. Х'юсман з колегами [14] виявили стійку негативну кореляцію агресії з IQ і знаннями протягом 22 років, але все-таки, зробили висновок, що інтелект чинив вплив на агресію лише в дитячому віці. На основі даних про те, що психопати з більш низьким інтелектом вчиняють імпульсивні насильницькі злочини, а психопати з нормальним інтелектом більш схильні до садизму, було зроблено припущення про наявність зв'язку між інтелектуальними здібностями та типом злочину [14].

Хоча інтелект може чинити вплив на ранній соціально-когнітивний розвиток, в сучасних теоріях припускають, що індивідуальні розбіжності в легкості збудження гніву більше пов'язані з очікуваннями і процесами судження, які зміщують у певний бік оцінки міжособистісних подій. В кількох сучасних дослідженнях вивчались ці аспекти у дітей, що поводити себе агресивно у школі та були відторгнені своїми однолітками.

Попри все, агресія не повинна сприйматися як суто негативний, деструктивний, що протистоїть гармонії життя феномен – роль агресії у розвитку життя настільки велика, що її іноді неможливо переоцінити. Критеріями оцінки характеру того чи іншого агресивного ексцесу слугують переслідувані індивідом цілі, рушійні мотиви та реалізовані в процесі виявлення агресивних імпульсів цінності. Енергію, що породжує агресивність, можна успішно спрямовувати на самозбереження або громадську діяльність, благодійність тощо; на інтелектуальний чи фізичний розвиток, творчість, підтримання конкурентоспроможності у бізнесі. Але при цьому варто пам'ятати, що ці ж сили можуть спонукати діяльність злочинця чи саморуйнівну поведінку підлітка. В усіх цих випадках ми маємо справу з різними проявами одного й того ж психофізіологічного феномена.

Не слід забувати й про те, що людина, обтяжена певним зарядом агресивної активності, незмінно страждає від неї сама. У

сучасному суспільстві мало хто спроможний реально керувати власною агресивністю. Дратівливість і нетерплячість, які завжди супроводжують мимовільні прояви агресивності, мають нав'язливий, компульсивний характер. Фактично переважна більшість людей є рабами власної агресивності, особливо якщо від народження вони наділені нею значною мірою. Зовнішні прояви агресивності незмінно пов'язані з погано усвідомленим (але від того нітрохи не менш руйнівним) почуттям страху. Погано контрольована агресивність нерідко обертається проти самого індивіда, знаходячи прояв у різних формах саморуйнування – від самозвинувачень до розтягнутого в часі самогубства у формі зловживання алкоголем чи наркозалежності. Фахівці-психологи цілком обґрунтовано вважають, що головною причиною нещасних випадків і автомобільних аварій насправді виявляється все та ж неусвідомлена ненависть до самого себе і породжена нею пристрасть до самознищення. Навіть якщо остання і не усвідомлюється, це, однак, не заважає їй реалізовуватися на практиці, призводячи людину до загибелі.

Висновки. Особливо небезпечним є те, що агресивна поведінка нерідко пов'язана з, так званою, дефіцитарною мотивацією, яка визначається браком або відсутністю певних бажаних предметів або станів. Найчастіше агресивність виходить назовні тоді, коли людина не в змозі інтелектуально вирішити проблему, що виникла перед нею і, замість того, щоб обійти або якимось чином подолати перешкоду на шляху, в сліпій люті прагне її просто зруйнувати. Будь-яка задача може вирішуватися без зайвого насильства лише в тому випадку, якщо людина знає, як саме слід її вирішувати, повною мірою використовує можливості власного інтелекту. Однак ще гірше, коли пристрасть і агресія поєднуються із високорозвиненим інтелектом. Тоді злість і жорстокість, ненависть і жадібність, неусвідомлене почуття провини і глибокий сором за скоєне в поєднанні з розвиненим розумом утворюють вкрай небезпечне поєднання, яке врешті може призвести до загибелі людства.

Список використаних джерел

1. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб: Питер, 2001. – 352 с: ил. – (Серия “Мастера психологии”).
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. – Т. I / Х. Хекхаузен. – М.: Мир, 1986. – 450 с.
3. Feshbach S. Dynamics and morality of violence and aggression: Some psychological considerations. *American Psychologist*. 1971; 26.

4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль /Л. Берковиц. – СПб: Прайм-Еврознак, Нева; М.: Олма-Пресс, 2002. – 510 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
6. Ковалев П.А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: Автореф. дис. ... канд. / П.А. Ковалев. – СПб., 1996.
7. Белозерова Л.И. Основы теории и методики воспитательной работы школы с трудными детьми / Л.И. Белозерова. – Киров, 1992.
8. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000.
9. Лунев В.В. Криминология. Причины, предупреждение и методы изучения преступлений в Вооруженных Силах СССР / В.В. Лунев. – М., 1986.
10. Selby H. Aggression and Crime. – N.Y., 1991.
11. Blackburn D., Lee-Evance D. Aggression: A Psychological Insight. – N.Y., 1987.
12. Armstrong L. Aggressive Behavior: Ways to Investigate and Prevent. – N.Y., 1985.
13. Tedeshi G. The Psychological Research of Aggression. – Tokyo, 1985.
14. Newsman J. (at al.) Aggression and Intelligence. – N.Y., 2001.

The article deals with the motivational background of the aggressive behaviour development. The aggression is defined as a motivated destructive behavior. The author stresses on that there are two different motivational trends, associated with aggressive behaviour: the tendency to aggression and to its braking. The motive is determined as a concept taking an interim position between the concepts of behaviour and personality (individuality). The stages of the formation of the aggressive behaviour motive are envisaged. The analysis of psychological research, which studied various aspects of the relationship between the aggressiveness and motivational peculiarities of the personality has been done. The role of personality traits in the formation of aggressive behavior is determined. We came to the conclusion that the criteria for the assessment of the character of that or other aggressive excess are the objectives pursued by the individual, the driving motives and values implemented in the process of aggressive impulses detection.

Keywords: aggression, motive, behavior, intelligence, self-esteem, stages of forming of aggressive behavior motive, empathy, anger.

Отримано: 17.01.2013 р.

Инновационные направления повышения профессиональной мобильности студентов – будущих учителей-логопедов в структуре Казанского (Приволжского) федерального университета

Аналіз підготовки вчителів-логопедів у країнах Європи показав, що відповідна система у Росії, зокрема в Казанському (Приволзькому) федеральному університеті розвивається у відповідності з інноваційними напрямками, зосереджуючись на впровадженні моделі безперервної освіти і зберігаючи при цьому, згідно з Маастрихтським договором, незалежність своєї освітньої системи, яка відзначається глибокими національними традиціями та розвивається під впливом таких чинників, як місцеві та галузеві особливості та залучення соціальних партнерів.

Ключові слова. Безперервна освіта, професійна підготовка, єдиний освітній простір, активні технології навчання на робочому місці.

Проведенный анализ системы подготовки учителей-логопедов в странах Европы показал, что данная система в России в частности в Казанском (Приволжском) федеральном университете развивается согласно инновационным направлениям, ориентированным на реализацию ключевых положений модели обучения в течение всей жизни и, сохраняет, согласно Маастрихтскому договору, суверенитет своих образовательных систем, которые имеют сильные национальные традиции и развиваются под воздействием таких факторов, как местные и отраслевые особенности и участие социальных партнеров.

Ключевые слова. Обучение в течение всей жизни; профессиональная подготовка; единое образовательное пространство; активные технологии обучения на рабочем месте.

Постановка проблемы. В настоящее время проблемы реформирования систем профессионального образования и обучения стоят как перед развитыми странами, так и странами с переходной экономикой и связаны с внедрением модели обучения в течение всей жизни. При всем различии традиций и современного состояния систем профессионального образования, подходов к реформированию и имеющихся для этого ресурсов можно проследить некую общую логику в предпринимаемых усилиях по вне-

дрению модели обучения в течение всей жизни [3]. Все реформы исходят из осознания необходимости расширения доступа к образованию и обеспечению прав личности на профессиональное обучение в течение всей жизни. Повсеместно происходит поиск баланса между централизацией и децентрализацией управления системой образования и образовательными учреждениями, оптимизация сети образовательных учреждений для обеспечения наиболее полного соответствия образовательным потребностям различных категорий граждан и развивающегося рынка труда и повышения эффективности использования финансовых ресурсов. Приоритетное место занимает проблема повышения горизонтальной и вертикальной мобильности в рамках системы профессионального образования, свободы выбора образовательных траекторий и профессиональной карьеры и повышения роли академических знаний наряду с профессиональными в содержании образования [5]. Осуществляется постоянный поиск путей и способов обеспечения внутренней преемственности между сегментами и уровнями системы в целом (например, различного рода экзамены, позволяющие переходить с одного уровня на другой, возможность поэтапного обучения и накопления квалификаций, признание квалификаций, освоенных вне системы формального образования и т.д.) и формирование новых типов интегрированных многоуровневых учебных заведений, которые могут максимально полно удовлетворить потребности в обучении в рамках местного сообщества и с учетом специфики местного рынка труда [2]. При разворачиваемом в настоящее время реформировании российской системы профессионального образования общие закономерности и инвариантные области реформирования аналогичных систем в странах Европы являются небезынтересными как сами по себе, так и в контексте процессов общеевропейской интеграции [4].

Не претендуя на полноту и окончательность суждений, попытаемся рассмотреть, как некоторые из перечисленных тенденций реформирования высшего образования за рубежом проявляются в образовательной деятельности и политике ФГАОУ ВПО «Казанского (Приволжского) Федерального Университета», который осуществляет профессиональную подготовку будущих компетентных специалистов в рамках сложившейся в России многоуровневой системы и осуществляет свою деятельность в соответствии с утверждённой Правительством России Программой развития на 2010-2019 годы, где. В соответствии с главными задачами данной программы университет является

инновационным центром технологического развития региона, реализующим приоритетную задачу «соединения образования, науки и производства» в рамках подготовки компетентных специалистов для Республики Татарстан и Приволжского Федерального округа в целом, которые обладают способностью быстро перестраиваться в зависимости от перемен на рынках труда, одновременно настраивая образовательные программы и научные исследования на задачи конкретных производственных направлений, что требует новых подходов к структуре, управлению университетом.

Главными подразделениями К(П)ФУ, реализующими основные направления и задачи Концепции «Обучение в течение всей жизни», являются Институт непрерывного образования, Центр переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих, Приволжский центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, факультет повышения квалификации, факультет довузовского образования, факультет дополнительного образования ИНО.

Одним из основных направлений деятельности факультета довузовского образования является развитие познавательной активности и творческого потенциала детей в рамках деятельности Малого университета, где в настоящее время обучается около 500 школьников на пяти малых факультетах и отделениях. Учеба здесь помогает не только лучше подготовиться к вузовским вступительным испытаниям, но и более осмысленно выбирать будущую специальность или направление подготовки, поскольку на факультете довузовского образования со школьниками работают психологи-профконсультанты, которые оказывают комплексную психологическую помощь в их профессиональном самоопределении. Данная помощь осуществляется в Психологическом центре в форме профориентационной диагностики, тестирования в режиме Online, тренингов и индивидуального консультирования с целью профессионального самоопределения учащихся, выбора профильного направления уже на завершающем этапе обучения в школе и затем при выборе вуза и специальности. При Казанском университете работает проект «Летняя профильная школа-лагерь «Квант» для старшеклассников Республики Татарстан при Казанском Федеральном университете, который был осуществлен при поддержке Фонда Дмитрия Зимина «Династия», Фонда инновационных научно-образовательных программ «Современное Естествознание».

Институт непрерывного образования, Центр переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих, Приволжский центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, факультет повышения квалификации, факультет дополнительного образования ИНО реализуют основные задачи обучения в течение всей жизни через развитие системы циркуляции знаний и механизмов конкурентоспособных социальных, гуманитарных и управленческих технологий; организацию профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров в соответствии с государственными стандартами; развитие информационного и научного сотрудничества с научно-образовательными учреждениями и организациями в рамках единого информационно-образовательного пространства Республики Татарстан, Российской Федерации и международного уровня; разработку и реализацию научно-образовательных программ и проектов в непрерывном образовании; оказание образовательных, исследовательских, информационно-аналитических, учебно-методических, консалтинговых и иных услуг заказчикам на договорной основе, в пределах компетенций университета.

Одним из приоритетных направлений деятельности К(П) ФУ в рамках реализации Концепции обучения в течение всей жизни является организация и координация учебно-методического сопровождения дистанционных технологий обучения и образовательной деятельности всех подразделений университета, которое осуществляет Центр Дистанционного Обучения (ЦДО). В задачи ЦДО входит организационно-методическое сопровождение дистанционного обучения, обеспечение учебного процесса в системе дистанционного обучения, совершенствование и повышение эффективности использования инновационных образовательных технологий и ресурсов, формирование предложений по совершенствованию программно-технического обеспечения системы дистанционного обучения.

Эффективно реализуется модель обучения в течение всей жизни на кафедрах университета. Например, приоритетным направлением работы кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Института педагогики и психологии является профессиональная подготовка будущих учителей-логопедов, способных достигать в короткие сроки такого уровня профессиональной компетентности, который обеспечивал бы высокое качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Конструктивный анализ научных тру-

дов отечественных и зарубежных исследователей показал, что успешная реализация данного направления возможна за счет расширения набора умений, осваиваемых будущими учителями-логопедами, предоставления более широких курсов обучения и формирования ключевых компетенций, необходимых в рамках профессиональной деятельности; интеграции образовательных программ в целях формирования умений, востребованных в различных сферах профессиональной деятельности (так называемых «переносимых» умений), а также социальных умений, необходимых человеку для жизни и работы независимо от выбранной образовательной траектории (общее или профессиональное образование); интеграции общеобразовательных и профессиональных дисциплин в рамках образовательных программ (за счет введения базовых курсов по языку, математике, естественным наукам и т.д.); обеспечения гибкости организации обучения учителей-логопедов за счет возможности перехода с общеобразовательной траектории на профессиональную и наоборот, а также связи между различными профессиональными траекториями за счет модульного обучения и «смешанных» курсов; усиления взаимодействия с образовательными коррекционными учреждениями и повышение доли обучения учителей-логопедов на рабочем месте в высшем профессиональном образовании и обучении, а также развитие обучения, основанного на компетенциях; разработку механизмов, обеспечивающих выпускникам высших учебных заведений возможность последующего получения профессионального образования в течение всей жизни; децентрализации управления системой образования, позволяющей более полно учитывать местные нужды, и разработку механизмов обеспечения необходимого уровня качества в рамках всей системы; расширения доступа взрослого населения к программам профессионального образования и обучения в течение всей жизни, которые либо предоставляют возможность (так называемый «второй шанс») получить профессию учителя-логопеда, либо помогают получить работу учителя-логопеда или повысить шансы на трудоустройство безработным, либо дают возможность освоить новые модули в рамках обучения в течение всей жизни.

В настоящее время в Республике Татарстан сложилась двухуровневая система профессионального образования учителей-логопедов, способствующая обучению в течение всей жизни и включающая в себя как университетский, так и внеуниверситетский тип подготовки. Благодаря данной системе выпускники пе-

дагогических колледжей, получив среднее профессиональное образование по специальностям 03.18 «Специальное дошкольное образование», 03.19 «Специальная педагогика в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях», 03.20 «Коррекционная педагогика в начальном образовании», могут продолжить свое обучение в Институте педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета на отделении педагогики кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики. Многоступенчатая подготовка учителей-логопедов имеет ряд преимуществ перед остальными формами подготовки: во-первых, студенты приходят в вуз уже профессионально ориентированными, имея не только представления о выбранной профессии, но и некоторый опыт работы; во-вторых, они владеют методиками работы с нормально развивающимися детьми и, освоив методики работы с детьми с особыми потребностями, становятся универсальными специалистами для работы в условиях интеграции.

Важным принципом профессионального образования учителей-логопедов в данном университете является его фундаментальность, которая обеспечивается наличием в стандарте общих гуманитарных, социально-экономических, математических, естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин. Блок общепрофессиональных дисциплин включает в себя психологию, педагогику, специальную психологию, специальную педагогику, психолингвистику, психолого-педагогическую диагностику, использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе, а также медицинские дисциплины (возрастная анатомия и физиология; основы медицинских знаний и здорового образа жизни; основы генетики; основы нейрофизиологии и высшей нервной деятельности; клиника интеллектуальных нарушений; анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения), на которых студенты знакомятся с этиологией и патогенезом нарушения умственного и физического развития ребенка. Положительной чертой современного дефектологического образования в ИПП К(П) ФУ является подготовка учителей-логопедов, ориентированных в смежных областях деятельности. Студенты на старших курсах (как правило, на пятом) знакомятся с основами других дефектологических специальностей в курсе «Основы обучения и воспитания детей с нарушениями развития», что, безусловно, расширяет их знания в области специальной педагогики. Курсы по выбору, факультативы, такие, как «Ранний детский аутизм»,

«Обучение и воспитание детей с нарушением поведения», «Обучение и воспитание детей с ДЦП», «Обучение и воспитание детей со сложной структурой нарушения» и другие способствуют росту профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда.

Таким образом получаемое студентами кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики отделения педагогики ИПП К(П)ФУ высшее образование ориентировано прежде всего не столько на получение будущим учителем-логопедом готовых конкретных знаний или формирование частных умений, сколько на развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к овладению новыми знаниями, развитие творческих способностей и самостоятельности в принятии ответственных решений.

Таким образом, приоритетным направлением кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики является не знаниевый и компетентностно-деятельностный подход, предполагающий наличие профессиональных компетенций, обеспечивающих возможность использования и применения теоретических знаний будущим специалистом на практике, развитие познавательного потенциала личности, повышение способности к овладению новыми знаниями, развитие творческих способностей и самостоятельности в принятии ответственных решений. Этому, по нашему мнению, способствует педагогическая практика или обучение на рабочем месте [1].

Нами был апробирован опыт дефектологических факультетов, которые для связи с выпускниками используют педагогическую практику. Кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии ИПП К(П)ФУ выбирала для проведения педпрактики такие дошкольные учреждения коррекционные школы, где работают выпускники нашей кафедры.

Таким образом, преподаватели и молодые специалисты общаются на протяжении сравнительно долгого времени и оказываются взаимополезными друг другу. Выпускники помогают преподавателю с наибольшей пользой провести практику студентов, а преподаватели знакомятся ближе с их работой, консультируют их.

Таким образом, полученный опыт работы кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ИПП К(П)ФУ, показал, что именно на педагогической практике у студентов появляется первая возможность применения профессиональных компетенций. В дальнейшем 90% наших выпускников работают по специальности учителями-логопедами.

Кроме того, обучение на рабочем месте (педагогическая практика) как одна из форм обучения в течение всей жизни является неотъемлемой частью современной профессиональной подготовки учителя-логопеда ИПП К(П)ФУ и занимает важное место в структуре учебного процесса на отделении педагогики. Согласно требованиям Федерального Государственного образовательного стандарта третьего поколения по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» предусматривается три вида педагогической практики: логопедическая практика в дошкольных образовательных учреждениях для детей с речевыми нарушениями, в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с отклонениями в развитии и учебно-исследовательская практика. Особую значимость педагогическая практика приобретает в связи с современным подходом к нарушениям развития, в соответствии с которым раннее выявление отклонений развития и их преодоление является главным условием эффективного обучения и воспитания детей, а также их социальной адаптации и интеграции в среде нормально развивающихся сверстников.

Как показывает опыт, именно в процессе практики у студентов формируются профессиональные и специальные компетенции, которые являются базовыми в подготовке учителя-логопеда. Для формирования данных компетенций в процессе педагогической практики преподаватели-тьютеры используют разнообразные активные технологии обучения «на рабочем месте», которые помогают будущему учителю-логопеду лучше выполнять его задачи или функции.

Самой эффективной технологией обучения является тьюториал, который предполагает работу под руководством опытного учителя-логопеда высшей квалификационной категории и позволяет наблюдать и копировать методы его работы. С нашей точки зрения, данная технология предполагает использование стимулирующих приемов, повышающих мотивацию будущих учителей-логопедов. Это инструкции, серия распоряжений, тщательно разработанных программ, направляющих поведение студентов, демонстрация применения в работе инновационных методик, методов и приемов, в процессе которой опытный специалист дает инструкцию, проводит демонстрацию, а затем дает возможность студенту отработать навык).

Следующая технология – технология создания команды, позволяющая поощрять сотрудничество, делиться информацией и создавать атмосферу доверия. Технология группового

обучения предполагает объединение студентов в микрогруппы для выполнения наборов обучающих действий, с целью обмена опытом решения возникающих педагогических проблем.

Проективная деятельность практикантов направлена на разработку интегрированной программы с заранее выбранной целью или концепцией, что обеспечит создание структурированного контекста формирования профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда в ситуации реальной работы. Для разработки и реализации проекта формируется группа из студентов. Задача проектной команды – в течение определенного срока провести все необходимые исследования и другие действия, определить цели и задачи проекта, ориентированные на решение реальной проблемы, разработать рекомендации для его практического внедрения и завершения. Иногда члены проектной команды не только дают рекомендации, но и продолжают работу над проектом и его практическим воплощением в жизнь в процессе написания выпускной квалификационной работы.

Наиболее эффективной инновационной технологией, используемой в процессе педагогической практики, является коучинг. Коучинг построен на знаниях, жизненном опыте многих людей и появился в наше время, потому что люди хотят быть успешными. Сейчас коучинг превратился в технологию успеха, которая помогает обнаружить и развить наши скрытые ресурсы. Ее цель – совершенствование навыков, развитие компетентности и повышение эффективности работы специалиста. К коучингу относятся такие активные методы как консультирование; наставничество; создание сети личных контактов, спонсорство (когда опытный учитель-логопед помогает студенту развить карьеру). В отличие от индивидуальных учебных курсов или инструкций, которые просто указывают, что нужно делать, коучинг помогает студенту самому выбирать способы действий и учиться самостоятельно.

Следующая технология, которую применяют руководители педагогических практик – это обзор деятельности и развития, включающий собеседования с целью обсуждения плана прохождения практики и поиска средств ее улучшения. Процесс обзора требует от студента размышлений о его работе, а также обучения и изменений на рабочем месте до и после собеседования. Часто эта технология связана с реализацией плана личного развития. Технология отчетности об обучении предполагает документирование студентом своего обучения и также служит полезным

средством формирования его профессиональных компетенций и осознания того, чему практикант научился. Отчет составляется в письменном виде, в соответствии со стандартной формой – чему и как он научился, кто ему в этом помог, сколько времени он затратил на обучение. Кроме этого, отчет предполагает использование презентаций, созданных студентами, которые позволяют им изложить объемный теоретико-прикладной материал интересно с применением фотографий и фрагментов занятий.

Учителями-логопедами, руководителями педагогических практик, активно используются технология обучения с помощью открытий, которая предполагает создание практических ситуаций, где студенты обнаруживают и решают определенные проблемы, и деловая игра, позволяющая заменить реальную ситуацию искусственной ее заменой, когда студент действует в изображаемой ситуации. Данные технологии прекрасно мотивируют участников на учебу и помогают уйти от монотонности длительных образовательных программ.

Выводы. Одним из инновационных направлений реализации модели обучения в течение всей жизни является интеграция образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности будущих учителей-логопедов не только в процессе обучения в вузе, но и в процессе обучения на рабочем месте. Данное направление обеспечивает взаимосвязь теории обучения с самостоятельной работой студентов, которая формирует готовность к самообразованию, создает базу для обучения в течение всей жизни, возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть сознательным и активным гражданином, компетентным специалистом, конкурентоспособным на международном рынке образования и труда. Таким образом, отвечая на вызовы времени, университет, ориентируясь в своей деятельности на новую Федеральную целевую программу развития образования, где приоритетной задачей является обучение в течение всей жизни, на те основные проблемы, на которых она сфокусирована, решает три задачи. Первая касается общего образования, социализации детей, вторая – профессионального образования. Третья задача направлена на становление и развитие системы оценки качества и управления качеством образования. Инновационным является то, что Университет представлен экспериментально-стажировочной площадкой, где отрабатываются перспективные методы и формы модернизации высшей школы.

Список использованных источников

1. Ахметзянова А.И. Организация и содержание педагогической практики в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. // А.И. Ахметзянова, Т.Ю. Корнийченко. – Казань: ТГГПУ, 2008. – 102 с.
2. Галишникова Е.М. Профессиональная подготовка современных компетентных специалистов за рубежом: поликультурный анализ: монография / Е.М. Галишникова, А.Р. Масалимова, Р.Г. Сахиева, Т.М. Трегубова. – Казань, 2007. – 194 с.
3. Жураковский В. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения / В. Жураковский, И. Фёдоров // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 3-14.
4. Кузьменко Н.Е. О модернизации образования в России / Н.Е. Кузьменко, В.В. Лунин, О.Н. Рыжова // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 107-116.
5. Трегубова Т.М. Формирование академической мобильности студентов вузов за рубежом в условиях единого европейского образовательного пространства / Т.М. Трегубова, А.Р. Масалимова, Р.Г. Сахиева, А.М. Белякин, А.В. Фахрутдинова, Э.Х. Тазутдинова, Д.А. Уметбаева // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 110-118.

The analysis of speech therapists teacher training in Europe showed that the system in Russia, particularly in Kazan (Volga Region) Federal University develops according to the innovative directions, focused on the implementation of key provisions of life long learning model, and preserves, according to the Maastricht Treaty, the sovereignty of their educational systems, which have strong national traditions and develop under the influence of such factors as local and industry characteristics and the involvement of social partners. The University, guided in its activity to the new Federal target program for the development of education, where the priority is learning throughout life, at some of the basic problems, on which it is focused, is shown to solve three problems. The first deals with General education, socialization of children, the second – with vocational education. A third task is aimed at formation and development of the system of quality assessment and management of quality of education. Innovation is the fact that the University is represented by experimentally probation platform where advanced methods and forms of modernization of the higher school are develop.

Keywords: life long learning, vocational training, unified educational space, active learning technologies at the workplace

Отримано: 21.01.2013 р.

Психологічні аспекти дослідження успішності розпізнавання прихованих мисленневих образів (стан вивчення проблеми)

Аналіз досліджень зарубіжних і вітчизняних фахівців, представлений у статті, свідчить про те, що серед «людських чинників», які можуть впливати на успішність розпізнавання прихованих мисленневих образів, більшу роль, ймовірно, відіграють не демографічні фактори (стать, вік та навіть професійне спрямування), а певні особистісні фактори (досвід, установки та ін.), які поки що досліджені недостатньо, але актуальність їх ідентифікації суттєво зростає на сучасному етапі розвитку психології, що характеризується збільшенням інтересу до імпліцитних методів діагностики особистості.

Ключові слова: приховані мисленневі образи, розпізнавання неправди, особистісні фактори, установка на правду, міжособистісна комунікація.

Анализ исследований зарубежных и отечественных специалистов, представленный в статье, свидетельствует о том, что среди «факторов человека», которые могут влиять на успешность распознавания скрытых мысленных образов, большую роль, вероятно, играют не демографические факторы (пол, возраст и даже профессиональная направленность), а определенные личностные факторы (опыт, установки и др.), которые пока исследованы недостаточно, но актуальность их идентификации существенно возрастает на современном этапе развития психологии, характеризующимся ростом интереса к имплицитным методам диагностики личности.

Ключевые слова: скрытые мысленные образы, распознавание лжи, личностные факторы, установка на правду, межличностная коммуникация.

Живучи у суспільстві, люди постійно вступають у міжособистісні стосунки, невід'ємною частиною яких є введення в оману. Досить довгий час явище приховування мисленневих образів було прийнято морально засуджувати, а не досліджувати. Лише на початку ХХ століття з появою робіт Ж. Дюпра та К. Мелітана проблема неправди вперше постає у психології.

Постановка проблеми. Важливість викриття прихованої інформації не викликає сумнівів, адже від уміння розпізнати неправду залежить успішність багатьох фахівців, що у своїй про-

фесійній діяльності зіштовхуються з приховуванням інформації та спробами введення в оману: слідчих, суддів, менеджерів з персоналу, психотерапевтів, педагогів та інших.

Проте, впродовж багатьох років більше уваги приділяється дослідженню людини, яка вміє успішно вводити в оману, ніж властивостей реципієнтів, що сприяють розпізнаванню прихованих мисленневих образів. Найбільш досліджуваними є виокремлення ознак вербальної та невербальної поведінки, а також психофізіологічних станів, за якими можна розпізнати, чи має намір комунікант ввести в оману співрозмовника. Роль розпізнавача прихованої інформації довгий час залишалась недооціненою. І тільки з 40-х рр. дослідників починають цікавити здібності людини до розпізнавання прихованої інформації та фактори, що впливають на цей процес. Так, якщо у 1980 р. Краут аналізував здобутки 10 досліджень з цієї тематики, то пізніше, після 1980-х рр., Фрай (2000) наводить аналіз вже 39 досліджень, а станом на кінець 2005 р. ДеПауло описує результати 206 досліджень [28].

Серед психологів, що вивчали здібність людини до розпізнавання прихованих мисленневих образів (ПМО), найбільш відомі: П. Екман, Б. ДеПауло, О. Фрай, М. О'Салліван, Р. Хард, М. Хартвінг, К. Аск, В. Знаков, О. Климовська та ін. Проте, не зважаючи на велику кількість публікацій, роль особистості у процесі декодування ПМО залишається нез'ясованою та продовжує викликати наукові дискусії.

Метою статті є аналіз зарубіжних і вітчизняних робіт з проблеми здібності до розпізнавання прихованих мисленневих образів.

Успішність людини у розпізнаванні прихованої інформації. У середньому люди вводять в оману у кожній 4 взаємодії, що триває більше 10 хвилин [1]. За тиждень з усіх людей, з якими спілкується комунікант, жертвами введення в оману стають 34%. Близьких людей та шлюбних партнерів вводять в оману рідше, ніж коханців, хоча під час введення в оману коханих кількість наявних ознак ПМО збільшується [15; 17; 25]. Лише 18% повсякденних та побутових обманів людина викриває [25].

Успішність детекції ПМО, за результатами досліджень, варіюється у межах 45-60%, тобто не виходить за межі випадковості.

Встановлено, що студенти розпізнають ситуації ПМО у 52,81% випадків, полісмени – 55,7%, судді – 56,3%, військові – 55,67%, психіатри – 57,6% [35]. Виключенням можуть слугувати лише таємні агенти, які розпізнають ПМО з точністю понад 70% за умов навчання за спеціальними програмами [4; 25].

В цілому, як стверджують дослідники, рід діяльності не суттєво впливає на успішність розпізнавання ПМО [39].

Окремо варто зупинитися на статистиці розпізнавання ПМО правоохоронними органами на території України, яку наводить О. Переверза (2000 р.). Вона зазначає, що завідомо неправдиві показання в ході слідства давали 28% свідків, 24% потерпілих, 44% підозрюваних, 52% обвинувачених. У ході допиту було викрито намір ввести в оману лише у 6% свідків, 10% потерпілих, 7% підозрюваних, 9% обвинувачених, 4% підсудних [21].

Деякі спостереження представляють інтерес як основа висунення гіпотез, що потребують перевірки. Наприклад, багато дослідників підкреслюють наявність у більшості суб'єктів взаємодії *стихійної установки на правдивість* повідомлень, тому правду вони розпізнають краще (середній коефіцієнт розпізнавання – 67%) за неправду (47%). Установку на правду було виявлено у 61,5% досліджень з розпізнавання ПМО. Встановлено також, що під час розпізнавання повідомлень як правдивих досліджувані відчують менший дискомфорт і більш впевнені у своєму судженні, а комунікант викликає в них більшу симпатію [4; 25; 26; 28; 31; 35-36; 38-39].

На думку О. Фрая, люди краще розпізнають правду, бо схильні думати, що їх не введуть в оману; мають стереотипне уявлення про поведінку дезінформатора і, якщо не знаходять відомих їм ознак введення в оману, схильні вважати повідомлення правдивим [23]. ДеПауло зазначає, що правдивість схвалюється з позицій моральності, тому люди пишаться собою, коли кажуть правду, а довіру іншим культивують як одну зі своїх чеснот [28].

Досліджуючи вплив установки на правду у різних ситуаціях комунікації, М. О'Салліван довела, що люди схильні вважати першу отриману інформацію правдивою. У її дослідженні реципієнтам попарно демонструвалися правдиві і неправдиві повідомлення від одного й того ж комуніканта. Досліджувані були набагато точнішими, коли першим бачили правдивий виступ. Якщо ж першою демонструвалася неправда, порядок демонстрації не впливав на точність суджень. На думку О'Салліван, результати пояснюються наявністю установки на правду у реципієнтів, навіть коли вони сприймають першою неправда, а правду (яка може видатися їм «більш чесною») другою – змінити своє рішення щодо правдивості першої отриманої інформації вкрай складно [40]. Вивчення установки на правдивість як вихідної передумови успішності розпізнавання ПМО вбачається достатньо перспективним напрямком досліджень.

Розпізнавання прихованих мисленнєвих образів і стать.
Останні дослідження показують, що чоловіки та жінки створю-

ють ситуації з ПМО з однаковою частотою [17]. Відмінності полягають у контексті ситуації введення в оману [25] та ступені усвідомленості своїх висловлювань [11; 13].

Так, жінки вводять в оману здебільшого для підтримки інших людей [11; 17]. Для чоловіків характерні самоорієнтовні ПМО, метою яких виступають користь, приховування власної неповноцінності, маніпулювання іншими людьми. Чоловіки схильні вводити в оману відносно інформаційного наповнення повідомлення, тоді як жінки – відносно почуттів [17; 26].

Заслугує уваги й той факт, що чоловіки та жінки не в однаковій мірі усвідомлюють ситуації власних ПМО. Цей аспект суттєво впливає на успішність їх розпізнавання, адже неусвідомлена неправда не є брехнею у повній мірі [25]. Так, чоловічі ПМО здебільшого ситуативні, чоловіки точніше жінок можуть описати ситуації, в яких вводили в оману, вони більш точно усвідомлюють мету ПМО, критичніше жінок оцінюють власну чесність [11]. Для чоловіків характерне розуміння ПМО у відповідності з правовими нормами («як має бути») [10]. Жінки вище оцінюють свою схильність до створення ситуації ПМО. Для них характерний плавний перехід від правди до обману, а також «маленька неправда» – нешкідливе перебільшення, метою якого є усвідомлене бажання справити враження. Жінки здебільшого схильні вводити в оману і при цьому щиро вважати себе чесними особами [11; 18].

До безпосередньої ситуації ПМО чоловіки схильні готуватися заздалегідь. Зазвичай, вони обмірковують свою легенду та «шляхи відступу». Завдяки цьому у ситуації ПМО вони більш обережні, раціональні, спокійні, порівняно з жінками. Жінки ж у ситуації ПМО діють більш спонтанно й емоційно. Для них характерне «входження в образ» з подальшою імпровізацією [10]. Жінки, що викрили акт ПМО, більш роздратовані, ніж чоловіки. Для жінок викриття ПМО більш негативно впливає на подальші стосунки з суб'єктом, що вводив в оману [25]. Ці спостереження свідчать про те, що при розпізнаванні ПМО чоловіків доцільно орієнтуватися на ознаки розбіжностей у характеристиках підготовленої мови і спонтанної, а у жінок, можливо, – на розбіжності між спонтанним мовленням у спокійному стані і стані емоційної напруги, які детально досліджувалися у роботах Е.Л. Носенко [19-20].

Для маскулінних та фемінних досліджуваних характерне розуміння ситуацій ПМО, відповідне чоловікам та жінкам [13].

Слід зазначити, що більшість досліджень не виявляють суттєвих відмінностей у рівнях розпізнавання ПМО між чоловіками

та жінками [10; 24; 31; 37; 39]. Відомо, що жінки більше схильні вірити у правдивість повідомлення, хоча при цьому краще розпізнають брехню своїх партнерів [25].

Для оцінки повідомлення як правдивого чи неправдивого чоловіки та жінки орієнтуються на різні аспекти спілкування [15]. Так, для чоловіків важливий інформаційно-логічний зміст повідомлення та дії комуніканта. Вони більше звертають увагу на факти та їх можливу невідповідність дійсності, а також витрачають більше часу на судження [9; 16; 37]. Жінки більш орієнтовані на пошук протиріч між вербальною та невербальною поведінкою, вони інформованіші щодо проявів неправди та звертають увагу на більшу кількість сигналів. Для жінок на перший план виступає процесуальний аспект ситуації ПМО, вони схильні виправдовувати людину, котра вводить в оману, частіше за чоловіків називають причини неправди. У тісних міжособистісних відносинах жінки частіше ігнорують ознаки прояву ПМО [9; 25; 37]. Важливо зазначити, що жінки краще за чоловіків інтерпретують емоції та невербальну поведінку, проте на точності розпізнавання ПМО це не відбивається, оскільки жінки успішно розпізнають емоції, що демонструються, у той час як під час неправди емоції приховуються [25].

Розпізнавання прихованих мисленневих образів і вік. Здатність до детекції ПМО – не вроджена якість, вона формується та розвивається в онтогенезі. Ще до 3 років діти схильні до оманливої поведінки, проте вони не розуміють її зв'язок з утворенням хибних суджень в інших людей. З 4 років дитина починає усвідомлювати сутність обману (як вербального, так і невербального) і вже з 5 років зв'язок між обманними діями і введенням в оману [14; 22; 23]. Повністю усвідомлена здатність до породження ПМО формується у дитини 7-8 років і удосконалюється до 16-17 років, коли розуміння ситуації ПМО максимально наближається до дорослого [17].

Слід відзначити, що діти охоче вводять в оману ровесників та незнайомих, але їм вкрай важко обманювати близьких [17]. Дитячі ситуації ПМО розпізнати тим легше, чим молодша дитина [25].

Діти від 5 до 11 років починають розуміти відмінності між правдою та перебільшенням (малюки вважають останнє брехнею). 7-ми річні діти вважають, що клятви – це неправда, невпевненість та припущення у виступі співрозмовника (наприклад, фрази: «Я думаю, що треба так, але я не впевнений») вони також схильні розцінювати як неправдиві повідомлення. Для дітей основним

критерієм правдивості виступає відповідність інформації фактам, тоді як для дорослих – віра комуніканта в істинність своїх слів. Розуміння ситуації ПМО максимально наближене до дорослого формується у дитини у підлітковому віці [9].

Здібність до розпізнавання ПМО, що сформувалася у юнацькому віці, вважається сталою та погано піддається корегуванню [4; 26]. Екман встановив, що розпізнавання ПМО не пов'язане з віком досліджуваних, винятком можуть бути хіба що таємні агенти та поліграфісти, в яких з віком успішність розпізнавання ПМО погіршується. Наводячи данні дослідження Kohken, в якому описується пряма кореляція віку з успішністю суджень, Екман піддає його критиці за залучення занадто молодого вибірки досліджуваних [32]. Проте, у дослідженні людей-феноменів з високим рівнем розпізнавання ПМО, зазначається, що більшість з них відкрили свій дар у зрілому віці [25].

В цілому, питання щодо ролі віку в успішності розпізнавання ПМО не знайшли однозначної відповіді та продовжують лишатися відкритими [32].

Спроби систематизації чинників успішності розпізнавання ПМО. Результативність розпізнавання ПМО залежить як від внутрішньо-індивідуальних, так і від зовнішньо-ситуативних факторів. Багато дослідників у своїх працях робили спроби систематизувати ці фактори.

П. Екман зазначає, що більшість суб'єктів, схильних до введення в оману, допускають очевидні помилки, які лишаються непоміченими, бо комуніканти мають низькі навички їх декодування. Автор наводить ряд причин низького рівня розпізнавання ПМО реципієнтами. Серед них: еволюційна невідповідність розпізнавачів; особливості виховання, де батькам буває вигідно вводити в оману дитину, щоб вона не могла викрити їх наміри; негативний вплив підозрливості на стосунки з оточуючими; схильність не помічати брехню, коли вона є меншим лихом, порівняно з правдою; суспільні правила ввічливості, коли від співбесідника неетично дізнаватися більше, ніж той хоче розповісти [25]. До зазначених причин О. Фрай також додає, що не існує типових ознак оманливої поведінки; люди часто схильні ідентифікувати нетипову поведінку співрозмовника як ознаку неправди; у близьких стосунках формується тенденція довіряти одне одному та оцінювати партнера як чесну особу; також розповсюджена хибна думка, що якщо співбесідник поводить себе нервово, він обов'язково щось приховує [25].

До наведених факторів ДеПауло додає, так звану, «подвійну природу обману», коли комуніканту його неправда видається

менш шкідливою, ніж оточуючим. У такому разі свою поведінку легше раціоналізувати та виправдати. Тому коли реципієнт чекатиме, що співрозмовник «горітиме від сорому», не знаходитиме собі місця та ховатиме очі, – комунікант може виглядати абсолютно спокійним та не виказувати жодної з цих ознак, що також ускладнюватиме викриття його брехні [28].

Категоризуючи фактори, що впливають на успішність розпізнання ПМО, більш детально О. Фрай та Б. ДеПауло виділяють наступні:

1) *умови вивчення ситуації розпізнання ПМО*. Частіше за все, розпізнання ПМО вивчається у рамках лабораторних експериментальних досліджень. Такі дослідження мають ряд недоліків: вони відрізняються від реальних ситуацій комунікації, досліджуваним необхідно швидко приймати рішення, коли вони спостерігають за комунікантом впродовж відносно короткого проміжку часу, особистісна значимість успішного розпізнавання для них невелика, до того ж вони не знайомі зі звичною поведінкою людини, що вводить в оману [25]. Більшість цих проблем так чи інакше вирішується дослідниками при побудові експериментальних планів [4; 27; 25; 39];

2) *характеристики ситуації взаємодії*. Встановлено, що краще розпізнаються ситуації ПМО знайомих людей, де розпізнавачі мають уявлення про те, як поводить себе комунікант у повсякденному житті (72%); (за даними, які наводить ДеПауло, – 55,91% у порівняно з ПМО незнайомих – 52,2%). Повідомлення від інтимних партнерів розпізнаються у середньому у 58% випадків. ПМО дітей, що старші 8 років, розпізнаються не краще, ніж ПМО дорослих (52%), навіть вчителями та соціальними працівниками. Однак, дитячі ситуації ПМО краще розпізнають ті, у кого є власні діти (82%) [25; 26].

Також існують розбіжності при розпізнаванні ситуацій ПМО безпосередньо у спілкуванні та «зі сторони» (наприклад, при демонстрації відеозаписів). Під час безпосередньої взаємодії повідомлення розпізнаються гірше, адже реципієнт змушений давати зворотній зв'язок, що зменшує його концентрацію на пошуку «витоків» інформації. ДеПауло також зазначає, що під час безпосередньої взаємодії збільшується тенденція вважати повідомлення правдивим, проте Бургун у своєму дослідженні не підтвердив ці результати [28; 36; 38];

3) *дезінформаційне середовище*. Сучасними медіа культивується занадто стереотипний образ поведінки комуніканта. Тому при розпізнаванні ПМО люди здебільшого орієнтуються на об-

личчя, яке досить легко контролювати. П. Екманом встановлено, що якщо у дослідженні демонструється обличчя комуніканта, воно відволікає реципієнтів, і результати розпізнавання ПМО у них нижчі, ніж при розпізнаванні за мовленням чи рухами рук та ніг [26; 28]. ДеПауло встановила, що при несуттєвих розбіжностях між вербальною та невербальною поведінкою розпізнавачі віддають перевагу невербальній («феномен візуальної першості»). Люди, що добре розпізнають ПМО, демонструють низький рівень «феномена» для обличчя, але високий для декодування рухів тіла [9];

4) *мотивація*. Існує розповсюджена та експериментально підтверджена думка, що при високій мотивації ввести в оману комунікант робить більше помилок, тому його легко викрити [35]. Як зазначає ДеПауло, ця установка не завжди спрацьовує, адже навіть високо замотивований у тому, щоб йому повірили, комунікант може не вважати себе винним. Навпаки, він може думати, що робить добру справу, тому ознак сорому та провини не виказуватиме [28];

5) *ступінь підготованості висловлювання*. На успішність розпізнавання повідомлення впливає ситуація, у якій опиняється комунікант: чи має він можливість підготувати свою промову, чи має говорити спонтанно. ДеПауло, аналізуючи дослідження з розпізнавання ПМО, зазначає, що у більшості з них спонтанні повідомлення розпізнаються краще за підготовлені. При цьому підготовлена відповідь сприймається здебільшого як правдива [28];

6) *знайомство зі стилем комунікації*. Встановлено, що люди використовують різні стилі комунікації щодо привабливих та непривабливих суб'єктів, а ті, в свою чергу, звикають до стилю комунікації, характерного для їх зовнішності, і краще розпізнають повідомлення відповідного стилю [25]. У кроскультурних дослідженнях було виявлено, що чорношкірі особи роблять більше рухів та уникають зорового контакту, американці та китайці розрізняються за кількістю саккад, під час демонстрації зображення американці розглядають фігуру, тоді як китайці вивчають тло [25; 30].

Здібність до розпізнавання ПМО не різниться за культурою. Хоча у представників своєї культури ситуації ПМО розпізнаються краще. Це пов'язано з подібністю прояву невербальних сигналів у межах своєї культури, котрі представниками іншої культури можуть інтерпретуватися як ознаки неправди [30];

7) *психологічні характеристики комуніканта*. Експресивні та сором'язливі люди краще входять у довіру, а інтровертовані та соціально-тривожні, навпаки, викликають підозру. П. Екман ви-

ділив 2 типи помилок, пов'язаних з особистістю комуніканта: а) капкан Брокау – коли типова для особистості поведінка зі сторони може виглядати як ознаки ПМО; б) помилка Отелло – не розуміння того, що людина, коли її підозрюють у ситуації ПМО, веде себе надто тривожно та підозріло [26]. Дослідники зазначають, що більш схильні до створення ситуації ПМО активні, владні, енергійні люди і особи з високою тривожністю, нейротизмом та екстернальністю [2; 8; 12]. Артисти, психопати та люди з невербальними здібностями (але не з ораторськими) більш успішні у цьому процесі [17; 25]. Люди, що хочуть справити враження, або соціально бажані, можуть демонструвати менше рухів під час продукування ПМО [25]. Зв'язку інтелектуальних здібностей із частотою породження ПМО не виявлено [12], проте існують припущення, що вони можуть бути пов'язані з успішністю введення в оману інших [25]. Низька інтернальність часто пов'язана з підозрілістю: такі суб'єкти більш схильні приписувати іншим поведінку, характерну для ситуації ПМО [6]. Менш схильні до породження ситуації з ПМО боязкі особи, що страждають від почуття провини [3];

8) *психологічні характеристики реципієнта*. Багатьма дослідниками підкреслюється, що цей напрям досліджень новий для психології та майже не розроблений [25; 11; 39]. О'Салліван, проводячи семінари з розпізнання ПМО, дослідила 13000 осіб і встановила, що 0,2% з них (31 людина) мають феноменально високій рівень розпізнання ПМО – понад 80%. Вона назвала цих людей «чарівниками» («wizards»). Багато з них знайшли у себе дар розпізнання ПМО вже у достатньо зрілому віці. За статевою ознакою «чарівники» поділяються приблизно порівну, живуть в Америці, працюють від юристів до мисливців, мають різний рівень освіти та характеризуються специфічним комунікативним досвідом [39]. Результати дослідження належать до, так званого, «методу кейсів» (дослідження поодиноких випадків), тому особистісний профіль успішного верифікатора повідомлень за ними скласти вкрай складно. Досліджень факторів, що роблять людину успішним розпізнавачем ПМО, майже не проводилося [25].

Отже, аналіз літератури показав, що стать, вік та напрям діяльності суттєво не впливають на успішність розпізнавання ПМО, у той час як особистісні властивості реципієнта, наприклад, установка на правду, можуть покращувати виконання цієї задачі. У світлі цього актуальним вбачається вивчення саме особистісних властивостей, що сприяють успішній верифікації повідомлень.

Висновки. Інтерес дослідників до викриття дезінформації останнім часом збільшується, включаючи в себе не тільки ви-

вчення особливостей комуніканта, що свідчать про намір ввести в оману, а й психологічних властивостей реципієнта, котрі сприяють викриттю прихованої інформації.

Аналіз досліджень показав, що здібність людини до розпізнавання ПМО варіюється у межах 40-60% , причому правдиві повідомлення розпізнаються краще через так звану «установку на правду». Успішність викриття суб'єкта, котрий вводить в оману, загалом, не пов'язана з віком, статтю та сферою діяльності реципієнтів. До факторів, що впливають на успішність розпізнавання ПМО, дослідники відносять: умови вивчення ситуації розпізнавання ПМО, характеристики ситуації взаємодії, вплив дезінформаційного середовища, мотивацію та рівень підготовки комуніканта, знайомство зі стилем комунікації, характеристики реципієнта тощо.

Досліджень особистісних властивостей успішності розпізнавання ПМО майже не проводилося, проте аналіз літератури свідчить про те, що деякі з них, наприклад, установка на правду, життєвий досвід, позитивність, покращують розпізнавання повідомлень. Тому вивчення саме особистісних факторів, котрі сприяють успішному декодуванню ПМО, сьогодні є актуальною психологічною задачею.

Список використаних джерел

1. Акименко А.К. Взаимосвязь представления о лжи и стратегии поведения в системе социально-психологической адаптации личности: автореф. дис. ... на соискание учебной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А.К. Акименко. – О., 2008. – 25 с.
2. Былкина Н.Д., Развитие представления детей об эмоциях в онтогенезе / Н.Д. Былкина, Д.В. Люшин // Вопросы психологии. – 2000. – №5. – С. 38-48.
3. Вильсон Г. Психология артистической деятельности. Таланты и поклонники / Г. Вильсон. – М.: Когито-Центр, 2001. – 384 с.
4. Гулевич О.А. Роль профессионального опыта в распознавании лжи / О.А. Гулевич, А.В. Стукалина // Вопр. психологии. – 2011. – №6. – С. 57-66.
5. Дубровский Д.И. Полуправда, ее природа и социальные функции / Д.И. Дубровский // Философские науки. – 1990. – №11. С. 15-27.
6. Знаков В.В. Индивидуальные различия в понимании обмана в малом бизнесе / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 1994. – №6. – С. 51-60.

7. Знаков В.В. Категории правды и лжи в русской духовной традиции и современной психологии понимания / В.В. Знаков // *Вопр. психологии.* – 1994. – №2. – С. 55-64.
8. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание / В.В. Знаков // *Вопр. психологии.* – 2002. – №6. – С. 45-54.
9. Знаков В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания / В.В. Знаков // *Вопросы психологии.* – 1993. – №2. – С. 9-17
10. Знаков В.В. Половые различия в понимании неправды, лжи, обмана / В.В. Знаков // *Психологический журнал.* – 1991. – №1. – С. 38-63.
11. Знаков В.В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы / В.В. Знаков // *Психол. журнал.* – 2004. – №1. – С. 41-52.
12. Знаков В.В. Почему лгут американцы и русские: размышления российского психолога над книгой П. Экмана / В.В. Знаков // *Вопросы психологии.* – 1995. – №2. – С. 84-92.
13. Знаков В.В. Самооценка правдивости и понимание субъектом честности / В.В. Знаков // *Психологический журнал.* – 1993. – №5. – С. 13-23.
14. Климовська О.Ю. Особливості дослідження здібності до розпізнавання брехні / О.Ю. Климовська // *Право і безпека.* – 2009. – №3. – С. 124-128.
15. Красников М.А. Феномен лжи в межличностном общении / М.А. Красников // *Общественные науки и современность.* – 1999. – №2. – С. 176-185.
16. Манеров В.Х. Успешность восприятия говорящего в зависимости от индивидуальных особенностей слушателей / В.Х. Манеров // *Вопросы психологии.* – 1990. – №1. – С. 147-154.
17. Морозова О.И. Ложь как деструктивное образование: лингвокогнитивный аспект / О.И. Морозова – Х.: Экограф, 2005. – 300 с.
18. Мягких С.Г., Некоторые аспекты из психологии лжи / С.Г. Мяких, А.М. Петров/ *Электр. ресурс.* – Режи доступа: URL: <http://www.mytests.ru/articles/633/>
19. Носенко Э.Л. Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности / Э.Л. Носенко. – Днепропетровск: изд-во ДГУ, 1975. – 132 с.
20. Носенко Э.Л. Эмоциональные состояния и речь / Э.Л. Носенко. – К.: Вища школа, 1981. – 196 с.
21. Переверза О.Я. Формування неправдивих показань, система тактичних прийомів їх виявлення і подолання: автореф.

- дис. ... на здоб. ступ. канд.. юрид. наук: спец. 12.00.09 «Кримінальний процес та криміналістика; судова експертиза» / О.Я. Переверза. – Х., 2000. – 16 с.
22. Салимгариева М.Ф. Мотивация лжи у детей младшего школьного возраста / М.Ф. Салимгариева // Материалы международной конференции студентов и аспирантов «Ломоносов», Т.4. – С. 72.
 23. Сергиенко Е.А., Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме / Е.А. Сергиенко, Е.И. Лебедева // Психологический журнал. – 2003. – №4. (Т. 24). – С. 54-65.
 24. Симоненко, С.И. Поведение человека в процессе отборочного интервью как фактор, вызывающий доверие / С.И. Симоненко // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С. 77-89.
 25. Фрай О. Ложь: 3 способа выявления. Как читать мысли лжеца. Как обмануть детектор лжи / О. Фрай. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 288 с.
 26. Экман П. Психология лжи / П. Экман. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.
 27. Ask K. Individual Determinants of Deception Detection Performance: Need for Closure, Attributional Complexity and Absorption / K. Ask, P.A. Granhag // Gothenburg Psychological Reports. – 2003. – №1. – P. 2-14.
 28. Bond C.F. Accuracy of Deception Judgments / C.F. Bond, B.M. DePaulo // Personality & Social Psychology Review, 2006. – P. 214-234.
 29. Bond C. Lies travel: mendacity in a mobile world / C. Bond., S. Rao; ad. by P.A. Granhag. The detection of deception in forensic contexts // New York: Cambridge, 2004. – P. 127-148.
 30. Bruni T. Cross-Cultural Variation and fMRI Lie-Detection / T. Bruni /: URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1983536
 31. DePaulo B. Discerning lies from truths: Behavioral cues to deception and the indirect pathway of intuition // B.M. DePaulo, W.L. Morris, ad. by P.A. Granhag. The detection of deception in forensic contexts // New York: Cambridge, 2004. – P. 15-40.
 32. Ekman P. Who can catch a liar? / P. Ekman, M. O'Sullivan // American psychology. – 1991. – №9. – P. 913-920.
 33. Ekman P. Lie detection and language comprehension / P. Ekman // Nature. – 2000. – Vol. 405. – P. 159.
 34. Ekman P. Why don't we catch a liar? / P. Ekman // Social research. – 1996. – Vol. 65. – P. 802-817.

35. Ekman P. A few can catch a liar / P. Ekman, M. O'Sullivan, M.G. Frank // Psychological Science. – 1999. – Vol. 10. – P. 263-266.
36. Hartwig M. Deception detection: Effects of conversational involvement and probing / M. Hartwig, P.A. Granhag, L.A. Stromwall, A. Vrij // Gothenburg Psychological Reports. – 2002. – №4. – P. 11-23.
37. Hurd K. Decoding deception: a look at the process / K. Hurd, P. Noller // Journal of Nonverbal Behavior. – 1988. – №12(3). – 217-233 p.
38. Masip J. Defining deception / J. Masip, E. Garrido, C. Herrero C. // Anales de psicologia. – 2004. – №1. – P. 147-171.
39. O'Sullivan M. The wizards of deception detection / M. O'Sullivan, P. Ekman ad. by P.A. Granhag. The detection of deception in forensic contexts // New York: Cambridge, 2004. – P. 269-286.
40. O'Sullivan M. The effect of comparisons on detecting deceit / M. O'Sullivan, P. Ekman, V.F. Wallace, // Journal of nonverbal behavior, 1988. – №12(3). – P. 203-215.

The analysis of studies of foreign and domestic experts, presented in the article, shows that, among the factors which can affect the success of lie detection, important place is occupied, perhaps, not by demographics (gender, age, and profession), but personality factors. It has been established that men and women differ by the creation of situations of lie and level of awareness of their own statements, but not by the success of lie detection.

At the study of age characteristics it was established that the ability to detect a lie is formed in humans to adolescence and small increases subsequent. Therefore at research the success of lie detection should be involved people over 18 years old.

Paradoxically, the profession does not affect the success of lie detection: judges, police, psychiatrists and psychotherapists detect lie not much better than students.

Some personality factors have not been investigated, but in this area of research have found interesting results. It has been established that the «truth bias», experience and positive thinking increase successful of lie detection. The relevance of identification personality factors increases at the present stage of development of psychology, which is characterized by the growth of interest in implicit methods for study of personality.

Keywords: hidden mental images, lie detection, personality factors, truth set up, interpersonal communication.

Отримано: 11.01.2013 р.

TO THE ISSUE OF FUTURE SOCIONOMIC SPECIALISTS' PROFESSIONAL PERSONALITY FORMATION

У статті акцентується увага на проблемі становлення особистості професіонала майбутніх фахівців соціономічних професій. Встановлено, що пізнання студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій себе і формування на цій основі певного ставлення до себе як до майбутнього професіонала, самоствердження і зміна самооцінки сприяють становленню особистості і професійному зростанню особистості майбутнього професіонала. Доведено, що важливою для розвитку особистості професіонала і професійної діяльності є гармонія особистісної й професійної зрілості суб'єкта праці, яка уможливить розвиток особистості в діяльності, формування і становлення еталонної концепції «Я-професіонал», самоствердження, самореалізацію і повну адаптацію особистості професіонала до соціального і професійного середовища. Встановлено, що розвиток особистості професіонала майбутнього фахівця соціономічних професій детермінує професійна діяльність, яка є і засобом формування суб'єкта діяльності, може стати потребою, ціллю, цінністю і сенсом життя.

Ключові слова: професіонал, становлення особистості, майбутні фахівці соціономічних професій, самооцінка, самоствердження, саморегуляція, самовизначення, професійне становлення, професійна діяльність.

В статье акцентируется внимание на проблеме становления личности профессионала будущих специалистов социономических профессий. Установлено, что познание студентами-будущими специалистами социономических профессий себя и формирование на этой основе определенного отношения к себе как к будущему специалисту, самоутверждение и смена самооценки способствуют становлению личности будущего профессионала. Доказано, что большое значение для развития личности профессионала имеет гармония личностной и профессиональной зрелости субъекта труда, которая будет способствовать развитию личности в деятельности, формированию и становлению эталонной концепции «Я-профессионал», самоутверждению, самореализации и полной адаптации личности профессионала к социальной и профессиональной среде. Установлено, что развитие личности профессионала –будущего специалиста социономических профессий детерминирует профессиональная деятельность, которая есть и средством формирования субъекта деятельности, и может стать потребностью, целью, ценностью и смыслом жизни.

Ключевые слова: профессионал, становление личности, будущие специалисты социномических профессий, самооценка, самоутверждение, саморегуляция, самоопределение, профессиональное становление, профессиональная деятельность.

Actuality of a research problem. Nowadays the issue of necessity to deeply ground the psychological bases of a development of future socionomic specialist's professional personality and various types of work and development of reliable criteria of a professional qualification of a person to the different types of work. Mentioned issue is not new, but especially at crucial stages of socio-economic development of society, it is of particular actuality.

Recently, the psychological study of a personality of future specialist were directed both to search for specific individual psychological characteristics of personalities, which were required for a particular professional activity, and in creating a connection between vocational important qualities of an individual and specific requirements of professional activity. The mentioned issues also concern future socionomic specialists' professional activity. A number of researches dedicated to the studying and analysis of professional activity of future specialists, their professionally important qualities, personality peculiarities and activity regulations have been done by (O.F.Bondarenko, A.V.Dolynska, N.I.Povyakel, N.V.Prorok, O.S.Romanova, O.P.Sannikova, N.V.Chepelyeva, N.F.Shevchenko and others). At the same time one cannot but note a definite fragmentariness of approaches to the contents and means of studying a personality of a future specialist of socionomic professions as a subject of professional activity. We still have a lack of grounded knowledge about intrapsychic determinants of a professional self-determination of a future specialist of socionomic professions, about the structure and functioning mechanism of motivational semantic field as a primary factor of life perception, the regulatory content of which naturally leads to procedural and efficient performance of his professional experience.

Measure of scientific readiness of the issue. Analysis of researches dedicated to the studying of the role of motivational semantic organization in professional formation of personality (Y.P.Ilyin, G.V.Lozhkin, S.D.Maksimenko, L.M.Mitina, M.S.Pryazhnikov, V.V.Rybalka, V.A.Semichenko, B.O.Sosnovskyi, T.S.Yatsenko and others) showed that the significant chain of aspects of this issue needs an additional research, namely: A concept about regulatory functions of motivational semantic formations in professional experience of a personality has been uncovered insufficiently, an empiric

argumentation of dynamic characteristics of a motivational semantic regulation of professional realization style display is missing, an issue about the contents of specialists' realization of successfulness of indexes is still being discussed. Applied meaningfulness of denoted issues becomes more acute in case it is necessary to determine criteria of effective professional realization of specialists, who work in the field "person – person", specialists psychologists in particular.

Thus, the **actuality** of this research is stipulated by an insufficient theoretical experimental studying of intrapsychic determinants of the process of professionalization of specialists, and also by the necessity of ascertainment of psychological regularities of the style display of motivational semantic regulation of professional realization of the socioeconomic professions specialists.

The aim of our research is a theoretical and experimental study of psychological characteristics and patterns of a professional personality formation of future socioeconomic professions specialists.

Theoretical and methodological framework of the study. Theoretical analysis of national studies on the issue of psychological characteristics of professional personality formation of future socioeconomic professions specialists allowed to select the following key areas, according to which the following study of such phenomenon is conducted: studying of professional self-determination processes in the direction of the common requirements to choose a profession (O.M.Borisova, K.M.Gurevych, V.M.Paramzyn, B.O.Fedoryshyn and others); studying of the age regularities of a personality formation (L.I.Bozhovych, V.V.Rybalka, T.V.Snegiryova, P.O.Shavir and others); studying of a place and role of abilities and interests in processes of self-determination (V.V.Yermolin, S.P.Kryagzde, D.I.Feldshtein, V.D.Shadrikov and others); formation of a personality as a subject of professional activity (M.R.Ginzburg, Y.O.Klimov, O.O.Konopkin, Y.M. Zabrodin and others); life and self-determination of a personality (B.G.Ananyev, Y.I.Golovakha, L.Y.Orban-Lembryk and others).

Thematic analysis of the principles and methods of psychological bases of professional personality formation of future socioeconomic professions specialists provides the use of integrated and systematic approaches. A comprehensive approach includes, in particular, psycho-physiological analysis level of professions to solve psycho-technical problems of a professional selection and professional consultation (M.O.Bernshtein, O.K.Hastyev, S.H.Hellershtein, M.D.Levitov and others.), and the systemic one is orienting the research to the establishment of a concrete profession correlation

structure with individual characteristics of an individual as a subject of mental activity and action (K.O.Abulhanova-Slavska V.H.Asyeyev, M.Y.Boryshevskiyi, A.V.Brushlynskiyi, K. M.Hurevych, M.A.Dmyt-riyeva, Y.O.Klymov, S.D.Maksymenko, I.P.Manokha, V.V.Rybalka, V.O.Tatenko, T.M.Tytarenko and others.).

The studying of a personality formation process as a subject of professional activity is conducted in the direction of researches dedicated to the issues of a person and professional activity consistency. [3; 8; 9]. Thus the criteria of such consistency are successfulness, adaptability, satisfaction, identification of the image with a professional activity, understanding of a job as lifework (V.O.Bodrov, E.O.Holubyeva, K.M.Hurevych, V.V.Yermolin, V.D.Shadrikov and others). In a number of professional responsibility researches a subject of attention is an adequate self-rating formation, an ability to differentiate ideal and real aims in the process of a professional choice realization; the problem of life perspectives, programs, aims and forecasts of a subject of professional activity is explained (B.H.Ananyev, O.H.Asmolov, H.O.Ball, O.F.Bondarenko, Y.I.Holovaha, N.O.Lohinova, H.S.Lozhkin, B.F.Lomov, M.S.Pryazhnikov and others). The problem of a professional personality development of future specialist, formation of his professionalism in the context of modern humanistic approaches are successfully developed in the psychology of labor, achmeology, professional pedagogics, that finds its reflection in scientific work of S.Y.Batysheva, A.O.Derkach, Y.O.Klymov, T.V.Kudryavtsev, Y.P.Povarenkov, O.V.Romanova, V.V.Rybalka, V.D.Shadrykov and others. Fundamental bases of a renewal of higher pedagogical education, elaboration of theoretical and methodical bases of professional and pedagogical preparation of students are uncovered in works of V.P.Andruschenko, V.I.Bondar, O.V.Hluzman, O.A.Dubaseniyuk, A.Y.Kapska, L.V.Kondrasha, N.V.Kuzmina, O.H.Kucheryavyi, V.I.Luhovyi, O.H.Moroz, O.M.Pyehota, V.A.Semychenko, V.O.Slatsyonin, L.O.Homych and others.

In foreign psychology a problem of a professional development is considered according to a leading orientation of one or another psychological school. Differential diagnostic approach is based, in particular, on the principles of differential psychology and experience of psychotechnic (M.Amthauer, A.Anastazi, R.Kettel, H.Myunstenberg, F.Parson, E.Strong and others.), radical behaviorism (F.Skinner), “reciprocal determinism” behavior, cognitive field and surrounding, which is displayed in a person’s ability to use verbal and figurative representations which serve as a benchmark in the successful performing of professional activity (A.Bandura).

Psychoanalytic course explains the choice of a particular profession or field of work by a principle of the subconscious structure of needs that arose at an early age. Freud, in particular, interprets a professional activity as a form of early childhood instinctual needs satisfaction through “the sewer” in a professional field of a libidinal energy. U.Mozer singles out the forms of operotropizms which have a sublimation nature and act as factors of professional development. Y.Bordin postulates a determinative influence of organic processes of an early childhood, which influence the professional choice while in modified forms. E.Row considers a professional choice as a direct or indirect satisfaction of needs, the content of which is caused by an early atmosphere of parental home, that form professional orientations and special abilities. Y.Bern believes that the life scripts and life strategies, which are planned at an early childhood under the influence of parents, determine the behavior of an individual in important situations of his professional life.

K.Young through the “archetypes” explains the possibilities of self-determination of a person in the world, which influence the professional life. In the context of a paradigm decision theory the thesis of making a professional choice based on an orientation system in various occupational alternatives is grounded, that in cognitive theories of motivation is reflected in terms of expectation and motivation (H.Hekhausen), causal attributing and variable mode (J.Atkinson), level of pretention (L.Festinger), structural components of the decision making process (D.Tydemans).

In the direction of a development theory a professional development of a personality is performed through the sequence of qualitative specific phases, which differ in the level of abilities and interests formation development of an individual (E.Shpranher, S.Byuler) external and internal factors in occupational choice (E.Hintsberh) content of aptitudes and abilities that determine professional Self-concept (D.Syuper) attitudes and work skills, which determine the usefulness of professional employees (R.Heivyherst).

In typological theory of professional development an emphasis is made on determining the personality types: realistic, intellectual, social, adaptive, aesthetic, striving to power (D.Holland).

We analyzed the most important lines of psychological research of psychological bases of a professional personality formation of future socionomic professions specialist. The subject of a special attention is the research results of psychological content of professional activity through: the number of structural

components of activity – motive, purpose, activity planning, processing of current information, operational image (conceptual model), decision making, action, test results and correction of actions – which are interrelated and regulate the mental functions in the organization and implementation of activities (B.F.Lomov) model of the internal structure of the process of self-regulation functioning with the emphasis on such components as subjective model of significant conditions of activity, the execution program, the subjective criteria of activity successfulness, information on the real results, the decision to correct the system (O.O. Konopkin, B.S.Pryhin) psycho-physiological maintenance of professional competence, which includes intentional, operational, activation-regulated and the basic levels (H.M.Zarakovskyi, V.I.Myedvedyev) psychological components of activity, that in unity of systemic and genetic processes explain the process of various psychological systems professional formation (V.D.Shadrikov);

The concept of professionally important qualities (PIQ) of personality is based on the thesis of the need to study the whole professional personality through: the determination of his PIQ, their intercommunication and interference in the process of realization of specific professional activity, that let social models of profession be presented, samples of careers which are optimal for each type of professional activity and “professional personality types’ that describe the specific profession in the best way (M. O.Dmytriyeva, B.F.Lomov, V.D.Shadrikov and others), the study of certain individual psychological characteristics of personality at work in the context of a detailed analysis of its professional competence and willingness to work as a measure of their chosen profession (VM Druzhinin, M.D.Levitov, V.V.Serikov etc.). personality and professional success (B.H.Ananyev, V.L.Marischuk, B.M.Teplov, S.L.Rubinshtein and others).

Concept of an individual activity style is based on the idea of professional success as a specific expression of an individual style – a solid and structured set of professional activity components, communication, management, which follow the formation of a professional and are consolidated in the process of the labor means use (O.Y.Andros, B. O.Vyatkin, V.I.Morosanova, V.O.Tolochek, M.O.Holodna, M.R.Schukin and others).

The studies of *psychological mechanisms of regulation of professional activity and self-regulation of mental state of a person* are based on the concepts of self-regulation in the structure of personal qualities of a professional (Y.O.Klymov, Y.S.Nazhyvin, N.I.Povyakel

and others) and the overall functional status that provides optimal conditions for acceptance and solving of professional problems (L.S.Hittik, L.H.Dyka, M.M.Peysahov and others).

Conceptions about the leading role of *the models of a personal and professional structure correlation of a professional* let us consider the efficiency of professionalization in the indexes of manifestation of semantic (interest in profession, the need for self-fulfillment etc.) and adaptive (prestige of profession, salary etc.) activity motives [4, 6, 11]. Thus, the identifying mechanisms of professional activity image understanding actualize the process of formation of the attitudes and motivations of an individual towards the improving of his psychological structure (O.Z.Basina, Z.P.Virna, T.V.Kudryavtsev, V.F.Petrenko, V. Y.Shehurov and others.).

Studies in the direction of *periodization of a professional development of an individual* have the problems of a personality formation in ontogenesis as their subject (V.O.Bodrov, Y.O.Klymov, V.I.Tyutyunnyk, V.I.Lohinova, D.B.Elkonin, E. Erickson and others.) and the development of this personality in professional life (D.Syuper, R.Heivyhherst).

Acmeological direction of this study uncovers the regularities, mechanisms and practical ways to reach the highest level of a professional perfection of a person, O.O Bodalyov, A.A.Derkach, L.E.Orban-Lembryk, O.I.Stepanova and others).

Summarizing the results obtained in the framework of the above approaches let us state that the effectiveness of getting a professional experience is an adequacy degree derivative of a subject's display of a professional activity demands, proficiency of the subject, the nature of professional motivation and the level of individually unique methods of solving common life and professional problems.

Formation of the professional activity subject is a consequence of a person's complex way of life, whose experience is an indispensable part of a professional growth [7; 14]. Analysis of the main approaches to study the problem of a person's life (K.O.Abulhanova-Slavskaya, B.H.Ananyev, S.Byuler, L.S.Vyhotskyi, P.Zhane, V.A.Romenets, S.L.Rubinshtein, V.O.Tatenko, T.M.Tytarenko and others.) showed that a theoretical problem covers a number of other generalizing concepts – life style of a personality (A. Adler), personal identity (E. Erickson), feelings of a basal anxiety (K.Horni), “personality proprium” (H.Olport) life scenarios (E.Bern), gaining ego (Jung), “the phenomenon of exclusion” (E.From), self-actualization and transcendence (A.Maslow), searching the meaning of life (V. Frankle). Namely, in practical terms, this problem is related to the development

and solving of the problems of a professional development of an individual within the ontogenetic research of life time perspective (V.H.Asyeyev, Y.I.Holovaha, Y.M.Zabrodin, I. S.Kon, Laktionov, O.O.Kronyk, N.O.Lohinova, I.P.Manoha, B.Y.Tsukanov and others).

Taking into account the scientific achievements of nowadays psychologists, the tendency of an integral analysis of life and career way of an individual is tracked, which is reflected in the conceptual framework of holistic understanding of a person's existence and his lifestyle. It primarily gets its place in the interpretation of: such models of a professional behavior as adaptation and development (B.H.Ananyev), "social situation of a development" according to the emotional experience of the individual in crisis moments that change the direction of this personality's professional development (Y.O.Klymov) [8]; creative potential of a professional through the formation of such integral characteristics of a personality such as purposefulness, competence and emotional and behavioral flexibility (L.M.Mitina) [12]; harmonious manifestation of personal and professional development of an individual, based on the key synergetic patterns of a person's life activity (M.-L.A.Chepa) , continuous process of a self-building of a personality throughout his life's way in the following stages of its restructuring as self-expression and self-realization (A.K.Markova) [11].

Thus, the problem of a personality development of a professional covers a number of objective trends. It is related to the solution of fundamental theoretical and applied problems that require their empirical basis.

Summarizing of the results of the structural-functional approach to the problem studied gave the reasons to deduce that the motivational-semantic regulation of a personal realization is one of the least studied in the psychological study of the subject. It is noted that the structural and functional characteristics are the necessary means to implement the ideas of a meaningful self-identity of a personality as a subject of spontaneous activity.

Understanding of an individual as a subject of activity suggests that his activity subjugates not only to external but also to internal circumstances. Analysis of the regulation problem research in various psychological schools showed that according to the psychoanalytic approach a human ego is distinguished in the quality of such instance, which regulates behavior, obeying the reality principle (Freud); in individual psychology a creative "I" concept as the center of personality serves as an explanatory principle, which creates a purpose, means to achieve it, builds an individual style of

behavior (A. Adler) in dispositional personality theory an ability to self-regulation is considered as a characteristic of a higher level of motivation (H. Olport) according to the field theory of K. Levin the regulation of behavior is done according to the principle of the present, through the model, expectation-value and rotation of the cycles of tension rise and actions to overcome it; humanistic theory gives a central role in the regulation of behavior and personality development to the concept identity and self-esteem (C. Rogers).

Experience of a regulation and self-regulation research in the national psychology, starting from the works of L.S. Vyhotskyi, where the scientist linked a specific human way of regulation when he created and used some indicative psychological tools, found its continuation in the theoretical and empirical works O.O. Bodalyev, M. Y. Boryshevskyi, B.S. Bratusya, B.V. Zeyharnyk, O.M. Leontyeva, B.O. Sosnovskyi, K.V. Shorohova, V.Y. Chudnovskyi and others.

The concept of self-regulation as a system formation is embodied in the model of functional structure of self-regulation (O.O. Konopkin), as well as in the notion of a hierarchical system of dispositional (V.O. Yadov) and attitudinal self-regulation (O.H. Asmolov). In numerous psychological studies the subject of attention are various aspects of self-regulation system: a selection of self-regulation levels according to the acquired experience of a person and according to the level of self-awareness of his condition and the activity process (L.H. Dyka); functions of higher levels of self-regulation on the stage of a personality formation as the subject of his own motivation (L.I. Antsyferova) selection of typology of a personal self-regulation (K.O. Abulhanova-Slavaska) [1]; the embodiment of style approach of behavioral self-regulation expression (V.S. Merlin).

A special place in the context of self-regulation problem is a motivational and semantic regulation of a personal realization as the highest level of manifestation of regulatory processes. Thus, the meaning is seen as a part of a personality structure on the one hand, and as a factor of the activity regulation of the other. Comparative analysis of the specifics of the regulation system building on the personal and active levels showed their close interconnection: functional architectonics of activity comes to its reflection on a personal level that provides the appropriate level of regulation [4, 5, 9, 13]. Heuristic of such approach is confirmed by numerous research results: 1) structural characteristic of meaning through the study: of a personal meaning of (O.M. Leontyev) relationships (V.M. Myasyshev); higher formations of a personality structure (B.H. Ananyev) fixed setting (D.M. Uznadze) internal position of an individual (L.I. Bozovic) concept

of the other person (O.O.Bodalyov) dispositional block (V.O.Yadov) stability of personality (V.Y.Chudnovskiy), and 2) the regulatory function of meaning through interpretation: self-determination of a person as a specific mode of his existence (S.L.Rubinshtein) affectively saturated meaningful experiences (P.V.Bassin) principle of significance (I.F.Dobrynin) a role in determining the significance of situational behavior strategies (V.H.Asyeyev), the leading role of the process of meaning making in overcoming critical life situations by an individual (F.Y.Vasylyuk).

Further research of a motivational and semantic regulation problem in the structure of activity is presented in the review of: the needs and motives as driving forces of behavior and activity of a person (V.H.Asyeyev, Y.P.Ilyin, V.I.Kovalov, O.M.Leontyev, S.H.Moskvyehov, K.Obuhovskiy etc..) diversity of the forms and levels of mental activity (L.S.Hittik, Y.O.Holubyeva, I.M.Paley, V.D.Nebylitsyn, B.M.Teplov, V.M.Rusalov etc..) structural and functional organization of semantic structures of an individual and their level of consciousness (O.H.Asmolov, O.Z.Basina, B.S.Bratus, V.K.Vilyunas, D.O.Leontyev, O.S.Mazur, B.O.Sosnovskiy, A.U.Harash, T.S.Yatsenko and others); the problems of correlation of the situational and trans-situational in the process of the activity regulation (I.O.Vasylyev, V.L.Popluzhnyi, K.V.Sudakov, V.O.Tyeryehov, O.K.Tyhomirov, Y.L.Trofimov and others).

The results of theoretical and empirical research of motivational and semantic regulation in the structure of consciousness are concentrated: 1) *in the field of value-semantic structure of consciousness* in the form of negative and conflicting meanings (V.V.Stolin) semantic constructs (M.Kalvinyo) the actual level of self-esteem and the level of an individual's pretensions (O.T.Sokolova) emotional-valuable attitude to himself as a manifestation of self-esteem (I.S.Kon) and self-attitude (S.R.Pantelyeyev) structural features of internal dialogue in its connections to various structures of contentious meanings (A.V.Vizhina) and psychological mechanisms of professional self-identity of a personality (O.Baymetov); 2) *in the field of semantic area of consciousness* through the study of internal functions of correlation, regulation, transformation of semantic structures that define human existence in the world (O.Y.Artemyev, F.Y.Vasylyuk, N.N.Korolyova, O.O.Kronyk, O.S.Suhorukov, K.Y.Horoshylova, O.M.Etkind and others) the structure of a subjective reality in individual-specific parameters of subjective experience categorization which are presented in the world outlook concepts

(O.M.Leontyev) actual coordinates of experience (O.Y.Artemyev) categorial structure of an individual consciousness (O.H.Shmelyov) coordinates of semantic spaces (D.O.Leontyev) personal construct (F.Petrenko).

On the basis of the above analysis we conclude that motivational and semantic formations of an individual are interconnected into a single system of life regulation, forming within it relatively autonomous dynamic semantic systems, each of which includes a number of interconnected heterogeneous motivational and semantic structures and provides a semantic regulation of a certain life sphere, or of any particular activity act. Thus, a personality serves as a special regulatory system that provides a subjugation of a vital activity of a subject to a stable hierarchical structure of relations with the world.

Processual and productive characteristics of a professional experience make it possible to distinguish the dominant aspect of the motivational and semantic personal realization in all forms of a personality's manifestation as a subject of professional activity. In particular, the procedural characteristics of a professional experience is manifested in a gradual awareness by an individual the professional perceptual-cognitive blocks of activity and the conscious acceptance of requirements of practical activity as the acquisition of specific skills and abilities, and the productive one – in the feeling of satisfaction with the process of activity, including the formation of an according professional style which in the system of relations “person – person” has to play the role of a common lifestyle (4, 10, 13).

Knowledge of stylistic characteristics of motivational and semantic regulation allows to predict the possible effectiveness of a personality's professional realization and explain the occurrence of certain barriers in vocational and professional-educational activities.

Procedural characteristics of the process of obtaining a professional experience by an individual is followed by the enrichment of a content representations of the subject about himself and his own way of a professional development which is expressed both in the perception of the professional activity concept and in the perception of an individual himself as a professional.

In our opinion, the main results and ultimate goals of the development process, the process of a professional personality formation is to achieve a high level of professionalism, competence and professional maturity [11], which is the one of the results and, simultaneously, the indexes of a professional formation process. According to V.A.Bodrov [2], the professional maturity is a property

of the subject of labor, which is characterized by a high level of personal and professional development and is manifested in the high professionalism, skill and competence, and represents a personal correspondence of ideals, attitudes, values, the meaning of life and activity with the requirements of a professional, social and psychological environment [2, P.190], and thus the professional personality formation is not limited by the accumulation of knowledge, skills, abilities, work experience and mastery. According to the researcher, the psychological aspect of a professional maturity of a specialist's personality – is a system quality of the subject of labor, which is based on a complex of activity oriented mental and personality processes, functions and features of a professional which provide him with a self-determination and self-regulation of a professionalism formation, which, in turn, is a system quality of this characteristic. A significant element of a psychological system of professional maturity is presented by such factors as the values and meanings of a professional activity, professional pride, conscience and honor. The system forming factors of a professional personality maturity are the professional self-consciousness (as a result of a professional personality development) and professional fitness of a subject of labor (as a result of his professional development and growth) [2].

Conclusion. On the basis of domestic and foreign researchers latest research review it has been determined that the real professional should also be a mature person who has the ability to go beyond the social stereotypes, templates; who is able to withstand a strong pressure of negative social forces, able to transform his previous experience; find his special place in life and consciously or unconsciously take a position of an active creator of his life; has the ability to set a “threshold” of satisfaction with material needs, consider them only as one of the life conditions, and most of his vitality direct to other, more ambitious goals. It has been proved that the harmony of a personal and professional maturity of a subject of labor is very important for personal development of a professional and his professional activity, which will make possible not only effectiveness and reliability of labor, but also the development of personality in activity, creation and formation of a standard concept “I – professional”, self-assertion, self-realization and complete adaptation of a specialist personality to the social and professional environment, thus the formation of a thoroughly developed, harmonious personality is emphasized.

The result of the research shows that the professional formation of a specialist's personality is a perpetual and complicated process

of forming those qualities, based on individual and psychological peculiarities of a personality, which cause successful performance of professional tasks and the feeling of being satisfied with your work. It has been determined that the professional activity determines the development of a future socio-economic specialist's professional personality formation, which is a means of forming a subject of activity, and it may become a need, a purpose, value and meaning of life.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Strategy of life / K.A. Abulkhanova-Slavskaya – M.: Mysl, 1991. – 301 p.
2. Bodrov V.A. Professional maturity of human (psychological aspects) / V.A.
3. Bodrov // Phenomenon and category of maturity in psychology / Manag. ed. A.L. Zhuravlyov, Y.A. Serhiyenko. – M.: Publishing house "Institute of psychology of RAS", 2007. – P. 174-197.
4. Brushlynskyi A.V. Psychology of a subject in changing society. / A.V. Brushlynskyi // Psychology magazine. – 1996. – №16. – P. 32-37
5. Virna Z.P. Motivational-semantic regulation in professionalization of psychologist: Monography. / Z.P. Virna. – Lutsk: Veza, 2003.
6. Zabrodin Y.M. Psychology of personality and the human resources management. / Y.M. Zabrodin. – M., 2002.
7. Zeyer Z.F. Psychology of professions: Textbook for university students. – 2nd ed., rev. sup. / Z.F. Zeyer. – M.: Academic project; Yekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. – 336 c.
8. Klimov Y.A. World concept in polytypic professions / Y.A. Klimov. – M.: Publishing house of MSU, 1995. – 460 c.
9. Klimov Y.A. Psychology of a professional / Y.A. Klimov M.: Publishing house "Institute of applied psychology", Voronezh: SPA "MODEK", 1996. – 400 c.
10. Maksymenko S.D. Civilizational processes and personality development / S.D. Maksymenko – Problems of modern psychology: Collected articles of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Psychology Institute NAPS of Ukraine / Ed. by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriyeva. – Is. 15]. – Kamyanets-Podilskyi: Aksioma, 2012. – P. 3-18.
11. Maksymenko S.D. Development of the psyche in ontogeny / in 2 v. / . – K.: Forum, 2002. – T. I. – 319 p. – V. 2. – 335 p.
12. Markova A.K. Psychology of professionalism / A.K. Markova. – M.: Gardarika, 1996. – 308 c.

13. Mitina L.M. Psychological bases of a professional development of personality in the system “person – education – profession”.// Person – education – profession.:
14. V International science and practice conference materials “Person – education – profession” (July, 6-8 2009). – М.: PI RAE, MCPPU, 2009. – 303 с.
15. Onufriyeva L.A. Psycho-didactic means of developing professionally significant characteristics of a personal maturity of future socioeconomic professions specialists // Problems of modern psychology. Collected articles of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S.Kostyuk Psychology Institute NAPS of Ukraine / Ed.by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriyeva – Is.15]. – Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2012. – P.420-429.
16. Povarenkov Y.P. Psychological contents of a human professional formation [Text] / Y.P.Povarenkov. – М., 2002.

In this article our special attention is paid to the issue of future socio-economic specialists' professional personality formation. It has been determined, that when the future socio-economic professions specialists cognize themselves and form a definite attitude to themselves as future professionals, self-affirmation and change of self-rating promote better personality formation and professional development of a personality of future professional, which is based on the desire to be prepared and responsible for the performance of professional duties. It has been proved that the harmony of a personal and professional maturity of a subject of labor is very important for personal development of a professional and his professional activity, which will make possible not only effectiveness and reliability of labor, but also the development of personality in activity, creation and formation of a standard concept “I – professional”, self-assertion, self-realization and complete adaptation of a specialist personality to the social and professional environment. It has been studied that the professional formation of a specialist's personality is a perpetual and complicated process of forming those qualities, based on individual and psychological peculiarities of a personality, which cause successful performance of professional tasks and the feeling of being satisfied with your work. It has been proved that the professional activity determines the development of a future socio-economic specialist's professional personality formation, which is a means of forming a subject of activity, and it may become a need, a purpose, value and sense of life.

Keywords: professional, personality formation, future specialists of socio-economic professions, self-rating, self-assertion, self-regulation, self-determination, professional formation, professional activity.

*Отримано: 16.01.2013 р.
Переклад на англійську мову Я.В. Саволайнен*

Специфіка самовдосконалення особистості на різних етапах її онтогенезу

У статті розглядаються й аналізуються особливості вікової динаміки самовдосконалення як однієї з форм особистісного самотворення через призму змістових компонентів структури психологічного віку; з'ясовуються основні індивідуально- й соціально-психологічні чинники, а також провідні мотиви діяльності і найбільш значимі компоненти самотворення, які, відповідно до кожного вікового етапу, вирішальним чином детермінують зміст, якість та ефективність перебігу даного процесу, визначають його кінцевий результат, перспективи прояву й реалізації у подальші періоди онтогенезу.

Ключові слова: самовдосконалення, самотворення, саморозвиток, самосвідомість, індивідуалізація, самореалізація, самоактуалізація.

В статье рассматриваются и анализируются особенности возрастной динамики самосовершенствования как одной из форм личностного самосозидания через призму содержательных компонентов структуры психологического возраста; выясняются основные индивидуально- и социально-психологические факторы, а также ведущие мотивы деятельности и наиболее значимые компоненты самосознания, которые, соответственно каждому возрастному этапу, решающим образом детерминируют содержание, основные этапы, качество и эффективность течения данного процесса, определяют его конечный результат, перспективы проявления и реализации в последующие периоды онтогенетического развития личности.

Ключевые слова: самосовершенствование, самосозидание, саморазвитие, самосознание, индивидуализация, самореализация, самоактуализация.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство повсякчас ставить перед особистістю на кожному з етапів її онтогенезу значну кількість завдань різного змісту й складності, успішне вирішення яких стає можливим за умов здійснення нею безперервного всебічного розвитку й самовдосконалення у багатьох життєвих сферах. Змістовні складові вікових періодів визначають специфіку реалізації особистістю власного вдосконалення, а його результати мають властивість до перенесення з попередніх на наступні етапи розвитку. Однак не кожна людина насамперед в силу певних вікових особливостей здатна до самостійного прийняття рішення про самовдосконалення та його ефективної ор-

ганізації. Тому важливим завданням психолого-педагогічної науки є дослідження специфіки самовдосконалення особистості в контексті вікових особливостей. Але, попри очевидну суспільну й наукову значущість проблеми, маємо констатувати факт значної недостатності її дослідження.

Аналіз наукових досліджень і публікацій дозволяє стверджувати про наявність лише часткового розгляду проблеми становлення індивідуальності особистості на кожному з її вікових періодів шляхом саморозвитку й самовдосконалення. Зокрема зарубіжні фахівці акцентують увагу переважно на об'єктивних закономірностях прояву самотворчих процесів в онтогенезі. Саме поняття «індивідуальний життєвий шлях» розуміється ними як послідовність життєвих подій, в процесі якої відбувається зміна цінностей (Ш. Бюлер), розгортання загального життєвого сценарію (Е. Берн), що складається з чергування стадій психосоціального розвитку (Е. Еріксон), сповнений низкою внутрішніх конфліктів (К. Юнг) та опосередкований соціальними впливами [1]. Ці та багато інших, суто об'єктивних, чинників зумовлюють зміст процесів саморозвитку особистості як однієї з головних основ, складових та умов становлення її індивідуалізації.

Інший, суб'єктний, підхід розглядає індивідуальний життєвий шлях через його об'єктивацію у безпосередніх результатах життєдіяльності особистості та здатності до самоорганізації й керування власним розвитком. Це концепції культурно-історичного розвитку особистості як суб'єкта життя (С.Л. Рубінштейн); життєвої стратегії (К.О. Абульханова-Славська); реалізації вчинкового принципу (В.А. Роменець), еволюції та інволюції суб'єктних механізмів психічної активності (В.О. Татенко), зростання суб'єктності через послідовні модифікації ставлення до себе й до оточення (Т.М. Титаренко). У межах даного підходу висвітлюються ідеї життєтворчості як особливої форми творчого самоздійснення (В.М. Доній, О.Г. Злобіна, І.О. Мартинюк, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, В.І. Шинкарук) [2].

Отже, наявність лише двох основних, протилежних за змістом, підходів до визначення механізмів та чинників реалізації процесів саморозвитку й самовдосконалення дозволяють говорити про певну односторонність підходу до проблеми, що вивчається. Адже, на нашу думку, зміст і реалізація самотворчих процесів, як і будь-яких інших форм прояву активності особистості, не можуть бути визначеними лише однією стороною її життя – зовнішньою (соціальною), або внутрішньою (індивідуальною), – оскільки вони здійснюють рівноцінний вплив. Тому вважаємо за доцільне обрання підходу,

який поєднує зміст двох зазначених підходів у визначенні специфіки процесів самотворення (зокрема самовдосконалення як однієї з його форм) на кожному з вікових етапів. До того ж недостатність розгляду власне онтогенетичного аспекту самовдосконалення у психологічній літературі також обумовлює актуальність нашої роботи.

Метою нашої статті є розкриття особливостей самовдосконалення особистості на кожному з етапів онтогенезу та встановлення індивідуально- й соціально-психологічних чинників, що здійснюють на нього суттєвий вплив.

Виклад основного матеріалу. Вік людини відбиває не тільки рівень її фізіологічної зрілості, а й характер зв'язків із оточуючою дійсністю, особливості внутрішнього світу, які визначають специфіку вдосконалення нею власних особистісних характеристик. Проаналізуємо кожен з вікових етапів та визначимо відповідні основні передумови, чинники, детермінанти й загальну динаміку реалізації самовдосконалення як одного з різновидів самотворчих процесів. З метою кращого структурування психологічних особливостей даного процесу в онтогенезі особистості нами взято за основу запропоновані Л.С. Виготським такі змістовні компоненти структури психологічного віку, як «соціальна ситуація розвитку» та «вікові новоутворення», й визначене О.М. Леонтьєвим поняття «провідна діяльність». Додатково візьмемо до уваги й такі особистісні критерії, як рівень розвитку окремих компонентів самосвідомості (самооцінки, Я-концепції, рівня домагань), а також зміст провідних мотивів діяльності.

Дошкільний вік як період виникнення передумов для майбутнього самовдосконалення. Дошкільний вік (3–6 років) є періодом загальної сензитивності індивіда до різнобічного розвитку. Переломним моментом в особистісному становленні дошкільника, згідно з Д.Б. Ельконіним, виступає настання нормативної кризи трьох років, позитивний симптомокомплекс якої складає почуття гордості за свої досягнення, поява феномена «Я сам» як основа розвитку домагань та системи цілепокладання, й усвідомлення власного «Я» як основа розвитку самосвідомості [3]. Основний зміст та складові позитивного компонента кризи виступають, на нашу думку, значущими конструктивними факторами, що сприяють формуванню мотивів майбутньої діяльності особистості й будують підґрунтя для здійснення подальшої самотворчої роботи.

Провідною діяльністю даного віку є безпосереднє емоційне спілкування, яке базується на впізнаванні близьких, та гра як передумова майбутньої діяльності (навчальної, професійної

й творчої). У дошкільному віці зароджуються передумови до здійснення саморозвитку й самовдосконалення, але вони є неусвідомлюваними й далекими від справжніх самотворчих процесів. Продуктивні види діяльності, виконання ігрових, перших примітивних завдань з навчальними й трудовими елементами сприяють розвитку та вдосконаленню складових структури особистості дошкільника: формується спрямованість на отримання результату, планування й управління поведінкою, навички самооцінки [4]. Важливою умовою виступає необхідність постійної уваги й здійснення компетентної допомоги з боку дорослих (батьків та педагогів), які б мотивували дитину до пізнавальної діяльності та супроводжували б упродовж всього періоду формування нових корисних вмінь і навичок, сприяючи виявленню й розкриттю її внутрішнього потенціалу.

На основі узагальнення досліджень вітчизняних учених (В.М. Поліщук, М.В. Савчин, І.В. Шаповаленко та ін.), ми виокремили провідні новоутворення даного вікового періоду, які є особливо значущими для формування потреби та здатності до самовдосконалення у майбутньому: 1) формування початків самосвідомості й саморефлексії; 2) поява нових видів діяльності (малювання, конструювання, ліплення) як основних форм самовираження внутрішніх творчих потенціалів; 3) відкриття власного внутрішнього світу, цілеспрямована поведінка, інтелектуальне й емоційне передбачення, розвиток моральних почуттів; 4) зачатки світогляду, ієрархія й зіставлення мотивів, усвідомлення понять «добро» і «зло», поведінкових норм та життєвих цінностей [1; 2; 5].

Отже, усі зазначені особливості розвитку особистості в дошкільний період створюють серйозні передумови для здійснення нею майбутньої роботи із самовдосконалення.

Особливості самовдосконалення у молодшому шкільному віці (6–11 років). У цьому віці навчальна діяльність стає провідною й виступає найголовнішою сферою для самовдосконалення дитини як особистості. Молодший шкільний вік є сензитивним для формування мотивів навчання, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів, розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації, саморегуляції, засвоєння соціальних та моральних норм. Провідна роль навчальної діяльності сприяє активному включенню дітей і в інші види активності (гра, творчість, елементи трудової діяльності), які сприяють оптимізації мотивації навчання, прагненню до позитивних змін та закріпленню нових досягнень [1].

Розвиток зазначених сфер особистості створює підґрунтя для початку її самовдосконалення у даному віці.

Важливим соціальним інститутом, який здійснює безпосередній вплив на ефективність розвитку особистості у молодшому шкільному віці, виступає її близьке оточення. Моделі та стратегії поведінки дорослих відіграють вирішальну роль й вагомим чином впливають на становлення дитячої самооцінки, зміст і ступінь сформованості якої значною мірою позначається на ефективності подальшої реалізації самовдосконалення. В.М. Поліщук визначив, що на формування самооцінки й обрання мотивів до самовдосконалення у даному віці також впливають такі чинники, як довільність, самоконтроль як здатність до саморегуляції, внутрішній план дій; поява здатності до рефлексії, що сприяє виробленню навичок самоаналізу й механізму самокорекції мислення [5].

Отже, можемо стверджувати, що становлення самооцінки, самосвідомості та перехід спрямування активності дитини-дошкільника в усвідомлений внутрішній процес, який супроводжується початковими проявами самоаналізу, саморегуляції та самокорекції, стають головними передумовами для майбутньої роботи з особистісного самовдосконалення.

У процесі становлення особистості молодшого школяра важливу роль відіграє супровід авторитетних дорослих, які повинні виконувати роль наставників та скеровувати активність дитини у конструктивне русло. Адже більшість позитивних досягнень без підкріплення ззовні можуть бути втрачені дитиною вже на піку глобальної перебудови підліткового віку. Ми цілком згодні з думкою І.В. Дубровіної про те, що збільшення молодшим школярем кількості позитивних надбань та витрат часу й сил (за умови супроводу дорослих) на самовдосконалення полегшить подолання ним майбутніх труднощів підліткового віку [6].

То ж можемо зробити висновок про те, що значні досягнення у психічному розвитку молодшого школяра (зокрема, у розвитку когнітивної, емоційно-вольової сфер та самосвідомості), а також особливості соціальної ситуації створюють сприятливі умови для початкового етапу здійснення роботи із самовдосконалення, готуючи підґрунтя для більш серйозної та усвідомленої його реалізації у підлітковому та юнацькому віці.

Самовдосконалення в підлітковому віці (11–14 років). Головною ознакою підліткового віку вважається почуття дорослості, котре, за визначенням Д.Б. Ельконіна, специфічним новоутворенням свідомості, через яке підліток стає схильним до порівняння себе з іншими (дорослими або однолітками) [3].

Основний зміст мотивації діяльності в даному віці полягає у спрямованості особистості до виділення серед оточення та самотвердження. Поведінкові прояви є досить полярними: одна частина підлітків самотверджується негативним, навіть девіантним способом, інша ж частина йде позитивним шляхом, – через саморозвиток та самовдосконалення. Конструктивні способи вирішення вікових проблем спрямовані на активне перетворення ситуації, у результаті чого виникає відчуття зростання власного потенціалу. На думку І.А. Сироти та В.М. Ялтонського, такими конструктивними способами функціонування можуть виступати:

- досягнення мети власними силами;
 - звернення за допомогою до інших людей, включених до даної ситуації або до тих, хто володіє досвідом вирішення подібних проблем;
 - ретельне обмірковування проблеми і різних шляхів її вирішення;
 - зміна свого ставлення до проблемної ситуації;
 - зміни в системі власних установок та звичних стереотипів
- [7].

Отже, підлітки, які обрали конструктивний спосіб вирішення труднощів та протиріч шляхом саморозвитку й самовдосконалення, значно легше переживають усі труднощі, пов'язані з особливостями власного віку, адже займаються конструктивною діяльністю, яка допомагає їм самотвердитися власними силами шляхом внутрішньої роботи над собою.

Серед новоутворень підліткового віку, які здійснюють суттєвий вплив на процес реалізації самовдосконалення, можна виділити наступні:

- 1) почуття дорослості як суб'єктивне переживання підлітком готовності бути повноправним та рівноправним учасником групи (колективу) та об'єктивна передумова усвідомлення власної індивідуальності;
- 2) зміна структури моральних норм та цінностей;
- 3) прояв соціальної активності;
- 4) прагнення до самостійності й незалежності;
- 5) критичність свідомості, чутливість до оцінки з боку дорослих [2].

Отже, підлітковий вік є складним та суперечливим періодом життя особистості, адже під час його перебігу йде процес перебудови усіх її структурних компонентів, боротьба мотивів, гостро постає проблема вибору між позитивним та негативним, між прагненнями й реальними можливостями, тобто триває постій-

ний пошук себе шляхом саморозкриття, саморозвитку та самовдосконалення через низку спроб і помилок.

Важливими детермінантами прагнення до самовдосконалення підлітків ряд дослідників (зокрема П.Я Арет, М.Й. Боришевський, Л.І. Рувінський, А.Г. Ковальов та ін.) вважають розвиток самосвідомості, основою якого у даному віці виступає прагнення до самопізнання, формування власного Я-образу та самооцінки, з котрою тісно пов'язаний і рівень домагань, спрямований на реалізацію життєвих перспектив. Неспівпадіння змісту «Я-реального» та «Я-ідеального» в процесі самоаналізу підлітком власних особистісних характеристик стає спонукальним мотивом для прийняття рішення про початок роботи із самовдосконалення [8]. Отже, високий рівень розвитку самосвідомості, наявність змістовних протиріч у становленні самооцінки й потреби у самоствердженні підлітка як особистості виступають основними домінуючими мотивами щодо здійснення ним роботи із самовдосконалення.

Самовдосконалення особистості в юнацькому віці (15–23 роки). У даному віці поряд із завершенням процесів фізичного дозрівання особистості розширюється діапазон її соціальних ролей. Згідно з С.Л. Рубінштейном, особистість в період юності постає як об'єкт активного впливу різнопланових соціальних чинників й відзначається «творчою самодіяльністю» [4]. Наявність таких перетворень викликає значне збільшення вимог до змісту індивідуально-психологічних характеристик особистості й виступає спонукальним чинником до їх оптимізації шляхом самовдосконалення.

Основними змістовними компонентами соціальної ситуації розвитку на даному віковому етапі є: переосмислення власної значущості в системі соціальних відносин; пошук сенсу життя, виокремлення проблеми набуття ідентичності та перспектив подальшого розвитку власного «Я»; зорієнтованість на особистісне й професійне самовизначення [1].

Отже, орієнтація на перспективу майбутнього та прагнення до самоствердження виступають одними з головних чинників, що спонукають юну особу до самозміни шляхом самовдосконалення, адже оптимізація індивідуально-психологічних параметрів підвищує ефективність її функціонування й надає більше шансів у досягненні поставленої мети.

Згідно з Д.Б. Ельконіним, в юнацькому віці провідною є навчально-професійна діяльність. Вибір професії стає складовою особистісного самовизначення внаслідок аналізу майбутньої діяльності під кутом зору її практичного значення й оцінки влас-

них внутрішніх ресурсів [3]. Отже, професійне самовизначення відображає рівень особистісних домагань, який є проявом її об'єктивних можливостей, безпосереднім стимулом особистісної самореалізації та одним з домінуючих мотивів для самовдосконалення.

Юнацький вік є найбільш плідним періодом для саморозвитку й самовдосконалення, адже особистістю усвідомлюється перебування на порозі дорослого самостійного життя і того факту, що майбутнє переважно починає залежати від їхньої внутрішньої позиції. Наявність потреби у плануванні життєвого шляху спричинює виникнення особливого утворення – життєвої перспективи, яку Є.І. Головаха визначає як систему уявлень людини про власне майбутнє. Ядром життєвої перспективи виступають життєві плани, ціннісні орієнтації, а її основною функцією – регулятивна, смисловою віссю є «картина майбутнього», на яку орієнтується індивід при побудові ієрархії цілей і засобів для їх досягнення [5]. Чітке усвідомлення й переживання особистістю власної життєвої перспективи, на нашу думку, значним чином впливає на побудову нею образу подальшого життєвого шляху й запускає розгортання самотворчих процесів як основних методів оптимізації індивідуально-психологічних параметрів, що є ключовими для ефективного функціонування особистості у майбутньому.

Найважливішими психологічними чинниками юнацького віку, що здійснюють суттєвий вплив на реалізацію особистістю самовдосконалення, є формування стійкого Я-образу й самосвідомості. На думку з Н.В. Ліфарєвою, становлення самосвідомості відбувається за декількома напрямками:

1. Відкриття власного внутрішнього світу, в ході якого з'являється відчуття власної неповторності. Інколи з'являється й почуття самотності та відсутності розуміння з боку інших людей. Конструктивною стратегією подолання такого стану виступає віднайдення вад власної особистості й прагнення до їх подолання шляхом освіти, самоосвіти й самовдосконалення.

2. Усвідомлення незворотності часу, яке змушує до замислення про перспективи майбутнього та складання плану власної життєдіяльності, котрий охоплює усю сферу особистого самовизначення: моральний образ, стиль життя, рівень домагань, вибір професії й власного місця в житті. Осягнення цілей, прагнень, вироблення життєвого плану є важливими елементами самосвідомості й серйозним підґрунтям для самовдосконалення.

3. Формування цілісного уявлення про власну особистість та ставлення до неї, усвідомлення й оцінка особливостей власних

фізичних, морально-психологічних, інтелектуальних та вольових якостей [9].

Отже, на основі аналізу досягнутих результатів у різних видах діяльності, врахування думок інших людей, самоспостереження й самоаналізу власних якостей та здібностей в юнака формується самоповага як узагальнене ставлення до себе. Зазначені чинники складають міцну конструктивну основу для здійснення цілеспрямованої внутрішньої роботи особистості над собою та спонукають її до подальшого самовдосконалення.

Самовдосконалення у ранньому дорослому віці (24–40 років). Згідно теорії Е. Еріксона, дорослість є віком «звершення діянь», коли людина набуває здатності до досягнення максимального високого рівня становлення власної особистості й реалізації внутрішніх потенціалів. Головними лініями розвитку на даному етапі виступають генеративність, продуктивність та креативність [1]. Достатній рівень сформованості когнітивної, інтелектуальної сфери й самосвідомості, стійкої системи цінностей, життєвої позиції, професійної спрямованості виступають основними детермінантами прагнення до вдосконалення психологічних та соціальних характеристик.

Самовдосконалення особистості у ранній дорослості відбувається переважно у двох основних сферах її життєдіяльності – особистісній та професійній. Професійна діяльність виступає однією з основних форм соціальної активності людини на даному етапі її життя. Узагальнюючи ідеї дослідників зазначеної проблематики (О.І. Артемової, Л.О. Коростильової, А.Н. Ніконової та ін.), можемо стверджувати, що самовдосконалення в професійній сфері спрямоване на оптимізацію особистістю рівня її знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного функціонування у професії, виконання професійних обов'язків, для досягнення професійного успіху, кар'єрного зростання, розкриття особистісного професійного потенціалу [10].

Самовдосконалення особистісної сфери спрямоване на оптимізацію рівня фізичного та інтелектуального розвитку, збагачення досвіду, а також на покращення ефективності виконання подружніх та батьківських ролей. Згідно з Р.В. Павелковим, основними труднощами й одночасно завданнями ранньої дорослості у контексті їхнього самовдосконалення є вирішення суперечностей між власною ідентичністю і поєднанням соціальних ролей, між близькістю у стосунках та ізоляцією від них. Досягнення ідентичності забезпечує відчуття неперервності досвіду й виступає мотивом до самопізнання, самооцінки, визначення та

зміни власних пріоритетів і місця в соціальному оточенні [4]. На нашу думку, самовдосконалення в усіх сферах життєдіяльності молодшої людини є найефективнішим способом вирішення таких протиріч та сприяє досягненню нею особистісної ідентичності.

До кінця періоду молодості для особистості стає характерним переживання нормативного кризового стану, пов'язаного з переоцінкою цінностей та змісту власного «Я». Згідно з М.В. Савчиним та Л.П. Василенко, позитивний особистісний розвиток, зазвичай, відбувається за такими напрямками: а) зростання свободи вибору; б) становлення індивідуальності, творчого підходу до дійсності; в) посилення духовної інтегрованості, соціальної відповідальності, збагачення усіх форм життєдіяльності [2]. На нашу думку, даний кризовий стан можна вважати цілком позитивним явищем, адже досягнення соціальної зрілості сприяє критичній оцінці особистістю своєї сутності й власного життєвого шляху з точки зору вірності його обрання, надаючи імпульс до подальшого самовдосконалення.

Отже, самовдосконалення особистості у період дорослості – важлива умова оптимізації особистісної та професійної сфер її діяльності та визначає перспективу майбутніх успіхів і досягнень.

Самовдосконалення у зрілому віці (50–60 років). Характерною ознакою періоду є тенденція до досягнення особистістю найвищого рівня розвитку духовних, інтелектуальних та фізичних сил. Соціальна ситуація розвитку пов'язана з активним включенням людини до сфери суспільного виробництва, проявом індивідуальності у вихованні дітей або онуків, взаєминах з іншими людьми у процесі трудової діяльності, виникає бажання зайняти ключове місце в суспільстві [1]. Одним з найефективніших способів досягнення позитивних результатів в усіх значених життєвих сферах зрілої особистості, на наш погляд, є самовдосконалення її розумових і фізичних характеристик та прагнення до постійного збагачення власного досвіду.

А.О. Деркач стверджує, що завдяки досягненню кульмінації процесу самовдосконалення й самореалізації (або «акме») особистісні можливості людини не лише вдосконалюються, а й примножуються. «Акме» особистості як вершина її зрілості містить в своїй основі особливо значущі для неї духовно-моральні цінності, які вона готова дієво відстоювати [11].

О.О. Бодальовим визначено, що основними показниками прогресу самовдосконалення особистості та досягнення нею «акме» у період зрілості є наступні новоутворення: 1) зміни в

мотиваційній сфері із закріпленою системою цінностей; 2) вироблення навичок планування й реалізації діяльності; 3) здатність до подолання труднощів; 4) об'єктивне оцінювання власних сильних і слабких сторін, ступеня готовності до більш складних та відповідальних вчинків [12]. На думку дослідника, важливим є й урахування ролі самої людини у змісті та терміні досягнення нею вершини розвитку. Тобто, вченим підкреслюється виняткове значення власної активності особистості для здійснення нею роботи із самовдосконалення.

Отже, соціальна ситуація розвитку у зрілому віці є цілком сприятливою для здійснення особистістю роботи над розвитком та вдосконаленням власних характеристик, але ефективність такої роботи залежить від наявності достатньої мотивації та мети щодо впровадження її у реальність.

Особливості самовдосконалення у період старості (після 60 років). Пізня дорослість, або старість, є заключним періодом життя людини, коли відбувається поступове зниження ефективності функціонування більшості її психофізіологічних показників. Соціальна ситуація розвитку передбачає зміну позиції в суспільстві, зниження соціального статусу, втрату важливих соціальних ролей та припинення трудової діяльності [2].

Щодо особливостей Я-концепції як однієї з основних детермінант процесу самовдосконалення в пізньому віці думки дослідників розходяться. З одного боку, є відомості про негативні характеристики самосвідомості, виражене заниження самооцінки, задоволеності життям та відповідне зниження прагнення до власного вдосконалення. В інших же роботах виявляються протилежні факти. Зокрема, у дослідженнях О.Н. Молчанової показано, що поряд із загальним зниженням цінності «Я» та його окремих аспектів в пізньому віці проявляється тенденція до стабілізації та компенсації Я-концепції [9]. Та більшістю дослідників (М.В. Савчиним, Л.П. Василенко, І.В. Шаповаленко, В.М. Поліщуком та ін.) все ж доведено, що потреба у самовдосконаленні та його реалізації має місце навіть на такому пізньому етапі онтогенезу. У даному контексті чітко простежується взаємозв'язок життєвої позиції з мотивацією до подальшого самотворення: чим активніше налаштованою є людина, чим більше стимулів та життєвих цілей вона має та чим міцнішою є її підтримка з боку референтного оточення, тим більш вираженою є її мотивація до подальшого саморозвитку та самовдосконалення.

Висновки. Аналіз вікової динаміки здійснення самовдосконалення особистості свідчить про безперервність його тривалості

впродовж усіх етапів її онтогенетичного розвитку: виникнення передумов до нього у дитячому віці, тенденцію до зростання в підлітковому віці, досягнення піку в період юності й дорослості з подальшим продовженням у зрілості та старості. Особливості соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та індивідуально-психологічних параметрів особистості на кожному з вікових етапів визначають специфіку провідних мотивів самовдосконалення, а виникнення потреби у його реалізації обумовлюється змістом життєвої перспективи майбутнього, необхідністю її оптимізації та наявністю в особистості стійкої потреби у самоствердженні й самореалізації.

Подальшого розгляду потребують такі аспекти даної проблеми, як комплексне вивчення впливу індивідуально-психологічних властивостей та складових самосвідомості особистості на якість її самовдосконалення на кожному етапі онтогенезу й розробка відповідних методів і технік його ефективної реалізації.

Список використаних джерел

1. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
2. Савчин М.В. Вікова психологія : навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – 2-ге вид., стер. – К.: Академвидав, 2009. – 360 с.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: «Педагогика», 1989. – 560 с.
4. Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник / Р.В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 469 с.
5. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія : навч. посіб. / В.М. Поліщук. – Суми: Університетська книга, 2010. – 352 с.
6. Дубровина И.В. Практическая психология образования : учебн. пособие / И.В. Дубровина. – 4-е изд. – СПб.: «Питер», 2006. – 592 с.
7. Сирота Н.А. Копінг-поведінка і психопрофілактика психосоціальних розладів у підлітків: Огляд психіат. і мед. психол. / Н.А Сирота., В.М. Ялтонський. – М.: Медицина, 1994. – 105 с.
8. Рувинский Л.И. Самовоспитание школьников : монография / Л.И. Рувинский, А.Я. Арет. – М.: Педагогика, 1976. – 160 с.

9. Ліфарева Н.В. Психологія особистості : навч. посіб. / Н.В. Ліфарева. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
10. Коростылева Л.А. Психологические проблемы самореализации личности / Л.А.Коростылева, А.Н.Никонова. – СПб.: СПбГУ, 2001. – С. 24-25.
11. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: МПСИ, 2006. – 496 с.
12. Бодалёв А.А. О феномене «акме» и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии и психология в мире / А.А. Бодалёв. – М., 1995. – № 3. – С.113-115.

The article deals with the features of the age dynamics of self-improvement as one of the forms of a personal self-creation through the prism of such content components of structure of a psychological age, as «the social situation of development», «age-related neoplasms» and «leading activity; established the fact of the continuity of the duration of this process throughout all stages of ontogenetic development: the emergence of prerequisites to its in childhood, the tendency to increase in teenage years, reaching a peak in the period of adolescence and adulthood with the subsequent extension in the maturity and old age; clarifies the basic individually- and social-psychological factors, as well as the leading motives of activities and the most important components of self-consciousness, which respectively to each separately taken stage of age crucially determines a content, main stages, a quality and efficiency of the flow of the process, determines the final result, the prospects of manifestation and realization in the subsequent periods of ontogenesis; identified promising aspects of this problem, which consist in the necessity of more detailed and comprehensive study of the impact of individual-psychological factors and components of self-consciousness on the quality of self-improvement at every stage of ontogenesis and in the development of their individual strategies for its effective implementation.

Keywords: self-improvement, self-creation, self-development, self-awareness, individualization, self-realization, self-actualization.

Отримано: 21.01.2013 р.

Динаміка структури мотивації спортивної діяльності юнаків-каратистів

У статті розглянуто динаміку структури мотивації спортивної діяльності та категорії мотивації досягнення у юнаків-каратистів на початку і після закінчення формувального експерименту. Доведено, що динаміка мотивів спортивної діяльності пояснюється специфікою психотренінгу, зокрема, особливістю тренінгових вправ, спрямованістю їх на розвиток певних мотиваційних структур та мотивів. Зміцнення категорій мотивації досягнення зумовлене належністю їх до сфери прагнення до успіху й засвоєнням спортсменами прийомів рефлексії, самоаналізу, керування власною мотивацією. Наведено рангові місця мотивів спортивної діяльності та категорій мотивації спортивної діяльності. Представлено дані контрольних та експериментальних груп юнаків-каратистів.

Ключові слова: динаміка, структура, мотивація, спортивна діяльність, юнак-каратист.

В статье рассмотрены динамика структуры мотивации и категории мотивации достижения у юношей-каратистов в начале и после окончания формирующего эксперимента. Доказано, что динамика мотивов спортивной деятельности объясняется спецификой психотренинга, а именно, особенностью тренировочных упражнений, направленностью их на развитие определенных мотивационных структур и мотивов. Укрепление категорий мотивации достижения обусловлено принадлежностью их к сфере стремление к успеху и усвоением спортсменами приемов рефлексии, самоанализа, управления собственной мотивацией. Представлены ранговые места мотивов спортивной деятельности и категорий мотивации спортивной деятельности, а также данные контрольных и экспериментальных групп юношей-каратистов.

Ключевые слова: динамика, структура, мотивация, спортивная деятельность, юноша-каратист.

Постановка проблеми. У процесі дослідження життєдіяльності спортсменів необхідно вивчити динаміку структури мотивації спортивної діяльності та психологічні особливості мотивів спортивної діяльності юнаків-каратистів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. В сучасній психології широко досліджуються проблеми мотиваційно-потребової сфери людини: В.Г.Асеев, В.К.Вілюнас, В.К.Гербачевський, Є.П.Ільїн, Т.В.Корнілова, М.Ш.Магомет-Емінов, Х.Хекхаузен [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Вивчення зовнішньої та внутрішньої мотивації

знайшло практичне використання в тренувальному та змагальному процесі з кіокушинкай карате, в спорті вищих досягнень у відповідальних змаганнях на татамі: М.Накайма, М.Ояма, А.Ю.Тарас [10; 11; 12]. Але проблема динаміки структури мотивації спортивної діяльності юнаків-каратистів залишається малодослідженою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей динаміки структури мотивації спортивної діяльності юнаків-каратистів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На третьому етапі дослідження, у контрольному експерименті, здійснювався порівняльний аналіз мотивів спортивної діяльності каратистів в контрольній та експериментальній групах. Були використані такі методики: опитувальник «Мотиви занять спортом» А.В.Шаболтас, проєктивна методика ТАТ (варіант Х.Хекхаузена). Динаміка структури мотивації спортивної діяльності юнаків-каратистів контрольної та експериментальної груп наведено в табл.1.

Таблиця 1

Динаміка структури мотивації спортивної діяльності юнаків-каратистів на початку і після закінчення формувального експерименту, у %

Назва мотиву	Кількість спортсменів, у %			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	17 – 18 років	19 – 20 років	17 – 18 років	19 – 20 років
Емоційного задоволення	8,1	8,2	8,2	8,3
Соціального самоствердження	7,2	7,3	7,4	7,5
Фізичного самоствердження	12,4	11,2	11,1	9,5
Соціально-емоційний	7,5	7,7	7,6	7,7
Соціально-моральний	7,1	7,3	7,2	7,3
Досягнення успіху у спорті	15,0	15,3	15,3	15,9
Спортивно-пізнавальний	11,8	11,8	11,8	11,9
Раціонально-вольовий	10,8	10,8	10,9	11,1
Підготовки до професійної діяльності	9,5	9,8	9,8	9,9
Громадянсько-патріотичний	10,6	10,6	10,7	10,9

З таблиці 1 спостерігаємо, що в контрольній групі у спортсменів 17 – 18 років, порівняно з констатувальним експериментом, на 0,5% зменшується мотив фізичного самоствердження (12,4%); зростають: мотив досягнення успіху у спорті – на 0,2%

(15,0%), спортивно-пізнавальний мотив (11,8%), раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив (10,8%), громадянсько-патріотичний мотив (10,6%) – на 0,1%; мотив емоційного задоволення (8,1%), мотив соціального самоствердження (7,2%), соціально-емоційний мотив (7,5%), мотиви підготовки до професійної діяльності (9,5%), соціально-моральний мотив (7,1%) – залишаються на тому ж рівні.

У каратистів 19 – 20 років контрольної групи мотив фізичного самоствердження зменшується на 0,6% (11,2%); зростають: мотив досягнення успіху у спорті (15,3%), соціально-емоційний мотив (7,7%), соціально-моральний мотив (7,3%), громадянсько-патріотичний мотив (10,6%) – на 0,1%; мотиви підготовки до професійної діяльності – на 0,2% (9,8%); мотив емоційного задоволення (8,2%), мотив соціального самоствердження (7,3%), спортивно-пізнавальний мотив (11,8%), раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив (10,8%) залишаються на тому ж рівні.

У каратистів 17 – 18 років в експериментальній групі, порівняно з констатувальним експериментом, в структурі мотивації спортивнодіяльності відбуваються наступні зміни: мотив фізичного самоствердження зменшується на 1,8% (11,1%); підвищуються: мотив досягнення успіху у спорті – на 0,5% (15,3%), мотиви підготовки до професійної діяльності – на 0,3% (9,8%); на 0,2%: мотив соціального самоствердження (7,4%), раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив (10,9%), громадянсько-патріотичний мотив (10,7%); на 0,1%: мотив емоційного задоволення (8,2%), соціально-емоційний мотив (7,6%), соціально-моральний мотив (7,2%), спортивно-пізнавальний мотив (11,8%).

У спортсменів 19 – 20 років в експериментальній групі мотив фізичного самоствердження зменшується на 2,3% (9,5%); збільшуються: мотив досягнення успіху у спорті – на 0,7% (15,9%); громадянсько-патріотичний мотив – на 0,4% (10,9%); раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив (11,1%), мотиви підготовки до професійної діяльності (9,9%) – на 0,3%; мотив соціального самоствердження (7,5%) – на 0,2%; мотив емоційного задоволення (8,3%), соціально-емоційний мотив (7,7%), соціально-моральний мотив (7,3%), спортивно-пізнавальний мотив (11,9%) – на 0,1%.

Про позитивні зрушення в структурі мотивації спортивної діяльності в експериментальній групі свідчить якісне зміцнення усіх мотивів, за винятком мотиву фізичного самоствердження, що пояснюється високою результативністю формувального експерименту.

Характер змін рангових місць мотивації спортивної діяльності каратистів наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Рангові місця мотивів спортивної діяльності
юнаків-каратистів на початку і після закінчення
формуального експерименту, у %**

Рангові місця	Кількість спортсменів, у %			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	17 – 18 років	19 – 20 років	17 – 18 років	19 – 20 років
1	Мотив досягнення успіху у спорті (15,0)	Мотив досягнення успіху у спорті (15,3)	Мотив досягнення успіху у спорті (15,3)	Мотив досягнення успіху у спорті (15,9)
2	Мотив фізичного самоствердження (12,4)	Спортивно-пізнавальний мотив (11,8)	Спортивно-пізнавальний мотив (11,8)	Спортивно-пізнавальний мотив (11,9)
3	Спортивно-пізнавальний мотив (11,8)	Мотив фізичного самоствердження (11,2)	Мотив фізичного самоствердження (11,1)	Раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив (11,1)
4	Раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив (10,8)	Раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив (10,8)	Раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив (10,9)	Громадянсько-патріотичний мотив (10,9)
5	Громадянсько-патріотичний мотив (10,6)	Громадянсько-патріотичний мотив (10,6)	Громадянсько-патріотичний мотив (10,7)	Мотиви підготовки до професійної діяльності (9,9)
6	Мотиви підготовки до професійної діяльності (9,5)	Мотиви підготовки до професійної діяльності (9,8)	Мотиви підготовки до професійної діяльності (9,8)	Мотив фізичного самоствердження (9,5)
7	Мотив емоційного задоволення (8,1)	Мотив емоційного задоволення (8,2)	Мотив емоційного задоволення (8,2)	Мотив емоційного задоволення (8,3)
8	Соціально-емоційний мотив (7,5)	Соціально-емоційний мотив (7,7)	Соціально-емоційний мотив (7,6)	Соціально-емоційний мотив (7,7)

9	Мотив соціального самоствердження (7,2)	Соціально-моральний мотив 7,3 (7,33)	Мотив соціального самоствердження (7,4)	Мотив соціального самоствердження (7,5)
10	Соціально-моральний мотив (7,1)	Мотив соціального самоствердження 7,3 (7,27)	Соціально-моральний мотив (7,2)	Соціально-моральний мотив (7,3)

Аналізуючи рангові місця мотивів спортивної діяльності каратистів на початку і після закінчення формувального експерименту, зазначимо, що на першому ранговому місці в контрольній та експериментальній групах в обох вікових категоріях знаходиться мотив досягнення успіху у спорті. В контрольній групі спортсменів 17 – 18 років на другому ранговому місці – мотив фізичного самоствердження, на третьому – спортивно-пізнавальний мотив. В контрольній групі каратистів 19 – 20 років на другому ранговому місці – спортивно-пізнавальний мотив, на третьому – мотив фізичного самоствердження. В експериментальній групі спортсменів 17 – 18 років на другому ранговому місці – спортивно-пізнавальний мотив, на третьому – мотив фізичного самоствердження. В експериментальній групі каратистів 19 – 20 років на другому ранговому місці – спортивно-пізнавальний мотив, на третьому – раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив. На останніх щаблях рангової таблиці в обох вікових категоріях домінують такі мотиви: соціально-емоційний, мотив соціального самоствердження, соціально-моральний мотив.

На нашу думку, динаміка мотивів спортивної діяльності пояснюється специфікою психотренінгу, зокрема, особливістю тренінгових вправ, спрямованістю їх на розвиток певних мотиваційних структур і мотивів. Так, вправи розробленого нами психотренінгу орієнтовані, головним чином, на розвиток таких мотивів: досягнення успіху у спорті, самоствердження, спортивно-пізнавального.

Істотні відмінності було виявлено нами також при виконанні каратистами тематичного аперцептивного тесту Х.Хекхаузена, який дозволив виявити категорії мотивації досягнення у спортсменів контрольних та експериментальних груп. При аналізі результатів виконання діагностичного завдання було виявлено, що категорії, які характеризують прагнення до успіху та уникнення невдачі у юнаків-каратистів експериментальних і контрольних груп мають суттєві відмінності. Результати визначення категорій мотивації досягнення наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Зміни категорій мотивації досягнення у юнаків-каратистів на початку і після закінчення формувального експерименту, у %

Категорії мотивації досягнення	Кількість спортсменів, у %			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	17 – 18 років	19 – 20 років	17 – 18 років	19 – 20 років
Потреба в досягненні успіху (В)	35,2	37,5	39,5	54,9
Потреба уникнення невдачі (Вм)	30,8	35,4	37,1	50,7
Інструментальна діяльність задля досягнення успіху (І)	32,3	39,9	40,7	51,5
Інструментальна діяльність задля уникнення невдачі (Ім)	26,5	34,9	37,7	48,9
Очікування успіху (Е)	21,5	30,8	30,9	45,8
Очікування невдачі (Ем)	35,9	32,1	25,2	20,1
Самосхвалення (L)	16,7	19,5	24,4	28,1
Самокритика (Т)	26,5	22,0	19,9	14,5
Позитивний емоційний стан (G+)	30,4	38,5	38,7	59,9
Негативний емоційний стан (G-)	33,1	26,7	25,8	18,7
Тема успіху (Th)	32,1	40,9	41,1	57,4
Тема невдачі (Thn)	38,9	27,3	27,1	17,2

З таблиці 3 видно, що у спортсменів 17 – 18 років в контрольній групі, порівняно з констатувальним експериментом збільшуються: потреба в досягненні успіху – на 1,1% (35,2%), потреба уникнення невдачі – на 1,4% (30,8%), інструментальна діяльність задля досягнення успіху – на 1,1% (32,3%), інструментальна діяльність задля уникнення невдачі – на 1,8% (26,5%), очікування успіху – на 1,0% (21,5%), самосхвалення – на 1,2% (16,7%), позитивний емоційний стан – на 1,2% (30,4%), тема успіху – на 1,3% (32,1%); зменшуються: очікування невдачі – на 1,8% (35,9%), самокритика – на 0,9% (26,5%), негативний емоційний стан – на 2,1% (33,1%), тема невдачі – на 0,8% (38,9%).

У каратистів 19 – 20 років в контрольній групі відбуваються наступні зміни: збільшуються: потреба в досягненні успіху – на 1,7% (37,5%), потреба уникнення невдачі – на 1,6% (35,4%), інструментальна діяльність задля досягнення успіху – на 1,4% (39,9%), інструментальна діяльність задля уникнення невдачі – на 2,1% (34,9%), очікування успіху – на 1,1% (30,8%), самосхвалення – на 1,6% (19,5%), позитивний емоційний стан – на

1,4% (38,5%), тема успіху – на 1,4% (40,9%); зменшуються: очікування невдачі – на 2,1% (32,1%), самокритика – на 1,1% (22,0%), негативний емоційний стан – на 2,4% (26,7%), тема невдачі – на 1,1% (27,3%).

У юнаків 17 – 18 років в експериментальній групі, порівняно з констатувальним експериментом, відбуваються суттєві зміни: підвищуються: потреба в досягненні успіху – на 5,4% (39,5%), потреба уникнення невдачі – на 7,7% (37,1%), інструментальна діяльність задля досягнення успіху – на 9,5% (40,7%), інструментальна діяльність задля уникнення невдачі – на 13,0% (37,7%), очікування успіху – на 10,4% (30,9%), самосхвалення – на 8,9% (24,4%), позитивний емоційний стан – на 9,5% (38,7%), тема успіху – на 10,3% (41,1%); знижуються: очікування невдачі – на 12,5% (25,2%), самокритика – на 7,5% (19,9%), негативний емоційний стан – на 9,4% (25,8%), тема невдачі – на 12,6% (27,1%).

У спортсменів 19 – 20 років в експериментальній групі підвищуються: потреба в досягненні успіху – на 19,1% (54,9%), потреба уникнення невдачі – на 16,9% (50,7%), інструментальна діяльність задля досягнення успіху – на 13,0% (51,5%), інструментальна діяльність задля уникнення невдачі – на 16,1% (48,9%), очікування успіху – на 16,1% (45,8%), самосхвалення – на 10,2% (28,1%), позитивний емоційний стан – на 22,8% (59,9%), тема успіху – на 17,9% (57,4%); зменшуються: очікування невдачі – на 14,1% (20,1%), самокритика – на 8,6% (14,5%), негативний емоційний стан – на 10,4% (18,7%), тема невдачі – на 11,2% (17,2%).

Суттєве зміцнення категорій мотивації досягнення зумовлене належністю їх до сфери прагнення до успіху й засвоєнням спортсменами прийомів рефлексії, самоаналізу, керування власною мотивацією.

Динаміку змін рангових місць категорій мотивації спортивної діяльності каратистів відображено в табл. 4.

Аналізуючи рангові місця категорій мотивації спортивної діяльності каратистів на початку і після закінчення формувального експерименту, зазначимо, що в контрольній групі спортсменів 17 – 18 років перше рангове місце займає тема невдачі, друге – очікування невдачі, третє – потреба в досягненні успіху. В контрольній групі каратистів 19 – 20 років на першому ранговому місці – тема успіху, на другому – інструментальна діяльність задля досягнення успіху, на третьому – позитивний емоційний стан. В експериментальній групі спортсменів 17 – 18 років на першому ранговому місці – тема успіху, на другому – інструментальна діяльність задля досягнення

успіху, на третьому – потреба в досягненні успіху. В експериментальній групі каратистів 19 – 20 років на першому ранговому місці – позитивний емоційний стан, на другому – тема успіху, на третьому – потреба в досягненні успіху. На останніх сходинках рангової таблиці домінують такі категорії мотивації спортивної діяльності: самокритика, очікування успіху, самосхвалення, негативний емоційний стан, очікування невдачі, тема невдачі.

Таблиця 4

Рангові місця категорій мотивації спортивної діяльності юнаків-каратистів на початку і після закінчення формувального експерименту, у %

Рангові місця категорій мотивації	Кількість спортсменів, у %			
	Контрольна група		Експериментальна група	
	17 – 18 років	19 – 20 років	17 – 18 років	19 – 20 років
1	Тема невдачі (38,9)	Тема успіху (40,9)	Тема успіху (41,1)	Позитивний емоційний стан (59,9)
2	Очікування невдачі (35,9)	Інструментальна діяльність задля досягнення успіху (39,9)	Інструментальна діяльність задля досягнення успіху (40,7)	Тема успіху (57,4)
3	Потреба в досягненні успіху (35,2)	Позитивний емоційний стан (38,5)	Потреба в досягненні успіху (39,5)	Потреба в досягненні успіху (54,9)
4	Негативний емоційний стан (33,1)	Потреба в досягненні успіху (37,5)	Позитивний емоційний стан (38,7)	Інструментальна діяльність задля досягнення успіху (51,5)
5	Інструментальна діяльність задля досягнення успіху (32,3)	Потреба уникнення невдачі (35,4)	Інструментальна діяльність задля уникнення невдачі (37,7)	Потреба уникнення невдачі (50,7)
6	Тема успіху (32,1)	Інструментальна діяльність задля уникнення невдачі (34,9)	Потреба уникнення невдачі (37,1)	Інструментальна діяльність задля уникнення невдачі (48,9)

7	Потреба уникнення невдачі (30,8)	Очікування невдачі (32,1)	Очікування успіху (30,9)	Очікування успіху (45,8)
8	Позитивний емоційний стан (30,4)	Очікування успіху (30,8)	Тема невдачі (27,1)	Самосхвалення (28,1)
9	Інструментальна діяльність задля уникнення невдачі 26,5 (26,51)	Тема невдачі (27,3)	Негативний емоційний стан (25,8)	Очікування невдачі (20,1)
10	Самокритика 26,5 (26,49)	Негативний емоційний стан (26,7)	Очікування невдачі (25,2)	Негативний емоційний стан (18,7)
11	Очікування успіху (21,5)	Самокритика (22,0)	Самосхвалення (24,4)	Тема невдачі (17,2)
12	Самосхвалення (16,7)	Самосхвалення (19,5)	Самокритика (19,9)	Самокритика (14,5)

Унаслідок проведеного психотренінгу мала місце позитивна динаміка категорій мотивації спортивної діяльності на першому – третьому рангових місцях.

Ми пропонуємо найбільш ефективні вправи мотиваційного тренінгу, спрямовані на вироблення здібностей до цілепокладання, розробки стратегії дій, адекватного розуміння досягнутих результатів своєї діяльності.

Вправа 1. “Мої мрії”

Мета: вироблення вмінь прогнозувати свій життєвий шлях.

Ведучий пропонує взяти олівець і папір. Кожний учасник без будь-яких обмежень малює своє майбутнє життя так, як би він хотів його бачити, з тими шляхами, вершинами, на які б хотів піднятися. Починати перелік із мрій: ким хочеш стати, де жити, чим займатись, що мати. Протягом 10 – 15 хвилин учасники працюють. Інформування: для того, щоб зобразити свій життєвий шлях, слід дотримуватися таких правил: 1) формулюйте свої мрії в позитивних термінах, не фіксуйте, чого б ви не хотіли, а тільки те, до чого прагнете; 2) спробуйте чітко уявити собі, як це виглядає, як пахне, як звучить; чим сенсорно багатший ваш досвід, то більше він задіює ваш мозок до досягнення певної мети; 3) намагайтесь скласти яскраве уявлення про результат: що саме буде, коли ви досягнете своєї мети, що ви будете тоді відчувати; 4) важливо сформулювати такі цілі, досягнення яких залежить

від вас; не треба розраховувати на те, що хтось щось повинен зробити, і тоді все буде добре; 5) проектуючи в майбутнє наслідки сьогоднішніх ваших цілей, подумайте, чи не нашкодять вони іншим: ваші результати мають приносити користь як вам, так і іншим.

Вправа 2. “Моя “часова мережа”

Мета: формування вмінь аналізувати життєві перспективи (наближені, віддалені).

Перед учасниками ставиться завдання переглянути складений завчасно перелік цілей, проглянути намальований портрет і визначитись, в якій “часовій мережі” ви працюєте. Чи хочете ви все те, що написали, мати вже завтра, чи, навпаки, ваші цілі стосуються віддаленого майбутнього. Відповідно, в першому випадку слід подумати про віддалену перспективу, а в другому – про наближені цілі. Отже, важливо чітко уявити собі перші і останні кроки.

В групі проходить обговорення, кожний учасник представляє свої життєві перспективи.

Вправа 3. “Цілі життя”

Мета: формування вмінь визначати та аналізувати життєві цілі та плани.

Із раніше складеного переліку життєвих цілей кожному учаснику треба обрати чотири найбільш важливі в цьому році. Вибирати те, що у випадку реалізації, досягнення мети принесе вам найбільше задоволення.

Кожний з учасників має обґрунтувати, чому саме такі цілі є найважливішими для нього. Потім треба скласти перелік тих необхідних для досягнення цілей ресурсів, якими ви вже володієте. Описати, що у вас є – це можуть бути риси характеру, друзі, які вас підтримують і допомагають, фінансові ресурси, рівень вашої освіченості, ваша енергія, час, який є у вашому розпорядженні. Тепер спробуйте пригадати ті випадки із свого життя, коли ви відчували, що досягли успіху. Це не обов’язково має бути важлива подія. Це може бути навіть вдала відповідь на уроці, вечір з друзями. Які із перерахованих вище ресурсів ви тоді використали максимально?

Вправа 4. “Ресурси мого “Я”

Мета: формування вмінь визначати реальні життєві цілі та плани, враховуючи особистісні якості.

Учасники тренінгу мають визначити для себе, якою людиною треба бути, щоб досягти цілей свого життя. Може потрібно бути більш зібраним, дисциплінованим, а може, навпаки, більш

розкутим, спонтанним. Кожен має це обміркувати і записати. Після цього учасники зачитують перелік своїх бажаних якостей і мають сформулювати, що перешкоджає їм досягти того, про що вони мріють, до чого прагнуть. Що конкретно вам заважає? Що обмежує? Можливо ви не вмієте планувати ваш час. Або план є, але ви не можете наблизитись до його реалізації.

Висновки. Динаміка структури мотивації спортивної діяльності відіграє важливу роль у життєдіяльності та становленні духовного світу юнаків-каратистів. Перспектива дослідження – вивчення мотивації досягнення каратистів в змагальному процесі, на відповідальних виступах на татамі.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г.Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 208 с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 287 с.
4. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации / В.К.Вилюнас. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания / Е.П.Ильин. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы человека /Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 508 с.
7. Клименко В.В. Психомоторные способности спортсмена / В.В.Клименко. – К.: Здоров'я, 1987. – 168 с.
8. Клименко В.В. Психология спорта /В.В.Клименко. – К.: Академія, 2006. – 437 с.
9. Мисакян М.А. Каратэ киокушинкай: самоучитель / М.А.Мисакян. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 400 с.
10. Накаяма М. Динамика каратэ /Масатоши Накаяма; Пер. с англ. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 304 с.
11. Ояма М. Путь каратэ Кёкусинкай /М.Ояма. – М.: До-информ, 1992. – 107 с.
12. Ояма М. Классическое каратэ /М.Ояма. – М.: Эксмо, 2008. – 256 с.

The dynamics in the structure of motivation in the process of sporting activities and the categories of motivation of achievements with the boys-karate at the beginning of the forming experiment and after finishing it is considered in the article. The dynamics of the motives of sports activities is

proved to be explained by the specifics of psychotraining, namely, the peculiarity of the training exercises, their direction on the development of certain motivational structures and motives. During the analysis of the K. Khekhauzen thematic aperceptive test the categories were revealed to characterize a desire to achieve success and avoid the failure of boys-karate in experimental and control groups and the categories have significant differences. The strengthening of the categories of achievement motivation is caused by their appliance to the sphere commitment to success and sportsmen assimilation of methods of reflection, introspection, management of their own motivation. Range positions of the sporting activities' motives and the categories of motivation in the sporting activities are also shown. The data for the control groups of boys-karate and experimental ones are represented too.

Keywords: dynamics, structure, motivation, sporting activity, boy-karate.

Отримано: 17.01.2013 р.

УДК 159.923:615.851

О.В.Осика

Логотерапія В.Франкла в психокорекційній роботі зі школярами

У статті розглянуто основні положення і поняття логотерапії В.Франкла. Визначено мету, позицію психолога та школяра в теорії логотерапії. Окреслено основоположні методи (дереклексії, парадоксальної інтенції) і прийоми («сократівський діалог», персональне осмислення життя) логотерапії. Розглянуто теорії сучасної суїцидології. Наведено провідні методи та прийоми профілактики суїцидальної поведінки: 1) вислуховування школяра; 2) баналізація; 3) естетичний підхід; 4) згадування про батьків та друзів; 5) зважування; 6) погляд з майбутнього; 7) методи контрастування та провокативний; 8) використання наявності досвіду рішення проблем; 9) доведення до абсурду; 10) позитивне майбутнє; 11) переключення клієнта на допомогу іншим; 12) розширення кола інтересів. Наведено класифікаційну систему вчинкового світу людини в логотерапії.

Ключові слова: В.Франкл, логотерапія, метод, прийом, школяр.

В статье рассмотрены основные положения и понятия логотерапии В.Франкла. Определены цели, позиция психолога и школьника в теории логотерапии; основополагающие методы (дереклексии, парадоксальной интенции) и приемы («сократовский диалог», персональное осмысление жизни) логотерапии. Рассмотрены теории

современной суицидологии. Приведены ведущие методы и приемы профилактики суицидального поведения: 1) выслушивание школьника, 2) банализация, 3) эстетический подход, 4) упоминание о родителях и друзьях, 5) взвешивание; 6) взгляд из будущего, 7) методы контрастирования и провокационный, 8) использование наличия опыта решения проблем; 9) доведение до абсурда; 10) позитивное будущее; 11) переключение клиента на помощь другим; 12) расширение круга интересов. Приведена классификационная система поступков мира человека в логотерапии.

Ключевые слова: В.Франкл, логотерапия, метод, приём, школьник.

Постановка проблеми. У процесі дослідження становлення особистості старшокласника необхідно вивчити роль логотерапії В.Франкла в ході психокорекційної роботи зі школярами, психологічні особливості їх духовного світу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Сучасна світова психологія ґрунтовно досліджує логотерапію В.Франкла, його основоположні принципи і засади: Дж.Б'юджентал, І.Б.Гриншпун, С.В.Кривцова, Р.Леінг, В.В.Летуновський, Р.Мей, Т.В.Сикорська, В.Хесле, І.Ялом. А.Ленгле висвітлюють й аналізують основні етапи життєвого та творчого шляху В.Франкла, свого улюбленого вчителя і наставника, основоположні підвалини теорії логотерапії, її різноманітні й унікальні психотехніки [6]. Б.С.Братусь підкреслює щільний взаємозв'язок теоретичних поглядів В.Франкла з екзистенціальним досвідом перебування його в багаточисельних таборах смерті [1]. Ретельно розглядає доробок вченого в галузі психології та психотерапії: проблеми сенсу життя і відповідальності, можливість застосування психотерапії в творенні духовного простору людського буття, істинність психологічних уявлень про людину та її земне існування.

Д.О.Леонт'єв [5] досліджує витoki духовної біографії В.Франкла, де його генетичне коріння владно просякнуте антропологією людського всесвіту, де біблейські Дух і Слово є домінантою людського буття і визначають існування людини як людини духовної, невпинний шлях її віри, надії й любові до вічного життя. Врачування душі, внутрішній монолог із Богом, Всесвітом і собою – провідна мета буття. І Д.О.Леонт'єв по-справжньому сміливо й мудро, в традиціях В.Франкла, формулює основний екзистенціальний закон: все, що робить нас сильнішими й багатшими – всі наші ресурси, сильні сторони, добродійники, – прагнуть підкорити нас собі. Незважаючи на солідну розробленість в психолого-педагогічній літературі логотерапевтичної проблематики загалом, проблема використання логотерапії В.Франкла

в психокорекційній роботі зі школярами залишається досить малодослідженою.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою дослідження є вивчення психологічних особливостей логотерапії В.Франкла в процесі психокорекційної роботи зі школярами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життєтворчість Віктора Франкла має суттєве значення в історії створення теорії логотерапії. На нашу думку, конче потрібно зупинитися на найбільш важливих етапах його життєвого шляху. Віктор Франкл (1905 – 1997) народився у Відні. Одержав медичну освіту. Працював головним лікарем у лікарні для бідних. У 1938 р. після приходу до влади в Австрії нацистів становище В.Франкла та його рідних стало надзвичайно загрозливим. За цей час він двічі мав нагоду емігрувати до США, але не в змозі був залишити непризволяще рідних та близьких: на них постійно чатувала небезпека. Через деякий час лікарню було закрито. В.Франкл та члени його родини, за винятком сестри, котра емігрувала до США, опинилися в концентраційному таборі. Це було страшне місце: у ньому пощастило вижити лише одному із сорока ув'язнених. За два з половиною роки В.Франкл пройшов через чотири табори. Допомогли йому вижити віра, надія, любов. “На кожного з нас, – казав я, – у ці години, котрі, може бути, для багатьох уже стають останніми годинами, хтось дивиться зверху вимогливим поглядом – друг або жінка, живий або мертвий. Або – Бог. І він чекає, що ми його не розчаруємо, що ми не будемо жалюгідними, що ми зуміємо зберегти стійкість і в житті, і в смерті...” Пізніше В.Франкл глибинно й мудро проаналізував свій страшний досвід. Після війни В.Франкл двадцять п'ять років очолював неврологічне відділення Віденської поліклініки. Він одружився з медсестрою Елеонорою Швиндт. Подружжя мало дочку та двох онуків. В.Франкл був видатним промовцем: його блискучі, проникливі, мудрі лекції, просякнуті безмежною любов'ю до людей, упродовж багатьох десятиліть з незмінним успіхом лунали більш ніж у двохстах університетах світу.

Засновником логотерапії (від грецького «logos» – слово і therapēia – турбота, догляд, лікування) є В.Франкл. У цьому напрямку розглядається сенс людського існування і здійснюється пошук змісту. Відповідно до поглядів В.Франкла, прагнення людини до пошуку і реалізації сенсу життя є вродженою мотиваційною тенденцією, властивою усім людям, і є основним двигуном поведінки і розвитку особистості. В.Франкл уважав «прагнення до змісту» протилежним «прагненню задоволенням»: «Людині

потрібний не стан рівноваги, спокою, а боротьба за яку-небудь мету, гідну її».

Проте людське прагнення до реалізації сенсу життя може бути фрустрованим, і ця екзистенціальна фрустрація здатна привести до неврозу.

В.Франкл вважав людину творцем, котра все життя буде свою духовність. Людські вчинки він поділяв на три типи:

1. Ті, що сприяють творенню духовної особистості.
2. Ті, що руйнують духовність.
3. Котрі є байдужими стосовно духовності [7].

Не тільки доросла людина, але й дитина несуть відповідальність за свої вчинки. Відхід від відповідальності також є вчинком, за який вона розплачується. Людина завжди вільна у виборі своїх учинків, в ухваленні рішення, але лише в разі вибору вчинку, що творить, здійснює, реалізується сенс життя.

Учинки, що творять, здійснюють, спрямовані на пошук цінностей творчості, переживання і відносин. Для кожної дитини ці цінності унікальні, конкретні і неповторні, тому людина в пошуках сенсу життя шукає і знаходить свою творчу країну, у якій вона реалізує себе і будує свою особистість.

Якщо у школяра виникає стан втрати сенсу життя, згідно В.Франклу, необхідно зрозуміти і відчутти унікальність і неповторність власної особистості. Глибинно осягнувши самоцінність, цінність оточення і світу, у якому школяр живе, дитина набуває впевненості в собі, своєї повноцінності, потреби, тобто сенсу існування. Життя дитини не може позбавитися змісту за жодних обставин – сенс життя завжди може бути знайдений.

В основі підходу В.Франкла до особистості – три основні поняття: «свобода волі», «воля до сенсу» і «сенс життя». За В.Франклом, питання про сенс життя природне для сучасної нормальної людини. І саме те, що людина не прагне до його осягнення, не бачить шляхів, що ведуть до нього, виступає основною причиною психологічних труднощів і негативних переживань типу відчуття безглуздості, нікчемності життя. Головною перешкодою виявляється концентрація, зосередженість людини на собі, невміння вийти за межі себе, до іншої людини або до глибинного сенсу життя.

Сенс, за В.Франклом, об'єктивно наявний у кожній миті життя, навіть у найтрагічнішому. Психолог не може дати людині цей сенс, у кожного він свій. Але психолог може допомогти кожному клієнтові: і дорослому, і дитині його усвідомити. Здебільшого втрата сенсу життя відбувається при сильних психо-

травмувальних подіях: катастрофах, аваріях, розлученнях, зраді, загибелі близьких людей, участі у військових діях.

Отже, завданням логотерапії виступає допомога людині в знаходженні сенсу життя. Унікальний сенс життя (або узагальнені цінності, що виконують ту ж функцію) може бути знайдений людиною в одній з трьох сфер: творчості, емоційних переживань, свідомому прийнятті тих обставин, що людина не в змозі змінити.

Цінності – це значеннєві універсалії, що є наслідком узагальнення типових ситуацій у житті суспільства. З трьох груп цінностей – творчість, переживання і відносини – пріоритет належить цінностям творчості. У цінностях переживань В.Франкл особливо виділяє любов як переживання, що має найбільший змістовий потенціал.

Центральною в концепції В.Франкла є проблема відповідальності. Людина вільна у своєму виборі життєвого шляху, але, знайшовши його, вона несе відповідальність за створення свого унікального світу вчинків. Воля превалює над необхідністю.

Вихід за свої межі В.Франкл позначив поняттям самотрансценденції і вважав самоактуалізацію лише одним з моментів самотрансценденції.

Самотрансценденція і здатність до самовідсторонення – центральні поняття в логотерапії.

В.Франкл описує механізм утворення патологічної реакції страху так: у людини з'являється страх перед яким-небудь явищем (тайфун, землетрус, викид шкідливих речовин у повітря, серцевий напад, інфаркт, онкохвороби), реакція чекання – страх, що це явище або стан несподівано прийдуть до людини. Можуть проявитися певні симптоми очікуваного стану, що підсилює страх, і коло напруги замикається: страх чекання події значно зростає і перебільшує побоювання, безпосередньо пов'язані з подією. На свій страх людина починає реагувати втечею від дійсності (від життя).

У сформованій ситуації В.Франкл запропонував використовувати самовідсторонення. Найбільш яскраво здатність до самовідсторонення виявляється в гуморі. Гумор дозволяє дистанціюватися від чого завгодно (в певному сенсі і від самого себе) і тим самим знайти контроль над собою і ситуацією.

Страх є біологічною реакцією, що дозволяє уникати тих ситуацій, що є небезпечними. Якщо людина буде сама активно шукати ці ситуації, то вона навчиться діяти активно, уникаючи страху, і страх поступово зникне.

Звідси випливають основні положення логотерапії:

– Людина не може нормально жити, якщо її життя стає безглуздом, вона втрачає спокій доти, доки знову не знайде мету і зміст свого життя.

– Сенс життя не може бути даний людині ззовні, запропонований або нав'язаний. Вона повинна знайти його цілком самостійно.

Техніки

Для того, щоб допомогти людині вирішенні її проблем, В.Франкл запропонував два основоположні методи: 1) метод дереклексії; 2) метод парадоксальної інтенції.

1. *Метод дереклексії* означає зняття зайвого самоконтролю, міркування про власні складності – те, що в побуті називають самокопанням. Так, у низці досліджень було показано, що сучасна молодь здебільшого страждає від думки про те, що в неї є комплекси, ніж від самих комплексів.

2. *Метод парадоксальної інтенції* припускає, що психолог надихає клієнта саме на те, чого той намагається уникнути. При цьому активно використовуються різні прояви гумору.

В.Франкл вважав гумор формою волі, аналогічно до того, як в екстремальній ситуації формою волі є героїчна поведінка. Власний досвід В.Франкла як в'язня концентраційного табору підтвердив правомірність його позиції. Саме там В.Франкл переконався, що навіть у нелюдських умовах можна залишатися людиною, отримати перемогу над страшними обставинами життя. Для цього потрібно зберігати сенс життя. Свій досвід він описав у книзі «Психолог у концтаборі» (1946). У концентраційному таборі більш здатними до виживання були ті люди, у яких було завдання, що очікувало свого рішення і втілення. Коли В.Франкла забрали в Освенцим, у нього конфіскували майже готовий до публікації рукопис, і «лише глибоке прагнення написати цей рукопис заново допомогло витримати звірства табірної життя». Метод парадоксальної інтенції використовується в корекційній роботі зі страхами. Наприклад, якщо дитина відчуває страх закритих приміщень, їй пропонується змусити себе знаходитися в такому приміщенні. І під час тривалого перебування, здебільшого, страх зникає, а школяр набуває впевненості в собі, перестає боятися того, чого раніше уникав.

У логотерапії також використовуються такі прийоми: персональне осмислення життя; «сократівський діалог».

3. *Персональне осмислення життя*. Прийом полягає в тому, щоб дитині, яка втратила сенс життя, сказати і показати, що

вона потрібна іншій людині, що життя без неї втрачає для цієї людини сенс. Для матері, що втратила дорослу дитину, сенсом життя може стати виховання онуків.

Жінка, яка втратила дитину внаслідок онкохвороби, засновує благодійний фонд і знаходить сенс життя в тому, що допомагає іншим матерям, що опинилися в подібній ситуації. Отже, сенс свого життя людина здобуває через усвідомлення того, що вона потрібна і корисна іншим близьким їй людям, суспільству. Це один із способів перетворення життя, позбавленого сенсу, в осмислене – усвідомлення своєї унікальності, незамінності, хоч би ще для однієї людини. Школяр може знайти сенс свого життя у творчості, у тому, що він робить добро для інших, у пошуках істини, у спілкуванні з іншою людиною. Головне, щоб він міг одержувати задоволення від своєї різноманітної діяльності. За В.Франклом, проблема полягає не в тому, у якому стані знаходиться дитина, а в тому, як вона ставиться до свого сучасного стану.

4. «Сократівський діалог». Завдання цього прийому – залучення школяра до співробітництва і розширення сфери його свідомості. «Сократівський діалог» – свого роду інтелектуальний двобій між психологом і дитиною, під час якого коректуються непослідовні, суперечливі і бездоказові судження школяра [7].

Психолог поступово, крок за кроком, підводить дитину до запланованого висновку. В основі цього процесу лежить логічна аргументація, що складає ядро прийому. Під час бесіди психолог формулює питання так, щоб школяр давав максимальну кількість позитивних відповідей. У такий спосіб дитина підводиться до прийняття судження, що раніше не приймалося, було мало – зрозумілим або невідомим. Школяр, який втрачає сенс життя, може бути схильним до аутоагресивної поведінки і суїциду. Логотерапія В.Франкла активно застосовується сучасною суїцидологією.

Основоположником сучасної суїцидології є французький соціолог Еміль Дюркгейм. Відповідно до його поглядів існує три основних види суїцидів: *егоїстичні* – саморуйнування виникає внаслідок того, що індивід відчувається відчуженим і роз'єднаним із суспільством, родиною; *анемічні* – як наслідок невдач у пристосуванні людини до соціальних змін; *альтруїстичні* – суїцид виконується людиною, якщо авторитет суспільства придушує її егоїстичність і вона жертвує собою на благо суспільства [2].

Зигмунд Фройд в 1910 році у роботі «Печаль і меланхолія» аналізує суїцид на підставі уявлень про наявність у людини двох

основних видів потягу: еросу – інстинкту життя і танатосу – інстинкту смерті. Усе людське життя – це боротьба між ними.

Карл Меннінгер досліджував глибинні мотиви самогубств і виокремив три складові суїцидальної поведінки: бажання вбити, бажання бути вбитим, бажання вмерти.

Альфред Адлер зазначав, що бути людиною – це насамперед відчувати власну неповноцінність. Однак у випадку невдачі цей комплекс спонукає людину до агресії чи самодиструкції. У цьому контексті самогубство є прихованою атакою на інших людей, за допомогою якої людина сподівається подолати свою неповноцінність, викликавши співчуття до себе й осуд відповідальних за її знижену самооцінку.

Психоаналітик Геррі Саллівен розглядав суїцид із погляду створеної ним теорії міжособистісного спілкування.

Норман Фабероу говорить не про суїциди, а про руйнівну поведінку людини та розробляє принципи профілактики самогубств.

Едвін Шнейдман створив типологію індивідів, що відіграють безпосередню, дуже часто свідому, роль у наближенні власної смерті: *шукачі смерті*, що навмисно розлучаються з життям, зводячи можливість порятунку до мінімуму; *ініціатори смерті*, що свідомо наближають її; *гравці зі смертю*, схильні випробувати ситуації, у яких життя є ставкою, а можливість виживання низька; *ті, хто схвалює смерть*, не прагнучи свого кінця, разом з тим, не приховуючи своїх суїцидальних намірів [8].

Пропонуються методи та прийоми профілактики суїциду:

1. *Вислуховування школяра*. Дитині слід пояснити причину виходу на суїцидальне рішення проблеми. Школяр виговорюється, йому стає легше й думки про самогубство відступають на другий план. Він знаходить альтернативне розв'язання своїх проблем.

2. *Баналізація (зняття синдрому винятковості)*. Школяру треба вказати, що в багатьох людей є такі ж проблеми, у багатьох з'являються іноді страшні думки, але вони й не думають реалізувати їх у дійсності. Треба знецінити ситуацію, зробити її звичайною, тоді дитина заспокоюється (вона не одна зі своїми негативами та сумнівами).

3. *Естетичний підхід*. Це найбільш дійовий спосіб для дітей, які стежать за своїм зовнішнім виглядом. Треба розповісти їм, який вони будуть мати вигляд у разі того чи іншого варіанта самогубства.

4. *Згадування про батьків та друзів*. Треба розповісти школяру, як важко буде його родині сприйняти звістку про смерть

близької людини. Усі в будинку, у дворі, у школі будуть говорити, що їхній син (донька) – самогубці. Це велике навантаження на дитячу психіку. Треба згадати й про батьків школяра. Як їм гіршо й образливо буде сприймати самогубство своєї дитини. Постав себе на їхнє місце. Що б ти відчував? Твоє самогубство буде справжнім шоком для батьків. Також важливо знати, що самогубство за християнським віровченням – великий гріх.

5. *Зважування.* Можна погодитися, що школяру зараз погано, що в нього багато невдач. Далі запропонувати покласти на одну чашу терезів усе погане, що з ним траплялось і трапляється, а на другу – позитивне з минулого життя. Дуже важливо стежити, щоб позитивне переважало негативне.

6. *Погляд із майбутнього.* Пропонується дитині подивитися на події сьогодення з майбутнього.

7. *Метод контрастування.* Школяру пропонується порівняти своє становище з тим, що відбувається в інших людей.

8. *Використання наявного досвіду розв'язання проблем.* Школяреві дається змога зрозуміти, що всі важливі проблеми в житті він вирішував поступово. І в нього є певний досвід вирішення проблем, яким він може користуватися.

9. *Доведення до абсурду.* Прийомом запитань психолог підводить дитину до розуміння, що її смерть не є трагедією всесвіту.

10. *Провокаційний метод.* Головна мета – примусити дитину виправдовуватися, що вона не така, як про неї думають.

11. *Позитивне майбутнє.* Підкреслити школяру, що переживання труднощів зараз – явище тимчасове, а в майбутньому буде все краще.

12. *Переключення на допомогу іншим.* У стресовій ситуації дитина веде себе як егоїст. Важливо вирвати її із замкнутого кола, переключити на турботу про інших, які потребують допомоги.

13. *Розширення кола інтересів.* У стресовому стані не можна залишати дитину наодинці. Важливо налагодити її спілкування з іншими, розширювати коло інтересів: перегляд фільмів, читання книжок, відвідування гуртків, клубів, секцій.

Основні правила надання допомоги потенційним суїцидентам:

1. Не впадайте в паніку.
2. Створіть турботливу, доброзичливу атмосферу.
3. Підштовхніть до розмови.
4. Дійте так, ніби ви не обмежені в часі для бесіди.
5. Намагайтесь працювати над відродженням надії та шукати альтернативи.

6. Не будьте шокованими і не висловлювайте відразу.

7. Дозволяйте суїцидентам відчувати жаль до себе, якщо це допоможе їм розправити крила.

Що варто робити для вцілілих після суїциду:

1. Розуміти, турбуватися, не засуджувати.

2. Дати змогу ще й ще раз розповісти про сумні події.

3. Бути уважним і не фіксувати увагу на помилках.

4. Наголошувати, що вони повинні відчувати те, що відчувають, що це нормальне явище.

5. Інформувати про групи самопомогі, про літературу.

Не слід:

1. Припускати, що суїцид є психічним захворюванням.

2. Давати обіцянки, яких ви не зможете виконати.

3. Робити зауваження типу: «У вас є ще діти... Це була Божа воля... Це тисне на вас...»

Висновки. Логотерапія В.Франкла відіграє ключову роль у процесі психокорекційної роботи зі школярами, в становленні їх унікального духовного світу. **Перспектива дослідження** – вивчення психологічних особливостей морального розвитку школяра.

Список використаних джерел

1. Братусь Б.С. Несмотря ни на что – сказать жизни «Да» (Уроки Виктора Франкла) /Б.С.Братусь // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С.112 – 121.
2. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / Э.Дюркгейм. – М.: Мысль, 1994. – 399 с.
3. Леонтьев Д.А. Упрямство духа /Д.А.Леонтьев /Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / В. Франкл. – М.: Смысл, 2004. – С.5 – 10.
4. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д.А.Леонтьев// Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – № 7. – С.16 – 21.
5. Леонтьев Д.А. «Случай» Виктора Франкла / Д.А.Леонтьев // Психологический журнал. – 2005. – Т.26. – № 2. – 118 – 127.
6. Лэнгле А. Виктор Франкл – поверенный человечности / А.Лэнгле // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С.107 – 112.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова.– М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.

8. Полегешко О. Психологія суїциду /О. Полегешко // Психолог. – 2006. – № 47. – С.23 – 30.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла /В.Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Франкл В. Доктор и душа /В.Франкл.– СПб.: Ювента, 1997. – 287 с.
11. Франкл В. Воля к смыслу /В.Франкл.– М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2000. – 368 с.
12. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В.Франкл.– СПб.: Речь, 2000. – 286 с.
13. Франкл В. Психотерапия на практике /В.Франкл.– СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
14. Франкл В. Теория и терапия неврозов: Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ /В.Франкл.– СПб.: Речь, 2001. – 233 с.
15. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / В.Франкл.– М.: Смысл, 2004. – 240 с.

In the article the basic terms and concepts of V. Frankl speech therapy are revealed. The goals, the position of a psychologist and a schoolchild are defined in the theory of speech therapy. The fundamental methods (dereflection, paradoxical intention) and techniques (the «Socratic dialogue», a personal comprehension of life) of speech therapy are proved. The theories of modern science of suicide are considered. The leading methods and techniques for the prevention of suicidal behaviour are represented: 1) listening to the schoolchild; 2) the normalization; 3) the aesthetic approach; 4) a mentioning about their parents and friends; 5) weighing; 6) the view from the future; 7) methods of contrast and provocative; 8) the use of available experience of the problems decision; 9) bringing to the point of absurdity; 10) a positive future; 11) switching the client to help others; 12) the extension of the circle of interests. The basic stages of V. Frankl's life and creative way, focusing on those who are of key importance for the creation of the speech therapy theory are found out. The classification system of actions' world of the man in speech therapy is given.

Keywords: V. Frankl, speech therapy, method, technique, schoolchild.

Отримано: 12.01.2013 р.

Ціннісні орієнтації як системоутворюючий фактор соціально активної позиції майбутнього фахівця

У статті розглядаються характеристики ціннісних орієнтацій як центральних компонентів психологічної структури особистості, досліджено особливості соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозування, проаналізовано особливості мотиваційно-ціннісних структур, адекватних новій ситуації, що склалася, а також вивчено мотиваційно-ціннісні стани і процеси формування громадянської самосвідомості, встановлено вплив змісту ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення майбутніх вчителів в процесі навчання у вузі, зокрема проаналізовано специфіку цінностей сучасних студентів педвузу, виявлено ієрархію «значущих цінностей» залежно від мети, на яку ці цінності зорієнтовані, визначено розподіл засобів конкретних діяльностей, які необхідні для втілення в життя тої чи іншої цінності.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, ціннісність, професійні цінності, життєва мета, структура особистості, професійно-педагогічна спрямованість.

В статье рассматриваются характеристики ценностных ориентаций как центральных компонентов психологической структуры личности, исследованы особенности социальной детерминации человеческого поведения, ее саморегуляции и прогнозирования, проанализированы особенности мотивационно-ценностных структур, адекватных новой ситуации, а также изучены мотивационно-ценностные состояния и процессы формирования гражданского самосознания, установлено влияние содержания ценностных ориентаций на профессиональное самоопределение будущих учителей в процессе обучения в вузе, в частности проанализирована специфика ценностей современных студентов педвуза, выявлено иерархию «значимых ценностей» в зависимости от цели, на которую эти ценности ориентированы, определено распределение средств конкретных деятельности, необходимых для воплощения в жизнь той или иной ценности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценностность, профессиональные ценности, жизненная цель, структура личности, профессионально-педагогическая направленность.

Актуальність дослідження. Численні дослідження показують, що в юнацькому віці ціннісні орієнтації характеризуються динамічністю та нестійкістю. Диференціація, як психологічний

механізм ціннісних орієнтацій, у старшокласників ще повністю не сформована [4], [16].

Рівень сформованості ціннісних орієнтацій впливає на вибір діяльності [1], [2] і мотиви спілкування [17]. Виступаючи системоутворюючим фактором соціально активної позиції молодой людини, ціннісні орієнтації впливають на взаємозв'язок її потреб та розвиток і формування особистості, на вибір життєвого шляху.

Студентські роки пов'язані з пошуками життєвих планів, насичені роздумами, повні оцінок і переоцінок, захоплень і розчарувань. Молода людина постійно прагне осмислити оточуючі події, утвердити своє, особистісне світорозуміння. Життєва орієнтація, як один із видів ціннісної орієнтації, займає центральне місце у визначеному способі життя людей, закріплюючи в ньому ієрархію видів діяльності, залежну від об'єктивних умов.

Мета дослідження – дати аналіз змісту ціннісних орієнтацій як центральних компонентів психологічної структури особистості, проаналізувати специфіку цінностей сучасних студентів педвузу, виявити ієрархію «значущих цінностей» залежно від мети, на яку ці цінності зорієнтовані, визначити розподіл засобів конкретних діяльностей, які необхідні для втілення в життя тої чи іншої цінності, а також встановити вплив змісту ціннісних орієнтацій на пізнавальну активність майбутнього вчителя в процесі навчання у вузі.

Результати дослідження. Факторний аналіз, проведений М.Х.Титомою, дозволив виділити у студентської молоді 6 груп ЦО, спрямованих на різні сторони вищої освіти, праці і професії:

- 1) статусну (кар'єра, визнання в суспільстві, престиж, визнання серед оточуючих);
- 2) на самовираження в праці (творчість, саморозвиток, розвиток особистості, професійне зростання);
- 3) споживацьку (матеріальне благополуччя);
- 4) на індивідуальне самовдосконалення (самовдосконалення, розвиток особистості, інтелігентність);
- 5) альтруїстичну, на користь суспільству (спілкування в процесі праці);
- 6) на професійну діяльність [12].

За результатами дослідження, для першокурсників більш значущою виступає сама професія, вони прагнуть принести більше користі суспільству. Випускні курси більше уваги приділяють матеріальній стороні життя [12].

Центральними ціннісними феноменами в структурі суб'єктивних цінностей студентства є, за даними М.Х.Титми, життєві орієнтації на спілкування (пов'язує такі ціннісні уявлення, як «матеріальна забезпеченість», «бажана професія» і «самовдосконалення») і на захоплення («кар'єра», «престиж», «статус», «матеріальна забезпеченість» і «самостійність») [11].

Аналіз результатів дослідження, проведеного М.Х.Титмою, свідчить про те, що на першому курсі має місце орієнтація на спілкування на різних рівнях. До випускного курсу дана орієнтація для певної частини молоді деталізується і конкретизується, а саме: 1) спілкування розважливого характеру, 2) спілкування з коханою людиною [11].

У першокурсників другий фактор описував орієнтацію на професію і задоволення пізнавальних потреб, а 5 фактор виражав орієнтацію на суспільну роботу.

На випускному курсі перший фактор виражав орієнтацію на задоволення пізнавальних потреб і тільки в незначній мірі – на оволодіння спеціальністю. До моменту закінчення вузу всі проблеми, пов'язані з оволодінням спеціальністю, розглядаються під другим ракурсом: сама професія вже не так цікавить (вона вже вибрана, нею більш чи менш задоволені, набутий певний запас знань і навичок), а на перший план виступають обставини, що мають прямий вплив на працевлаштування. Вже на першому курсі властиве врахування соціального статусу спеціаліста. Серед цінностей, яким приділяється значна увага, знаходяться, як для першокурсників, так і для випускників, цінності самовираження [11].

Вища освіта розглядається не як самоціль, а як засіб розвитку особистості для всіх сфер життя, зокрема, для всебічної професійної підготовки, а в орієнтаціях студентської молоді найбільш повно відображаються гуманістична і професійна функції вищої освіти. Ціннісні уявлення молоді про освіту слабо пов'язані з їх реальною поведінкою в навчальному процесі. Це свідчить про те, що перші є соціальним стереотипом, що формується в конкретних соціальних умовах суспільства в процесі навчання і виховання у вигляді стандартизованого уявлення про соціальні об'єкти. Соціальний стереотип, який характеризує ціннісне уявлення молоді про освіту, не повною мірою відображає сутність соціальних функцій освіти, зокрема ту обставину, що освіта повинна забезпечити розвиток особистості як в професійному, так і в гуманітарному аспектах, і що наявність певної освіти визначає також зміни соціального статусу індивіда, в тому числі його службове просування [4].

На основі вивчення професійно-ціннісних орієнтацій студентської молоді виділено три групи досліджуваних:

– першу складають студенти, орієнтовані на освіту як на професію. Найголовніше для них – інтерес до майбутньої роботи, бажання реалізувати себе в ній. В першу групу входить третина студентів;

– другу групу складають студенти, орієнтовані на бізнес. Для них освіта виступає інструментом для того, щоб в подальшому спробувати створити свою власну справу. До своєї професії вони відносяться менш зацікавлено, ніж перша група;

третю групу складають студенти, яких, з одного боку, можна назвати «ті, які ще не визначилися», з другого – задавлені різними проблемами особистого, побутового плану. В їх оцінках, позиціях немає чіткості і спрямованості уявлень двох перших груп. На першому плані у них виступають побутові, особисті, житлові, сімейні проблеми. Це група тих, що «пливуть за течією». Можна припустити, що в цю групу потрапляють ті, кому процес самовизначення, вибору шляху, цілеспрямованості не властивий [13]. На основі превалювання ціннісних орієнтацій пропонується типологія сучасного студента: «підприємець», «емігрант» та «традиціоналіст».

Ефективність діяльності спеціаліста залежить як від професійних якостей, соціально-професійних, так і від особистісних характеристик, в тому числі і ціннісних орієнтацій.

При прогнозуванні ефективності професійної діяльності майбутнього педагога надійною основою, на думку В.В.Пічуріна, може бути така характеристика як усвідомленість особистістю життєвої позиції. Конкретним показником цієї усвідомленості виступає диференціація особистої системи цінностей студента [6].

Н.І.Стрелянова вважає, що від того, яку роль в професійній спрямованості особистості студента педвузу будуть займати професійні ідеали, залежить успішність їх професійної підготовки.

При аналізі змісту професійно-педагогічних ідеалів студента педвузу Н.І.Стрелянова виявила, що обов'язковим її компонентом є «високі моральні якості людини». Порівняння ідеалів студентів молодших і старших курсів показує підвищення усвідомлення моральних якостей в процесі навчання у вузі [14].

Є.А.Нечаєва і І.А.Райгородська виявили, що студенти педвузу орієнтуються, в першу чергу, на такі якості особистості вчителя, як любов до дітей, справедливість, чесність, чуйність, увага, охайність в роботі, доброзичливість. На думку авторів, студенти достатньою мірою усвідомлюють лише на випускному

курсів, що успіх майбутньої роботи значною мірою визначається їх особистісними якостями [5].

При розгляді ціннісно-моральної орієнтації важливого значення набуває проблема справедливості. Вона є однією з центральних в етиці професійного самовизначення і часто саме несправедливість в оплаті праці дезорієнтує багатьох молодих людей при виборі професії, змушуючи їх відмовлятися від своїх першочергових професійних ідеалів на користь більш вигідних [7].

Педагогічну спрямованість особистості вчителя обумовлюють, за даними Н.С.Пряжнікова, ціннісні орієнтації: на себе; на засоби педагогічного впливу; на учня, дитячий колектив, на цілі педагогічної діяльності [7].

Нова модель вчителя, на думку Г.С.Тарасенко, передбачає розвиненість гуманістично спрямованої системи ЦО, що забезпечують успішну аксіологічну діяльність і формування світоглядних позицій: наявність чіткої системи індивідуальних норм поведінки та індивідуальних методів педагогічної діяльності; сформованість соціальних почуттів, які обумовлюють емоційну активність і визначають особистісний зміст педагогічної діяльності [15].

Корекція ціннісної свідомості педагога шляхом формування екологічно виправданих ціннісних орієнтацій відбувається у безпосередній залежності від орієнтацій на спеціальність [15].

Стрижнем і одночасно динамічним початком системи професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя є, на думку І.А.Зязюна, його ставлення до своїх особистісно-професійних особливостей. Професійна підготовка вчителя має здійснюватися не як спрямований зовні потік стимулів-подразників дидактичного характеру, а як актуалізація потенційних професійних можливостей особистості і розвиток їх до рівня зрілості [8].

Для управління і самоуправління процесом формування спеціаліста-вчителя необхідно, щоб і студент, і викладач подумки зверталися до мети своєї діяльності. Щоб ця мета-результат була розкрита, І.А.Зязюн пропонує розробити перелік якостей випускника-спеціаліста, які слід сформулювати за роки перебування студента у вузі.

В структурі особистості вчителя велике місце займає пізнавальна спрямованість. Жодний вуз не в змозі навчити своїх випускників всьому і на всі випадки життя. Але він може і зобов'язаний озброїти студента досвідом і методологією наукового пізнання. Серед факторів, які визначають пізнавальну спрямованість особистості і шляхи її подальшого розвитку, велике місце належить мотивації навчання [10].

Отже, особистість вчителя представляє собою, як підкреслює В.А.Сластьонін, не сукупність властивостей і характеристик, а єдине цілісне утворення, логічним центром і основою якого є мотиваційна сфера, визначаюча її ідейну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість [10].

Ідейна спрямованість включає в себе: світогляд та ідейну переконаність; соціальні потреби, ЦО; усвідомлення суспільного обов'язку і громадянської відповідальності; суспільно-політичну активність. До професійно-педагогічної спрямованості входить: інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою; психолого-педагогічна спостережливість; педагогічний такт; організаторські здібності; справедливість, комунікативність; врівноваженість, витримка, самооцінка; професійна працездатність. Пізнавальну спрямованість складає: наукова ерудиція; духовні, перш за все пізнавальні, потреби й інтереси; інтелектуальна активність; почуття нового; готовність до педагогічної самоосвіти [10].

Названі види спрямованості визначають світогляд, моральні та ціннісні орієнтації педагога відіграють активну творчу роль в формуванні у нього професійно обумовлених здібностей, властивостей і характеристик. За результатами дослідження В.А.Сластьоніна, студенти всіх курсів високо оцінюють такі якості вчителя: 1) любов до дітей, захопленість педагогічною діяльністю; 2) розвинутий розум, знання [10].

Першокурсники виділяють серед основних якостей вчителя: справедливість, тактовність, врівноваженість, терпіння і витримку. На їх думку, вчитель повинен багато знати, тобто бути ерудованим, всім цікавитися, бути цілеспрямованим, вольовим, в міру суворим і вимогливим, активним, вміти вести за собою і в той же час бути демократичним, доброзичливим, терпеливим, тактовним, винахідливим, життєрадісним [10].

Проведений В.А.Сластьоніним аналіз виявив, що найменш сформованими якостями у студентів є: педагогічний такт, організаторські здібності, педагогічна уява, наполегливість, цілеспрямованість. На середньому рівні знаходяться – любов до дітей, захоплення педагогічною діяльністю, справедливість, комунікативність, педагогічна спостережливість. В третю групу, з високим рівнем сформованості, входять: врівноваженість, витримка, професійна працездатність [10].

Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та реальної професійної підготовки вчителів зробила В.А.Семиченко [9].

У дослідженні брали участь студенти з чіткою професійною спрямованістю на педагогічну працю. Відповіді були згруповані

відповідно до того узагальненого змісту, який вони мають у системі життєвих цінностей індивіда. «Це – поточне пізнання (задоволення пізнавальних інтересів, отримання цікавої інформації, насолода від самого процесу пізнання), перспективне пізнання (нагромадження інформації, необхідної для подальшого життя, розвиток пізнавальних можливостей), професіоналізація (отримання професійної кваліфікації, закладання основ майбутньої успішної діяльності за обраним профілем), соціалізація (оволодіння нормами та правилами життя у суспільстві), особистісний розвиток, спілкування (безпосередня взаємодія з іншими студентами), формальний аспект (отримання високих оцінок, питання матеріального забезпечення та кар'єри в майбутньому), зовнішній вплив (відповідальність перед батьками, вимоги викладачів)» [9; с.198-199].

Висновки. Отже, аналіз результатів дослідження показав, що «на другому курсі відбувається переоцінка цінностей. Якщо першокурсники вчать переважно тому, що їх приваблює майже вся «палітра» можливостей системи навчання у вузі, то другокурсники починають шукати додаткових цінностей. Найчастіше це забезпечується шляхом активного занурення в нове культурне та соціальне середовище. Навчання як система, що потенційно покликана забезпечувати найсуттєвіші індивідуальні потреби юнацтва на даний період життя, знижує свій вплив на суб'єктивне значення, а провідні детермінанти (найпривабливіші фактори) відступають за межі суто навчальної діяльності. До четвертого курсу ця «ціннісна криза» закінчується, студент начебто знову відкриває для себе цінності навчання. Починається інтенсивне «занурення» у навчальний процес, відкриття навчальних предметів як цікавих (значне підвищення показника поточного пізнання). Але ці знання залишаються самодостатньою цінністю, бо показник перспективного пізнання майже не змінюється. Умовно можна сказати, що студент здійснює пізнавальну діяльність задля безпосередніх потреб, а фактор професіоналізації розвивається відокремлено, як бажане майбутнє, але не підкріплене у сьогоденній навчальній діяльності, оскільки між ними відсутня перехідна ланка – розвиток пізнавальних можливостей для забезпечення самостійної дослідницької діяльності (соціального та професійного середовища) в майбутньому» [10].

Одночасно, як свідчать дані, значно зростає суб'єктивна цінність соціалізації, тобто оволодіння нормами взаємодії з іншими людьми, підготовка до вступу в певне соціальне оточення. Рівень «відкриття» студентами цього аспекту свого подальшого життя навіть перевищує актуальність професіоналізації, хоча саме

цей фактор у сучасному вузі вважається офіційно провідним. На жаль, окремі напрями індивідуальних змін, ті цілі й цінності, що приймаються студентами як значущі, при існуючих формах роботи не інтегруються в цілісну систему професійного становлення. Водночас помітно знижується значущість формального фактора та слабшає фактор зовнішнього впливу. Але стверджувати, що це прогресивна тенденція не можна. Бо за цим може приховуватись розчарованість студентів у реальних перспективах майбутньої діяльності (матеріальний добробут, підвищення професійного рівня, кар'єра) [10].

Висновки. Суттєві характеристики ціннісних орієнтацій, які можуть стати теоретичною базою вивчення ціннісних орієнтацій юнаків і дівчат:

1) в основі ціннісних орієнтацій лежать суб'єктивно обрані і прийняті до дії значущі для особистості цінності;

2) ціннісні орієнтації знаходять своє вираження у цілях поведінки і діяльності, а також у засобах їх досягнення, стають мотивами вибору відповідного способу дій;

3) ціннісні орієнтації виступають як схильність до дії певним чином, складають вищий ієрархічний рівень диспозиційних утворень особистості, завдяки чому відіграють роль внутрішніх регуляторів поведінки;

4) внутрішнім змістом ціннісних орієнтацій виступають особистісні смисли, які проявляються в особистісних установах, у готовності діяти певним чином.

Список використаних джерел

1. Адыкулов А. Ценностные ориентации и особенности профессиональной направленности учащихся 8-10-х классов: Автореферат дис. ... канд. психол. наук / А. Адыкулов. – М., 1990. – 26 с.
2. Волков Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены вида деятельности: Методические рекомендации / Е.С. Волков. – М.: МГПИ, 1981. – 29 с.
3. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога // Сб. научн. трудов / Редкол.: И.В. Дубровина (отв. ред.) и др. – М.: Издательство АПН СССР, 1987. – 178 с.
4. Молодежь: ориентации и жизненные пути: (На материалах социолог. исслед. в Советской Прибалтике) / Ин – т философии и права АН Латв. ССР и др.; Отв. ред. М.Х.Титма. – Рига: Зинатне, 1998. – 207 с.
5. Нечаева Е.А. К вопросу оценки студентами профессиональных и личностных качеств учителя / Е.А. Нечаева, И.А. Райго-

- родская// Вопросы психологии личности и деятельности студентов. – Иркутск. – 1978.
6. Пичурин В.В. Структура и динамика жизненной позиции личности студента педвуза: Дис. ... канд. психол. наук. – К., 1992. – 155 с.
 7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого – социальный ин – т. – М.: НПО «МОДЭК»; Воронеж, 1996. – 256 с.
 8. Психолого – педагогічні проблеми професійної освіти: Науково – методичний збірник / І.А.Зязюн та ін. (гол. ред.); Ін – т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.: ІСДО, 1994. – 384 с.
 9. Семиченко В.А. Порівняльний аналіз цінностей педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителів // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 135-200.
 10. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А.Слостенин; Моск. гос. заочн. пед. ин – т. – М.: Просвещение, 1976, СМГЗПИ. – 160 с.
 11. Социально – профессиональная ориентация студенчества/ Сб. статей; Ин – т философии , социологии и права АН Лит. ССР / Отв. ред. М.Титма. – Вильнюс: Б.и., 1981. – 229 с.
 12. Социальные перемещения в студенчество: (На материалах социол. исслед. в Сов. Прибалтике) / Отв. ред. М.Х.Титма. – Вильнюс: Минтис, 1982. – 277 с.
 13. Социология молодежи: Учебник / Под ред. проф. В.Т.Лисовского. – СПб: Изд – во С. – Петербургского ун – та, 1996. – 460 с.
 14. Стрелянова Н.И. Педагогический идеал в системе профессионально – педагогической ориентации студентов педвуза // Проблемы психологии личности и социальной психологии. – М., 1977.
 15. Тарасенко Г.С. Формування естетико – екологічної культури вчителя: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К., 1996. – 46 с.
 16. Шаров А.С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивов общения со сверстниками у подростков и старших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 24 с.
 17. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В.Дубровиной; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 169 с.

The article envisages the characteristics of value orientations as a central component of psychological personality structure, peculiarities of social determination of human behavior, self-regulation and its prediction of an analysis of motivational value structures adequate to the new situation, and studied the motivational value states and processes of formation of civil identity, the influence the content of value orientations to professional identity of future teachers in learning in high school, including the analysis of specificity values of modern students Technicalities, identified hierarchy «significant values» depending on the purpose for which these values are focused, determined the distribution of specific activities that are required to implement a particular value. Reveals the essential characteristics of values, in particular, based on value orientations are subjectively chosen and taken steps to meaningful for the individual values, value orientations are expressed for the purposes of behavior and activity as well as the means to achieve them, are based on choosing the appropriate course of action, inner sense of value orientations serve personal meanings, manifested in personal settings, in readiness to act in a certain way. Addressing a factor of socially active young man's position, values affect her relationship needs and development and identity formation on life choices.

Keywords: values, valuation, professional values, life purpose, the structure of the individual, professional and pedagogical orientation.

Отримано: 19.01.2013 р.

УДК 159.923:316.75–053.8

Т.Б.Партико

Особистісні чинники вікових змін життєвих цінностей у дорослому віці

Досліджено особистісні чинники життєвих цінностей у ранній та середній дорослості. Найбільше риси особистості впливають на життєві цінності чоловіків раннього дорослого віку, найменше – на цінності жінок цього віку. Одні біологічно зумовлені риси (експресивність та екстраверсія) мають значний вплив, інші (емоційність) – незначний. Соціально зумовлені риси (самоконтроль і прихильність) найбільше впливають на ціннісні орієнтації чоловіків у ранній дорослості; для жінок такого впливу не виявлено. У дорослому віці пріоритетними для чоловіків є власний престиж, соціальні контакти, захоплення і фізична активність; для жінок – збереження індивідуальності, саморозвиток і захоплення.

Ключові слова: життєві цінності, екстраверсія, експресивність, самоконтроль, дорослість.

Исследованы личностные факторы жизненных ценностей в ранней и средней взрослости. Больше всего черты личности влияют на жизненные ценности мужчин периода ранней взрослости, меньше всего – на ценности женщин этого возраста. Одни биологически обусловленные черты (экспрессивность и экстраверсия) оказывают значительное влияние, другие (эмоциональность) – незначительное. Социально обусловленные черты (самоконтроль и привязанность) больше всего влияют на ценностные ориентации мужчин в ранней взрослости; для женщин такого влияния не выявлено. Во взрослом возрасте приоритетными для мужчин являются личный престиж, социальные контакты, увлечения и физическая активность; для женщин – сохранение индивидуальности, саморазвитие и увлечения.

Ключевые слова: жизненные ценности, экстраверсия, экспрессивность, самоконтроль, взрослость.

Постановка проблеми. Проблема співвідношення життєвих цінностей та індивідуальних особливостей людини бере початок у творах німецького філософа та психолога Едуарда Шпрангера, якій у своїй основній праці “Форми життя” (1914) описав шість типів людей і відповідні їм ціннісні орієнтації. Упродовж ХХ ст. основна увага науковців, як зазначають Дж. Капрара і Д. Сервон [2, с. 327], приділялась не питанням взаємозв’язку цінностей і характеру, а не пов’язаним з цінностями диспозиціям.

Дослідження проблематики цінностей здебільшого стосуються підлітково-юнацького віку, бо на цей період, як вказують вчені (О. Крючков, Л. Крючкова, Я. Поторій, М. Скок), припадає особиста ідентифікація молоді людини, і тому потреба у чітких ціннісних орієнтаціях помітно зростає [3, с. 71-76; 4, с. 36-39; 5, с. 128-132]. У дорослому віці життєві цінності людини стабілізуються. У результаті дії законів геронтогенезу дедалі більше відбувається їхня індивідуалізація та статева диференціація. Віковий аспект змін ціннісних орієнтацій сучасних чоловіків та жінок періоду ранньо-середньої дорослості у взаємозв’язку з диспозиціями особистості ще не знайшов достатнього висвітлення у вітчизняній науці. Враховуючи те, що людині постмодерного суспільства загрожує втрата основ загальних цінностей, проблема особистісних чинників життєвих цінностей стає актуальною і своєчасною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У нашій роботі життєві цінності розуміються як вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей.

Вивчаючи цінності у дорослому віці, сучасні персонологи аналізують їх вплив на такі психологічні конструкти, як мотивація, прийняття рішення, емоції. Виявлено, що суб'єктивна цінність результату діяльності частково визначає рівень мотивації досягнення цього результату і відповідну емоційну реакцію людини [2, с. 328].

У другій половині ХХ ст. посилювався інтерес до детермінант ціннісних орієнтацій людини. Соціально-біологічна теорія цінностей Е. Уілсона (1975) акцентує увагу на біологічно зумовлених структурних компонентах особистості як чинниках життєвих цінностей людини [6]. На думку вченого, цінності, будучи результатом генетичної адаптації, головна функція якої – забезпечення біологічної репродукції, є генетично детермінованими. На обмеженість такого підходу вказували різні дослідники, роблячи наголос на соціальних чинниках цього феномена. Наприкінці ХХ ст. Г. Ролстон (1999), критикуючи редукціонізм Е. Уілсона і стверджуючи культурну зумовленість людських цінностей, зазначив, що повністю відмовитись від ідеї їхньої біологічної зумовленості недоцільно [7].

Іншим важливим, на нашу думку, аспектом дослідження життєвих цінностей людини у дорослому віці у визначення їхньої пріоритетності. Р. Інглхарт (1996) стверджує, що економічні труднощі висувають на передній план матеріальні цінності, тоді як економічний добробут веде до пріоритетності таких нематеріальних цінностей, як, наприклад, повага та самореалізація [8]. Проте результати дослідження Я. Поторій особливостей ціннісно-мотиваційної сфери українських студентів свідчать про інше: цінність “матеріального забезпечення життя” опинилась на шостому місці з одинадцяти, а перші позиції посідали ті, які пов'язані з духовними потребами молоді [4, с. 36-39]. З точки зору Р. Інглхарта, враховуючи економічне положення переважної частини українського студентства, результати мали б бути протилежними. Виникає питання, яке значення матиме матеріальне положення у житті дорослої людини, коли цінності набувають стійкої форми, а матеріальне становище стабілізується.

Метою нашого емпіричного дослідження було виявлення ролі особистісних чинників у формуванні життєвих цінностей осіб дорослого віку. Завданнями дослідження було порівняти найбільш та найменш пріоритетні життєві цінності та сфери життєдіяльності чоловіків та жінок у період ранньої та середньої дорослості. Особлива увага була звернута на пошук взаємозв'язку цих цінностей з такими особистісними рисами, як екстраверсія,

прихильність, самоконтроль, емоційність і експресивність залежно від віку та статі людини.

Процедура проведення дослідження та використані методики. Обстежено 170 осіб дорослого віку: 83 – періоду ранньої дорослості (21-40 років, середній вік 29 років) і 87 – періоду середньої дорослості (41-60 років, середній вік 50 років). З-поміж осіб ранньої дорослості у дослідженні взяли участь 38 чоловіків і 45 жінок, середньої дорослості – 42 чоловіків і 45 жінок. Усі обстеження проводились індивідуально.

Були використані морфологічний тест життєвих цінностей В. Сопова і Л. Карпушиної та п'ятифакторний особистісний опитувальник МакКрае-Коста. Тест життєвих цінностей дав можливість виявити, наскільки важливими для людини є саморозвиток, духовні задоволення, креативність, соціальні контакти, власний престиж, особисті досягнення, матеріальне положення і збереження власної індивідуальності, а також, наскільки вагомою є їхня реалізація у професійній, освітній, сімейній, суспільній сферах, в особистих захопленнях та фізичній активності людини. П'ятифакторний особистісний опитувальник спрямований на діагностування таких диспозицій особистості: екстраверсія, прихильність, самоконтроль, емоційність і експресивність. Екстраверсія, емоційність і експресивність були емпіричними показниками біологічно зумовлених рис особистості, прихильність і самоконтроль – соціально зумовлених. Для перевірки достовірності даних застосовані порівняльний аналіз (t-тест Стьюдента), кореляційний аналіз (r-Пірсона) та факторний аналіз (Варімакс-обертання головних компонент).

Результати емпіричного дослідження. Для з'ясування вікових змін життєвих цінностей у різних сферах життєдіяльності порівнювались середні показники стенових норм для осіб ранньої та середньої дорослості та виявлялась їхня пріоритетність. У зв'язку з тим, що з віком зростає статева диференціація психічних проявів людини, дані представлені окремо для чоловіків і жінок двох вікових груп.

Найважливішими цінностями для чоловіків у період ранньої дорослості виявились власний престиж ($M=6,579$), соціальні контакти ($M=6,553$) та саморозвиток ($M=6,500$); у період середньої дорослості – збереження індивідуальності ($M=6,190$), власний престиж ($M=6,190$), соціальні контакти ($M=5,929$). Цінність саморозвитку для них істотно знижується від ранньої до середньої дорослості ($t=2,056$ при $p=0,043$). Зі сфер життєдіяльності для чоловіків 21-40 років найважливішими є захо-

плення ($M=6,711$), сімейна сфера ($M=6,553$), фізична активність ($M=6,184$) і професійна сфера ($M=6,135$); у 41-60 років – фізична активність ($M=6,143$) і захоплення ($M=5,929$).

Отож, власний престиж та соціальні контакти – це ті цінності, які у чоловіків залишаються пріоритетними упродовж зрілості. Основними сферами їхнього прояву є хобі та фізична активність. Які особистісні риси сприяють формуванню цих цінностей? Роль соціальних контактів зростатиме у чоловіків, які вирізняються легким ставленням до життя і довіряють радше інтуїції та почуттям, ніж здоровому глузду ($r=0,410$; $r=0,331$). Зазначена риса при переході від ранньої до середньої дорослості стає менш вираженою ($t=2,257$ при $p=0,027$): чоловіки починають більш реалістично та тверезо дивитись на життя. У чоловіків ранньої дорослості цінність соціальних контактів більш виражена в екстравертованих осіб ($r=0,363$), а середньої – в більш емоційних та імпульсивних ($r=0,338$). Цінність власного престижу більш характерна комунікабельним, домінуючим чоловікам 21-40 років, які люблять привертати до себе увагу ($r=0,346$), і водночас мають добрий самоконтроль ($r=0,397$).

Чоловіки, які схильні до різноманітних захоплень у ранній дорослості, є більш активні та комунікабельні ($r=0,328$); у середній дорослості вони вирізняються більшою прихильністю до людей, чуйністю, повагою до інших ($r=0,320$) та легким ставленням до життя ($r=0,398$). Надання переваги фізичній активності в чоловіків 21-40 років пов'язана з більш безтурботним ставленням до життя, пластичністю поведінки ($r=0,494$), активністю та схильністю до домінування ($r=0,438$).

Як зазначалось вище, у ранній дорослості чоловіки цінують саморозвиток, сімейну та професійну сфери. Саморозвитку більшу увагу приділятимуть наполегливі та відповідальні особи ($r=0,418$), які прихильно та толерантно ставляться до оточуючих ($r=0,332$) і мають риси екстравертів ($r=0,351$). Чоловіків, схильних до відповідальності, акуратності та самоконтролю, більше цікавлять сфери сімейного ($r=0,387$) та професійного ($r=0,436$) життя, а екстраверти перевагу надають професійній діяльності ($r=0,377$). Зберегти свою індивідуальність у середньому віці прагнуть чоловіки, які не вирізняються своєю практичною спрямованістю, є більш гнучкі та артистичні ($r=0,399$).

Факторний аналіз показав, що у ранній дорослості (21-40 років) “велика п'ятірка” особистісних рис чоловіків об'єднується у три незалежні від життєвих цінностей фактори: екстраверсія-експресивність (0,711; 0,718), самоконтроль-емоційна стрима-

ність (0,754; -0,899) і прихильність (0,892). У середній дорослості (41-60 років) відбувається переструктурування рис особистості, і вони об'єднуються у такі три фактори: емоційність-експресивність (0,861; 0,713), прихильність-самоконтроль (0,780; 0,678) і екстраверсія (0,929). Отож, якщо легке ставлення до життя у молодших чоловіків пов'язане насамперед зі спрямованістю їхньої особистості, то для старших – з емоційною лабільністю. Самоконтроль молодших за віком чоловіків є наслідком їхньої емоційної стриманості, а старших – прихильного ставлення до оточуючих.

Пріоритетні життєві цінності жінок у ранній дорослості – це збереження індивідуальності (M=6,889), саморозвиток (M=6,067) та матеріальне положення (M=5,933), у середній – збереження індивідуальності (M=7,044), саморозвиток (M=6,667) та особисті досягнення (M=6,311). Найважливішими життєвими сферами для молодших жінок є захоплення (M=6,400), освіта (M=5,956) та професійна діяльність (M=5,822), для старших – суспільна сфера (M=6,578), захоплення (M=6,311) та фізична активність (M=6,267). Суспільна діяльність для жінок середньої дорослості виявилась значно важливішою, ніж для жінок ранньої дорослості ($t=-2,529$ при $p=0,013$).

Одна з найважливіших життєвих цінностей жінок зрілого віку – збереження індивідуальності – підтримується такою особистісною рисою, як експресивність ($r=0,351$; $r=0,299$): надмірно серйозне та відповідальне ставлення до життя заважає відстоювати власну точку зору і свою неповторність. У старшому віці (41-60 років) цінність власної індивідуальності більш виражена у жінок із зовнішньою спрямованістю особистості.

Іншим життєвим орієнтиром у жінок ранньо-середньої дорослості є прагнення до саморозвитку. У середній дорослості цьому сприяє активність, комунікабельність та домінування над іншими ($r=0,473$). Така важлива для 41–60-річних жінок життєва сфера як захоплення пов'язана з їхньою допитливістю, мрійливістю та артистичністю ($r=0,362$), а фізична активність – з екстравертованою спрямованістю особистості ($r=0,328$). Зв'язок інших ціннісних орієнтацій з особистісними рисами виявити не вдалось.

На основі факторного аналізу з'ясовано, що у 21–40-річному віці життєві цінності жінок об'єднуються в окремий фактор, а “п'ятірка” особистісних рис утворює два фактори: екстраверсія-емоційність-прихильність-самоконтроль (0,825; 0,840; 0,821; 0,744) та експресивність (0,918). У середній дорослості

експресивність поєднується з екстраверсією (0,718; 0,711), подібно 21-40-річним чоловікам, прихильність – з самоконтролем (0,891; 0,743), а емоційність стає окремим фактором (0,895).

Відмінності між жінками та чоловіками виявились у таких життєвих цінностях: для ранньої дорослості – соціальні контакти ($t=2,613$ при $p=0,01$) та сімейні цінності ($t=2,016$ при $p=0,047$), для середньої – саморозвиток ($t=-2,210$ при $p=0,03$), особисті досягнення ($t=-2,859$ при $p=0,005$), суспільна сфера ($t=-2,802$ при $p=0,006$). У ранньому дорослому віці чоловіки більше цінують соціальні контакти і цінності сімейної сфери, ніж жінки; у середньому віці саморозвиток, особисті досягнення та суспільна діяльність для них стають менш значущими, порівняно з жінками.

Проаналізуємо найменш важливі життєві цінності та сфери життєдіяльності у зв'язку з особистісними рисами у віці ранньої та середньої дорослості. Для молодших (21-40 років) чоловіків – це особисті досягнення ($M=5,737$), духовні задоволення ($M=5,816$) та освітня сфера ($M=5,711$). Роль цих цінностей зменшуватиметься у менш відповідальних та обов'язкових чоловіків ($r=0,438$; $r=0,348$; $r=0,463$), інтровертів ($r=0,320$; $r=0,494$) та тих, хто ставиться до життя надто серйозно ($r=0,545$; $r=0,322$). Жінки цього віку найменше цінують духовні задоволення ($M=5,244$), соціальні контакти ($M=5,333$) та суспільну діяльність ($M=5,311$). Зменшення значимості суспільної сфери в них пов'язана із ростом практичного та реалістичного світосприймання ($r=0,372$; $r=0,319$).

Старші за віком (41-60 років) чоловіки недостатньо цінують креативність ($M=4,857$), особисті досягнення ($M=4,881$) та освітню сферу ($M=4,809$). Важливість освітньої сфери менш значима для емоційно стриманих ($r=0,335$) і практичних ($r=0,488$) чоловіків. Остання риса впливатиме також на зменшення цінності креативності у житті чоловіків ($r=0,365$). Жінки цього віку також недостатню увагу звертають на креативність ($M=5,400$), духовні задоволення ($M=5,222$) та освітню сферу ($M=5,378$). Ці цінності менш виражені в практичних ($r=0,364$; $r=0,296$; $r=0,294$) та інтровертованих ($r=0,359$; $r=0,375$; $r=0,329$) жінок.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати таке. У сучасних чоловіків 21–40 років переважає прагнення у вільний час займатись тим, що отримує високу оцінку з боку референтних осіб чи групи. За допомогою хобі вони реалізують свої потенційні можливості та соціальну спрямованість. Молоді чоловіки намагаються будувати своє сімейне життя так, щоб отримати

визнання оточуючих, щоб кожен член сім'ї зайняв певну соціально позицію і виконував строго визначені функції, прагнучи при цьому до саморозвитку. Для чоловіків цього віку важливо бути у добрій фізичній формі, особливо в очах авторитетних людей, перевага надається командним видам спорту. Вони намагаються добитись визнання у суспільстві шляхом вибору соціально престижної професії чи роботи, для них важлива колегіальність у роботі і вони намагаються якнайповніше реалізувати свої здібності у професійній сфері. Такі життєві цінності більш притаманні чоловікам-екстравертам, які є активні, комунікабельні, схильні до домінування і водночас не надто стурбовані практичною стороною життя, проявляючи пластичність поведінки. Вони поєднують самоконтроль, наполегливість і відповідальність. Переважно це чоловіки, які прихильно і толерантно ставляться до оточуючих.

Чоловіки у ранній дорослості недостатньо прагнуть підвищувати свій освітній рівень. Для них також маловажливими є особисті досягнення в освітній сфері. Вони вирізняються невисокою пізнавальною активністю через знижену пізнавальну мотивацію. Роль цих життєвих орієнтацій менш виражена у чоловіків з невисоким самоконтролем, схильних до інтроверсії і тих, хто має більш виражену практичну спрямованість у житті.

У середньому віці (41-60 років) чоловікам важливо займатись тими видами фізичної активності, які допомагають виразити їхню індивідуальність. Отримують задоволення як від індивідуальних, так і командних форм занять. Під час занять спортом виявляють наполегливість з метою виділитися з-поміж інших, добитись визнання своїх успіхів і схвалення у статусних людей. У вільний час чоловіки цього віку схильні займатись тим, що може підкреслити їхню індивідуальність і бути підставою для схвалення з боку референтних осіб. Хобі мають допомогти реалізувати їхню соціальну спрямованість. Зазначені вище пріоритетні життєві цінності більш властиві тим чоловікам середнього віку, які легко ставляться до життя, не вирізняючись своєю надмірною практичною спрямованістю, є пластичні та гнучкі у поведінці, прихильні та чуйні до оточуючих, поважають інших.

Емоційно стримані та практичні чоловіки середнього віку недостатньо прагнуть підвищувати свій освітній рівень, внести свій вклад в якусь галузь знань, проявляти креативність у науковій діяльності.

Для сучасних жінок у період ранньої дорослості важливим є вибрати той вид захоплення, який би дав можливість підкресли-

ти та яскраво виразити їхню індивідуальність. Як правило, вони не обмежуються одним видом хобі, а випробовують себе у різноманітних, іноді рідкісних, заняттях. На відміну від чоловіків, жінки у вільний час люблять займатись тим, що може принести матеріальну користь. Тому хобі може носити прагматичний характер. Жінок цього віку від чоловіків відрізняє також те, що для них важливою є сфера навчання та освіти. Вони вибирають ту освітню діяльність, яка максимально відповідає їхнім особистісним особливостям. Вони намагаються підвищувати рівень своєї освіти задля саморозвитку, а також заробітної плати та інших матеріальних вигод. Жінки цінують професійну діяльність через те, що це є нагодою “виділитись з натовпу”. Вони вибирають таку професію, яка могла б підкреслити їхню індивідуальну своєрідність та неповторність, дала б можливість підвищувати кваліфікацію та якнайповніше реалізувати свої здібності. У той же час жінки намагаються вибрати ту роботу, яка гарантує високу зарплату та матеріальне благополуччя. Якщо цього досягти складно, вони схильні змінити роботу чи спеціальність. Зазначені життєві цінності, насамперед, характерні експресивним жінкам 21-40 років.

Більш консервативні та ригідні жінки цього віку не схильні до соціальної активності: вони не отримують задоволення від своєї громадської діяльності, не прагнуть посісти певного місця в структурі суспільних відносин. Цим вони суттєво відрізняються від старших за віком жінок, які значно більшу увагу приділяють своїй соціальній активності.

Жінки середнього віку цінують свої власні суспільно-політичні погляди і намагаються не попасти під вплив оточуючих людей. Можливе схвальне ставлення до різного роду неформальних або навіть скандальних організацій. Будучи задіяними у суспільно-політичне життя, вони намагаються якомога повніше реалізувати та розвивати свої здібності у цій сфері, добиваючись, насамперед, реальних і конкретних результатів своєї діяльності. Часто це робиться задля підвищення своєї самооцінки. Їхнє хобі спрямоване на підкреслення індивідуальності та самореалізацію. Жінки ставлять конкретні цілі у сфері своїх захоплень і слідкують за тим, щоб їхні досягнення були не гірші, а може і кращі, за інших. У цьому віці для них важливою стає також фізична активність, яка має підкреслити їхню особистість та покращити фізичну форму. Відбувається критична переоцінка своїх даних і можливостей. Вони виявляють цілеспрямованість і прагнення досягти вагомого результату у цій сфері. Зазначені життєві

цінності у середньому віці підтримуються такими особистісними рисами жінок, як експресивність та екстравертованість: активні, комунікабельні, допитливі, пластичні жінки більше значення надають вищезазначеним цінностям та життєвим сферам.

У старшому віці (41-60 років) жінки недостатню увагу приділяють своїй освіті, демонструючи стереотипність при вивченні якогось питання. Їхня пізнавальна активність починає знижуватись і спрямована на конкретні, суто практичні результати. Це, насамперед, характеризує пасивних, замкнених і практично спрямованих жінок.

Розглянемо отримані нами дані у світлі важливих психосоціальних завдань ранньої дорослості: активного практичного залучення людини у професійну діяльність, організації власної сім'ї, визначення свого ставлення до суспільного життя. Професійна сфера виявилась важливою у житті як чоловіків, так і жінок. Чоловіки з-поміж важливих життєвих сфер вказують сферу сімейного життя, проте сучасні жінки 21-40 років не віднесли її до пріоритетних. Натомість у них, так само як і у чоловіків, ціниться сфера особистих захоплень. До сфери соціальної активності чоловіки цього віку ставляться нейтрально, а жінки – певною мірою ігнорують.

Важливими психосоціальними завданнями середньої дорослості є підтримувати економічний стандарт життя, організувати дозвілля і прийняти фізіологічні зміни, пов'язані з віком. У зв'язку з цим життєві пріоритети мали би бути пов'язані з матеріальними цінностями, сферою особистих захоплень та фізичною активністю. 41-60 років – це оптимальний час для реалізації себе в суспільних відносинах, що зумовлює зростання цінності суспільної сфери для людини. Успішне розв'язання психосоціального конфлікту, за Е. Еріксоном, має призвести до генеративності, а отже, переоцінки цінностей з ухилом на творчість.

У нашій роботі з'ясовано, що матеріальне положення не відіграє провідної ролі у житті осіб зрілого віку, як часто прийнято вважати. Значно більша увага приділяється хоча б фізичній активності, що дозволяє вирішити питання проведення дозвілля та фізіологічних змін на порозі старості. Успішнішу інтеграцію у суспільство можна очікувати від жінок середнього віку, в яких кардинально змінюється ставлення до соціальної активності: вона стає однією з пріоритетних життєвих сфер, у той час як чоловіки обмежуються зростанням соціальних контактів. Звертає на себе увагу недостатнє прагнення сучасних чоловіків та жінок середнього віку реалізовувати свої творчі можливості та зміню-

вати навколишню дійсність, тобто певне ігнорування генеративності у своєму житті.

Висновки. У дорослому віці (21–60 років) пріоритетними для чоловіків є власний престиж і соціальні контакти, які наперед виявляються у сфері захоплень та фізичної активності людини. Для жінок найважливішими є збереження індивідуальності та саморозвиток у сфері їхніх захоплень. Важливість матеріального положення зазначають лише жінки раннього дорослого віку. Виявлені вікові зміни окремих життєвих цінностей: при переході від ранньої до середньої дорослості цінність саморозвитку для чоловіків зменшується, а значимість суспільної сфери для жінок зростає.

Найбільше особистісні риси впливають на життєві цінності чоловіків раннього дорослого віку, найменше – на цінності жінок цього віку. Біологічно зумовлені риси по-різному впливають на життєві цінності людини: одні (експресивність та екстраверсія) мають значний вплив, інші (емоційність) – незначний. Соціально зумовлені риси (самоконтроль і прихильність) найбільше впливають на ціннісні орієнтації чоловіків у ранній дорослості; у жінок цього впливу не виявлено. Креативність більше цінується експресивними чоловіками 21–60 років і жінками 41–60 років. Подальші дослідження даної проблематики можуть бути пов'язані з вивченням особистісних чинників життєвих цінностей у пізній дорослості.

Список використаних джерел

1. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз // Социологические исследования. – 2002. – № 1. – С. 96-105.
2. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
3. Крючков А. И. Мировоззренческий портрет современного украинского студента / А. И. Крючков, Л. М. Крючкова // Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. Серія: Філософські науки. – 2003. – Вип. 20. – С. 71-76.
4. Поторій Я. І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів / Я. І. Поторій // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 2. – С. 36-39.
5. Скок М. А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента / М. А. Скок // Чернігівський державний педагогічний

- університет ім. Т. Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. Серія: Психологічні науки. – 2002. – Вип. 11. – С. 128-132.
6. Wilson E. O. Sociobiology: The new synthesis / E. O. Wilson – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975.
 7. Rolston H. Genes, genesis, and God: Values and their origins in natural and human history / H. Rolston – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.
 8. Inglehart R. Modernization and post-modernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies / R. Inglehart – Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996.

The research focuses on personal factors of life values in early and middle adulthood. The priority for 21-60-years-old men is their own prestige and social contacts which are revealed in the field of entertainment and physical activity of people. For women of utmost importance is preserving their individuality and self-development in the field of their interests. Importance of financial condition is indicated only by women of early adulthood. In the period of going from early to middle adulthood value of self-development for men is decreasing.

In early adulthood life values of men are mostly influenced by extraversion, expressiveness, self-control and commitment; in middle adulthood – by expressiveness and emotionality. In early adulthood men with weak self-control pay insufficient attention to personal achievements in education. Personal features have very little influence on women in early adulthood; in middle age the most influential are extroversion and expressiveness. In early adulthood introverted and less expressive women do not pay enough attention to the social field and social contacts. In the period of going from early to middle adulthood the role of these life values is growing significantly.

In late adulthood (41-60 years) introverted and practically minded women do not pay enough attention to their education, their cognitive activity is decreasing and is oriented towards specific results. Creativity is more valued by expressive men of 21-60 years of age and women of 41-60 years of age.

Keywords: life values, extraversion, expressivity, self-control, adulthood.

Отримано: 22.01.2013 р.

Внутрішньомовленнєва діяльність як основа розвитку діалогічного мислення у майбутніх психологів

У статті розкрито роль внутрішньомовленнєвої діяльності в розвитку діалогічного спілкування та мислення у майбутніх психологів. Мислення в діалогічному спілкуванні виступає важливою основою пізнання партнера спілкування, розробкою контексту змісту спілкування, розвитку уявлень про образ думок іншої людини, стилю її мислення, на пряму думок суб'єкта. Мислення в діалогічному спілкуванні включено в структуру впливу на іншу людину чи потенціального клієнта в умовах взаємодії та взаєморозуміння, тому без мислення не може існувати діалогічне спілкування, узагальнення інформації та знань.

Ключові слова: розвиток внутрішньомовлення, культурологічно орієнтований навчальний діалог, діалогічна стратегія навчання, професійне становлення майбутнього психолога, діалогічне спілкування, діалогічне мислення.

В статье раскрыта роль внутренней речевой деятельности в развитии диалогического общения и мышления у будущих студентов. Мышление в диалогическом общении выступает важной основой познания партнера общения, разработкой контекста содержания общения, развития представлений об образе мыслей другого человека, стиля его мышления, образа мыслей субъекта. Мышление в диалогическом общении включено в структуру управления другим человеком или потенциального клиента в условиях взаимодействия и взаимопонимания, поэтому без мышления не может существовать диалогическое общение, обобщения информации и знаний.

Ключевые слова: развитие внутренней речи, культурологически ориентированный учебный диалог, диалогическая стратегия обучения, профессиональное становление психолога, диалогическое общение, диалогическое мышление.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, освіти та науки в Україні чітко визначені орієнтири входження в освітній та науковий простір Європи, здійснюється модернізація освітньої діяльності в контексті Європейських вимог. По-новому необхідно осмислити проблеми психології на сучасному етапі суспільства: співробітництво, партнерство, лідерство, вміння брати на себе відповідальність, адекватно оцінювати

свої можливості, здібності, якості особистості. Особливі вимоги ставляться до педагогів, психологів, які навчають підрастаюче покоління, формують особистість, тобто готують фахівців-психологів, які повинні володіти такими якостями особистості, як товариськість, терплячість, чуттєвість до чужого болю, емпатійність, відкритість, естетичність та етичність в спілкуванні з клієнтами, вміння дивитися на іншу людину, як на особистість, бачити її індивідуальність, психічний стан, емоційно-вольові та інтелектуальні прояви, розуміти їх.

Всі ці психічні якості входять в структуру професійного самовизначення майбутнього психолога. Вже на перших курсах необхідно сформувані в певних рівнях розвитку ці властивості, що характеризують професійне становлення особистості психолога, серед яких важливе місце займають навички спілкування, вміння мислити, висловлювати свою думку.

Більшість авторів, що вивчають проблему спілкування, взаємодії людей, в тому числі і спілкування викладачів і майбутніх психологів в процесі навчання, питання відображення людини людиною відмічають наявність в цій структурі емоційного та інтелектуального, когнітивного компонентів. Це психологи О.О. Бодальов, Г. Андрєєва, С.Д. Максименко, В.В. Рибалко [1, 3, 9, 10], які вказують на необхідність розвитку у майбутніх психологів психологічної культури спілкування, мовлення, мислення. Як відмічав М.М. Бахтін "...життя по своїй природі діалогічне, жити значить брати участь в діалозі: питати, слухати, відповідати, думати, згоджуватись чи ні. Кожна думка вливається в незавершений діалог. Діалог повинен бути охоплений у динаміці єдності і "розрізненості" свого руху, початку, етичних, естетичних, логічних вимог. Пусковий механізм діалогу – питання, а кожна відповідь веде за собою все нові і нові питання. Таким чином, діалог спонукає морально розвинену особистість неспинно шукати, знаходити, створювати заново смисли людського буття в очах його співбесідника" [2].

Актуальність проблеми полягає в тому, щоб вивчити особливості впливу внутрішньої мовленнєвої діяльності на розвиток у майбутнього психолога діалогічно-культурологічно орієнтованого спілкування в професійному його становленні, дослідити особливості розвитку психологічної культури мислення, мовлення, спілкування.

Аналіз психологічних досліджень. Мислення в діалогічному спілкуванні виступає важливою основою пізнання партнера спілкування, розробки контексту змісту спілкування, розвитку

уявлень про образ думок іншої людини, стилю її мислення, на пряму думок суб'єкта. Мислення в діалогічному спілкуванні включено в структуру впливу на іншу людину чи потенціально-го клієнта в умовах взаємодії та взаєморозуміння, тому без мислення не може існувати діалогічне спілкування, узагальнення інформації та знань.

Поряд з емоційною оцінкою один одного в діалозі існує раціональна, когнітивна оцінка один одного, бо когнітивний компонент діалогічного спілкування включає систему знань майбутнього психолога про викладача, його особистісні якості для визначення стереотипів та демонстрації певних якостей в системі відношень у професійному становленні фахівця.

Як відомо, в процесі спілкування здійснюється міжособове пізнання.

Як відмічають С.Д. Максименко, В.В. Рибалко [9, 10], що призначення пізнавальної діяльності свідомості як більш вірного розуміння об'єкта пов'язано з інтелектуальним компонентом спілкування, а почуття – оцінюють його, виражають відношення до людини. Таке відношення потребує від викладачів та майбутніх психологів знання особливостей “соціальної перцепції” в професійному становленні фахівця.

Проблема внутрішнього діалогу пов'язана з типом особистості, який ми виділили в констатувальному експерименті: пояснювальний тип особистості майбутнього психолога, що характеризувався глибоким самоаналізом своїх особистісних якостей і глибоким, продуманим внутрішнім діалогом з наступним зовнішнім мовленнєвим висловлюванням з використанням лексико-граматичних, синтаксичних та інтонаційних засобів в діалогічному спілкуванні в усіх системах: «викладач-майбутній психолог», «майбутній психолог-майбутній психолог», «майбутній психолог-клієнт»; констатувальний тип особистості, що характеризувався лише констатацією своїх психічних якостей без глибокого аналізу, поверховим рівнем побудови діалогічного спілкування, невмінням використання лексико-граматичних, синтаксичних і інтонаційних засобів, майже відсутністю внутрішнього діалогу, невмінням аналізувати свої психічні якості і поведінку, завищеною самооцінкою; змішаний тип особистості, що характеризувався низьким рівнем аналізу психічних якостей, діалогічного спілкування, поверховим використанням лексико-граматичних, синтаксичних та інтонаційних засобів, що характеризують ступінь розвитку культури діалогу і культури поведінки, майже відсутністю прояву внутрішнього діалогу.

Так, перш ніж перейти до методу діалогічного тренінгу на першому етапі формувального експерименту проводилася робота з майбутніми психологами із розвитку внутрішнього діалогу, критичного самовідношення до свого мовлення, мовленнєвих висловлювань, діалогічного спілкування.

Основні показники особистісного внутрішнього і зовнішнього діалогу – це формулювання мовленнєвих висловлювань в діалозі, їх логіка, послідовність, лексико-граматичне, синтаксичне та інтонаційне оформлення, моральна саморегуляція поведінки, самовідношення, самовиховання, культура спілкування, діалогу, поведінка. Така цілісність системи взаємозв'язку спілкування і поведінки сприяє професійному становленню особистості майбутнього психолога, його розвитку.

В результаті розвитку зв'язків між мовленнєвими сигналами в мисленні та, висловлюваннями створюється новий рівень діалогу, діалогічного спілкування, який характеризується культурою мовлення, мислення. Як відмічає Т.М. Ушакова [12], люди діалогічно спілкуються тоді, коли у них є щось спільне. Таким спільним ланцюжком в мовленнєвому спілкуванні є вербальна сітка, інакше кажучи природна матриця мовленнєвого досвіду і виникаюча на її основі в процесі мовленнєвого спілкування мозаїка активності людини, тобто її поведінки. В результаті мовленнєвого висловлювання людина, що говорить, передає людині, яка слухає, патерн активності, що збуджує аналогічний патерн активності в поведінці іншого. А цей момент дуже важливий в нашому дослідженні. Вивчення структурно-функціональної організації внутрішньомовленнєвого ланцюжка в мовленнєвому висловлюванні, яке опосередковане мисленням, пов'язано з вивченням семантики діалогу, його культури побудови і відображення в культурі поведінки майбутнього психолога як фахівця, його професійного становлення [12].

Так, О.М. Леонтьєв [7] відмічає, що психологічна і лінгвістична структура речень ідентичні, а структура речень в діалозі визначається в лінгвістичні набором граматичних, лексико-синтаксичних правил, необхідних для культури діалогу. Відповідно, необхідні і поведінкові дії, що здійснюються людьми в процесі діалогу, в спілкуванні, в процесі взаємодії.

Отже, взаємозв'язок мислення, мовлення і поведінки підтверджується дослідженнями психологів вітчизняного і зарубіжного спрямування.

Виклад основного матеріалу. На етапі формуючого експерименту застосовувалось діалогічне спілкування в процесі проведення групових дискусій, ділових ігор.

Проаналізуємо хід групової дискусії:

– організаційно-психологічна модель діалогічної групової дискусії основна мета якої – досягнення єдиного групового рішення в процесі діалогічної стратегії спілкування. Основні параметри проведення групової дискусії:

а) особистісні, які включають мотиваційний компонент, емоційно-інтелектуальний, комунікативний; б) групова взаємодія і взаємовплив в процесі діалогу; в) логічний розвиток теми, вирішення проблеми, доведення її до логічного завершення; г) структурний – підготовка дискусії, набуття навичок її проведення, механізми проведення, аргументації, поведження членів дискусії, обговорення, прийняття рішення.

1. Проблема групової дискусії: «Чи зустрічалась Вам в житті чи літературі ідеальна модель культури діалогічного спілкування особистості», знайти в результаті групової дискусії критерії, показники, що відображають модель ідеальної форми діалогічного спілкування від некультурної форми (не ідеальної). Члени дискусії готуються заздалегідь.

Наведемо приклад спеціального заняття з проблеми розвитку мовлення та мислення в процесі діалогічного спілкування.

Мета заняття – використовуючи текстові матеріали робіт психологів, сприяти розвитку у студентів культури спілкування, мовлення, мислення, культурного розвитку в цілому, оволодіння професією психолога.

В.: Давайте розглянемо проблему культурного розвитку психіки особистості в світлі поглядів вітчизняних та зарубіжних психологів.

С1.: Я розумію культурний розвиток психіки особистості – це, перш за все, соціальний процес.

Наведемо слова Л.С. Виготського [5], де він зазначає: «Історію культурного розвитку психіки дитини необхідно розглядати як процес біологічної еволюції, як живий процес розвитку становлення, боротьбу протилежностей, як зіткнення природного та історичного, примітивного та культурного, органічного та соціального. Тільки в результаті боротьби і пристосування натуральних форм мислення до основних вищих форм створюється і виробляється той звичний для дорослої культурної людини тип мислення, який психологи розглядали як закінчений продукт розвитку і вважали спочатку природним і який генетичне дослідження намагається уявити як результат складного процесу розвитку. Так поступово здійснюється перетворення природних чи натуральних форм поведінки в культурні чи суспільно-історич-

ні. На місце стереотипного, встановленого розвитку натуральних форм, що нагадує автоматичну зміну форм встає живий процес становлення і розвитку, що протікає в безперервному протиріччі примітивних і культурних форм поведінки. Цей живий процес пристосування, як би ми сказали, по аналогії можна порівняти з живим процесом еволюції організмів чи з історією людства» [7, с. 291].

Так, ми бачимо, що дитина поступово соціалізується і важливим показником цього процесу є розвиток мовлення і вищих психічних функцій на протилежність Ж. Піаже, який індивідуалізацію і соціалізацію дитини пов'язував не з соціальними процесами, а лише з наслідуванням.

В роботі «Історія розвитку вищих психічних функцій» Л.С. Виготський писав: «Вік відкриття свого «Я», оформлення особистості є вік оформлення свідомості та світогляду і в області культурного розвитку вони складають центральні моменти становлення культури людини» [7, с. 327].

С2.: Насправді, коли ми оволодіваємо своєю поведінкою, то наша поведінка обумовлена такими ситуаціями, в яких ми знаходимось і тут важливо правильно оцінити цю ситуацію і свої дії.

Я хочу підкріпити свої слова словами Л.С. Виготського.

Л.С. Виготський зазначає, що основний закон культурної поведінки в тому, що поведінка визначається ситуаціями, реакція викликається стимулами і ключ до оволодіння поведінкою в тому, щоб оволодіти стимулами. Наша культурна поведінка – один з природних процесів – закон стимулу – реакція, оволодіння поведінкою через певні стимули.

Він відзначав: «Намір є типовим процесом оволодіння особистим поведінням через створення певних ситуацій і зв'язків, але виконання його вже зовсім не залежний від волі процес, що протікає автоматично» [48, с. 280]. Отже, можна сказати, що і поведінка і розвиток психічних функцій – мовлення, мислення – визначаються ситуацією, зв'язками, що сприяють переходу у внутрішній план.

Далі Л.С. Виготський продовжує свою думку: «Нерозділеність особистості і світогляду, злитих в одній дії, вказують на перехідну стадію культурного розвитку, соціалізоване мовлення і використання знарядь є моментом, що розщепляє цю стадію. Перші слова мають вказівну функцію». Слід зазначити, що на вказівну функцію перших слів дитини в мовленні вказував і Ж. Піаже.

СЗ.: А ось у Меймана перші слова мають афективно-виразну функцію. Дитина починає впливати на зовнішні предмети через дорослих, прокладається шлях між словами і предметами.

Так, хто з них прав? Ніхто з указаних зарубіжних психологів не пов'язував розвиток мовлення, мислення з соціальною ситуацією, набуванням соціального досвіду, крім Л.С. Виготського. І в цьому ми знову бачимо першоджерело розвитку психіки – від зовнішнього до внутрішнього.

В розвитку культури поведінки я хочу знову звернутись до поглядів Л.С. Виготського. Так, він вважав: «поведінка людини характеризує те, що вона створює штучні сигнальні подразники, це грандіозна сигналістика мовлення і тим самим оволодіває сигнальною діяльністю великих півкуль. Це сигніфікація, тобто створення і використання штучних знаків. За допомогою цих знаків, – як зазначає Л.С. Виготський, – людина сигніфікує свою поведінку і, створюючи її, впливає ззовні, утворює нові зв'язки в мозку, керує своїм тілом і мозком. Соціальне життя, – продовжує Л.С. Виготський, – створює необхідність підкорити поведінку індивіда суспільним вимогам і створює складні сигналізаційні системи – засоби зв'язку, спрямовані і регулюючі утворення умовних зв'язків в мозку людини. Організація вищої нервової діяльності створює необхідну передумову, можливість регуляції поведінки».

В цих словах яскраво виявляється зв'язок соціального розвитку вищих психічних функцій, який розвивав Л.С. Виготський, з вищою нервовою діяльністю мозку, яку розробляв в той час І.П. Павлов. Можна сказати, що Л.С. Виготський будував свою концепцію культурного розвитку психічних функцій саме на фізіологічному вченні І.М. Сеченова і І.П. Павлова. Але на фізіологічних механізмах будував і свою концепцію в подальшому М.І. Жинкін [6]. В подальшому концепцію розвитку мовлення, мислення, інших психічних функцій почали будувати на особистісному та діяльнісному підході, які розроблялись у вітчизняній психології в концепціях С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова [7, 8, 11].

В роботі Л.С. Виготського відмічено: «Основу структури культурних форм поведінки особистості складає опосередкована діяльність, використання зовнішніх знаків як засобу подальшого розвитку поведінки. Виділення функцій, використання знака мають особливо важливе значення в усьому культурному розвитку особистості, розвитку її мовлення та мислення» [5].

Перспектива в історії культурного розвитку людини – це оволодіння особистою поведінкою, але треба відрізнити ступінь розвитку тієї чи іншої функції і ступінь розвитку оволодінням цією функцією. Відомо, яку велику диспропорцію утворює розвиток вищих психічних функцій і нижчих психічних функцій у людини, що має розумову відсталість, не може оволодіти особистими процесами поведінки і їх використання.

Отже, розвиток і мовлення, і мислення, за Л.С. Виготським, йде від соціального, зовнішнього, через штучні засоби, стимули, через сигніфікацію.

Так, Л.С. Виготський вважає: «Людина використовує штучні стимули в ситуації, активно впливає на процеси запам'ятовування. Впливає на пам'ять іншого і тим самим на свою пам'ять. Натуральною основою впливу знака на увагу, пам'ять, поведінку є не створення нових шляхів, як знаків уваги, пам'яті, а зміна міжцентральних відношень, каналізація відповідних процесів, що викликані допоміжним рефлексом «що таке?». Першочергова функція мовлення не в тому, що слова мають значення чи утворюються нові відповідні зв'язки, а в тому, що першонавчальне слово є вказівкою, з якої можна вивести всі інші слова. Слова є з самого початку як би виходами, що встановлені на його шляху для набування соціального досвіду» [5].

Так, у Л.С. Виготського все мовлення дитини є соціалізованим і обумовлено соціальною ситуацією, в тому числі і егоцентричне, зовнішнє мовлення, яке поступово інтеріоризується.

Викладач наголошує в діалозі на те, що культурологічний підхід до підготовки психолога-фахівця саме полягає в тому, щоб сформулювати у кожного культуру мислення, мовлення, поведінки, як стержньових чинників професійного становлення психолога, розвитку його професійної самосвідомості.

Особливу роль, як відомо, в діалогічній взаємодії відіграє вміння вислухати співбесідника, ставити йому запитання. З цієї метою були проведені наступні навчальні діалоги:

1. Проблема групової дискусії:

– існує думка про те, що будь-яке навчання – це прищеплення людині стандартів, стандартів нашої поведінки, мислення, мовлення, культури спілкування, бачення світу, ставлення до себе і до інших людей. А стандарт, як відомо, вбиває творчість.

– Що ви пропонуєте і яка ваша точка зору?

– Перебороти стандартне мислення, спілкування, поведінку.

– Але перебороти стандарт може тільки той, хто оволодів системою знань, культурою поведінки, здається, утворюється замкнуте коло.

– То все ж таки як стати не стандартною людиною, а творчою, суб'єктивною...

Викладач пропонує студентам викласти свою точку зору, посперечатись, внести корективи, розіграти етюди взаємодії, використовуючи міміку, жести. Лексико-граматичні засоби, вироблення вмінь взаєморозуміння в діалогічному спілкуванні, формування комунікативних вмінь, навичок, здібностей. Розвиток творчої уяви, активності, розвиток внутрішнього діалогу.

2. Проблема групової дискусії:

Як відомо, в шкільному віці мотив культурної поведінки і спілкування полягає в отриманні хорошої оцінки, надалі в старшому віці цей мотив перестає діяти і його потрібно замінити іншим, зробивши його реально діючим. Але який потрібен мотив культурного поведіння і спілкування, виходячи з цього? Психолог О.М. Леонтьєв зазначає [7]:

– Чи не полягає мистецтво психічного розвитку і виховання людини в створенні правильного поєднання усвідомлених і реально діючих мотивів?

– Чи не варто разом з тим в умінні своєчасно надавати більшого значення успішному результату діяльності особистості і цим забезпечити перехід до вищого типу реальних мотивів культурної поведінки і культурного спілкування, які керують життям людини впродовж життя, її професійного становлення.

3. Проблема групової дискусії:

– Існує думка про те, що простота, точність, стислість висловлювання – ось головні умови, яких треба дотримуватись у спілкуванні;

– Чи досить цього?

Якщо при всій точності і ясності сказаного тон вашого спілкування з іншою людиною буде сухий, холодний, то слухаючи вас, людина відчує нудьгу, ваші слова не вплинуть на неї.

– Як же будувати своє мовленнєве висловлювання, свій діалог, щоб вони отримали відгук в душі іншого?

В.: Давайте разом подумаємо про те, як необхідно спілкуватися з іншою людиною, з потенційним клієнтом, щоб в нього не зникло бажання спілкуватися з психологом?

С1.: Я думаю, що психолог повинен виявляти щирі зацікавленість в проблемі клієнта та її вирішенні, виявляти добрий, щирий тон бесіди і, головне, нікуди не поспішати, коли спілку-

ешся з клієнтом чи партнером спілкування. Необхідно перекопати клієнта у тому, що його проблема буде вирішена кращим способом. Мені подобається, як в таких ситуаціях поводився З. Фрейд, він терпляче вислуховував клієнта і ніколи не поспішав робити висновки, а залучав самого клієнта до аналізу своєї проблеми і лише тоді разом знаходили відповідь на питання. Отже, клієнт залишався задоволений бесідою, спілкуванням. Так формувалася індивідуальний стиль спілкування і поведінки, розвиток внутрішнього продумування майбутнього зовнішнього діалогу.

4. Проблема групової дискусії – діалогу:

– Сучасна молодь вся з якимись викрутасами, їм хочеться обов'язково відрізнятись від старших: і одяг, і манери поводження, спілкування – все неприродне, нарочите.

– А хіба батьки не були такими в молодості?

– Зараз батькам не подобається дикі ритми поп-музики, а дідам колись не подобались фокстрот і гостру полеміку викликав вальс.

– То ж є конфлікт поколінь, чи нема?

– Чому малюк в дитинстві чуйний, добрий, виявляє інтерес до інших, а згодом, підростаючи, втрачає ці цінні якості особистості?

– Тому що всяку особистісну якість треба закріплювати,

– Значить, головне це приклад старших?

– Не тільки, необхідне і особистісне тренування людини в моральних вчинках, культурі поведінки і культурі спілкування.

– Давайте разом подумаємо, які будуть думки з приводу цього?

– Скільки годин на день чи тиждень треба присвячувати самовихованню, саморозвитку культури поведінки, взаємин, спілкування, професійному самовдосконаленню?

– Це повинно здійснюватись щодня, безперервно, вся атмосфера нашого життя, взаємин, психологічний клімат стосунків формують характер, поведінку.

– Але що є головне і що не головне?

– Чи здійсненним є культурні поводження і спілкування постійно, навіть в екстремальних ситуаціях?

Спілкування людей один з одним – надзвичайно складний і тонкий процес, який вимагає певного розвитку особистісних якостей, мислення, мовлення, культури поведінки.

Неефективність у спілкуванні може бути пов'язана з повною або частковою відсутністю того або іншого комунікативного

вміння, наприклад, уміння орієнтуватися й поводитися в конкретній ситуації.

Може бути викликана недоліком самоконтролю, наприклад, через невміння впоратися з імпульсивністю, агресією й т.д. Кожний з нас навчається йому впродовж свого життя, здобуває досвід, що часто будується на помилках і розчаруваннях. Чи можна навчити спілкуватися, не використовуючи для цього тільки свій реальний досвід. Так, і зробити можна це за допомогою гри. Гра – це модель життєвої ситуації, зокрема спілкування, у процесі якої людина здобуває певний досвід.

Крім того, роблячи помилки в штучній ситуації спілкування, людина не почуває тієї відповідальності, що у реальному житті неминуха. Це дає можливість більше пробувати, проявляти творчість, шукати ефективніші форми взаємодії один з одним і не боятися «поразки».

Тренінг поза заняттями був спрямований на розвиток комунікативних вмінь і здібностей: вести діалог, аналізувати думки співбесідника, знаходити спільне, брати міні-інтерв'ю, ставити питання, робити аналіз відповідей, висновки.

Виходячи з результатів проведеного формувального дослідження можна виділити такі основні етапи професійного становлення студентів майбутніх психологів в процесі культурологічно орієнтованого навчального діалогу:

- перший етап – накопичення системи знань про хід діалогічного спілкування, усвідомлення його значимості, психологічна внутрішня підготовка до діалогу, накопичення психологічної інформації, розвиток внутрішнього мовлення, діалогічного мислення;
- другий етап – розвиток комунікативних здібностей, когнітивних та особистісних якостей, що лежать в основі розвитку культури спілкування, мислення, мовлення, взаємодії.

Комунікативна активність в діалозі розглядалась як рівень розвитку мислительної активності, комунікабельності, бажання активно висловити свою думку в діалозі на занятті. Інтенсивність діалогу розглядалась як кількість виступів студента в діалозі, частота висловлювань в діалозі, кількість речень висловлених студентом упродовж діалогу на занятті. Студенти виявили більшу інформаційну та мовленнєву готовність до творчого діалогу, вміли передбачити хід діалогу, виявили вищі рівні культури мовлення, мислення, рівні сформованості індивідуальних якостей.

Аналіз результатів показав підвищення рівнів комунікативної активності в умовах культурологічно орієнтованого навчального та тренінгового діалогу, підвищення інтенсивності діалогу від 2,0 до 8,4 одиниць на п'ятому курсі, а також загальної кількості мовленнєвих висловлювань кожного учасника діалогу, зменшення кількості пасивних учасників діалогу. Отже, спеціальна система діалогічних занять з обговоренням психологічних проблем, розвиток вмій та навичок внутрішньомовленнєвих промовлянь та зовнішніх висловлювань в діалозі впливають на загальний особистісний та мовленнєвий та мислительний розвиток, а тим самим і на професійний розвиток майбутнього психолога-фахівця, його психологічної культури професійного становлення, свідомість та самосвідомість.

Таблиця 1

Комунікативна активність майбутніх психологів в процесі навчальних діалогів (середні показники)

Курс навчання	Комунікативна активність	Інтенсивність діалогу	Загальне число мовленнєвих висловлювань	Число пасивних учасників діалогу
II курс	3,5	2,0	2,5	3
III курс	5,5	3,5	3,7	2
IV курс	6,5	4,6	5,8	-
V курс	7,5	8,4	12,4	-

Під час формувального експерименту використовувався цикл навчальних та тренінгових занять:

- діалогічні навчальні заняття з обговоренням психологічних теоретичних проблем, дискусії, полеміки з обговорення психологічних концепцій Л.С. Виготського і Ж. Піаже;
- діалогічні заняття поза навчальною діяльністю;
- діалогічні дискусії по обговоренню психологічних проблем культури мислення, мовлення, спілкування, поведіння;
- ділові ігри з діалогічним обговоренням в командах психологічних проблем;
- психологічні КВК з діалогічним обговоренням виконання психологічних завдань;
- завдання на мислительну і мовленнєву кмітливість, поглиблення психологічних, професійних знань, вмій, навичок, комунікативної активності, розвитку мислення та діалогу.
- оволодіння психологічними знаннями на основі культурологічно орієнтованого діалогічного спілкування, віднаходження

альтернативних варіантів розв'язання психологічної проблеми, підбір аргументів, становлення особистості майбутнього психолога, як професіонала, фахівця, становлення особистісної соціальної позиції;

– психічний та професійний розвиток особистості як майбутнього психолога фахівця повинен здійснюватись, на думку В.С. Біблера [4], в системі "...свідомість, мислення, мовлення, свідомість, оскільки феномен свідомості є феноменом особистісно людського предметного, цілеспрямованого мислення та діяльнісного спілкування.

Висновки. В процесі культурологічних досліджень і на основі узагальнень експерименту свідомість і самосвідомість стають домінантою духовного життя особистості, формування культурологічних інтенцій, становлення вихідних визначень суб'єкта навчання, а внутрішнє мовлення – це суттєве визначення і взаємозбагачення свідомості в діалозі. Отже, свідомість стає феноменом внутрішнього спілкування свідомостей особистості, яке повинно вийти за свої межі і звернутись до другої свідомості особистості. Усвідомлюючи себе «Я» може звернутись до себе, бачити і чути своє буття з боку свого другого «Я». Сама цілісність свідомості досягається тим, що все бачиться з боку іншої свідомості і виявляється спілкуванням різних «Я», різних свідомостей” [4].

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры / Владимир Соломонович Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
4. Бодалев А.А. Общение и формирование личности / А.А. Бодалев // Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1977. – 176 с.
5. Выготский Лев Семенович. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – 5-е изд., испр. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 154 с.
7. Леонтьев А.Н. Человек и культура / А.Н. Леонтьев. – М., 1961. – 115 с.

8. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б.Ф. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Академия, 2003. – 295 с.
9. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко: навч. посіб. – К.: НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
10. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників: [метод. рекомендації / В.В. Рибалка]. – К.: АПН України, 2004. – 25 с.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 695 с.
12. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи / Т.Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С. 23 – 35.

The article reveals the role of inner speech and internal speech activity in the development of the dialogue thinking as a basis of intellectual development of a future psychologist, his professional, psychological and informational preparation for the professional activity. In the process of cultural studies and on the basis of generalization of the experiment the consciousness and self-consciousness are established to become the dominant of the inner life of the personality, the formation of the cultural intentions, becoming the definitions of the subject of training, and inner speech is a significant identification and mutual enrichment of a consciousness in a dialogue. The consciousness is proved to become a phenomenon of internal intercourse of personality's consciousnesses, which should go beyond its limits and address to another consciousness of the personality. Realizing myself, I can address to myself, see and hear my being from my second I. The totality of the consciousness is achieved by the fact that everything is seen from the other side of consciousness and is the communication of the various Me, of different consciousnesses.

Keywords: the development of inner speech, culturally oriented educational dialogue, dialogue learning strategy, professional development of a future psychologist, dialogue intercourse, dialogue thinking.

Отримано: 28.01.2013 р.

Психологічний аналіз основних вимог до особистості керівника органу внутрішніх справ

Здійснено психологічну характеристику суб'єкта управлінської діяльності в ОВС. Проведено аналіз наукових поглядів щодо основних вимог до особистості керівника органу чи підрозділу внутрішніх справ. Визначено найбільш значимі професійно-важливі якості управлінця: високий рівень інтелектуального розвитку, здатність до комунікативної взаємодії, стійка мотивація та високі моральні стандарти, здатність швидко приймати керівні рішення, але основною є професійна компетентність. Визначено, що професійно важливі якості у керівників органів внутрішніх справ України слід формувати і розвивати впродовж усього періоду проходження служби, а в процесі їх підготовки необхідно ставити за мету розвиток професіоналізму у майбутнього керівника, що стане запорукою високоєфективного управління.

Ключові слова: керівник; особистість керівника; управління; управлінська діяльність; професійні обов'язки, професійно важливі якості та вміння.

Проведена психологическая характеристика субъекта управленческой деятельности в ОВД. Проведен анализ научных точек зрения на основные требования к личности руководителя органа или подразделения внутренних дел. Определены наиболее значимые профессионально-важные качества управленца: высокий уровень интеллектуального развития, способность к коммуникативному взаимодействию, устойчивая мотивация и высокие моральные стандарты, способность быстро принимать руководящие решения, но основной является профессиональная компетентность. Определено, что профессионально важные качества у руководителей органов внутренних дел Украины следует формировать и развивать в течение всего периода прохождения службы, а в процессе их подготовки необходимо ставить целью развитие профессионализма у будущего руководителя, что станет залогом высокоэффективного управления.

Ключевые слова: руководитель; личность руководителя; управление; управленческая деятельность; профессиональные обязанности; профессионально важные качества и умения.

Постановка проблеми. Суб'єкт управління в органах внутрішніх справ України – це, перш за все, керівник, який ви-

значається як особа, яка наділена повноваженнями приймати управлінські рішення та здійснювати організацію їх виконання [1, с. 35].

Саме керівник є провідною фігурою процесу керівництва. Керівництво, в свою чергу, – це процес взаємодії керівника з іншими людьми, в результаті якого забезпечується їхня активна та скоординована участь у досягненні мети управління [2, с. 9].

Отже, характеризуючи суб'єкта управлінської діяльності, розглядаємо особистість керівника органу або підрозділу внутрішніх справ та вимоги, що до неї висуваються.

Поняття особистості багатозначне і багатопланове. Особистість – це одна з основних категорій в психології. Але вона є предметом не лише психології, але й предметом філософського, суспільно-історичного пізнання, на певному рівні аналізу особистість розглядається в ракурсі своїх природних, біологічних особливостей, як предмет антропології, соматології і генетики людини.

Психологія управління вивчає властивості особистості, яка займає певний статус і виконує певну роль в групі, зміст діяльності та рівень її організації в групі та засоби впливу, що використовуються з метою оптимізації та підвищення ефективності діяльності [3, с. 140].

Особистість керівника, що залучена у професійну діяльність неминує несе на собі відображення предметних і соціальних зв'язків та відносин, що знаходять відображення у її психології. Відбувається розвиток особистості: розширення знань, підвищення кваліфікації, зростає професійна мобільність.

Розвиток особистості – це такі її зміни, внаслідок яких індивід здатний ставити і вирішувати все складніші конкретні завдання. У процесі реалізації цих завдань розвиваються здібності людини, нарощується творчий потенціал та з'являються можливості постановки і розв'язання нових завдань. Організація трудової діяльності на сучасному етапі повинна базуватися на врахуванні не окремих ізольованих властивостей працівника, а цілісної структури його особистості [4, с. 148].

Особистість керівника органу або підрозділу внутрішніх справ – це особистість, залучена у трудову діяльність, що ускладнюється особливостями керівної діяльності у правоохоронному органі.

Сучасний керівник повинен не лише вміти працювати з особовим складом підрозділу, а й сам бути взірцем для підлеглих, справжнім лідером, наставником, референтною особистістю з

глибокими знаннями, розумінням людей, привабливим іміджем і характерологічними особливостями [2, с. 9]. Тому і вимоги до особистості керівника значно вищі, ніж до пересічного співробітника.

Сучасний керівник виконує діяльність, метою якої є визначення основних цілей підрозділу, а також шляхів їх досягнення, стратегії розвитку: це і вплив на підлеглих, і виконання певних функцій як по відношенню до підлеглих і організації в цілому, так і до вищих органів. Нарешті, діяльність керівника передбачає і певний тип спілкування у стосунках з особами – учасниками управлінських відносин.

Управління діяльністю груп і колективів здійснюється у формі керівництва і лідерства. Між цими двома формами управління є як багато відмінного, так і багато подібного.

Керівник призначається суб'єктом управління. Він реалізує свої офіційні повноваження на підставі наказу, статуту, іншого правового акту. Він призначається і звільняється в установленому порядку, завжди включений в ієрархічний ланцюг офіційних, формальних відносин, розпочинаючи з міністерства і закінчуючи підрозділами в органах внутрішніх справ, і в цьому ланцюгу він одночасно виступає як керівник відносно підлеглих, і як підлеглий відносно вищих суб'єктів управління [5, с. 101].

У системі неформальних відносин рано чи пізно стихійно виділяється неформальний керівник – лідер. Він виділяється з-поміж оточуючих його людей, рівних або близьких за статусом. І якщо неформальний лідер намагається застосувати які-небудь санкції, то вони також будуть носити неформальний характер, оскільки ніде не зафіксовані. І як би не намагалася людина стати лідером, вона ніколи ним не стане, якщо оточуючі не будуть сприймати її як лідера. Керівник же призначається на свою посаду незалежно від того, вважають підлеглі його достойним або ні. Звідси, феномен керівництва – це соціальний феномен, а феномен лідерства – психологічний.

Разом з тим між цими феноменами багато спільного:

- вони обидва є засобом координації, упорядкування відносин всередині організації, засобом управління ними;
- обидва реалізують процеси соціального впливу у колективі;
- обом притаманна субординація відносин.

Ця схожість функцій часто призводить до того, що лідерство здатне переходити у керівництво, а керівник – стає лідером (фор-

мальним і неформальним), що значно підвищує ефективність керівництва в цілому [6, с. 87].

Ефективність впливу керівника на діяльність органу, підрозділу залежить не тільки від його офіційних повноважень, але й від особистого авторитету, тобто має дві складові: формального керівника та неформального лідера. Найоптимальнішим є тип керівника з високим офіційним, професійним та особистим статусом [5, с. 101].

Кожен керівник органу внутрішніх справ – це особистість зі своїм характером, своїм баченням проблеми, досвідом і знаннями. Але це не виключає необхідність для кожного керівника відповідати певним загальним вимогам [5, с. 122].

Мета, функції та специфіка управлінської діяльності обумовлюють найбільш важливі вимоги професії до особистості керівника в органах внутрішніх справ України – оптимальний набір професійно важливих моральних, ділових і індивідуально-психологічних якостей та відсутність протипоказань для здійснення керівної діяльності.

Сучасні умови діяльності висувають нові, підвищені вимоги до управлінців, істотно змінюється також роль керівника. Вимоги до управлінців в органах внутрішніх справ є високими незалежно від кількості підлеглих [7, с. 84].

Вивченням професійно важливих якостей, засобів їх розвитку й вдосконалення та протипоказань для здійснення керівної діяльності займається психологія управління. Питання психології управління та психологічні засади управлінської діяльності в правоохоронних органах розглядаються в роботах В.Г.Андросюка, О.М. Бандурки, В.І.Барка, С.П. Бочарової, О.В. Волошиної, О.В. Землянської, Ю.Б.Ірхіна, Л.І. Казміренко, Л.Е. Орбан-Лембрик, О.Д. Сафіна, тощо.

Основні вимоги до особистості керівника органу чи підрозділу внутрішніх справ можна об'єднати у декілька структурних груп.

Професор О.М. Бандурка їх об'єднує у три групи: професіональні, ділові та особисті.

До професіональних відносять ті, що характеризують будь-якого грамотного спеціаліста і які є необхідною підставою для виконання обов'язків керівника:

– компетентність, яка формується на основі освіти та професійного досвіду;

– загальна ерудиція, глибоке знання різних напрямків діяльності органів внутрішніх справ, інших правоохоронних органів, науковий підхід до справи;

– широта мислення, прагнення до отримання нових знань, постійне самовдосконалення, переосмислення навколишньої дійсності і критичне ставлення до власних дій;

– пошук нових форм і методів роботи, допомога підлеглим, передача їм власного досвіду і навчання;

Діловими якостями, які, власне, і формують керівника, є:

– вміння організувати роботу органу внутрішніх справ, висунути і розподілити серед виконавців завдання, створити для їх роботи необхідні умови, координувати і контролювати їх діяльність;

– прагнення до влади, лідерства, сміливість, рішучість, воля і принциповість у реалізації своїх рішень;

– створення і підтримання власного іміджу, а через нього – підтримка престижу свого колективу;

– контактність, комунікабельність, вміння переконати в правильності своєї позиції, повести за собою людей;

– ініціативність, оперативність у розв'язанні проблем, вміння вибрати головне і зосередитись на ньому і при необхідності швидко переорієнтуватись;

– здатність керувати собою, своєю поведінкою, робочим часом, взаємовідносинами з оточуючими;

– здатність до нововведень, перетворень, готовність піти на розумний ризик самому і повести за собою інших;

– єдність слова і діла;

– висока вимогливість до підлеглих і турбота про них;

– непримиримість до проявів формалізму, бюрократизму і парадності в роботі.

Особисті якості керівника сприяють його авторитету, пошані до нього з боку підлеглих, населення, створюють передумови ефектного управління колективом органу внутрішніх справ. Ними, зокрема, є:

– високі моральні стандарти;

– фізичне і психічне здоров'я;

– високий рівень внутрішньої культури;

– оптимізм, впевненість у собі, рівноваженість;

– чуйність, розсудливість, доброзичливість, дбайливість [5, с. 126, 127].

Дещо інакше основні вимоги до особистості керівника органу чи підрозділу внутрішніх справ класифікує С.Н. Мамонтова.

По-перше, якості, що відображають функціонально-рольові вимоги до керівника, спрямовані на успішне виконання ним своїх посадових обов'язків (компетентність, вміння бачити перспективу в роботі органу внутрішніх справ, вміння керувати тощо).

До другої групи можна віднести комунікативно-ділові якості керівника (знання підлеглих, вміння працювати з людьми, психологічна сумісність з колегами тощо).

Третю групу утворюють морально-етичні вимоги до особистості керівника органу внутрішніх справ (порядність, працелюбність, чесність, відповідальність, етичність у поведінці) [8, с. 152].

Отже, професія управлінця органів внутрішніх справ висуває підвищені вимоги до індивідуальних якостей особистості. Діяльність сучасного керівника є складною і багатоплановою. І від наявності у нього необхідного набору професійно важливих якостей залежить її якість.

Під час численних психологічних досліджень встановлено, що в управлінській діяльності керівників різних рангів є ряд характеристик, які співпадають, що дозволяє виокремити основні професійно важливі якості керівника. У різноманітних авторів найбільш частіше зустрічаються:

- інтелект. Він має бути вищим за середній рівень, важливою є здатність до вирішення складних та абстрактних проблем;
- ініціатива та ділова активність. Включає наявність мотиву до дії, самостійність та винахідливість;
- впевненість у собі, що пов'язана з високою самооцінкою компетентності та високим рівнем домагань;
- так званий «фактор гелікоптера», або здатність підніматися над конкретикою та сприймати ситуацію у більш широкому контексті [9, с. 24].

В.І. Барко зазначає, що з урахуванням розробленої ним концепції психологічної готовності особистості до управлінської діяльності в систему професійно важливих якостей керівника органу внутрішніх справ доцільно передусім включити рівень розвитку й структуру загальних здібностей (інтелекту, креативності та активності), особливості мотиваційної спрямованості особистості, а також деякі характерологічні особливості. Одночасно він підкреслює, що додатково до структури психодіагностичної моделі сучасного керівника органу внутрішніх справ, яку він розробив, слід віднести низку професійних умінь (зокрема вирішувати нестандартні управлінські завдання, здатність мислити масштабно, забезпечити самоорганізацію управлінської системи, здійснювати оптимальну функціональну розстановку кадрів). Також управлінець ОВС, на його думку, має відповідати низці додаткових вимог, серед яких найбільше значення мають правова й управлінська компетентність, загальна ерудиція, зна-

ння напрямів діяльності органів внутрішніх справ та їх структури й функцій; організаційні здібності, дисциплінованість, фізичний стан [10, с. 110-114].

Ю.Б. Ірхін виокремлює загальні та специфічні професійно-важливі якості керівника органу або підрозділу внутрішніх справ.

До загальних він відносить:

- професійну спостережливість;
- здатність до комунікативної взаємодії з соціальним оточенням (встановлення контакту з різними категоріями осіб, розуміння людей, узгодження станів та взаємодія, інформаційний обмін та проведення переговорів, здійснення психологічного впливу);
- наявність розвиненої професійної пам'яті (наочно-образної, логічної, оперативної, зорової, слухової, рухової тощо);
- розвиненість навичок інтелектуальної діяльності при відборі та селекції службової інформації, обґрунтованість управлінських рішень;
- емоційна та психофізична стійкість до дій в екстремальних умовах;
- здатність до саморегуляції та самоконтролю;
- визначені вольові якості (сміливість, принциповість, виправданий ризик).

До категорії специфічних належать:

- здатність до швидкодії в умовах дефіциту часу, розвинені якості уваги (стійкість у відволікаючих умовах, прискорене переключення, розподіл при виконанні декількох дій);
- уміння диференційовано оцінювати суперечливу інформацію, здатність знаходити доцільну форму спілкування в залежності від психологічного стану та індивідуальних особливостей співрозмовника (комунікативна діагностика);
- здатність брати на себе відповідальність у складних ситуаціях, приймати рішення за умов дефіциту інформації, критично аналізувати ситуацію;
- рівноваженість та самовладання в екстремальних ситуаціях [2, с. 13,14].

У професіограмі керівника, запропонованій російським іміджмейкером професором В.М. Шепелем, цікавою є виокремлена ним серед психолого-педагогічних якостей – візуальність, тобто, зовнішня привабливість особистості [9, с. 25].

Крім того, весь процес управління органами внутрішніх справ має відбуватися в рамках певних вимог професійної етики.

Керівник повинен бути взірцем додержання етики та етикету. Управлінська етика – невід’ємний елемент набору професійно важливих якостей керівника органу внутрішніх справ. Від культури в роботі керівника, етичності поведінки залежить його авторитет серед населення, громадськості, і, зрештою, успіх всієї діяльності [5, с. 117].

В.І. Барко зазначає, що, ставлячи питання про успішного управлінця, не можна не приділити увагу професійно важливим якостям особистості. І, в першу чергу, слід говорити про рівень готовності або придатності людини до управлінської діяльності. Він відмічає, що готовність до праці є структурним особистісним утворенням, до складу якого входять морально-вольові якості особистості, мотиви діяльності, знання, практичні уміння й навички, індивідуально-психологічні якості, які забезпечують ефективне включення в нову сферу діяльності та ефективність її виконання [7, с. 84].

На сучасному етапі існує велика кількість наукових точок зору на структуру та ієрархію професійно-важливих якостей управлінця. Значною мірою їх оптимальний набір визначається тим, у якій сфері суспільної діяльності здійснюється керівництво. Саме тому, на нашу думку, найбільш значимою серед них є професійна компетентність, що не може бути розвинена до належного рівня при недостатньому розвитку інтелектуальної, комунікативної, мотиваційної та інших складових професіограми.

Отже, професія управлінця органів внутрішніх справ висуває підвищені вимоги до індивідуальних якостей людини. Але сам факт наявності в особистості зазначених якостей не зможе забезпечити високої ефективності управлінської діяльності, якщо вони не були розвинені в процесі навчання і підготовки до управлінської діяльності та не були доведені до найвищого рівня ділового потенціалу із набуттям особистістю професійного досвіду, в процесі становлення керівника професіонала.

Управління в органах внутрішніх справ двадцять першого століття – це здатність організувати і згуртувати колектив підрозділу, націлити кожного на досягнення поставлених завдань [7, с. 82-84]. Воно стало професією, і не рахуватися з цим неможливо. Тому керівник нової генерації повинен бути професіоналом з високим рівнем управлінської майстерності, з фундаментальними знаннями правознавства, економіки, психології, зі здатністю своєчасно реагувати на внутрішні зміни середовища діяльності, який використовує передові прийоми і методи управ-

ління і не тільки знає, що робить, але здатний і показати, як це потрібно зробити [5, с. 126].

Висновки. Керівник органу або підрозділу внутрішніх справ, як суб'єкт управління – це, особа, яка наділена повноваженнями приймати управлінські рішення та здійснювати організацію їх виконання. Кожен керівник органу або підрозділу внутрішніх справ – це особистість зі своїми особливостями, обумовленими вихованням, об'ємом знань, досвідом, але не дивлячись на це, він має відповідати певному переліку вимог, що висуваються професією. Сучасні умови діяльності висувають нові, підвищені вимоги до управлінців. На сучасному етапі існує велика кількість наукових точок зору на структуру та ієрархію професійно важливих якостей управлінця. Серед основних визначають високий рівень інтелектуального розвитку, здатність до комунікативної взаємодії, стійку мотивацію та високі моральні стандарти, здатність швидко приймати керівні рішення. Однією з основних, на нашу думку, є професійна компетентність, яка не може бути розвинена до належного рівня при недостатньому розвитку інтелектуальної, комунікативної, мотиваційної та інших складових професіограми. Але сама лише наявність в особистості професійно-важливих якостей не може забезпечити високу ефективність управлінської діяльності, якщо в процесі навчання і підготовки до управлінської діяльності вони не були розвинені до найвищого рівня – професіоналізму.

Отже, професійно важливі якості у керівників органів внутрішніх справ України слід формувати і розвивати впродовж усього періоду проходження служби. А в процесі їх підготовки необхідно ставити за мету розвиток професіоналізму у майбутнього керівника, що стане запорукою високоефективного управління.

Список використаних джерел

1. Термінологічний словник з управління персоналом органів внутрішніх справ України / Укладач Н.П. Матюхіна; за заг. ред. проф. О.М. Бандурки. – Харків: Ун-т внутр. справ, 2000. – 120 с.
2. Ірхін Ю.Б. Професіограма керівника органу (підрозділу) внутрішніх справ: Практичний посібник. – К.: Київський національний університет внутрішніх справ, ДП «Друкарня МВС», 2007. – 35 с.
3. Бандурка А.М. Психология управления / А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Е.В. Землянская. – Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. – 464 с.

4. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: Підручник / Я. В. Крушельницька . – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
5. Бандурка О.М. Управління в органах внутрішніх справ України: Підручник / О.М. Бандурка . – Харків: Ун-т внутр. справ, 1998. – 480 с.
6. Ромашов О.В. Социология и психология управления: Учебное пособие для вузов / О.В. Ромашов, Л.О. Ромашова. – М.: Издательство «Экзамен», 2002. – 512 с.
7. Барко В.І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід): Монографія / В.І. Барко. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 448 с.
8. Мамонтова С.Н. Прикладная юридическая психология / С.Н. Мамонтова. – М., 2002 – 509 с.
9. Урбанович А.А. Психология управления: Учебное пособие / А.А. Урбанович . – Мн.: Харвест, 2003. – 640 с.
10. Барко В.І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ: дис. . д-ра психол. наук : 19.00.06 / Вадим Іванович Барко. – К., 2004. – 435 с.

The psychological characteristic of the subject of the managing activity in the IAB was made. The analysis of the scientific views on the basic requirements for the personality of the head of the IAB or its department was conducted. The most significant requirements were determined. The most significant professionally important qualities of a manager are identified: a high level of intellectual development, the ability to communicative interaction, stable motivation and high moral standards, the ability to take quick management decisions. Only the presence of a personality professionally important qualities is established not to be able to provide high efficiency of management activity if in the process of learning and training for management activity they were not developed to the highest level of professionalism. Professionally important qualities of the leaders of the internal affairs agencies of Ukraine are established to develop during the period of service. The aim should be put at the development of professionalism in the future leader in the course of their training that will become a highly effective management.

Keywords: manager, personality of a manager, management, managing activity, professional duties, professionally important features and skills.

Отримано: 14.01.2013 р.

Роль комунікацій у формуванні особистості у період ранньої зрілості (22–30 років)

У статті характеризуються особливості нейрофізіологічного та психологічного розвитку психіки людини раннього зрілого віку; аналізуються основні комунікативні знання та навички, якими повинні володіти молоді люди в цьому віці; розглядаються домінуючі чинники отримання та обробки інформації людиною 22-30 років, а також роль комунікацій у формуванні її особистості. Автор торкається проблеми самостійності, як фактора адаптації психіки до психпростору, яка розвиває ряд найважливіших властивостей особистості, а також проблеми активної життєвої позиції. Наскільки психіка активно буде являти свій творчий потенціал в цей період часу, настільки швидше вона придбає характеристики особистості. Найважливіша роль у формуванні особистості раннього зрілого віку належить такій значущій для психіки події, як створення сім'ї та народження і виховання дитини. Тому автор аналізує основні проблеми, пов'язані з цим показником розвитку особистості.

Ключові слова: комунікація, ранній зрілий вік, особистість, спілкування, інформація, інформаційний простір, психпростір, образ, внутрішнє «Я».

В статье характеризуются особенности нейрофизиологического и психологического развития психики человека раннего зрелого возраста; анализируются основные коммуникативные знания и навыки, которыми должны обладать молодые люди в этом возрасте; рассматриваются доминирующие факторы получения и обработки информации человеком 22-30 лет, а также роль коммуникаций в формировании его личности. Автор затрагивает проблемы самостоятельности, как фактора адаптации психики к психпространству, которая развивает ряд важнейших качеств личности, а также проблемы активной жизненной позиции. Насколько психика активно будет представлять свой творческий потенциал в этот период времени, настолько быстрее она приобретет характеристики личности. Важнейшая роль в формировании личности раннего зрелого возраста принадлежит такому значительному для психики событию, как создание семьи и рождение, воспитание ребенка. Поэтому автор анализирует основные проблемы, связанные с этим показателем развития личности.

Ключевые слова: коммуникация, ранний зрелый возраст, личность, общение, информация, информационное пространство, психпространство, образ, внутреннее «Я».

Актуальність. Серед різноманіття проблем сучасної психології, спілкування є однією з найбільш популярних і досліджуваних проблем. Роль та інтенсивність спілкування в сучасному суспільстві постійно зростають. Це пов'язано з цілим рядом причин. Перш за все, перехід від індустріального суспільства до інформаційного веде до збільшення обсягу інформації і, відповідно, зростання інтенсивності процесів обміну цією інформацією. У зв'язку з цим дуже швидко збільшується число технічних засобів для обміну інформацією. Ми стали свідками того, як з'явилися і увійшли в повсякденний побут багатьох людей факси, електронна пошта, Інтернет і т.п. Є ще одна причина, яка спонукає нас задуматися про зростання ролі спілкування в сучасному суспільстві і зробити цю проблему предметом спеціального розгляду, – роль комунікацій у формуванні особистості. Спілкуючись, людина виявляє себе індивідом і реалізує свої прагнення бути особистістю. Те, яким чином передається інформація, як відбувається технічний процес обміну інформацією, і є комунікація. Немає спілкування – немає суспільства, немає особистостей.

За останнє півстоліття в психології та педагогіці накопичився великий досвід у вивченні особливостей нейрофізіологічного та психологічного розвитку психіки особистості у період ранньої зрілості. Теоретичні положення розглядаються в працях О.О. Базалука [1], Е.Н. Гусинського, Ю.І. Турчанінової [2], Л.В. Соханя, В.О. Тихоновича, О.О. Кисельова [5] та інших. При цьому як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники, зокрема, І.О. Ільїн [3], Х. Ортега-і-Гассет [4], В.О. Сухомлинський [6] та інші розглядають людину раннього зрілого віку як особистість, психіка якої вже в змозі активно і повноцінно накопичувати інформацію, що надходить.

Мета нашого дослідження – показати роль комунікацій у формуванні особистості людини у період ранньої зрілості (22-30 років). **Завдання роботи** – проаналізувати домінуючі фактори отримання інформації на різних етапах формування особистості людини у період ранньої зрілості.

Період ранньої зрілості (молодості) займає проміжок, приблизно від 22 до 30 років і «характеризується такими рисами: а) повноцінною взаємодією психіки з інформаційним простором; б) апробацією внутрішнього «Я» в самостійному повсякденному існуванні; в) становленням особистості: психіки з усталеною внутрішньою системою поглядів, певним життєвим досвідом і конкретними досягненнями в різних сферах діяльності» [1, с. 291].

Сьогодні вважається, що період ранньої зрілості – це перший період, у якому починають проглядатися плоди системи освіти і

батьківського виховання, закладені в основу психіки впродовж приблизно двадцяти двох років. І в такій постановці питання є частка істини, оскільки дійсно період ранньої зрілості примітний тим, що приблизно до тридцяти років внутрішній абстрактний образ проходить випробування часом і безкомпромісним самоствердженням в психпросторі. Образ людини майбутнього, сформований системою освіти і батьківським вихованням в безперервному взаємовідношенні з інформаційним середовищем і майбутнім психпростором проходить випробування на міцність і на професійну придатність. Психіка молодих людей вже самостійно затверджується в психпросторі, проявляючи волю, характер, бажання творити, досягати поставлених цілей і т.п.

«У цей період часу розкриваються всі прогалини, як у системі освіти, так і у виховному процесі. Психіки, в основу яких була закладена нестійка система поглядів, як правило «ламаються», втрачають свою індивідуальність, приймають не характерні для них риси, і на виході з періоду молодості виходить ще один представник людини-маси» [1, с. 291-292]. «Психіка людини-маси – це напівзруйнований внутрішній абстрактний образ, який не в змозі повноцінно взаємодіяти з майбутнім інформаційним простором. Така психіка надалі вже не зможе здійснювати активне самостійне втілення творчого потенціалу в психпросторі, потребує постійної підтримки, керівництва та активації з боку авторитетних психік» [4, с. 43-44].

Цілком іншу картину ми зустрічаємо в разі гармонійного розвитку внутрішнього абстрактного образу, коли в ході самоствердження в психпросторі психіка витримує тиск останнього, зберігаючи цілісність, і лише корелюючи окремі аспекти внутрішньої системи поглядів. У цьому випадку ми говоримо про стійкість психіки, її самодостатність та самостійність, про повноцінну реалізацію творчого потенціалу в умовах існування мікро- або макросоціальної групи.

Період ранньої зрілості – це перший період, в якому практично зведено на «ні» вплив процесу навчання та вплив батьків і близького оточення. Образ, який виховувався впродовж двадцяти двох років, розпочинає активне самостійне існування в соціальному середовищі. І в цей період дуже важливо вже з боку самої психіки не зупинятися в роботі над внутрішнім самовдосконаленням. Сучасні дослідження з достатньою переконливістю показують, що «будь-яка якісна самореалізація внутрішніх потенціалів повинна супроводжуватися наступними діями:

1) більш масштабним і глибоким пошуком якісної інформації, що сприяє досконалісті внутрішнього абстрактного образу;

2) постійною кореляцією приватних цілей щодо особливостей повсякденного існування;

3) зростаючою активністю існування психіки. Онтогенез психіки – це постійний пошук форм і способів реалізації внутрішнього творчого потенціалу» [5, с. 41].

Період ранньої зрілості – це період різних спокус, які оточують психіку з перших кроків її самостійного існування. З цього приводу відомий педагог В. Сухомлинський писав: «У наші дні молодих людей оточує багатий світ задовольень... Приємно просто побайдкувати. Якщо ці задовольення поглинуть всі духовні сили людини, він виросте убогим і спустошеним. Багатство задовольень – дуже важлива і складна проблема виховання. Вирішити її можна тільки спільними зусиллями сім'ї, школи та громадськості» [6, с. 101]. Чим вищі соціальні чи матеріальні здобутки батьків, тим більше можливостей відкривається перед дітьми. Дуже часто «великі» можливості дезорієнтують психіку, відволікають на вирішення другорядних, але «модних» питань, які є «авторитетними» у молоді. Але це тупиковий шлях розвитку. Якщо психіка продовжує професійне самовдосконалення, послідовне задоволення приватних цілей, намічених ще в підлітковому віці, то це говорить про її величезний потенціал і перспективне майбутнє. Коли психіка гідно протистоїть спокусам молодості – це перша ознака високої самодисципліни, націленості на досягнення глобальної мети, уміння працювати на перспективу. Подібні прояви психіки характеризують цілісність внутрішнього абстрактного образу і потенційну значимість майбутніх продуктів праці.

Дуже важливо для психіки періоду молодості повністю усвідомити фактор самостійності існування, тобто психіка повинна самостійно доводити свою значимість в психпросторі, розраховуючи тільки на свій потенціал і на свої можливості. Іншими словами, самостійність, як фактор адаптації психіки до психпростору, повинна бути остаточною і без усяких надій на допомогу як батьків, так і «успішних» родичів. Тільки в цьому випадку психіка навчиться мобілізувати свої потенціали і долати проблеми, що виникли, не очікуючи допомоги ззовні. Надія на допомогу і сама допомога, яка приходить на першу вимогу – це фактори, що послаблюють психіку і негативно впливають як на її самодисципліну, так і на її мобілізуючі можливості.

«В період молодості нейрофізіологічна основа психіки дозволяє справлятися з будь-якими деструктивними проявами. І чим

частіше психіці доводиться долати проблеми в поточному існуванні, тим стійкіша вона до стресів і, відповідно, більше підготовлена до умов співіснування в психпросторі. Чим раніше психіка починає розраховувати виключно на власні можливості (чим раніше вона проявляє самостійність), тим швидше розкриває свій внутрішній потенціал в умовах незнайомої мікросоціальної групи» [1, с. 294].

Самостійність розвиває в психіці цілий ряд найважливіших властивостей. Серед них: 1) комунікативність; 2) відповідальність за свої слова та дії; 3) принциповість, вміння відстояти свою точку зору; 4) впевненість у своїй значущості; 5) внутрішню концентрацію (мобілізаційні властивості) і т.п.

Період ранньої зрілості – це самостійна активна робота, спрямована на самовдосконалення і саморозвиток. Психіка цього періоду часу в стані активно і повноцінно накопичувати інформацію, що надходить, формуючи більш якісний, максимально наближений до науково-філософського способу сприйняття дійсності внутрішній абстрактний образ. У цей період, разом з отриманням перших стресів, первинного досвіду самостійного існування, для психіки важливо не зупинятися в своєму розвитку: помилятися, але робити висновки з помилок, накопичувати більш якісну, наближену до реального існування, інформацію. Чим активніше психіка працює з інформаційним простором, чим масштабніше завдання, які вона вирішує, тим перспективнішим є її майбутнє.

Г. Сельє, відомий творець теорії стресу, поділив процес творчості (реалізацію творчого потенціалу психіки) на сім етапів: «Перший – любов, пристрасне бажання, палкий потяг до досягнення істини. Другий – запліднення конкретними фактами. Третій – вагітність, вчений виношує ідею. Четвертий – хворобливі передпологові перейми, вчений відчуває близькість вирішення проблеми і мучиться неможливістю виразити її. П'ятий – пологи, перехід ідеї з темряви несвідомого у свідомість приносить вченому глибоке полегшення. Шостий – огляд новонародженого, перевірка життєздатності ідеї. І, нарешті, сьомий – життя, ідея починає самостійне існування» [2, с. 86].

Для періоду ранньої зрілості дуже важливий показник – активна життєва позиція. Наскільки психіка активно буде являти свій творчий потенціал в цей період часу, настільки швидше вона придбає характеристики особистості. Самоствердження психіки в психпросторі якраз і відбувається через оцінку продуктів її праці оточуючими. На думку О.О. Базалука «Для майбутнього пси-

простору психіка періоду молодості оцінюється за наступними параметрами: 1) цілеспрямованість активності; 2) спадкоємність і послідовність втілення творчого потенціалу; 3) значимість продуктів праці для повсякденного існування; 4) вміння адаптуватися в колективі та налагодити взаємовигідне співіснування; 5) наявність харизми: співіснувати в колективі, але при цьому зберігати свою індивідуальність» [1, с. 295]. Усі ці параметри характеризують психіку як особистість: високорозвинену індивідуальність, яка повноцінно співіснує в психпросторі.

Життєва активність невід’ємна від поняття особистості. «Психіка людини-маси пасивна в своєму початку, оскільки боїться показати своє «я», боїться виділитися, взяти на себе ініціативу, прийняти самостійне рішення» [4, с. 47]. А особистість – це, перш за все, активність, пошук нових шляхів для реалізації творчого потенціалу, досягнення глобальної мети та цілей приватних. Особистість – це в більшості своїй лідер, тому що своєю активною життєвою позицією вона стимулює до активності навколишні психіки людино-маси.

Важливо період ранньої зрілості пройти з найменшими відволіканнями на другорядні цілі. Активність психіки повинна по максимуму бути спрямована на накопичення якісної інформації в рамках досягнення глобальної мети. При цьому важливо зрозуміти, що втілення творчого потенціалу психіки в період молодості – це другорядний чинник. Для психіки цього періоду часу важливо інше, а саме: 1) знайти своє місце в психпросторі; 2) вміти співвідносити внутрішні потреби з можливостями повсякденного існування; 3) урівняти внутрішній абстрактний образ з діючими в мікро- і макросоціалній групі законами моралі і моральності; 4) активно взаємодіяти з інформаційним простором, роблячи акцент, перш за все на отриманні якісної інформації, на вдосконаленні внутрішньої інформаційної бази; 5) активно взаємодіяти з майбутнім психпростором (мікросоціальними групами), набираючи досвід взаємовідносин у колективах і виховуючи в собі характеристики особистості.

До тридцяти років психіці головне якомога більше «увібрати» в себе якісної інформації, як про майбутній інформаційний простір, так і про особливості взаємовідносин в мікро- і макросоціальних групах. Масштабне накопичення інформації – це ні що інше, як збільшення внутрішньопсихічного потенціалу, це акумуляція внутрішньопсихічної енергії з майбутнього інформаційного простору. Чим більше накопиченої внутрішньопсихічної енергії, тим вагомішими для суспільства виявляться продукти

праці психіки. «Масштабна реалізація творчого потенціалу – це доля періоду зрілості, коли авторитет психіки досягне високих значень і навколишній психоспростір не тільки перестане чинити масштабну протидію, а навпаки, почне сприяти повноцінній реалізації психікою накопичених потенціалів» [1, с. 296]. Не дарма в народі кажуть: першу половину життя ти працюєш на своє ім'я, зате другу половину – ім'я працює на тебе.

У період ранньої зрілості, як правило, відбувається ще одна важлива подія для психіки – створення сім'ї. Сім'я – це, перш за все мікросоціальна група, створена з метою продовження людського роду і формування образу людини майбутнього в новому поколінні. Сім'я – це основа соціального устрою суспільства: наскільки міцні та гармонійні стосунки в сім'ї, настільки цілісніше та якісніше відбудеться формування психіки нового покоління. Безумовно, чуттєво-емоційна прив'язаність між чоловіком і жінкою напередодні створення сім'ї є обов'язковою. Але поряд з нею, напевно, більш обов'язковим є розуміння можливостей один одного в плані формування образу майбутньої дитини. Одна справа – створення сім'ї для приємного спільного проведення часу, зовсім інша справа – створення сім'ї в ім'я народження і виховання дитини. Критерії оцінок партнерів у цих двох варіантах відрізняються принципово.

Не можна не погодитися з думкою О.О. Базалука, що «людина до періоду ранньої зрілості не готова до створення стійкої мікросоціальної групи – сім'ї. Сім'ї, утворені до двадцяти двох років, ґрунтуються на фізіологічній близькості, на тимчасових симпатіях, на поверхневих інтересах. Які б причини не лежали в основі їх створення, в них відсутній головний компонент: належна досконалість психіки» [1, с. 297]. Перш ніж сформувати сім'ю, психіка повинна набратися певного досвіду соціальної комунікації, самоствердитися в психоспросторі, насолодитися можливостями вільної самореалізації. Для психіки сім'я не повинна бути опорою в процесі самореалізації. Ще до створення сімейних відносин психіка повинна стати самостійною, незалежною від різного роду опіки й наставляння, впевненою у своїх можливостях і в своєму майбутньому. Лише після повноцінного внутрішнього становлення психіка повинна прагнути знайти гідну пару для продовження роду і гармонійного співіснування з іншою психікою. Чуттєво-емоційна складова психіки, яка в даний час вважається основою сім'ї, поступається місцем більш фундаментальній властивості – свідомому розумінню важливості сімейних відносин. Сім'я повинна формуватися не на почуттях, тобто

рішення повинно прийматися не на рівні підсвідомості, а на рівні свідомості. Психіка повинна відчуті необхідність відтворити себе в новому, більш якісному стані – у дітях. Тільки в цьому випадку партнери будуть оцінювати один одного не за феєричними, завищеними критеріями, а за реальними якостями, за тим змістом, який зможе бути втілений в їх дітях. З цього приводу, як завжди вагомо, емоційно, з душевним надривом сказав класик російської філософії І. Ільїн: «Те, що виходить з людини в його подальшому житті, визначається в його дитинстві і притому самим цим дитинством; існують, звичайно, вроджені схильності і дари; але доля цих схильностей і талантів, – зможуть вони розвинутися надалі чи зблякнуть і якщо розквітнуть, то як саме, – визначається в ранньому дитинстві.

Ось чому сім'я є первинним лоном людської культури. Ми всі доданки в цьому лоні, з усіма нашими можливостями, почуттями і хотіннями, і кожен з нас залишається протягом всього свого життя духовним представником своєї батьківсько-материнської сім'ї або як би живим символом її сімейного духу. Тут пробуджуються і починають розгортатися дримаючі сили особистої душі; тут дитина навчається любити (кого і як?), вірити (у що) і жертвувати (чому і чим?); тут складаються перші основи її характеру; тут відкриваються в душі дитини головні джерела її майбутнього щастя і нещастя; тут дитина стає маленькою людиною, з якої згодом розвинеться велика особистість або, може бути, низький проїдисвіт» [3, с. 199].

І далі І. Ільїн пише: «Те, що має виникнути із шлюбу, є перш за все нове духовне єднання і єдність – єдність чоловіка і дружини: вони повинні розуміти «один» одного і «ділити» радість і горе життя; для цього вони повинні однорідно сприймати і життя, і світ, і людей. Тут важливо не душевна подоба і не однаковість характерів і темпераментів, а однорідність духовних оцінок, яка тільки й може створити єдність і спільність життєвої мети в обох ... наречений і наречена повинні знайти один в одного, що є духовне єдинопочуття та єдинолюбство; об'єднатися в тому, це є найважливішого в житті й заради чого варто жити ... Бо тільки тоді вони зуміють, як чоловік і дружина, все життя вірно сприймати один одного, вірити один одному і вірити один в одного. Це є найдорогоцінніше в шлюбі: повна взаємна довіра перед Обличчям Божим: а з цим пов'язана і взаємна повага, і здатність утворити новий, життєво-сильний духовний осередок. Тільки такий осередок може вирішити головну задачу шлюбу і сім'ї – здійснити духовне виховання дітей» [3, с. 204].

У Ільїна виховати дитину – це «закласти в ньому основи духовного характеру і довести його до здатності самовиховання. Батьки, які взяли цю задачу і творчо розв'язали її, подарували своєму народові і своїй батьківщині новий духовний осередок; вони здійснили своє духовне покликання, виправдали свою взаємну любов і зміцнили, збагатили життя свого народу на землі: вони самі увійшли в ту Батьківщину, котрою варто жити і пишатися, за яку варто боротися і померти» [3, с. 204].

В період молодості актуалізується значущість статевої близькості. Так склалося, що фізіологія організму після двадцяти двох років, особливо у чоловіків, вимагає постійної сексуальної близькості. Ця потреба стимулює чоловіків до постійного пошуку статевого партнера, до створення з ним стійких тривалих відносин. І якщо для чоловіка подібні відносини зручні, перш за все, як задоволення сексуальних потреб, розв'язання цієї проблеми для вирішення більш важливих, глобальних завдань, то жінка розцінює схильність чоловіка до постійної близькості з абсолютно іншої точки зору. Для неї спочатку важливо не фізичне задоволення, а чуттєво-емоційна складова відносин. Жінка розцінює поведінку чоловіка як готовність до створення сім'ї з метою продовження роду. Подібне різночитання відносин в мікросоціальній групі періоду ранньої зрілості якраз і призводить до стресів і деструктивності, що є негативним базисом соціального устрою суспільства. Чоловікові незрозумілі і неприємні домагання жінки на його свободу, жінка вважає поведінку чоловіка зрадою щодо її почуттів. Звідси і високий показник розлучень, і великий відсоток матерів – одиночок і т.п.

Саме з цієї причини в суспільстві намітилася тенденція, коли жінки з високорозвиненою психікою створюють сім'ї не з ровесниками: чоловіками, не дозрілими на рівні психіки до стійких тривалих відносин, а з чоловіками старшими на п'ять – десять років, тобто вже з тими, які домоглися певної самореалізації і схильні до продовження роду. Подібні шлюбні союзи, з одного боку, більш раціональні та усвідомлені, що робить їх більш стійкими і тривалими, з другого боку, взаємовигідні. Психіка чоловіка, який вже чогось досяг у житті, в союзі, що вже намітився, займає домінуюче положення, що позбавляє її від конкуренції ще всередині сім'ї, а психіка жінки спочатку отримує комфортні умови для самореалізації й найголовніше, для виховання в дитині образу людини майбутнього.

Актуальність статевої близькості у період молодості загрожує поширенням різних венеричних захворювань. Якщо до цього періоду психіка за рахунок свідомості не навчиться придушувати

несвідомі пориви, до яких відноситься і статевий потяг, то жодна рекламна компанія не в змозі зупинити пандемію СНІДу, сифілісу і менш «гучних» венеричних хвороб. Якщо до періоду молодості людина не навчиться штучно (за рахунок вольових зусиль) активувати роботу свідомості, надалі це зробити буде важче. У цьому випадку робота підсвідомості набуває домінуючого значення: людина починає робити те, що їй хочеться робити, а не те, що потрібно робити; реагує на ту інформацію, яка найбільш актуальна і в більшій мірі активує нейронні комплекси підсвідомості. В результаті психіка перетворюється на виконавчий орган для ряду потреб. Статевий рефлекс, рефлекс самозбереження і т.п. починають управляти активністю психіки. Така людина буде спати, їсти, займатися сексом, задовольнятися найбільш примітивною інформацією і, врешті-решт, перетвориться в типового представника людини-маси. Як відомо, «ніколи людина, в діяльності якої переважає робота підсвідомості, не зрозуміє людину, в психіці якої домінує свідомість. Переважання емоцій і переважання розуму – це антагонізм» [1, с. 301].

Для періоду ранньої зрілості особливої актуальності набувають способи і форми самоконтролю. Не усталена психіка періоду молодості легко відволікається на задоволення другорядних цілей, при цьому знаходячи благозвучне виправдання. Тільки самоконтроль і самоаналіз поведінки дозволяє психіці контролювати свою активність, співвідносити глобальну і приватні цілі з можливостями, що відкриваються, коректувати реалізацію творчого потенціалу і не відхилитися від наміченого в підлітковий період життя шляху. «Контрольовані роки складаються в десятиліття, а десятиліття в онтогенез. Аналіз минулих років, можливість проаналізувати будь-який місяць прожитого життя дозволяє психіці реально порівнювати свої можливості, темп існування, ступінь своєї досконалості. Психіка в меншій мірі залежить від обставин, менше відволікається на другорядні потреби і пропозиції, а свідомо реалізує творчий потенціал у напрямку глобальної мети» [1, с. 304].

Висновки. Розглянувши запропоновану проблему, вивчивши ряд психологічної, педагогічної та соціологічної літератури, ми прийшли до деяких висновків.

По-перше, в період ранньої зрілості у молоді формується остаточна редакція глобальної мети та цілей приватних.

По-друге, основою періоду молодості є активна життєва позиція, яка спрямована на накопичення якісної інформації та реалізацію накопиченого в матеріальних формах.

По-третє, шляхом отримання якісної інформації, спілкування, особистої участі в подіях і т.п. молода людина накопичує багатий життєвий досвід.

По-четверте, у період ранньої зрілості відбувається важлива подія для психіки – створення сім'ї, гармонійних відносин з психікою протилежної статі; народження дитини і формування в ній образу людини майбутнього.

По-п'яте, саме в цей віковий період відбувається становлення високорозвиненої особистості: розумово розвиненої, духовно багатой, фізично досконалої.

Перспективи подальших досліджень. Дана стаття не вичерпує і не розкриває всі важливі аспекти даної проблеми, що буде здійснено у подальших дослідженнях та висвітлено у наукових публікаціях.

Список використаних джерел

1. Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции: Учебник / О.А. Базалук. – К.: Кондор, 2010. – 458 с.
2. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
3. Ильин И.А. Путь к очевидности / И.А. Ильин. – М.: «Республика», 1993. – 430 с.
4. Ортега-и-Гассет Х. «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве: Сборник / Х. Ортега-и-Гассет; Пер. с исп.. – М.: Радуга, 1991. – 639 с.
5. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Киселева и др. – К.: Наукова думка, 1989. – 328 с.
6. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.

The author characterizes the features of neurophysiologic and psychological development of the human psyche at early mature age, analyzes basic communication skills and knowledge required by young people of this age group, considers the dominant factors of production and processing of information by a person of the age of 22-30 years, and the role of communications in the formation of its personality. The author raises issues of independence as a factor in adaptation of mind to psychic space that develops a number of key personality traits, and the problems of the active life position. As far as the mind will actively represent the creativity

in this period of time, it will gain the personality characteristics. The most important role in the formation of the personality at early mature age is the significant event for the psyche as a family formation and raising of children. Therefore, the author analyzes the main problems associated with this indicator of personality development. In the period of youth importance of sexual intimacy is updated. It so happened that the physiology of the body after twenty-two years, especially for men, requires constant sexual intimacy. This requirement encourages men to the constant search for a sexual partner, to create a stable long-term relationship. And if such relationships are comfortable for men, first of all, as the satisfaction of sexual needs, removal of this issue for more important, global problems, the woman considers the tendency of men to constant intimacy with a completely different point of view. For her, it is important not initially meet the physical and sensory-emotional component relationships. The woman sees man's behavior as a willingness to create a family for the purpose of procreation.

Keywords: communication, early mature age, personality, intercourse, information, information space, psychic space, image, internal "Me".

Отримано: 17.01.2013 р.

УДК 159.922.8:616.89-008.44

О.О.Прокоф'єва, Т.О.Работа

АКТИВНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОД ВИВЧЕННЯ І КОРЕКЦІЇ ВПЛИВУ ПСИХОТРАВМУЮЧИХ ПЕРЕЖИВАНЬ НА ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЮНАКІВ

Стаття присвячена проблемі вивчення впливу психотравмуючих переживань на емоційний стан юнаків. Акцентується увага на детермінанти психотравматизації та можливі прояви її в майбутньому людини. Розглядаються можливі шляхи корекції цих станів за допомогою методу активного соціально-психологічного навчання (АСПН). Основою даного методу є внутрішня модель психіки. Розробила цю модель Т.С. Яценко. Актуальною проблемою особистості є травма. Найчастіше вона пов'язана з дитячо-батьківськими стосунками. Завдяки роботі в групі АСПН, людина має можливість активізувати позитивний потенціал та

направити його на вирішення певної проблеми. Також, у даній роботі висвітлюються особливості психіки в юнацькому віці. Знаючи їх, психолог може обрати найоптимальніший корекційний підхід.

Ключові слова: активне соціально-психологічне навчання (АСПН), травма, психологічна травма, юність.

Статья посвящена проблеме изучения влияния психотравмирующих переживаний на эмоциональное состояние юношей. Акцентируется внимание на детерминанты психотравматизации и возможные проявления ее в будущем человека. Рассматриваются возможные пути коррекции этих состояний с помощью метода активного социально-психологического обучения (АСПО). Основой данного метода является внутренняя модель психики. Разработала эту модель Т.С. Яценко. Актуальной проблемой личности является травма. Чаще всего она связана с детско-родительскими отношениями. Благодаря работе в группе АСПН, человек имеет возможность активизировать позитивный потенциал и направить его на решение определенной проблемы. Также, в данной работе освещаются особенности психики в юношеском возрасте. Зная их, психолог может выбрать оптимальный коррекционный подход.

Ключевые слова: активное социально-психологическое обучение (АСПО), травма, психологическая травма, юность.

Постановка проблеми. Дослідження психотравмуючих переживань є досить складним та багатограним завданням, бо вони не виносяться психікою на рівень свідомого, а залишаються у несвідомому, водночас впливаючи на поведінку людини і виявляючись в емоційній сфері. Актуальність обраної теми полягає в спробі дослідити в методі активного соціально-психологічного навчання (АСПН) вплив психотравмуючої ситуації на емоційний стан юнаків та на їх подальше життя.

Відомо, що юнацький період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено переходом від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою усіх сторін розвитку особистості. Саме у цей період відбувається усвідомлення людиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів поведінки. Водночас, змінюються вимоги суспільства до представників юнацького віку. У зв'язку з цим, юнакам необхідно вирішувати свої проблеми враховуючи очікування оточуючих та вимоги соціальних норм. Необхідність такого погоджування часто пов'язана зі значними труднощами, які й стають причиною виникнення суперечностей у розвитку. Ці суперечності переживаються в гострій формі, зумовлюючи сильні емоційні переживання, порушення у поведінці, у взаєминах з оточуючими.

К.Є. Ізард у своїх дослідженнях виділив такі основні, або, як він їх називав, «фундаментальні», емоції, які визначають основні: інтерес, радість, здивування, страждання, гнів, відраза, презирство, страх, сором.

Такі дослідники, як З.В. Огороднійчук, В.І. Кротенко, О.Т. Соколова досліджували проблеми проєктивних методів у дослідженні особистості.

Проблема вивчення особливостей прояву емоційних станів юнаків та їх корекція представлена в українських та зарубіжних дослідженнях психології, які проводили такі науковці як А. Бандура, М. Боришевський, Б. Вяткін, Е. Ільїн, Л. Карамушка, Л. Куліков, М. Левітов, С. Максименко, Н. Наєнко, О. Прохоров, О. Чебикін, І. Чеснокова та інших.

Метою дослідження є вивчення виявів психотравмуючих подій на емоційний стан юнаків.

Травма – органічне ушкодження або душевне потрясіння, що супроводжуються порушенням функціональної діяльності людини і яке може призвести до патологічних змін [3, с. 398].

У психоаналізі під травмою розуміються, як правило, глибокі та болісні переживання людини, викликані якимись подіями в її житті, а також граничні накопичення збуджень, з якими вона не може справитися або які частково долаються за допомогою несвідомих механізмів захисту, що ведуть до утворення невротичних симптомів.

Дослідження і лікування невротичних захворювань підвело З. Фрейда до уявлень про травму як джерело і причину виникнення неврозів. Це уявлення виникло у нього в період використання катартичного методу лікування, що передувало виникненню психоаналізу. Так, у написаній разом з Й. Брейером книзі «Дослідження істерії» він навів невеликий фрагмент терапевтичної роботи з пацієнткою, яка страждає нав'язливими уявленнями і фобіями. Розрізнені спогади цієї пацієнтки про події дитинства дозволили З. Фрейдю виявити те глибоке враження, яке справив на неї епізод, пов'язаний з тим, що одного разу вночі вона і її сестра зазнали сексуального нападу з боку певної особи чоловічої статі. Ґрунтуючись на цьому, він прийшов до висновку, що «завдяки згадці про сексуальну травму, отриману в ранній юності, розкрилося не тільки походження перших нав'язливих уявлень, але й з'ясовано ситуацію, яка травмувала її пізніше». При подальшому аналізі виявилось, що непов'язані з виду спогади насправді тісно пов'язані між собою і ведуть «до шуканої психічної травми». Цей та інші випадки лікування пацієнтів викликали у

З. Фрейда необхідність співвіднести місце в їхньому житті реальних сексуальних травм з психічними, котрі зумовили виникнення істерії [9, с. 110].

Ідеї З. Фрейда про тісний зв'язок між травмою і неврозом, травматичними переживаннями дитини при відсутності матері та подальшими психічними захворюваннями отримали свій подальший розвиток і поглиблення у ряду психоаналітиків, що зосередили свою увагу на дослідженні розриву емоційних відносин між матір'ю та немовлям і його наслідків, що можуть призвести до невротизації дитини [8, с. 45].

А. Фрейд в аналітичних дослідженнях дітей, що знаходяться у притулках, відзначила наявність регресії як «звичайного явища», що виникає, на її думку, в результаті травмуючого досвіду (смерть батьків або розлука з ними). Ці регресії завжди супроводжувалися втратою значних досягнень у розвитку «ЕГО». Діти переставали контролювати свою охайність, ті, хто умів говорити, втрачали цей навик, а види ігрової діяльності ставали примітивними [7, с. 120].

В. Франкл розглядав травму як втрату людиною життєво-важливих сенсів, а її подолання – як пошук осмислення події або пошук нових життєвих сенсів. Схожі позиції представляють і вітчизняні автори (Ф.Є. Василюк, О.М. Леонтьєв), що займаються проблемою критичних ситуацій і психологічної травматизації. На думку Ф.Є. Василюка, новий сенс стає опорою у подоланні кризи і новим ступенем в розвитку особистості.

Юність – завершальний етап фізичного розвитку індивіда. Зовні зникає властива підліткам диспропорція тіла й кінцівок, незграбність рухів, довгов'язкість. Розвивається моторика, досконалішою стає координація рухів. Тілесна конституція, особливо обличчя, набуває специфічно індивідуального характеру [5, с. 423].

В юнацькому віці закріплюються і вдосконалюються психічні властивості особистості. Водночас відбуваються якісні зміни всіх показників психічної діяльності, які є основою становлення особистості.

Важкі та тривалі травми викликають порушення особистісного розвитку, низьку самооцінку, порушення міжособистісних стосунків (в тому числі подружніх та батьківства) у дорослому віці. Як бачимо, отримана в дитячому віці психотравма, часто призводить до психотравматичних розладів, а жертви дитячого насильства, в майбутньому, можуть самі стати кривдниками.

Найбільш розповсюдженими формами травматизації є насильство та занедбаність. Насильство може бути фізичним, сексу-

альним, психологічним (емоційним). Фізичне насильство – жорстокі або інші цілеспрямовані антигуманні дії, що причиняють фізичний біль дитині [4, с. 119].

Отже, знаючи особливості будови емоцій і закономірності їх розвитку, ми можемо контролювати, попереджувати та долати негативні емоційні прояви. Вміння стримувати надмірний прояв, особливо негативних емоцій, у підлітковому віці дозволяє якнайкраще будувати стосунки з оточуючими, а найголовніше не допускати появу внутрішніх конфліктів.

Одним із сучасних методів дослідження особистості є метод активного соціально – психологічного навчання (АСПН), який розробила академік НАПН України Т.С. Яценко. Цей метод дозволяє підвищити професійний рівень психолога-практика, здійснити особисту психокорекцію. За допомогою цього методу можна вивчити особливості внутрішньої детермінації активності суб'єкта. Знання цих особливостей є необхідним для дослідження цілісної психіки інших людей.

Безпосередніми техніками психокорекційного процесу є психоаналіз комплексу тематичних малюнків, робота з авторськими та неавторськими малюнками, психодрама (у варіанті АСПН), робота із застосуванням предметних моделей іграшок, психоаналіз казки про своє життя.

Групова дискусія є важливим методом активного соціально-психологічного навчання. Суть цього методу полягає у спонтанності, нерегламентованості вербальної інтеракції між членами групи АСПН. Завдяки даному методу, процес АСПН спонтанно наповнюється членами групи конкретно-змістовним матеріалом, який дозволяє виявити неусвідомлювані компоненти психіки і довести їх до свідомості суб'єкта, виявити внутрішнє протиріччя, яке утруднює спілкування з оточуючими.

У методі проєктивного малюнку теми добираються так, щоб члени групи мали можливість виразити графічно свої почуття, досвід минулого спілкування, міжособистісні взаємини, особисті зміни, роль керівника в групі, групову динаміку. Проєктивний малюнок стимулює вираження почуттів, стосунків, станів та причин, які дозволяють краще зрозуміти зміст останніх, їх динаміку та напрямок [6, с. 112].

Метод програвання рольових ситуацій важливий тим, що дозволяє побачити члена групи не просто в процесі міжособистісної взаємодії у групі АСПН, а в процесі виконання певної соціальної ролі.

Близьким по відношенню до програвання рольових ситуацій є метод психодрами. У психодрамі кожен член групи може

вставляти репліки (у відповідний момент) за іншого з метою загострення проблеми або внесення поправки у направленість взаємодії. У психодрамі головним є психологічний аспект, і весь психодраматичний процес направлений на проникнення в особистісну проблематику суб'єкта, на виявлення його внутрішніх протиріч, особистісних причин складнощів у спілкуванні.

Можна виділити шість основних причин виникнення проблеми визначення психодрами: історія, потрійна система, еклектизм, застосування, структура та теорія.

1. Історія. Оригінальні визначення Морено часто непослідовні і суперечливі, особливо коли йдеться про цілі психодрами.

2. «Потрійна система» Морено включає в себе соціометрію, групову психотерапію і психодраму. Чи є соціометрія і групові психотерапія невід'ємними частинами психодраматичної системи або окремими методами?

3. Еклектичний характер психодрами полягає в її схожості з терапією фіксованої ролі, навчанням соціальним моделям, гештальт-терапією, групами зустрічей, драматерапією і з іншими методами, пов'язаними з дією. Проте, жоден підхід не включає в себе психодраматичну систему цілком.

4. Застосування. Як терапевтичний підхід психодраму застосовують професійні психотерапевти, щоб допомогти більш складним клієнтам. На противагу цьому нетерапевтичні застосування включають в себе «експериментальну» діяльність здорових людей, які беруть участь у психодрамі з метою особистісного зростання, розваги, навчання. Коли драма застосовується для поліпшення соціальної атмосфери, вона має називатися соціодрамою. Коли драма використовується в освіті – це «творча драматика».

5. Структура. Психодрама схожа на гру. Кожна психодраматична сесія дуже відрізняється від будь-якої іншої, і це ускладнює структурування. Протагоніст володіє оптимальним ступенем свободи самовираження в психодрамі, проте режисер завжди слідує якомусь процесу до встановлених стратегіями інтервенцій і фазами розвитку. Отже, гра як така, як би вона не була емоційно виражена, не може бути названа психодрамою, оскільки позбавлена необхідної структури.

6. Теорія. Термінологія психодрами залишається нечітко, і практики позбавлені загальноприйнятої теорії у своїй боротьбі за концептуальне співіснування.

Вузьке визначення психодрами, наприклад, вимагає постановки хоча б однієї сцени або використання хоча б однієї з технік

психодраматичного репертуару. Широке визначення вимагає постановки як мінімум трьох сцен і використання більш ніж однієї техніки.

Психодрама – це метод психотерапії, у якому клієнти продовжують і завершують свої дії за допомогою театралізації, рольової гри, драматичного самовираження.

Ознаки психодрами:

1. Використовується вербальна і невербальна комунікація.
2. Розігрується кілька сцен (спогади про специфічні події минулого, незавершені ситуації, внутрішні драми, фантазії, сни, підготовка до майбутніх ситуацій з можливим ризиком чи мимовільні прояви психічних станів «тут і зараз»).
3. Сцени наближені до реальної життєвої ситуації або ті, що виводять назовні внутрішні ментальні процеси.
4. Якщо необхідно, інші ролі можуть взяти на себе члени групи або неживі об'єкти.
5. Використовується безліч технік – обмін ролями, дублювання, техніка дзеркала, конкретизація, максимізація і монолог.
6. Як правило, можна виділити наступні фази психодрами: розігрів, дію, проробку, завершення та шерінг.

Методи невербальної взаємодії є ефективним засобом оптимізації соціально-перцептивної сфери особистості, оскільки спрямовують увагу на «мову тіла», а також просторово-часових характеристик людського спілкування. Сенситивність до невербальної мови в ситуації спілкування є особливо важливою у професії психолога, де присутня неврівноваженість функцій опонентів спілкування, внаслідок чого ученя не завжди може сказати все те, що йому б хотілось [2, с. 216].

Сучасний підхід Т.С. Яценко до розуміння структури психіки передбачає звертання до структури психіки, яку відкрив З. Фрейд, і доказує лінійність взаємозалежностей протилежних тенденцій між свідомою та несвідомою сферами, які існують по типу антиномії.

В основі моделі внутрішньої динаміки психіки Т.С. Яценко лежить об'єктивування механізмів інтрапротиріч та психодинаміки в рамках внутрішньої цілісності психіки [6, с. 157].

Проективні техніки в методі АСПН (авторські та неавторські малюнки, ліпка з солоного тіста тощо) дозволяють наочно побачити й підтвердити словами та діями протагоніста, наявність витіснених травмуючих переживань, які ще з раннього дитинства присутні в несвідомому [1, с. 146].

Як правило, в основі актуальних проблем особистості лежить травма, яка пов'язана з дитячо-батьківськими стосунками.

Метод активного соціально психологічного навчання є груповим методом роботи. Виходячи з цього, виступаючи у ролі члена групи в процесі роботи людина поступово знаходить нові ідеали та шляхи самозміни. Група АСПН дозволяє послабити дистресогенні фактори (самотність, відсутність надії тощо) хоча б тим, що відкриває в людині позитивний потенціал, про наявність якого вона часто навіть не підозрює.

Активізація позитивного потенціалу людини сприяє конструктивним змінам її особистісних якостей, їх інтеграції. Керівнику необхідно пам'ятати про свій обов'язок допомоги членам групи на шляху до прогресивних змін. Він повинен також стимулювати учасників АСПН до аналізу зворотного зв'язку, який вони отримують, та до прийняття самостійних рішень стосовно того, що можна використати у процесі самовдосконалення. В протилежному випадку значних змін поведінки не відбудеться. Важливо дати людині зрозуміти, що в неї є вибір, і якщо вона ним скористається, то зможе себе змінити [13, с. 431].

Учасник АСПН повинен зрозуміти, що зміни в його емоційному стані, поведінці можуть відбутися скоріше, якщо він візьме на себе відповідальність за свої зміни, замість обвинувачення у своїх труднощах спілкування інших людей.

Наприкінці роботи в групі учасники починають відчувати природну завершеність дослідження індивідуальної проблематики і тих причинно-наслідкових зв'язків, які зумовлюють певні складнощі у спілкуванні між учасниками АСПН [10, с. 115].

У більшості випадків учасникам необхідний певний проміжок часу на осмислення проведеної роботи та її значимість у своєму житті. Робота в групі АСПН передбачає те, що у деяких учасників позитивні зміни особистості можуть початися в близькому майбутньому вже поза групою, тобто сенс роботи направлений на перспективні зміни та розвиток.

Подібна робота у групі дозволяє індивіду стати менш залежним від зовнішніх впливів, більш здібним до внутрішньої обумовленості розвитку на шляху до вдосконалення [9, с. 317].

Саме таким шляхом відбувається самоосмислення, самоствердження, самозміна, самовиховання, що блокує можливість повернення до первинної інтегральної особистісної структури.

Висновки. Завдяки роботі в групі активного соціально-психологічного навчання людина (протагоніст) має можливість позбутися або усвідомити і прийняти травмуючі переживання, які

негативно впливають на її емоційний стан, поведінку та особистість в цілому. Молодь, зокрема юнаки, мають можливість застосувати цей метод з метою попередження виникнення та корекції тих чи інших психотравмуючих впливів, які заважають будувати повноцінні стосунки з оточуючими та порушують цілісність особистості.

Список використаних джерел

1. Ковалёв Г.А. Активное социально-психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Дис. / Г.А. Ковалёв. – М.: 1980. – 259 с.
2. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом. Анализ терапевтических механизмов / П.Ф. Келлерман. – М.: 2005. – 346 с.
3. Лейбин В. Постклассический психоанализ. Энциклопедия. Том 2. – М.: Издательский дом «Территория будущего», (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»), 2006. – 568 с.
4. Паренс Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – Москва, 2007. – 360 с.
5. Словарь практического психолога. – Минск, 2002. – 800 с.
6. Теория и практика глубинной психокоррекции / Сост.: С.М. Аврамченко, Н.В. Дметерко, М.П. Зажирко, И.В. Евтушенко, А.Е. Мелоян, С.Ш. Раджабова: под ред. Академика Т.С. Яценко. – Донецк: ДИПиП, 2008. – 268 с.
7. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А.Фрейд. – М.: 2001. – С. 120-123.
8. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / З.Фрейд. – М.: 2005. – 64 с.
9. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ / З. Фрейд. – М.: 2007. – 456 с.
10. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: навч. посібник / Т.С. Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
11. Яценко Т.С. Проективный рисунок как вспомогательная методика при групповом обучении общению / Т.С. Яценко. – Краснодар, 1983. – С. 167-173.
12. Яценко Т.С. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических рисунков (глубиннопсихологический аспект): Монография / Т.С. Яценко, Я.М. Кмит, Л.В. Мошенская. – М.: СИП РИА, 2000. – 194 с.
13. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: навчальний посібник / Т.С. Яценко

ко, Я.М. Кмит, Б.М. Олексієнко. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.

The article deals with the study of the impact of stressful experiences on the emotional state boys. The attention is paid to determinants of psychotrauma and its possible implications in the future of man. Possible ways of correcting these states using the method of active social-psychological studies (ASPE). The basis of this method is the internal model of the psyche. T.S. Yatsenko developed this model. The actual problem is the individual trauma. Often it is associated with child-parent relationship. Working in a group of ASPE, a person is able to activate the positive potential and return it to solve a specific problem. Also, this paper reveals the features of the psyche in adolescence. The psychologist can choose the best correctional approach with the help of them.

Keywords: active social and psychological training (AFS), trauma, youth.

Отримано: 13.01.2013 р.

УДК 159.923.2

І.А.Рубежанська, І.І.Галецька

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ В ОСІБ З МЕЖОВИМИ ПСИХІЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

У статті представлено результати дослідження особливостей самоствавлення і часової перспективи в осіб з межовими психічними розладами. У 60% досліджених виявлено нижчий, порівняно з умовно здоровими особами, рівень самоповаги, самоприйняття, самоінтересу, більш песимістичні очікування щодо ставлення довколишніх, низький рівень саморозуміння. Найбільш вираженими в таких осіб є часові орієнтації на негативне минуле та фаталістичне теперішнє. Інші 40% пацієнтів характеризуються сильно вираженою схильністю до самозвинувачення, а за іншими показниками мало відрізняються від умовно здорових осіб.

Ключові слова: самоствавлення, самооцінка, самоприйняття, часова перспектива, межові психічні розлади.

В статті представлені результати дослідження особливостей самоотношення і временної перспективи у осіб з граничними психічними розладами. 60% досліджуваних демонструють більш низький рівень самоповаги, самоприйняття, самоінтересу, більш песимістичні очікування стосовно стосунків оточуючих, низький рівень самопізнання. Найбільш вираженими у таких осіб є тимчасові орієнтації на негативне минуле і фаталістичне теперішнє. Решта 40% пацієнтів характеризуються головним чином сильно вираженою схильністю до самообвинення, а за іншими показниками трохи відрізняються від умовно здорових осіб.

Ключові слова: самостворення, самооцінка, самоприйняття, тимчасова перспектива, граничні психічні розлади.

Постановка проблеми. Розуміння феномену особистості у психології тісно пов'язане з категорією самостворення. Будь-який прояв людини як суб'єкта діяльності супроводжується залученням у процес взаємодії з зовнішнім світом її ставлення до себе. Структура самостворення здійснює регулювальний вплив щодо всіх сфер життя особи і, одночасно, від багатьох із них сама зазнає впливу. Від рівня розвитку і змісту різних компонентів самостворення залежать особливості сприйняття, пропрацювання та засвоєння досвіду, стійкість до несприятливих обставин, здатність самостійно розвивати свою особистість. Розуміння особливостей самостворення дуже важливе у разі порушення адекватності контакту особи із собою і світом, наслідком чого є психологічна нестабільність та вразливість до зовнішніх впливів.

У виникненні і розвитку межових психічних розладів (МНР) визначальну роль відіграють психогенні чинники. Ставлення до себе – одна з характеристик, що визначає, яким чином вплив стресового фактора відображається в свідомості людини, які зміни відбуваються в її особистості, як вона, можливо, провокує цей вплив, до яких дій вдається, у зв'язку із впливом психогенного фактора тощо. Услід за В. В. Століним розуміємо самостворення як особливу активність суб'єкта у контексті свого «Я», що виявляється в певних внутрішніх діях та установках на них. Водночас, розглядаємо самостворення як опосередковану реальністю структуру, яка визначає загальні інтенції щодо самовизначення як емоційного, так і когнітивного та поведінкового. Оскільки самостворення є відображенням феноменологічного фільтра, воно пов'язано із сприйняттям особою власного минулого, сьогодення та майбутнього. Проте зв'язок самостворення та часової перспективи є недослідженим, а розуміння імпліцитних образів минуле-теперішнє-майбутнє привертає особливу увагу, оскільки

дає можливість зрозуміти спосіб та тенденції сприймання особою загальних тенденцій та детермінант власного життя. Фактично, самоствавлення є предиспозицією якості психологічного здоров'я, визначає спосіб, форму а також успішність адаптації особи до життєвих ситуацій.

Дослідження особливостей ставлення до себе людей з МПР уможливають виявлення властивостей цієї особистісної системи, що супроводжують розлад, аналізу самоствавлення і споріднених з ним психологічних особливостей як один з факторів стійкості чи нестійкості особистості до психогенних чинників, важкості і зворотності наслідків їхнього впливу, зв'язків особливостей самоствавлення і з характером симптомів, в перспективі зробити спроби визначити причинно-наслідкові зв'язки між особистісними характеристиками і виникненням розладів, а також побачити можливості перетворення системи на ресурсну і сприятливу для успішного подолання стресу та підтримання психічного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень. Феномен ставлення людини до себе активно вивчається дослідниками в багатьох країнах, але об'єднати розуміння різних його проявів в єдиний підхід не видається можливим внаслідок великого розмаїття суміжних і споріднених, але не тотожних понять, які використовуються вченими. В літературі можна зустріти різні визначення цього психічного феномена з позиції змісту і структури. Наприклад, В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв і Н.І.Сарджвеладзе використовують категорію «самоствавлення», яке розглядають як систему з більш простих складових, куди, зокрема, входить і самооцінка. Водночас У.Джеймс, М.Розенберг та І.С.Кон вживали термін «самооцінка» по відношенню до системи, схожої на ту, яку попередня група вчених називала самоствавленням. В інших випадках значення використовуваних термінів багатьма авторами не відокремлюють, а частіше вживаються як синоніми.

Термін «самоствавлення» в наукову термінологію запровадив грузинський психолог Н.І.Сарджвеладзе. На його думку, «Я» є одночасно і суб'єктом, і об'єктом ставлення. Самість в такому випадку виступає як спосіб самоствавлення, водночас самоствавлення формує самість. Самоствавлення включене в загальну систему відносин особистості, воно найтісніше пов'язане з особливостями стосунків індивіда із соціальним оточенням і зовнішньо-предметним світом, є настановчою поведінкою, яка реалізована особистістю через пізнання, емоційні стани та реалізовані дії. [16].

У феноменологічній теорії особистості К. Роджерса самоставлення розглядається як таке, що має афективно-мотиваційну детермінацію. Стверджується, що самоставлення проявляється в почутті внутрішнього благополуччя або неблагополуччя індивіда. К.Роджерс розглядає два аспекти самоставлення – самоприйняття і самооцінку, які розбиваються на дві підсистеми: самооцінювальну і емоційну [13].

В.В.Столін використовує три основні категорії: самоставлення, самосвідомість і самопізнання [19]. Основою самоставлення є процес, у ході якого власні особливості, якості, риси оцінюються відносно системи мотивів, що виражають потребу в самореалізації. Самоставлення є специфічною активністю суб'єкта, спрямованою на нього самого: це можуть бути як самі дії, так і установки на дії, що мають свій предметний зміст та емоційне забарвлення. Самосвідомість є певним самоописом, самопізнанням і комплексом самооцінок. Вона спрямована на характерний для особистості спосіб інтеграції діяльностей, мотивів, життєвих відносин, інших психічних феноменів.

У дослідженнях Р.Б.Сапожникової розглянуто фактори формування самоставлення, особливе значення надано усвідомленню комунікативних та вольових рис особистості, а також індивідуальним особливостям мотиваційної сфери [14]. Слід зауважити, що більшість концепцій самоставлення, аналізуючи чинники формування самоставлення у процесі індивідуального життя, акцентують увагу на важливості уваги, прийняття та поваги, які впродовж життя одержувала людина. Існує також ряд досліджень, присвячених віковим особливостям самоставлення, серед яких роботи О.Ю.Стрижницької про механізми підтримки позитивного самоставлення в період пізньої дорослості [20] та Ю.В.Александрової про взаємозв'язок самоставлення та ставлення до іншого в осіб раннього та середнього дорослого віку [1].

Т.Н.Кочеткова розрізняє позитивне, амбівалентне та негативне самоставлення [10,11]. Основним критерієм розрізнення є зростаюча схильність до самозвинувачення. Тип самоставлення багато в чому визначає особливості діяльності та розвитку особистості, пов'язаний з локусом контролю, особливостями процесів цілепокладання та вибором способів досягнення мети.

Особливостям самосвідомості і самооцінки при різноманітних психічних розладах присвячені дослідження Е.Т.Соколової, де недиференційованість Я-системи та її здатність працювати лише в режимі реципрокності розглядаються як основні атрибути нестабільної «межової самосвідомості», а ставлення до себе

невротичної особистості характеризується полезалежністю та конформністю.

Метою статті є аналіз особливостей самоставлення осіб з МПР і виявлення взаємозв'язків самоставлення із часовою перспективою та іншими особистісними особливостями досліджуваних. *Завданням дослідження* є характеристика системи самоставлення за рядом показників у пацієнтів з МПР та в умовно здорових осіб, визначення часової перспективи досліджуваних та аналіз взаємозв'язків часової перспективи і самоставлення.

Основний матеріал. У дослідженні взяли участь 50 осіб. Основна група досліджуваних (П) складається з 25 пацієнтів психоневрологічного диспансеру (9 чоловіків і 16 жінок) віком від 17 до 61 року (середній вік по групі – 35 років), які страждають на межові психічні розлади. Серед них особи з соматоформними, конверсійними розладами, неврастенією, розладами поведінки, обсесивно-компульсивним розладом. Контрольна група (К) складається з 25 умовно здорових осіб (також 9 чоловіків і 16 жінок) віком від 17 до 61 року, які не звертались до медичних закладів з приводу скарг на психічне здоров'я. Дослідження проводилось індивідуально. Тривалість процедури – від 30 до 60 хвилин.

Для збору емпіричного матеріалу було використано методу опосередкованого виміру системи самооцінок (КИСС) Є.Т. Соколової, скорочений багатофакторний опитувальник для дослідження особистості (СМОЛ) (адаптація В.П.Зайцева), опитувальник самоставлення (ОСО) В.В.Століна, опитувальник часових перспектив (ЗТPI) Ф.Зімбардо (адаптація О.Сеник).

Статистична обробка даних проведена за допомогою методів кореляційного аналізу, кластерного аналізу, а також однофакторного дисперсійного аналізу, реалізованих в програмі STATISTICA 6.0.

Було сформульовано ряд гіпотез про те, що в осіб з межовими психічними розладами нижчий рівень прийняття себе та самоповаги, ніж в умовно здорових людей; виражена орієнтація на негативне минуле та менш виражена схильність проявляти інтерес до власної особистості.

За результатами порівняння основної (особи з межовими психічними розладами) та контрольної груп (особи без скарг на психічне здоров'я) за критерієм Стьюдента виявлено наступні статистично значимі відмінності: в осіб з межовими психічними розладами нижчий показник глобального самоставлення, ніж в умовно здорових осіб (середнє значення, відповідно, 63,3 та 92,7), нижчі показники за шкалами самоповаги (відповідно,

33,6 та 66,8), аутосимпатії (відповідно, 45,3 та 70,8), пацієнти частіше очікують негативне ставлення з боку довколишніх (відповідно, 34,6 та 64,0), виявляють менше цікавості до власної особистості (відповідно, 54,8; 80,7). В осіб з МПР нижчий рівень самоприйняття (відповідно, 37,2 та 51,7), самовпевненості (відповідно, 40,6 та 55), самопослідовності (відповідно, 51,2 та 67,7) і саморозуміння (відповідно, 50,4 та 66,8), водночас значно більш виражена схильність до самозвинувачення (відповідно, 54,8 та 30,7). У групі осіб з МПР спостерігається значно вища орієнтація на негативне минуле (відповідно, 3,56 та 2,68), а також суттєво більш виражена орієнтація на фаталістичне теперішнє (відповідно, 3,22 та 2,67).

На основі результатів кластерного аналізу в групі осіб з МПР виділено дві підгрупи: *n1* – група пацієнтів із низькими показниками за шкалами самоповаги, аутосимпатії, очікуваного ставлення оточення і самоінтересу (15 осіб); *n2* – група пацієнтів з відносно високими показниками за відповідними шкалами (10 осіб).

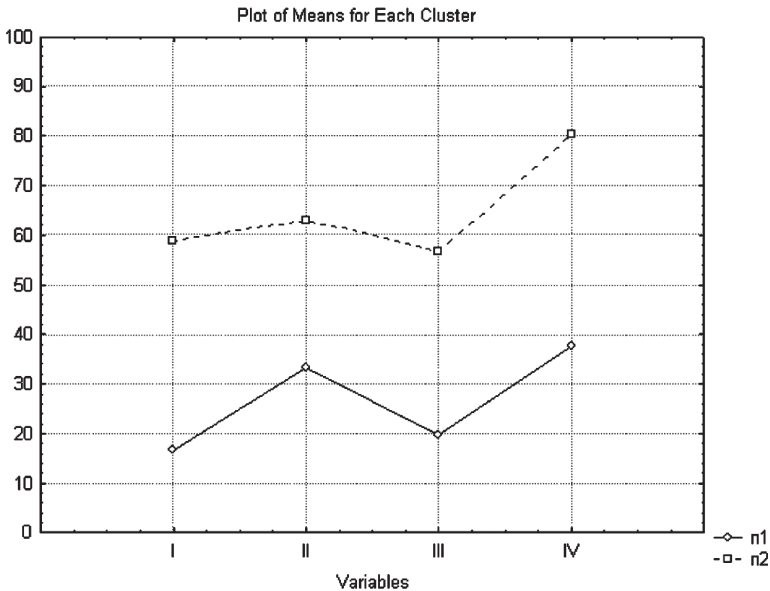


Рис. 1. Результати кластерного аналізу: *n1* – підгрупа пацієнтів з низькими показниками самоставлення, *n2* – підгрупа пацієнтів з відносно високими показниками самоставлення, I – самоповага, II – самоприйняття, III – очікуване ставлення оточення, IV – самоінтерес.

Порівняння підгруп між собою та з контрольною групою (здорових) за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу дало наступні результати: показники самоповаги, аутосимпатії, очікуваного ставлення оточення та самоінтересу підгрупи $n2$ суттєво не відрізняються від аналогічних показників в умовно здорових людей і є значно вищими за ті, що має підгрупа $n1$.

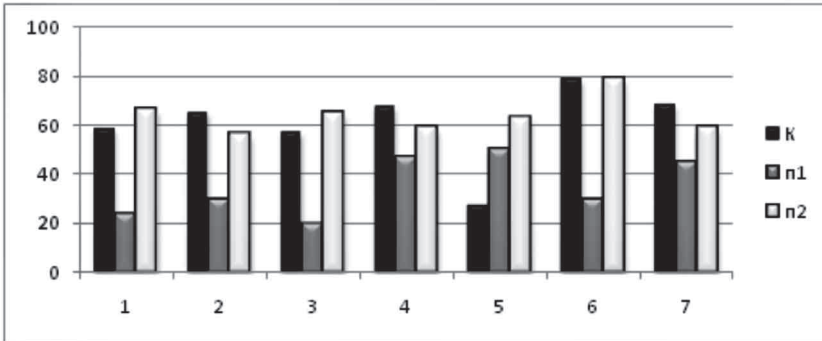


Рис.3. Порівняльна діаграма показників самоставлення в досліджуваних групах: K – група умовно здорових осіб, n1 – підгрупа пацієнтів з низькими показниками самоставлення, n2 – підгрупа пацієнтів з високими показниками самоставлення, 1 – самовпевненість, 2 – очікуване ставлення довоколишніх, 3 – аутосимпатія, 4 – самопослідовність, 5 – самозвинувачення, 6 – самоінтерес, 7 – саморозуміння.

В пацієнтів з низькими показниками самоставлення ($n1$), найнижча з трьох груп самовпевненість ($n1 - 23,5; n2 - 66,2; K - 58,8$), аутосимпатія ($n1 - 19,3; n2 - 64,8; K - 57,1$), самопослідовність ($n1 - 46,1; n2 - 58,6; K - 67,6$), самоінтерес ($n1 - 29,1; n2 - 78,7; K - 78,5$) і саморозуміння ($n1 - 44,7; n2 - 58,7; K - 68,5$). Схильність до самозвинувачення (49,7) дещо нижча, ніж в $n2$ (62,8), проте вища, ніж в умовно здорових людей (27,6). Рівень самоприйняття, самовпевненості, самопослідовності і саморозуміння в підгрупі $n2$ дуже близький до відповідних показників у контрольній групі, значимої різниці не виявлено. Групи $n2$ і $n1$ мають несуттєві відмінності в схильності до самозвинувачення (в $n2$ вона виражена найбільше з трьох груп), і обидві значним чином перевершують за цією ознакою контрольну групу, де показник самозвинувачення найнижчий.

Порівнявши дані за методикою СМОЛ, ми виявили, що підгрупа $n1$ має більш виражені, ніж в групі умовно здорових людей

(*K*), ознаки іпохондрії ($n1 - 65,1; n2 - 60,8; K - 52,2$), депресії ($n1 - 70,3; n2 - 52,6; K - 46$), істерії ($n1 - 70,5; n2 - 55,3; K - 48,2$), психопатії ($n1 - 71,7; n2 - 52,4; K - 51,3$), паранояльності ($n1 - 68,4; n2 - 52,4; K - 52,1$), психастенії ($n1 - 81,2; n2 - 62,1; K - 59,1$), шизоїдності ($n1 - 75,7; n2 - 57,6; K - 58,9$). Як бачимо, різниця рівнів ознак за всіма шкалами СМОЛ (окрім іпохондрії) в групах $n2$ і K несуттєва. Тобто пацієнти з нижчими показниками самоствавлення мають більш загострені ознаки дисгармонійного розвитку особистості або просто більше схильні до агравації цих ознак. Водночас пацієнти з вищими показниками самоствавлення за цими якостями мало відрізняються від здорових людей.

Згідно із результатами аналізу часових перспектив у трьох групах, пацієнти групи $n1$ характеризуються найбільш вираженою спрямованістю на негативне минуле ($n1 - 3,9; n2 - 3,05; K - 2,71$), а пацієнти з $n2$ більше за інших орієнтовані на фаталістичне теперішнє ($n1 - 3,06; n2 - 3,46; K - 2,83$), і суттєво більше, ніж обидві інші групи, орієнтовані на позитивне минуле ($n1 - 2,75; n2 - 4,18; K - 3,61$).

Дослідження системи самооцінок за допомогою КИСС виявило, що найбільша відповідність між ідеальним та реальним образом себе наявна в умовно здорових людей, нижча в групі $n2$ і найменш виражена в $n1$. Рівень аутосимпатії в групах K і $n1$ значно вищий, ніж в $n2$, але між собою за рівнем аутосимпатії ці дві групи суттєво не відрізняються. Пацієнти з $n2$ найбільш позитивно оцінюють вимоги свого оточення.

В результаті кореляційного аналізу в групі $n1$ виявлено прямий зв'язок показника самоповаги із показником за шкалою брехні методикою СМОЛ ($r=0,66$). При цьому результати за цією шкалою в $n1$ суттєво не відрізняються від показників інших двох груп. Також обернена кореляція самоповаги з показником за шкалою достовірності ($r=-0,59$). Відомо, що підвищення показника за шкалою брехні спостерігається при прагненні створити приємне враження про себе або схильності дотримуватися соціальних норм навіть у несуттєвих дрібницях, а високі показники за шкалою достовірності можуть передбачати нонконформізм і відмову від дотримання конвенційних норм. Можливо, самоповага представників цієї групи пов'язана з їхньою схильністю чи несхильністю дотримуватися соціальних норм, конформізмом чи нонконформізмом: при схильності дотримуватись норм самоповага вища, при недотриманні – нижча. Прямий зв'язок самоповаги з показником за шкалою корекції ($r=0,59$) також свідчить на користь цієї версії, адже високі показники за шкалою корек-

ції спостерігаються в осіб, для яких характерна стурбованість своїм соціальним статусом та схильність визначати свою поведінку залежно від соціального схвалення. Наявні зв'язки особливостей самоствавлення у групі *n1* із часовими перспективами. Орієнтація на негативне минуле обернено корелює із самоповагою ($r=-0,64$) та самоінтересом ($r=-0,52$). Орієнтація на фаталістичне теперішнє має прямий зв'язок із аутосимпатією ($r=0,62$) і обернений із самопослідовністю ($r=-0,53$), ймовірно, усвідомлюючи свою внутрішню невпорядкованість, пацієнти *n1* відмовляються від відповідальності і покладаються на обставини, таким чином намагаючись зберегти позитивне емоційне ставлення до себе й уникнути самозвинувачення. Виявлено прямий кореляційний зв'язок аутосимпатії, дослідженої за допомогою проективної методики КИСС, та рівня самоприйняття, який виявлено при прямому дослідженні вербальною методикою ОСО ($r=0,56$), а також із самоінтересом ($r=0,58$). Тобто самоприйняття, яке свідомо демонструють досліджувані, відповідає внутрішньому. Очікування щодо ставлення навколишніх тим більш оптимістичні, чим більш позитивною є емоційна оцінка гіпотетичних вимог оточення ($r=0,60$).

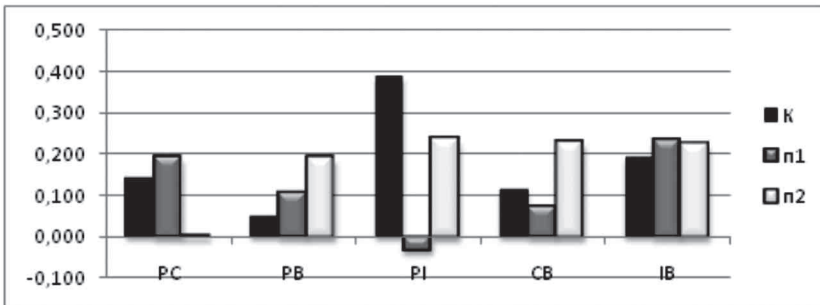


Рис. 4. Порівняльна діаграма показників за методикою КИСС в досліджуваних групах: *K* – група умовно здорових осіб, *n1* – підгрупа пацієнтів з низькими показниками самоствавлення, *n2* – підгрупа пацієнтів з високими показниками самоствавлення; *PC* – аутосимпатія, *PB* – відповідність вимогам, *PI* – Відповідність між реальним та ідеальним образом себе, *CB* – емоційне ставлення до вимог, *IB* – відповідність ідеального образу себе вимогам оточення.

В групі *n2* кореляційні зв'язки відрізняються. Чим більш виражене очікування позитивного ставлення в цих пацієнтів, тим

нижчим є показник за шкалою брехні ($r=-0,74$). Тобто, песимістичні очікування щодо ставлення навколишніх супроводжуються в представників цієї групи прагненням показати себе у вигідному світлі. Аналогічна залежність існує між шкалою брехні та аутосимпатією: вищий рівень аутосимпатії відповідає нижчим показникам за шкалою брехні ($r=-0,72$). Вища орієнтація на фаталістичне теперішнє відповідає очікуванню більш негативного ставлення від оточення ($r=-0,64$), а орієнтація на негативне минуле обернено корелює із самоінтересом ($r=-0,66$).

Висновки. Дослідження самоставлення характеризуються зміною фокуса уваги з кількісних (позитивне чи негативне) на якісні (співвідношення різних складових системи) аспекти. Розглядається роль самоставлення в утворенні мотивів і потреб особистості, процесах самопізнання, міжособистісних стосунках, діяльності особистості. Деякі особливості системи самоставлення здатні створити труднощі для адекватного соціально-психологічного функціонування особистості, зробити її нестабільною та вразливою для несприятливих зовнішніх факторів. Часова перспектива виявляє імпліцитну predisпозицію, яка у поєднанні із самоставленням формує програму життєздійснення і самореалізації.

В ході проведеного дослідження виявлено, що значна частина опитаних нами осіб з МПР (60%) демонструє низький рівень самоповаги, самоприйняття, самоінтересу і більш песимістичні очікування відносно ставлення навколишніх, нижчий рівень саморозуміння та вищий самозвинувачення порівняно з умовно здоровими людьми. Водночас при вимірі аутосимпатії за допомогою проєктивної методики КИСС їх показники майже не відрізняються від тих, що ми спостерігали в контрольній групі, що може свідчити про відсутність єдності між усвідомленими та неусвідомленими аспектами самоставлення. Також для них характерний відносно високий рівень самозвинувачення і низький самоінтерес та саморозуміння. Свій досвід представники цієї групи організовують, орієнтуючись на негативне минуле та фаталістичне теперішнє, тобто вони більш схильні засвоювати і відтворювати емоційно негативно забарвлений досвід, а також в діяльності покладатись на обставини і займати пасивну позицію. Ці часові орієнтації, як виявлено за допомогою кореляційного аналізу, відповідають низькій самоповазі і самоінтересу. Орієнтація на фаталістичне теперішнє, на думку Ф.Зімбардо, передбачає низьку здатність і схильність прогнозувати наслідки своєї поведінки, тривожність, емоційну нестабільність, слабкий Его-

контроль. Її супроводжує почуття безпорадності та відмова від відповідальності, пасивність. Відповідно, в цій групі найнижчий показник самопослідовності, але одночасно схильність до самозвинувачення менш виражена, ніж у пацієнтів з високими показниками самоствавлення. Очікування позитивного ставлення навколишніх тут пов'язане з проявами депресії, істерії та іпохондрії (можливо, ці прояви виконують для пацієнтів певні функції, пов'язані з отриманням уваги, підтримки чи інших ресурсів від оточення), а також із більш позитивною оцінкою гіпотетичних вимог навколишніх. Більш депресивні та істеричні досліджувані також демонструють вищий рівень інтересу до себе. Найбільше кореляційних зв'язків у цій групі відзначається із самоповагою, особливе зацікавлення викликають зв'язки показника самоповаги з даними контрольних шкал, можливо, в цих осіб самоповага пов'язана з конформізмом та дотриманням суспільних норм (подібні взаємозалежності ми спостерігаємо і в контрольній групі, водночас вони відсутні в пацієнтів з високими показниками самоствавлення). Яскравіші прояви психастенії в цих пацієнтів (а ознаки саме цього типу найбільш виражені в групі) відповідають більшій схильності до самозвинувачення і сильнішому зв'язку образу ідеального себе з гіпотетичними вимогами оточення, тобто досліджуваній з вираженими психастенічними рисами більше прагне бути таким, яким його хочуть бачити (на його ж думку). Згідно з результатами проективної методики, в цій групі найменша відповідність реального та ідеального Я-образу.

Серед пацієнтів виявлено й іншу когорту осіб, які демонструють вищий, аніж в першій групі, рівень самоповаги, самоприйняття, самоінтересу, очікують кращого ставлення, але і схильність до самозвинувачення в них набагато вища, ніж в попередньої групи, а аутосимпатія при вимірі проективною методикою виявляється низькою, що може свідчити про амбівалентність самоствавлення та неусвідомлювану ворожість, спрямовану на власну особистість. На відміну від першої групи, пацієнти з вищими показниками самоствавлення значно більше орієнтовані на позитивне минуле. Оскільки за цим параметром вони перевершують контрольну групу, можемо припустити, що така виражена схильність до позитивної інтерпретації досвіду виконує роль компенсаторного механізму, який дозволяє цим особам підтримувати позитивне самоствавлення.

Виявлені кореляційні зв'язки із компонентами системи самооцінок дають підстави вважати, що пацієнти з різних груп

знаходяться у різних типах стосунків з оточенням: якщо перші, з нижчими показниками самоставлення, більш схильні захищатись від зовнішніх впливів, чинити опір оточенню, то інші, з високими показниками, схоже, більше схильні до інтродекції (серед трьох груп ці особи вирізняються особливо позитивним ставленням до вимог і побажань довколишніх) та конформізму. Проте обидві групи виявляють ознаки амбівалентності самоставлення.

Виявлені специфічні зв'язки показників самоставлення та характеристик часової перспективи дають підставу стверджувати, що часова перспектива виявляє імпліцитну predisпозицію, яка у поєднанні із самоставленням формує програму життєздійснення і самореалізації.

При роботі з проблемою самоставлення особливу увагу варто приділити способам захисту самоповаги і аутосимпатії, а також визначенню їх ефективності; стабільності когнітивного та афективного компонентів самоставлення, їхнім взаємозв'язкам, домінуванню однієї чи іншої підсистеми самоставлення. Варто більш детально дослідити особливості особистості з конфліктним ставленням до себе, виявити усвідомлювані та неусвідомлювані аспекти самоставлення. Також доцільно буде розглянути особливості уявлень про ставлення навколишніх, способи поведінки з вимогами оточення і зв'язок цих характеристик із психічним здоров'ям особистості.

Список використаних джерел

1. Александрова Ю.В. Динамика самоотношения и отношения к другому у взрослого человека / Ю.В. Александрова // Авто-реферат канд. дисс. – М., 1999. – 196 с.
2. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства: Учебное пособие / Ю.А. Александровский. – М., 2000. – 496 с.
3. Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е.П. Белинская // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 141.
4. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 208 с.
5. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд / [Пер. с англ. О.Гатановой] – СПб.: Речь, 2010. – 349 с.
6. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М.: Наука, 1995.

7. Колышко А.М. Психология самоотношения: Учеб. пособие / А.М. Колышко. – К62. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
8. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание/ И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
9. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
10. Кочеткова Т. Н. Смысложизненные ориентации лиц с разным самоотношением / Т. Н. Кочеткова// Электр. Б-ка. Вестник ТГПУ. 2010. Выпуск 2 (92). – С. 118-123. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/smyslozhiznennyye-orientatsii-lits-s-raznym-samootnosheniem> (дата обращения: 05.02.2013). – Загл. с экрана.
11. Кочеткова Т.Н. Специфика видов самоотношения личности в зависимости от выраженности эмоциональных и когнитивных компонентов : дис. ... канд. психол. наук / Т.Н.Кочеткова. – Хабаровск, 2007 – 218 с.
12. Ольшанский Д.В. К анализу когнитивной самооценки человека / Д.В. Ольшанский// Проблемы медицинской психологии. – М.: МГУ, 1980. – С. 62-78.
13. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс Пер. с англ. – М.: «Прогресс», 1994. – 480 с.
14. Сапожникова Р.Б. Психологические факторы формирования самоотношения личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.Б. Сапожникова. – Новосибирск, 1998. – 166 с.
15. Сарджвеладзе Н. И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности / Н. И. Сарджвеладзе // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси: Мецниереба, 1974 – 354 с.
16. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.
17. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие / В.Ф. Сафин. – Свердловск: СГПИ, 1986. – С. 72-74.
18. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – М.:МГУ, 1989. – 215 с.
19. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Издательство МГУ, 1983. – 284 с.
20. Стрижицкая О.Ю. Самоотношение и временная транспектива личности в период поздней зрелости : автореф. дис.

- ... канд. психол. наук /О.Ю. Стрижицкая . – СПб., 2006. — 210 с.
21. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии/ И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 128 с.
22. Шапиро Д. Невротические стили / Д. Шапиро; Пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 1998. – 200 с.

The results of the study of self-attitude of people with borderline mental disorders were represented in the article. 50 people (25 patients are from mental hospital and 25 people are those who never complained on mental health) took part in the research. The authors used methods: indirect measurement of self-evaluations KISS (E. Sokolova), multifactorial questionnaire SMOL (adapt. by V. Zaitseva), self-attitude questionnaire OSO (V. Stolin), Time Perspective Inventory ZTPI (P.Zimbardo, adapt. by O.Senyk). Statistical processing was realized by using correlation, cluster and univariate analysis of variance. 60% of patients demonstrate lower, comparing with conventionally healthy people, level of self-esteem, self-acceptance, self-interest, more pessimistic expectations about the attitude from others, low level of self-understanding. They are mostly committed to negative past and fatalistic present, which means they are more likely to learn and reproduce emotionally negative experience, depend on the circumstances and take a passive position. The other 40% of patients are mainly characterized by strong tendency to self-reproach and manifest time orientation to positive past, but do not differ much from apparently healthy individuals by level of self-esteem, self-acceptance, self-interest, self-understanding and other indicators, they also expect better attitude towards themselves. We can assume that the tendency to experience positive interpretation operates as a compensatory mechanism that allows these individuals to maintain positive self-attitude.

Keywords: self-attitude, self-esteem, self-acceptance, time perspective, borderline mental disorders.

Отримано: 15.01.2013 р.

Соціальний інтелект у структурі інтелекту

У статті розкрито розуміння структури інтелекту в межах факторного та експериментально-психологічного підходів. Представлено трактування ієрархічної моделі інтелекту прибічниками факторного підходу. Охарактеризовано генеральний фактор інтелекту. Встановлено, що експериментально-психологічні теорії інтелекту констатують, що в структурі інтелекту існують незалежні інтелектуальні здібності. Розкрито специфіку експериментально-психологічного підходу до аналізу структури інтелекту. В межах кожного з підходів визначено місце соціального інтелекту у структурі інтелекту.

Ключові слова: структура інтелекту, факторні теорії інтелекту, експериментально-психологічні теорії інтелекту, ієрархічна модель інтелекту, генеральний фактор, соціальний інтелект.

В статье раскрыто понимание структуры интеллекта в рамках факторного и экспериментально-психологического подходов. Представлена трактовка иерархической модели интеллекта сторонниками факторного подхода. Охарактеризован генеральный фактор интеллекта. Установлено, что экспериментально-психологические теории интеллекта констатируют, что в структуре интеллекта существуют независимые интеллектуальные способности. Раскрыта специфика экспериментально-психологического подхода к анализу структуры интеллекта. В рамках каждого из подходов определено место социального интеллекта в структуре интеллекта.

Ключевые слова: структура интеллекта, факторные теории интеллекта, экспериментально-психологические теории интеллекта, иерархическая модель интеллекта, социальный интелект.

Актуальність. Незважаючи на значну увагу вчених до категорії соціального інтелекту, його місце в структурі людських здібностей залишається незрозумілим в більшості теорій. Дотепер у багатьох підходах до інтелекту соціальний інтелект залишається його «темною стороною» та знаходиться на периферії його вивчення. Пов'язане це не лише із структурною та змістовною складністю феномена соціального інтелекту, але і з розходженнями вчених в дефініції самого інтелекту.

В історії психологічних досліджень проблема інтелекту є, з одного боку, найбільш досліджуваною та актуальною, а з другого – залишається однією з найбільш дискусійних. Так, до сьогодні не сформульовано однозначного визначення інтелекту, хоча це поняття активно використовується в різних галузях психологічної науки.

Слово «інтелект» походить від латинського «intellectus», що в перекладі означає «пізнання», «розуміння», «розум». Спочатку цей термін відносився виключно до раціональних розумових функцій людської психіки; сьогодні це родовий термін, який включає пізнавальні здібності в цілому [6].

Інтелект відноситься до найбільш складних розумових здібностей особистості. В розумінні його сутності думки психологів різняться. Труднощі виникають навіть при самому тлумаченні інтелекту. Останню за часом спробу представити загальноприйнятне визначення інтелекту здійснили 52 провідних психологи в галузі психології інтелекту, які надрукували у 1994 році в Wall Street Journal наступний перелік базових постулатів:

- Інтелект існує як найбільш загальна розумова здатність, яка включає здібності до логічного мислення, рішення проблем, абстрактного мислення.
- Інтелект може бути вимірний за допомогою тестів на інтелект.
- Тести на інтелект не є культурно зумовленими.
- Інтелект, більше ніж інші конструкти, пов'язаний із сферою освіти, з професійною діяльністю та соціальним середовищем.
- Спадковість відіграє у формуванні інтелекту більш суттєву роль, ніж середовище.
- Особистість не народжується з незмінним рівнем інтелекту.

Узагальнене визначення інтелекту може мати такий вигляд: інтелект – це система психічних процесів, які дають змогу людині використовувати свої здібності для оцінки ситуації, прийняття раціональних рішень і організації відповідної поведінки у середовищі, яке змінюється [5].

Постановка проблеми. Досі у психологічній науці виділяється суперечливий аспект вивчення інтелекту – дискусія про структуру інтелекту. У зв'язку з цим також необхідно визначити місце соціального інтелекту в структурі інтелекту.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз підходів до пояснення структури інтелекту і місця в ній соціального інтелекту.

Теоретичне обговорення проблеми.

Інтелект традиційно досліджується в межах двох провідних напрямів: психометричного (факторного) і експериментально-психологічного.

Найбільш фундаментальним вважається психометричний підхід, в русі якого сформувалися факторні моделі інтелекту.

Всі ці моделі поєднує загальний методологічний підхід: в них виділяють різні здібності (фактори) та за допомогою математичної процедури (факторного аналізу) досліджується взаємозв'язок між цими факторами. Існують моделі однорівневі, які передбачають, що кожен фактор незалежний від іншого фактора, та існують моделі ієрархічні або багаторівневі.

Першим психологом, який спробував дослідити структуру інтелекту та запропонував його ієрархічну модель, був англійський психолог Ч. Спірмен. Він запропонував двофакторну теорію організації властивостей. Ч. Спірмен, досліджуючи професійні здібності, припустив, що успішність діяльності визначається взаємодією якогось загального фактора (загальної здібності) і фактора (факторів), специфічних для конкретної діяльності. Загальний фактор він назвав генеральним (G-фактор), а пов'язані з певною діяльністю – спеціальними здібностями (S-факторами).

Фактор «G» – це і є власне інтелект, змістом якого є індивідуальні відмінності в «розумовій діяльності». Загальний фактор часто є прихованим (латентним). Для його вияву Ч. Спірмен розробив спеціальний математичний метод – факторний аналіз. Впродовж трьох десятиліть двофакторна модель інтелекту була доповнена факторами, які відповідають за механічні, арифметичні і лінгвістичні (вербальні) здібності, які виявилися розташованими між S- і G- факторами, що перетворило модель Ч. Спірмена в ієрархічну.

Значення концепції Ч. Спірмена в розвитку психологічної теорії інтелекту полягає в тому, що вона є першою спробою подолати спрощене трактування як одномірної здібності і намітити підхід до його вивчення як сукупності окремих здібностей – не рядоположних, а таких, що утворюють ієрархічну систему.

Ієрархічні моделі є багаторівневими. Фактори розташовані на різних рівнях: на верхньому рівні – фактор загальної розумової енергії, на другому – його похідні. Фактори взаємозалежні: рівень розвитку загального фактора пов'язаний з рівнем розвитку дрібних факторів.

Модель Р.Б. Кеттелла умовно може бути віднесена до групи ієрархічних моделей інтелекту. Ця модель була розроблена Р.Б. Кеттеллом у 30-40-і роки XX століття. В його концепції передбачається, що фактор G складається з двох загальних факторів, які отримали назву флюїдного («вільного») інтелекту (gf) та кристалізованого («пов'язаного») інтелекту (gc). Загальні здібності, за Р. Кеттеллом, представлені кристалізованим та флюїдним інте-

лектом. Фактор кристалізованого інтелекту визначається сукупністю знань та інтелектуальних навичок особистості, яких набуває людина з раннього дитинства впродовж всього життя. Він є мірою оволодіння культурою того суспільства, до якої належить індивід. Визначається цей фактор при розв'язанні тестів, які потребують навченості. Фактор флюїдного інтелекту є абсолютно незалежним від ступеня залучення до культури. Він пов'язаний із діяльністю мозку.

Окрім двох *G-факторів*, в ієрархічну модель інтелекту Р. Кеттелла включені парціальні фактори та фактори операцій.

Схожу з цією теорією дещо пізніше запропонував Ф. Вернон. Згідно його моделі інтелекту, на верхівці ієрархії розташований генеральний фактор за Ч. Спірменом (*G-фактор*). На наступному рівні знаходяться два головних групових фактори: вербально-освітні здібності (близькі до того, що називається «вербально-логічним» мисленням в термінах вітчизняної психології) та практико-технічні здібності (близькі до наглядово-дієвого мислення). На третьому рівні знаходяться спеціальні здібності (S): технічне мислення, арифметична здібність і, наприкінці, внизу ієрархічного древа розташовані більш дрібні субфактори, на діагностику яких спрямовані різні тести.

Звернемося до аналізу іншого напрямку у вивченні структури інтелекту – експериментально-психологічного підходу.

Прибічники цього напрямку заперечували існування загального фактора інтелекту. Так, Е. Торндайк до кінця життя полемізував із Ч. Спірменом, оскільки не визнавав існування загального фактору інтелекту і вважав, що існує велика кількість інтелектуальних дій як автономних, так і таких, що перетинаються. До самостійних різновидів інтелекту він відносив три види інтелекту: абстрактно-логічний, соціальний та конкретний. Кожен з цих видів інтелекту він наділяв певною специфікою. Абстрактно-логічний інтелект – це здатність розуміти абстрактні, вербальні та математичні символи, та відтворювати з ними дії. Соціальний інтелект – здатність розуміти людей і взаємодіяти з ними. Конкретний – здатність розуміти речі та предмети матеріального світу.

Отже, Е. Торндайк першим виокремив соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту у структурі інтелекту. Вчений розглядав його як «далекоглядність у міжособистісних відносинах», яка передбачала здатність розуміти інших людей і діяти мудро щодо до них. Провідною функцією соціального інтелекту вчений вважав прогнозування власної поведінки та поведінки інших людей.

Найбільш «багатофакторною» моделлю інтелекту є модель, запропонована у 1920-ті роки Дж. Гілфордом [3]. Він розглядав свою систему як розширення потрібної класифікації інтелекту, запропонованої Е. Торндайком. Так, символічна і семантична складові в його системі відповідають абстрактному інтелекту, фігуральна складова відповідає конкретному інтелекту, а поведінкова складова – соціальному інтелекту. Поведінкова складова відображає розуміння поведінки, почуттів, думок, настрою і мотивації інших людей. На визначення цього типу змісту інтелекту Дж. Гілфордом вплинула ідея Е. Торндайка про те, що існує соціальний інтелект, який відрізняється від традиційного типу інтелекту. Визнання цього типу інтелекту дало змогу Дж. Гілфорду розробити методику дослідження поведінкового (соціального) інтелекту.

В моделі Г. Айзенка соціальний інтелект також виокремлюється як різновид інтелекту. Ця модель хоча й дотримується ідеї генерального фактора інтелекту, разом з тим, вона втілює й окремі елементи схеми Дж. Гілфорда, яку Г. Айзенк вважав недостатньо підтвердженою емпірично і теоретично.

При спробі сформулювати визначення інтелекту, Г. Айзенк врахував той факт, що існують три різні концепції інтелекту, які можна об'єднувати, але не можна їх протиставляти одну одній. Вчений розмежував поняття «біологічний інтелект», «соціальний інтелект» та «психометричний інтелект» [1] (рис 1.).

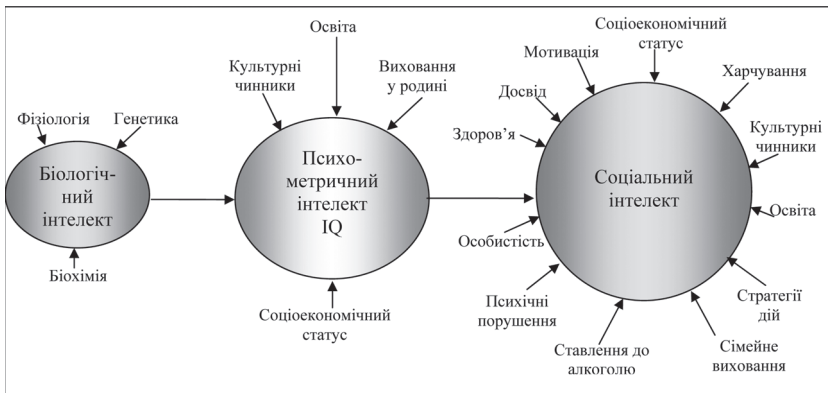


Рис. 1. Співвідношення між концепціями біологічного, психометричного та соціального інтелекту

Найбільш фундаментальний аспект інтелекту – біологічний інтелект. Біологічний інтелект – це природжені здібності до пе-

реробки інформації, які пов'язані із структурами і функціями кори головного мозку. Це базовий, найбільш фундаментальний аспект інтелекту. Він є генетичною, фізіологічною, нейрологічною і гормональною основою пізнавальної поведінки. Без нього неможлива будь-яка усвідомлена поведінка.

Психометричний інтелект – це загальний інтелект. Він є складовою, яка пов'язує біологічний та соціальний інтелект. Саме цей вид інтелекту Ч. Спірмен назвав загальним інтелектом *G*. Розвиток психометричного інтелекту визначається соціокультурними чинниками (культура, виховання, освіта, соціальний та економічний статус).

Г. Айзенк послідовно за Дж. Гілфордом розвиває ідею про те, що інтелект індивіда, який формується внаслідок соціалізації, під дією соціокультурних явищ – це і є соціальний інтелект. На рисунку 1 ця ідея переставлена як чітка лінія від біологічного інтелекту до соціального. Соціальний інтелект – це інтелект індивіда, що формується впродовж його соціалізації під дією умов соціального середовища.

На рисунку 2 відображено, що соціальний інтелект значно ширший, ніж біологічний і психометричний.

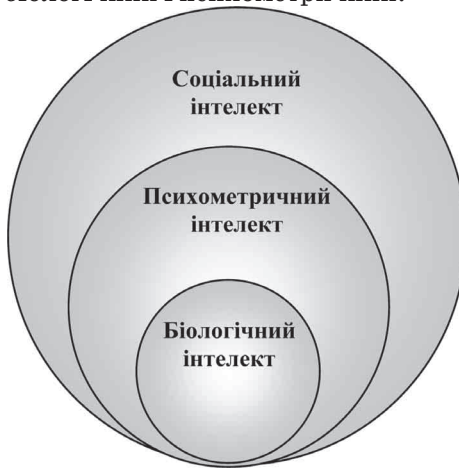


Рис. 2. Взаємовключеність різних концепцій інтелекту

Однією з теорій експериментально-психологічного підходу була теорія інтелекту Л. Терстоуна. Л. Терстоун, опонент Ч. Спірмена, вважав, що не існує загального фактора, а певний інтелектуальний акт відбувається завдяки взаємодії багатьох окремих факторів. Спочатку він виокремив дванадцять факто-

рів, потім перелік був скорочений до семи: словесне розуміння, мовна побіжність, числовий фактор, просторовий фактор, асоціативна пам'ять, швидкість сприймання та індуктивний фактор (знаходження правила та завершення послідовності). Відповідно був зроблений висновок про те, що для опису індивідуального інтелекту не можна використовувати єдиний IQ-показник. Індивідуальні інтелектуальні здібності мають бути описані в термінах профілю рівня первинних розумових здібностей, які виявляються незалежно один від одного та відповідають за певну групу інтелектуальних операцій. Тому ця теорія отримала назву «багатофакторна теорія інтелекту».

Проте, оскільки результати досліджень Л. Терстоуна не включали можливості існування загального фактора (між тестами, які були використані вченим, як правило, спостерігаються позитивні кореляції). Цей факт співпадав з результатами, отриманими у дослідженнях Ч. Спірмена. Отже, можна констатувати, що і двохфакторна і багатофакторна теорії інтелекту – це фактично одна і та ж теорія, яка описує один і той же феномен з підкреслюванням у ньому або загального (Ч. Спірмен), або специфічного (Л. Терстоун).

Все поширенішою стає теорія Г. Гарднера [2]. Він припустив, що інтелект не є унітарною когнітивною здатністю, і виділив вісім різних видів інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, музичний, міжособистісний і внутрішньоособистісний, природно-випробувальний. На думку автора, всі вони гіпотетично пов'язані з різними ділянками головного мозку. Вчений стверджував, що між видами інтелекту існує лише дуже слабка кореляція. В його моделі інтелекту виділено два види інтелекту (міжособистісний і внутрішньоособистісний), які є особистісними і соціальними по своїй сутності. Внутрішньоособистісний інтелект Г. Гарднер визначав як здатність індивідуума отримувати доступ до свого внутрішнього життя, розуміти себе, свої можливості і бажання, реакцію на різні речі, а також прагнення і мотиви уникнення. Стосовно міжособистісного інтелекту вчений був більш лаконічний і визначив його як здатність встановлювати відмінності між іншими індивідуумами.

Найбільша популярність серед моделей цього напрямку належить концепції інтелекту Р. Стернберга, який запропонував свою модель в останньому десятилітті ХХ століття. Цю модель дуже часто називають «теорією тріумвірату в інтелекті». Автор у своїй теорії намагався відобразити взаємостосунки між інтелектом

і внутрішнім світом людини, інтелектом і зовнішнім світом індивіда, інтелектом і досвідом індивіда. Р. Стернберг – прихильник різноманіття і складності моделей інтелекту, він супротивник ролі «швидкісного» чинника в переробці інформації для продуктивності інтелектуального процесу. Для пояснення природи інтелекту вчений звертається до екологічного і культурного обґрунтування.

Інтелект Р. Стернберг пропонує виміряти в тих галузях, де задачі є для індивіда відносно новими, а когнітивні навички знаходяться у стадії автоматизації. Якщо задачі будуть абсолютно новими, то вони не будуть зрозумілими, а добре відомі задачі розв'язуються на рівні автоматизмів і, отже, не потребують інтелектуальних зусиль.

Цілісна теорія інтелекту, на думку Р. Стернберга, включає три аспекти:

1. Компонентну субтеорію, яка пояснює взаємозв'язок внутрішнього світу особистості, механізми мислення, що пов'язані з обробкою інформації (компонентний інтелект).

2. Субтеорію досвіду, що визначає ефективність оволодіння новою ситуацією, використовуючи попередній досвід (емпіричний інтелект).

3. Субтеорію контексту, що описує і пояснює вияв інтелекту в соціальній ситуації (ситуативний інтелект).

Структурними компонентами інтелекту Р. Стернберг вважає 1) вербальний інтелект (який характеризується запасом слів, ерудицією, умінням розуміти прочитане), 2) здатність розуміти проблеми і 3) практичний інтелект як уміння досягати поставлених цілей.

Висновки. Структура інтелекту вивчається у межах двох напрямів: факторного та експериментально-психологічного підходу. Факторні теорії інтелекту трактують його структуру як ієрархічну і багаторівневу. Фактори розташовані на різних рівнях: на верхньому рівні – фактор загальної розумової енергії, на інших – його похідні. Фактори взаємозалежні: рівень розвитку генерального (загального) фактора пов'язаний з рівнем розвитку часткових факторів.

Експериментально-психологічні теорії інтелекту констатують, що в структурі інтелекту існують незалежні інтелектуальні здібності. Як свідчать проаналізовані теоретичні дані, в межах експериментально-психологічних теорій інтелекту визнається існування окремих різновидів інтелекту, які є незалежними один від одного. Одним із таких різновидів в структурі інтелекту вчені виділяють соціальний інтелект.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г. Ю. Понятие и определение интеллекта / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111 – 131.
2. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: «Вильямс», 2007. – 512 с.
3. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта задач / Д. Гилфорд // Психология мышления. – М.: «Прогресс», 1965. – С. 434–437.
4. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений / В. Н. Дружинин // Интеллект и творчество: Сб. науч. тр. / РАН. Ин-т психологии; Отв. ред. А.Н. Воронин. – М., 1999. – С. 5 – 29.
5. Козубовский В. М. Общая психология: личность / В.М. Козубовский. – Минск: Алмафея, 2008. – 368 с.
6. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 592 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. / М.А. Холодная – СПб.: ПИТЕР, 2002. – 272 с.

In the article the understanding of the structure of intelligence in the factor analysis and experimental psychological approaches is disclosed. Interpretation of a hierarchical model of intelligence supporters of factor approach is presented. The general factor of intelligence and its relationship to the other components in the structure of intelligence is described. Supporters of the factor approach (C. Spearman, R.B. Cattell, F. Vernon) claimed the existence of the general factor of intelligence, which is interconnected with other intellectual abilities. The specific of the experimental psychological approach to analyzing the structure of intelligence is revealed. In this approach, scientists (Thorndike, J. Guilford, H. Eysenck, L. Thurstone, G. Gardner, R. Sternberg) show that in the structure of intelligence, there are quite separate types of intelligence. Social intelligence is recognized as one of them.

In each of the approaches the place of social intelligence in the structure of intelligence is defined.

Keywords: structure of intelligence, factor theories of intelligence, experimental psychological theory of intelligence, the hierarchical model of intelligence, the general factor of social intelligence.

Отримано: 25.01.2013 р.

Хронопсихологічне прогнозування перебігу нефроурологічних захворювань

У статті представлено результати дослідження прояву «С-метрики» на прикладі нефроурологічних розладів у різні періоди хвороби.

Експериментально доведено, що місце найменшого опору виявляється найбільш враженим наприкінці тривалого великого біологічного циклу або його тривалих чвертей. Результати дослідження переконують, що у різних індивідів їх «переважаюча» хвороба проявляється з певною «С-періодичністю». Отримані результати дослідження дозволили встановити систему взаємозв'язку і взаємозалежності прояву психосоматичних захворювань від хронопсихологічних особливостей суб'єкта.

Ключові слова: нефроурологічні захворювання, С-метрика, великий біологічний цикл життя індивіда.

В статтю представлені результати дослідження проявлених «С-метрики» на прикладі нефроурологічних розстройств в різні періоди хвороби.

Експериментально доказано, що обострення захворювання співпадають або з кінцем поточного більшого біологічного циклу, або з кінцем його поточної чвертей. Результати дослідження переконують, що у різних індивідів їх «предпочитаемая» хвороба проявляється з певною «С-періодичністю». Отримані результати дослідження дозволили встановити систему взаємозв'язку і взаємозалежності прояву психосоматичних захворювань від хронопсихологічних особливостей суб'єкта.

Ключевые слова: нефроурологические заболевания, С-метрика, большой биологический цикл жизни человека.

Постановка проблеми дослідження. Загальновідомим є факт неухильного зростання числа хворих, які потребують тривалої (пожиттєвої) терапії гемодіалізом, перитонеальним діалізом або трансплантації нирок, – у всіх економічно розвинутих країнах чисельність хворих, які знову потрапляють на діаліз, значно переважає чисельність померлих, а загальна група пацієнтів, які отримують ниркову терапію, значно збільшується. Так, в Україні наприкінці 2011 р. на терапії знаходилося більше 372 тис. хворих, що у 2 рази перевищує показники 1991р. Крім того, прогнозується збільшення чисельності хворих на уремію протягом наступних десяти років щорічно на 6%, тому до 2020 р. вона складатиме більше 650 тис. людей [2].

Важливо також підкреслити, що неухильно збільшується середній вік хворих, які знаходяться на гемодіалізі; при цьому приблизно 1/3 хворих, що долучаються до програми терапії у віці 65 – 74 років, гинуть упродовж першого року такого лікування від ішемічної хвороби серця, у тому числі 12% – від інфаркту міокарда; у 20% хворих спостерігається атеросклеротичне ураження периферійних артерій, у 11% – цереброваскулярна енцефалопатія [2, с.12-13].

Усе це робить надзвичайно актуальним зосередження зусиль клініцистів та психологів на пошуку засобів та способів, використання яких дозволяє максимально збільшити час додіалізного періоду розвитку хронічного ниркової недостатності, тобто своєчасного прогнозування перебігу захворювань нирок та своєчасного попередження розвитку ниркової недостатності. У зв'язку із цим, зростає інтерес дослідників до вивчення механізмів прогресування ниркових хвороб, насамперед, хронічного гломерулонефриту, який разом із тубулоінтерстиціальним нефритом та амілоїдозом нерідко набуває значення вторинного ураження, що розвивається у межах певного хронічного системного або обмінно-ендокринного порушення.

Своєчасне прогнозування перебігу нефропатій робить можливим попередження загострення цього порушення. На жаль, до цього часу у нефрології ще далеко не завжди вдається використати найбільш раціональний, етіологічний, принцип лікування, однак своєчасні та діючі медико-профілактичні заходи впливу можуть у ряді випадків суттєво змінити прогноз. Актуальність та невирішеність проблеми своєчасної діагностики хвороб нирок і спонукала нас до проведення хронопсихологічного дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відповідно до даних наукової літератури [5; 6; 8], тип суб'єктивного сприйняття часу або часова спрямованість є одним із об'єктивних показників динамічних властивостей психіки індивіда, що відображає послідовний процес змін, які відбуваються з людиною впродовж її життя. Отже, зміни, що відбуваються в організмі індивіда, як психічні, так і соматичні, тісно пов'язані з часовим аспектом.

Б.Цуканов наголошував, що життя індивіда від народження до смерті може бути розбито на ряд періодів [6]. Виділені багатодобові, багатомісячні та багатолітні цикли [3;5;9]. Вчений виокремив у житті людини поворотні пункти, тобто певний вік, в якому відбуваються «психологічні переломи» та назвав їх вузловими точками. Отже, дискретний відлік індивідуального часу призводить до того, що на рівні суб'єктивних переживань і по-

ведінкових проявів життя людини проходить нерівномірно, тобто впродовж життя чітко виділяються періоди, у середині яких людина знаходиться в оптимальній психосоматичній формі, а на початку і в кінці – у мінімумі своїх можливостей. Такі періоди отримали назву *великого біологічного циклу*. Його тривалість для середньостатистичного суб'єкта становить 7,65 року [6]. Міжіндивідуальний діапазон коливань у відповідності до значень «т-типів» – від 6,5 до 9,5 років. Сьогодні ми з упевненістю говоримо про те, що в масштабі великих біологічних циклів відбувається віковий розвиток психіки, коливання успішності діяльності, загострення хронічних неінфекційних захворювань, а також психосоматичні кризи особистості [9].

Своєчасно проведена профілактика психосоматичного захворювання двічі на рік (весна – осінь) при використанні відпрацьованих схем диспансерного спостереження не запобігає загостренню хвороби в індивідів, які страждають на ці порушення. Медична практика автора показує, що, не зважаючи на проведені профілактичні заходи, у пацієнтів виникають загострення хвороби у різні пори року [4]. Це означає, що профілактичні заходи були проведені не своєчасно. Цю несвоєчасність попередження порушення ми пояснюємо тим, що медицина неспроможна передбачити загострення психосоматичного захворювання. На нашу думку, причина цього явища в медицині – це відсутність принципу індивідуального підходу у лікуванні та профілактиці захворювання, що вимагає комплексного врахування психологічних особливостей кожної особистості, який не випадково покладений у підґрунтя розв'язку важливої проблеми сучасної медицини – прогнозування перебігу психосоматичних захворювань.

Відсутність в науковій літературі трактувань таких понять, як «психосоматичний фактор часу», «психосоматична С-метрика» захворювань, пов'язаних із хронопсихологічним прогнозуванням перебігу психосоматичних захворювань, вимагала їхнього уточнення.

Ми звернулись до розгляду цієї проблеми з урахуванням тривалості біологічного циклу життя індивіда [6, с.134-166], зокрема, співвідношення тривалості біологічного циклу життя індивіда та періодичності загострення нефроурологічного захворювання.

На достатньо чітку вікову повторюваність при межових нервово-психічних розладах вказував ще О.Кербіков [3, с.134-140]. У дослідженнях Б.Цуканова [6] також виявлена виражена періодика прояву серцево-судинних розладів. Повторне загострення захворювання спостерігається і при інших психосоматичних

порушеннях, що зумовлює хронізацію патологічного процесу. Так, у медицині вважається можливим загострення гломеруло-нефриту протягом п'яти років після перенесеного порушення. Це, так званий, період ремісії (затухання) хвороби. А відповіді на питання: чому саме має місце загострення хвороби і коли воно буде мати місце в окремого хворого, в медицині не існує.

У зв'язку з цим ми спробували шляхом аналізу наукових джерел та експериментального дослідження порівняти періодизацію онтогенетичного розвитку людини та періоди загострення психосоматичних захворювань.

Загалом, багато дослідників наводять вікову періодизацію онтогенетичного розвитку людини та виділяє певні цикли та фази соматичного, статевого, нервово-психічного, інтелектуального дозрівання. Це ми знаходимо у працях Г.Грімма, який розглядає питання конституційної біології та антропометрії; І.Кона, який вивчав психологію старшокласників, J. Birren [9] – у віковій психології; R. Brun [10, с.263-268] – у психології людського віку. Б.Ананьев вказує, що ці цикли та фази розвитку „є характеристики часові” [1, с.186] і вони не можуть бути незалежними від ходу центральних годин індивіда. Враховуючи безперервність ходу центральних годин, Б.Цуканов [6] висунув припущення, що передаточне число 1:4 зберігається в індивідів, які знаходяться в діапазоні $0,8с \leq \tau \leq 1,0с$ при переживанні ними багатодобових, багатомісячних та багаторічних циклів. Спираючись на ряд досліджень [5; 6; 8], Б.Цуканов припускає, що передаточне число залишається незмінним незалежно від того, знаходиться індивід у стані бадьорості чи у стані сну. У межах цих періодів у деяких людей при переході від денної зміни у нічну спостерігається поступова інверсія температурних кривих циркадіанного циклу. Це відмічають у своїх працях С.Шноль [7] та П.Фресс [5]. В дослідженнях Б.Цуканова [6, с.151] виявлено, що в індивідів із гіпертонічною тенденцією через періоди $T_{n=3}$ спостерігається різкий стрибок артеріального тиску. На думку вченого, різкий перепад артеріального тиску, що співпадає з періодом $T_{n=3}$, можна розглядати як своєрідну позначку моменту «кінець-початок» багатодобового циклу у часі, що переживається суб'єктом.

Для «середньогрупового» суб'єкта:

$T_{n=5} = 1,92$ роки = 2 роки, тобто отриманий дворічний цикл, який виділили Хельбрюгге, J. Birren [9, с.96-98].

При $n = 6$ $T_{n=6} = 8,51\tau$ (років).

Цей період був названий Б.Цукановим [6, с.153] великим біологічним циклом.

Періодизації індивідуального розвитку базуються на тому, що у природознавстві, психології, медицині, педагогіці накопичений „величезний фонд знань про нерівномірність та гетерохронність росту і диференціювання тканин, кісткової та м'язової системи, різних залоз внутрішньої секреції, головних відділів ЦНС... У деталях відомі явища гетерохронності загальносоматичного, статевого та нервово-психічного дозрівання” [10, с.66]. Якщо життя індивіда складається з ряду циклів, що змінюють один одного, то чи не проявиться великий біологічний цикл у періодах загострення, ремісії (затухання) та реконвалесценції (видужання) психосоматичних захворювань? Шляхом тривалих спостережень гетерохронних змін в онтогенезі В.Ананьевим встановлено [1, с.76], що процеси соматичного, статевого та нервово-психічного дозрівання протікають прискорено, а процеси зрілості та старіння уповільнюються. Виходячи з величини C (великого біологічного циклу), Б.Цуканов показав, що період немовляти продовжується $\frac{1}{4} C$ [6]. Для досягнення початку періоду дитинства необхідно прожити $\frac{3}{4} C$. До початку періоду статевого дозрівання необхідно прожити половину другого великого біологічного циклу, зрілість продовжується $3 \frac{1}{4} C$, а пізня зрілість триває $3 \frac{1}{2} C$ відповідно до вікової періодизації Біррена [9, с.110].

У наших попередніх дослідженнях було доведено, що в межах $0,86с \leq \tau \leq 0,94с$, здебільшого, локалізуються групи індивідів, у яких переважають нефроурологічні захворювання. Отримані результати дослідження дозволили встановити систему взаємозв'язку і взаємозалежності прояву психосоматичних захворювань від хронопсихологічних особливостей суб'єкта, зокрема, його часових параметрів при соматичних порушеннях. Оскільки ці порушення належать до типу «психосоматичні захворювання» [4; 9; 10], то ми статистично обробили вікові дані хворих на уронефрологічні захворювання.

Для пояснення гетерохронності періодичності захворювань у людей, які страждають на хронічні захворювання нефроурологічної системи, було висунуто *припущення*, що їх початок співпадає або з кінцем тривалого великого біологічного циклу, або з кінцем його тривалої чверті. Для кожної групи хворих розраховувався середній вік, прожитий від дати народження до початку захворювання, у значенні великого біологічного циклу та переведений у роки.

Мета дослідження – проаналізувати періодичність загострення захворювань нефроурологічної системи в онтогенетичній розгортці з урахуванням тривалості біологічного циклу життя індивіда.

Ми поставили **завдання**: дослідити прояв „С-метрики” на прикладі нефроурологічних розладів у різні періоди хвороби (загострення, реконвалесценції та ремісії).

Аналіз результатів дослідження. За законом переживання власного часу суб’єктом [6, с.153], великий біологічний цикл індивіда визначається за формулою:

$$C = 8,5\tau \text{ (років)}$$

де τ – власна одиниця часу індивіда. Ця одиниця виконує роль „кроку”, яким вимірюється плин часу життя кожного індивіда з моменту народження.

Перевірка припущення проводилась у терапевтичному та поліклінічному відділеннях Первомайської ЦМБЛ. Нами було обстежено 1824 пацієнти (чоловіки та жінки) із хронічними захворюваннями нирок та сечовивідних шляхів у віці від 19 до 53 років. Із них на хронічний гломерулонефрит страждало 234 хворих, хронічний пієлонефрит – 376 хворих, дизметаболічні нефропатії – 124 хворі, ниркову недостатність – 252 хворих, енурез – 838 хворих.

Розрахункові та статистичні роки обстежених хворих на хронічний гломерулонефрит у період загострення хвороби, зведені у таблицю 1.

Порівняння розрахункових та статистичних років показує, що у „середньогрупових хворих” *хронічний гломерулонефрит* починається у віці, який визначається через ціле чи дробове число прожитих великих біологічних циклів, а загострення хвороб співпадає з кінцем тривалого циклу або з кінцем його чверті.

Таблиця 1

**Розрахунковий та статистичний вік початку загострення
гломерулонефриту**

Група	„ τ -тип” (в сек.)	C	Цикли (у роках)			Статистичний вік хворих	σ	t
			5C	7C	9C			
Чоловіки (134 інд.)	$0,86 \leq \tau \leq 0,88$	7,3	36,5	51,1	65,7	36-51-65	1,7	0,01
Жінки (132 інд.)	$0,86 < \tau \leq 0,87$	7,4	4C	6½C	8C	29-48-59	1,4	
Чоловіки (130 інд.)	$0,89 \leq \tau \leq 0,91$	7,6	7C	7¼C	8½C	53-58-64	1,2	0,001
Жінки (135 інд.)	$0,89 < \tau \leq 0,90$	7,7	7¼C	8C	9¼C	55-61-75	1,1	

Чоловіки (131 інд.)	$0,92 \leq \tau \leq 0,94$	7,8	$4\frac{3}{4}C$ 37,1	6C 46,8	$7\frac{1}{4}C$ 56,6	37-46-56	1,3	0,001
Жінки (130 інд.)	$0,92 < \tau \leq 0,93$	7,9	6C 47,4	$6\frac{1}{2}C$ 51,4	7C 55,3	47-51-55	1,1	

Порівняння розрахункових та статистичних періодів показує, що у „середньогрупових хворих” *хронічний пієлонефрит* починається у віці, який визначається через дробове число прожитих великих біологічних циклів, а загострення хвороб співпадає з кінцем тривалого циклу або з кінцем його чверті (табл.2).

Таблиця 2

Розрахунковий та статистичний вік початку загострення пієлонефриту

Група	„ τ -тип” (в сек.)	C	Цикли (у роках)			Статистичний вік хворих	σ	t
Чоловіки (129 інд.)	$0,86 \leq \tau \leq 0,88$	7,4	3C 22,2	4C 29,6	5C 37	22-29-37	1,6	0,01
Жінки (132 інд.)	$0,86 \leq \tau < 0,87$	7,3	4C 29,6	$5\frac{1}{2}C$ 40,2	7C 51,1	29-40-51	1,3	
Чоловіки (131 інд.)	$0,89 \leq \tau \leq 0,91$	7,7	7C 53,9	$7\frac{3}{4}C$ 59,7	$8\frac{1}{2}C$ 65,5	53-59-65	1,3	0,001
Жінки (134 інд.)	$0,89 \leq \tau < 0,90$	7,5	$7\frac{1}{4}C$ 54,4	8C 60	$9\frac{3}{4}C$ 73,1	54-60-73	1,1	
Чоловіки (131 інд.)	$0,92 \leq \tau \leq 0,93$	7,9	$4\frac{3}{4}C$ 37,5	6C 47,4	$7\frac{1}{4}C$ 57,2	37-47-57	1,7	0,01
Жінки (135 інд.)	$0,92 \leq \tau < 0,93$	7,8	6C 46,8	$6\frac{1}{2}C$ 50,7	7C 54,6	46-50-54	1,3	

Виходячи з даних періодів загострення захворювання, лікар може спрогнозувати та своєчасно провести профілактику захворювання, таким чином попереджуючи загострення цієї хвороби у кожного окремого хворого.

Висновки. Результати проведеного нами обстеження переконають, що у різних індивідів їх домінантна хвороба проявляється з певною „С-періодичністю”.

Аналіз віку хворих від дати народження до початку захворювання показує, що місце найменшого опору виявляється найбільш враженим наприкінці тривалого великого біологічного циклу або їх тривалих чвертей.

Простежуючи „С-періодичність” захворювань, можна сказати, що у житті індивіда є ряд окремих вікових точок, які мають бути критичними. Саме у цих точках спостерігається загострення симптоматики нефроурологічних захворювань. А чому саме у цих точках відбувається загострення хвороби? Відповідь на поставлене запитання знаходимо у припущенні Б.Цуканова, що природа темпераменту пов’язана з біоенергетичними процесами в організмі індивіда і будь-який біоенергетичний цикл має розгортку на „стрілі внутрішнього часу” організму, в якому початок та кінець циклу рознесені на тривалість його періоду. За період, який закінчився, в організмі відбувається ряд внутрішніх змін, які призводять до зовнішніх змін фізіологічного та психологічного характеру.

Виходячи із циклоїдної моделі „ковзаючих колес” переживання часу, можна дати відповідь на питання про початок нефроурологічних хвороб. Арка циклоїди згідно схеми Б.Цуканова, відображає повний оберт „колеса” біологічного циклу. Якщо площі під аркою надати зміст біоенергетичного потенціалу індивіда, як пропонував Ю.Кривоногов у своїх дослідженнях, то початок нефроурологічних захворювань буде співпадати з кінцем біологічного циклу або з кінцем його тривалої чверті, тобто з окремими віковими точками життя, в яких потенціал досягає мінімуму.

Для більшості обстежених хворих на психосоматичні захворювання загальним є те, що клінічні прояви хвороби не тільки співпадають з кінцем чверті тривалих циклів та з їх кінцями, але і починають повторюватися з періодичністю $\frac{1}{4}C$, $\frac{1}{2}C$, $\frac{1}{16}C$, $\frac{3}{4}C$ залежно від належності до типологічної групи. Хвороба приймає хронічний характер, тому що не діагностується на ранніх етапах онтогенезу.

Отже, дискретний відлік індивідуального часу призводить до того, що на рівні суб’єктивних переживань і поведінкових проявів життя людини проходить нерівномірно, тобто впродовж життя чітко виділяються періоди, у середині яких людина знаходиться в оптимальній психосоматичній формі, а на початку і в кінці – у мінімумі своїх можливостей.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 342 с.
2. Здоровье: Ежемесячник. – 2011. – № 5. – С. 118-123.
3. Кербиков А.В. О восприятии времени: [избранные труды] / А.В. Кербиков. – М.: Высшая школа, 1971. – 321 с.

4. Савенкова І.І. Диференціація часових характеристик у суб'єктів із нефрологічними порушеннями / І.І.Савенкова // Актуальні проблеми психології: [Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України] / за ред. акад. В.О.Моляко. – К., 2009. – Т.12. – Випуск 6. – С.267-274.
5. Фресс П. Приспособление человека ко времени: [Монография] / П. Фресс; [пер. с англ. А.Андриенко]. – М.: Прогресс, 1961. – 342 с.
6. Цуканов Б.Й. Время в психике человека: [Монография] / Б.Й. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 198с.
7. Шноль С.Э. Предисловие к русскому изданию // Биологические часы / С.Э. Шноль. – М.: Мир, 1964. – С. 5-10.
8. Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г.Элькин. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 246 с.
9. Birren J.E. The psychology of ageing / J.E. Birren. – New Jersey, 1964. – 113 p.
10. Brun R. Traite general des nevroses / R. Brun. – Paris, 1956. – 476 p.

The results of the study manifestations of the “C-metric”, for example, nefrourological disorders in different periods of the disease. The acute illness or coincide with the end of the current large biological cycle, or to the end of its current quarter is experimentally proved. Results of the study are convinced that different individuals of their “preferred” disease manifest themselves with a certain “C-frequency” when the body is at a minimum of its features.

The results demonstrate that the majority of the patients with psychosomatic diseases common is that the clinical manifestations of the disease not only coincide with the end of a quarter long cycles and their ends, but also begin to recur at intervals $\frac{1}{4} C$, $\frac{1}{2} C$ $\frac{1}{16} C$, $\frac{3}{4} C$ depending on the membership of typological groups. The disease takes a chronic nature, because not diagnosed in the early stages of ontogeny. Thus, discrete counting individual time leads to the fact that the level of subjective experiences and behavioral manifestations of human life passes unevenly, i.e. lifelong clearly distinguished periods in the middle of which a person is in optimal psychosomatic form, and at the beginning and at the end – minimum in its capabilities. These findings have established a system of interrelated and interdependent manifestations of psychosomatic diseases chronopsychological characteristics of the subject, including his time parameters in nefrourological violations.

Keywords: nefrourological diseases, chronopsychological prediction, C-metric, a large biological cycle of life.

Отримано: 4.01.2013 р.

СТАТЕВІ ТА ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВІВ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ ТА МОТИВІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто теоретичні аспекти проблеми мотивів та результати емпіричного дослідження статевої та вікової особливостей мотивів вибору професії та мотивів навчання студентської молоді. З'ясовано, що навчально-професійна діяльність студентів педагогічних спеціальностей вищу є полімотивованою. Виявлено статові відмінності у переважанні зовнішніх та внутрішніх мотивів вибору професії та їх поєднанні, кількісні зміни в структурі мотивів навчання студентів. Встановлено, що в процесі професійної підготовки у студентів домінуючим стає один з мотивів навчання та один з мотивів вибору професії. Окреслено основні напрямки формування мотивів навчання у виші та мотивів вибору професії.

Ключові слова: мотив, мотивація, статові відмінності, мотиви навчання у виші, мотиви вибору професії, зовнішні та внутрішні мотиви, професійні мотиви, пізнавальні мотиви, прагматичні мотиви.

В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы мотивов и результаты эмпирического исследования половых и возрастных особенностей мотивов выбора профессии и мотивов обучения студенческой молодежи. Выяснено, что учебно-профессиональная деятельность студентов педагогических специальностей вуза есть полимотивирована. Выявлены половые различия в преобладании внешних и внутренних мотивов выбора профессии и их сочетаниях, количественные изменения в структуре мотивов обучения студентов. Установлено, что в процессе профессиональной подготовки у студентов доминирующим становится один из мотивов обучения и один из мотивов выбора профессии. Определены основные направления формирования мотивов обучения в вузе и мотивов выбора профессии.

Ключевые слова: мотив, мотивация, половые различия, мотивы обучения в вузе, мотивы выбора профессии, внешние и внутренние мотивы, профессиональные мотивы, познавательные мотивы, прагматические мотивы.

Постановка проблеми дослідження. Для досягнення професійних цілей, успішного навчання за фахом та вибору професії винятково значення мають мотиви. Саме мотиви здійснюють найбільший вплив на поведінку і діяльність людини, визначаючи їх ефективність та якість.

Теоретичний аналіз психологічних досліджень проблем мотивації (В.Г.Асєєв, В.І.Ковальов, О.М.Леонтєв, Б.Ф.Ломов, Є.П.Ільїн, А.К.Маркова, П.М.Якобсон, Г.Холл, А.Маслоу, Х.Хекхаузен та ін.) дозволяє стверджувати, що сьогодні у психологічній науці склалася досить чітка система знань, яка описує співвідношення понять мотиву і мотивації, потребнісно-мотиваційну сферу, їх природу, механізми формування, взаємодію, структуру мотивації та різновиди мотивів. Існує низка досліджень, які визначають місце та структуру мотивації при породженні діяльності та з'ясовують її взаємозв'язки з різними психічними та особистісними феноменами, вивчають мотивацію різних видів активності та діяльності людини.

Так, зокрема, у психології найпоширенішою є думка про необхідність розгляду мотиву та мотивації як складних інтегральних (системних) психічних утворень [2, с.115]. При цьому визнається складна взаємодія та взаємовпливи мотиву та мотивації при формуванні мотиву, підготовки до реалізації діяльності.

Крім того, все більшого поширення набуває точка зору, згідно з якою діяльність та поведінка людини є здебільшого полімотивованими. Це спонукає до з'ясування проблеми структури мотивації. Вона розв'язується по-різному. Так, стверджується, що найчастіше термін «структура мотивації» застосовується при визначенні ієрархії мотивів, при виділенні основних груп і підгруп мотивів (М.В.Матюхін) [3]; виділяється традиційно у мотиві три складові: інтелектуальна, вольова і емоційна (В.А.Терентєв) [2]; пропонується виділяти дві її складові – змістовну та динамічну сторони (В.Г.Асєєв) [1]. Є.П.Ільїн стверджує, що утворюють структуру, але вже мотиву, три блоки: потребнісний, «внутрішній фільтр» та цільовий, які можуть у свідомості людини вербалізуватися або бути представлені в образній формі [2, с.117].

Ми, вивчаючи вікові та статеві особливості мотивів навчання та мотивів вибору професії, розглядатимемо її у першому тлумаченні, тобто як певну ієрархію. Стосовно ж досліджень мотивації студентської молоді, то здебільшого вивчаються мотиви вибору професії, що є природнім з огляду на вікові характеристики, а також мотиви вибору конкретного навчального закладу.

Серед таких відомих досліджень Є.П.Ільїн наводить три [2]. Перше, що здійснене у 1981р. Ф.М.Рахматулліною, та дозволило з'ясувати специфіку мотивації студентів різних курсів і виявити зміни в її структурі. Дослідницею було виявлено, що від молодших до старших курсів рейтинг прагматичного мотиву падав, тоді як рейтинг «професійного» мотиву зростав.

Друге дослідження було присвячене з'ясуванню структури мотивації студентів першокурсників (1981 р.). За даними М.В.Вовчик-Блакитної у першокурсників основним є престижний мотив (утвердження себе в статусі студента), на другому місці – пізнавальний інтерес, а на третьому – професійно-практичний мотив.

І, нарешті, третє дослідження А.М.Печнікова, Г.А.Мухіної у 1996 р. встановило, що основними навчальними мотивами у студентів є «професійний» і «особистого престижу», менш значущі «прагматичні» (отримати диплом про вищу освіту) і «пізнавальні», і те, що роль домінуючих мотивів змінюється на різних курсах. На першому курсі провідним є «професійний» мотив, на другому – «особистого престижу», на третьому і четвертому курсах – обидва ці мотиви, на четвертому – до них додається ще і «прагматичний» мотив.

Метою нашого дослідження є з'ясування статевої відмінностей у мотивах вибору професії та навчання у виші і виявлення змін у структурі цих мотивів в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

При плануванні дослідження ми виходили з таких загальновизнаних тверджень: по-перше, мотив є основою дії, вчинку, діяльності та поведінки, а діяльність та поведінка є полімотивованими; по-друге, структура мотиву (як горизонтальна, так і вертикальна) може змінюватися в процесі діяльності; по-третє, успішність навчання у виші та майбутньої професійної діяльності визначається загальним та сукупністю часткових мотивів [2].

Це визначило добір методики дослідження та специфіку аналізу його результатів. Нами використовувався такий діагностичний інструментарій:

– методика «Мотивація навчання у виші» (Т.І.Ільїна) [4, с.358-360], яка дозволяє виявити рівень сформованості трьох основних мотивів навчання у виші «набуття знань» (або пізнавальний), «оволодіння професією» (професійний) і «отримання диплому» (прагматичний);

– методика «Мотиви вибору професії» [4, с.373-374], яка виявляє домінування одного з мотивів вибору професії: «внутрішні індивідуально значимі мотиви», «внутрішні соціально значимі мотиви», «зовнішні позитивні мотиви» та «зовнішні негативні мотиви»;

– анкета, яка пропонувала оцінити за п'ятибальною шкалою вітальні і соціально-психологічні умови навчання та якість навчання.

В дослідженні взяло участь 117 студентів (70 студентів-юнаків та 47 студентів-дівчат) першого та третього курсів педагогічних спеціальностей Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Діагностика мотиву вибору професії дозволила виокремити три групи студентів за домінуванням одного, двох або більше мотивів:

– до групи А нами віднесені відповіді студентів, у яких переважається переважання лише однієї з зазначених категорій мотивації: внутрішня (індивідуально значима або соціально значима) чи зовнішня (позитивна або негативна);

– група В утворена з відповідей студентів, в яких зафіксовано переважання однієї з можливих пар мотивів;

– група С характеризується полімотивованим вибором професії, тобто в структурі мотиву однаково представлені три або чотири означені вище мотиви: зовнішні індивідуально значимі мотиви, зовнішні соціально значимі мотиви; зовнішні позитивні мотиви; зовнішні негативні мотиви.

Аналізуючи отримані результати, було відмічено деякі кількісні та якісні зміни у мотивах вибору професії студентами різної статі та віку (див. табл.1).

Таблиця 1

Мотиви вибору професії студентами 1 та 3 курсів різної статі

Курс/стать	Кількість студентів	Група А (у %)	Група В (у %)	Група С (у %)
1 курс	60	79,9	18,4	1,7
3 курс	57	82,5	14	3,5
Студенти-дівчата	47	80,8	19,2	0
Студенти-юнаки	70	81,4	14,3	4,3

Як бачимо з таблиці 1, суттєвих статевих відмінностей у моно- чи полімотивованості вибору професії у студентів не спостерігається. Щоправда, у студенток значно частіше зустрічається лише домінування одночасно двох мотивів вибору професії, а у юнаків – двох або трьох.

Варто відзначити, що, по-перше, поєднання всіх чотирьох мотивів по вибірці не зафіксовано; по-друге, зовнішня негативна мотивація поєднувалася лише з внутрішніми соціально значимими мотивами вибору професії, решта можливих поєднань мотивів вибору професії зустрічалися в одиничних випадках.

Цікавими виявилися статеві відмінності у домінуванні мотиву вибору професії студентами групи А (див. табл.2).

Таблиця 2

Розподіл студентів групи А за домінуючою мотивацією вибору професії

Курс/стать	Кількість студентів	Внутрішні індивідуально значимі мотиви (у %)	Внутрішні соціально значимі мотиви (у %)	Зовнішні позитивні мотиви (у %)	Зовнішні негативні мотиви (у %)
1 курс	60	40	31,6	5	3,3
3 курс	57	43,9	24,6	7	7
Студенти-дівчата	47	51	17	6,4	6,4
Студенти-юнаки	70	35,7	35,7	5,7	4,3

Як бачимо з таблиці 2, до третього курсу незначно зростає кількість студентів з негативними мотивами та внутрішніми індивідуально значимими мотивами за рахунок зменшення домінування внутрішніх соціально значимих мотивів. Водночас слід відзначити, що внутрішні соціально значимі мотиви майже вдвічі частіше зустрічаються у студентів-юнаків, ніж у дівчат, і домінування внутрішніх індивідуально значимих мотивів характерне для 51% дівчат проти 35,7% студентів-юнаків.

Зафіксовані зміни є, на нашу думку, результатом професійного навчання та взаємодії з соціально-психологічним оточенням, зміною звичних умов життя та частково побутовою неготовністю студентів до навчання у виші. Про це свідчить самооцінка студентами вітальних (умови проживання, режим харчування, сон тощо) та соціально-психологічних (взаємини з викладачами, однокурсниками та батьками) показників життя. Загалом студенти першого курсу оцінюють самопочуття та відносини з соціальним оточенням вище, ніж студенти третього курсу. Так, посередньо та нижче середнього у третині випадків студенти 1 курсу оцінюють апетит, харчування, а у 40% низькі оцінки припадають на сон, водночас в 5-9 разів частіше у трьохкурсників викликають незадоволення взаємини з батьками, однокурсниками та викладачами; харчування, сон, умови проживання оцінюються незадовільно та посередньо вдвічі частіше, ніж першокурсниками. Статеві відмінності в самооцінці показників життя зафіксовані лише в одному випадку: студентки значно частіше (у 53,2%), порівняно зі студентами-юнаками, негативно оцінюють стан свого здоров'я, останні вдаються до низьких оцінок у 17%

випадків. Ймовірно часткове задоволення основних потреб можуть викликати зміни у вертикальній структурі мотиву.

Аналіз структури мотивів навчання студентів у виші здійснювався з виділенням трьох груп за домінуванням одного, двох або трьох мотивів навчання:

– група А1 утворена студентами, у яких простежується переважання лише однієї категорії мотиву навчання: професійного, прагматичного чи пізнавального;

– у групу В1 віднесені ті, у кого було зафіксовано переважання однієї з пар мотивів: професійного і прагматичного; пізнавального і прагматичного; пізнавального та професійного;

– група С1 складалася зі студентів, у яких в структурі мотивації навчання у виші однаково представлені всі три означені мотиви: «набуття знань», «оволодіння професією» і «отримання диплому».

У таблиці 3 наведено розподіл досліджуваних за виділеними групами за статтю та віком.

Таблиця 3

**Мотиви навчання у виші студентів-юнаків та студентів-дівчат
1 та 3 курсів**

Курс	Кількість студентів	Група А1 (у %)	Група В1 (у %)	Група С1 (у %)
1 курс	60	63,3	25	11,7
3 курс	57	78,9	19,3	1,8
Студенти-юнаки	70	68,6	24,3	7,1
Студенти-дівчата	47	74,4	19,2	6,4

Як видно з таблиці 1, спостерігається зменшення наповненості груп С (з 11,7 % до 1,8 %) з першого до третього курсу, тобто зменшується кількість студентів з поєднанням усіх трьох мотивів: пізнавального, професійного і прагматичного. За статевою ознакою суттєвих відмінностей не виявлено.

Викликає інтерес розподіл студентів 1 та 3 курсів за домінуванням одного з діагностованих мотивів (див. табл.4).

Таблиця 4

Розподіл студентів групи А1 за домінуючим мотивом

Курс	Кількість студентів	Пізнавальна мотивація (у %)	Професійна мотивація (у %)	Прагматична мотивація (у %)
1 курс	60	20	18,3	25
3 курс	57	15,8	26,3	36,8
Студенти-юнаки	70	18,6	24,3	25,7
Студенти-дівчата	47	17	19,1	38,3

Дані таблиці 4 дозволяють стверджувати, що зменшується вплив домінуючої пізнавальної мотивації на навчально-професійну діяльність на користь прагматичної мотивації (отримання диплома). Цікавим є і той факт, що кількість студентів з початковим домінуючим мотивом на отримання професії незначно зростає, є підстави припустити, що саме ця категорія студентів зберігає її впродовж всього періоду навчання, що визначає добру успішність та наполегливе додання труднощів. Тривожним є той факт, що у студентів-дівчат значно частіше домінує мотив отримання диплома. Це, на нашу думку, негативно відбиватиметься на їх професійному та особистісному становленні.

Цікавим може бути порівняння отриманих нами результатів з результатами досліджень, проведених Ф.М.Рахматулловою, М.В.Вовчик-Блакитною, А.М.Печніковим, Г.А.Мухіною у 80-90-х рр. ХХ століття. Перше, що варто відзначити, – це те, що значно зросла кількість студентів, для яких центральною або домінуючою мотивацією навчання є прагматичний мотив, який до того ж зростає в процесі навчання у виші, чого не спостерігалось в згаданих дослідженнях. По-друге, результати, отримані нами, засвідчили зміну домінуючого мотиву в процесі навчання студентів у виші. Щоправда ці результати не повністю співпадають з висновками А.М.Печнікова, Г.А.Мухіної.

Цікаві результати виявлено нами при одночасному аналізі мотивів вибору професії та мотивів навчання у виші студентів різного віку. Нами встановлено, що у студентів-третьокурсників, як правило, домінує по одному мотиву навчання та вибору професії, тоді ж як у першокурсників спостерігається поєднання двох і більше мотивів навчання та вибору професії. Такі особливості ми пояснюємо формуванням більш чітких цілей та їх структурованості у студентів-третьокурсників внаслідок професійної ідентифікації, які відбуваються у процесі професійної підготовки.

Отримані результати дозволяють сформулювати такі **висновки**:

– навчально-професійна діяльність студентів педагогічних спеціальностей вишу є полімотивованою, при цьому спостерігається зміна структури мотивації сучасних студентів;

– існують статеві відмінності у переважанні зовнішніх і внутрішніх мотивів вибору професії та їх поєднанні;

– в процесі навчання у виші незначно зростає відсоток студентів з низьким рівнем мотивації до здобуття професії, набуття знань та отримання диплома;

– в процесі професійної підготовки у студентів домінуючим стає один з мотивів навчання та один з мотивів вибору професії.

Ці висновки нашою думкою про необхідність психологічного супроводу формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів в процесі набуття професії; доцільність обов'язкового професійного відбору при вступі на педагогічні спеціальності та професійної орієнтації майбутніх абітурієнтів; можливість запровадження спеціальних тренінгових та корекційних занять, спрямованих на розвиток потребнісно-мотиваційної сфери майбутнього педагога.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Наука, 1976. – 160 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
3. Матюхин М.В. Мотивация учения младших школьников. / М.В. Матюхин. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
4. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В.А. Семиченко. – К: Милле-ниум, 2004. – 512 с.

The article summarizes the theoretical aspects of the motives and results of empirical studies of sex and age characteristics of the motives and motives for choosing the profession.

The aim of our research is to find sex differences in the motives of the profession and training in and to identify changes in the structure of these motives in training pedagogics.

In our empirical study, it was found that teaching and professional work of higher school students teaching specialties is polymotivational, with a change of motivation structure of today's college students, and there are gender differences in the prevalence of internal and external reasons of the profession and their combination, in the high process in high school significantly increases the percentage of students with low motivation for the profession, learning and obtaining a degree, in the training of students is one of the dominant motives for learning and one of the reasons for choosing a work.

These findings may suggest the need for psychological support for building motivation educational activity of students in training, the feasibility of mandatory professional selection when entering the teaching profession and career guidance for future entrants.

Keywords: motive, motivation, sex differences, the motives teaching at the university, the motives of career choices, external and internal reasons, professional motives, educational motives, pragmatic motive.

Отримано: 15.01.2013 р.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМИН БАТЬКІВ З ПІДЛІТКАМИ У СУЧАСНИХ СІМ'ЯХ

Стаття присвячена актуальній проблемі взаємин батьків з підлітками в сучасних сім'ях. Подано аналіз результатів дослідження взаємозв'язку особливостей взаємин підлітків з батьками із структурою сім'ї. Дослідження проводилося в рамках структурного підходу до психоконсультаційної та психотерапевтичної практики роботи з сім'єю. В якості гіпотези дослідження виступило припущення про те, що збалансованість і функціональність сімейної системи визначають особливості взаємин підлітків та їх батьків. Гіпотеза підтвердилась: в сім'ях з найбільш збалансованою і функціональною сімейною системою взаємини батьків і підлітків більш позитивні та сприяють розвитку й становленню особистості підлітка.

Ключові слова: сім'я, батьківсько-дитячі відносини, структура сім'ї, підлітки.

Статья посвящена актуальной проблеме взаимоотношений родителей с подростками в современных семьях. Представлен анализ результатов исследования взаимосвязи особенностей взаимоотношения подростков с родителями со структурой семьи. Исследование проводилось в рамках структурного подхода к психоконсультационной и психотерапевтической практике работы с семьей. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что сбалансированность и функциональность семейной системы определяют особенности взаимоотношений подростков и их родителей. Гипотеза подтвердилась: в семьях с наиболее сбалансированной и функциональной семейной системой взаимоотношения родителей и подростков более позитивны и способствуют развитию и становлению личности подростка.

Ключевые слова: семья, родительско-детские отношения, структура семьи, подростки.

Постановка проблеми. Конфлікт між поколіннями «батьків» і «дітей», його причини і наслідки, можливість його трансформації у бік конструктивності та розвитку відносин між поколіннями – одна з гострих проблем сучасної психології. Причин деструктивності конфлікту між поколіннями, з точки зору дослідників, чимало: неузгодженість ціннісних орієнтацій представників різних вікових когорт; зміна темпів науково-технічного і соціального розвитку, внаслідок чого досвід попередніх поколінь виявляється марним, а також зміна структури сім'ї,

перетворення її з розширеної в нуклеарну, що в свою чергу, впливає на втрату наступності між поколіннями.

Відносини батьків і дітей у сім'ї є найбільш яскравим прикладом відносин між поколіннями у суспільстві.

Виходячи з вищесказаного, дослідження, що стосуються батьківсько-дитячих взаємин, завжди залишаються актуальними, тим більше в даний час, коли сім'я, як і все українське суспільство, переживає ряд системних трансформацій, що доречно впливають на специфіку її життєдіяльності. Соціально-економічна нестабільність у суспільстві багато в чому обумовлює нестійкість процесу виконання сім'єю своїх функцій, зокрема, щодо підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор. Сім'я як соціальний інститут завжди представляла собою складну по структурі і досить стійку систему, яка створювала специфічну атмосферу життєдіяльності людей, формувала норми взаємин і поведінки людини, що росте. Конструюючи певний соціально-психологічний клімат життя дитини, сім'я багато в чому визначає розвиток її особистості в сьогоденні і у майбутньому.

Сім'я – це те первинне середовище, в якому починається і відбувається життя дитини. При сприятливих умовах дитина отримує в сім'ї зачаток моральних знань, прилучається до міжособистісних відносин, готується до адекватного входження в інші мікрогрупи і мікросоціум у цілому.

Ці важливі проблеми знайшли відображення у працях Є. Арутюнянц, Д. Берт, О. Докуніної, В. Дружиніна, З. Косарчук, Л. Повалій, В. Постового, О. Хромової та інших. Підхід до сім'ї як до системи розроблявся М. Боуеном ще з 1950-х рр. Представниками системного напрямку у вивченні сім'ї є також Дж. Прата, Д. Хейлі, К. Маданес, С. Мінухін, Х. Вайнер, Е.Г. Ейдемільер, В. Юстіцкіс, А.Я. Варга та ін.

Найважливішими характеристиками сім'ї є її функції, структура та динаміка. Структурний підхід до роботи з сім'єю в сучасній практиці, надання психологічної допомоги сім'ї є найбільш використовуваним і авторитетним. Засновником даного підходу вважається С. Мінухін [5]. Даний підхід має чітку теоретичну концепцію, конкретні техніки втручання, і завдяки довгого професійного життя С. Мінухіна, він і дотепер є актуальним. Вивчаючи роботи цього автора від ранніх до сучасних, можна легко помітити й еволюцію ідей, і прийнятність змін, що відбуваються в науці [3].

Функції та структура сім'ї можуть змінюватися залежно від етапів її життєдіяльності. Підлітковий вік дитини є складним етапом в життєдіяльності сім'ї.

А.М. Єлізаров, аналізуючи роботи С. Мінухіна, виділяє наступні особливості структури неблагополучних сімей (сімей, які формують підлітків, схильних до девіантної та делінквентної поведінки):

1. Непостійність і непередбачуваність у всіх сферах сімейного та навколосімейного життя, в результаті чого діти відчувають величезні труднощі у визначенні для себе значень різних подій і явищ навколишнього світу та у самовизначенні.

2. Зверхвтягненість у роль «зверхвиховуючих» батьків, що дає можливість дітям і їхнім проблемам служити «містком» для спілкування батьків.

3. Залученість в інтенсивні взаємодії з дитиною, підвищений контроль, при яких система покарання і заохочення дітей залежить не від їхньої поведінки, а від емоційного стану батьків. Виховання дуже часто будується за принципом «чого не треба робити», а не за принципом «що треба робити».

У подібних сім'ях присутня центрація на відносинах влади і контролю, що шкодить пошуку уваги, любові, турботи, справедливості [4].

Сім'я може також бути фактором формування особистісної безпорадності у дитини [6]. Сім'я є для дитини системою, що породжує особисту безпорадність або самостійність (а також проміжні варіанти). При вивченні ролі сім'ї у формуванні особистісної безпорадності набуває поняття диференційованості «Я». Як вказує А.Я. Варга, низька диференційованість як сімейна характеристика проявляється в зверхблизькості або відчуженості між членами сім'ї, залежності емоційного стану кожного члена сім'ї від одного й того ж чинника сімейної атмосфери. Недиференційованість пов'язана з ригідністю сім'ї як системи, недостатньою здатністю адекватно реагувати на зміни, в тому числі переходити з одного етапу життєвого циклу сім'ї до іншого [2].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Хоча етапу життєдіяльності сім'ї, коли дитина стає підлітком, присвячено чимало досліджень, зокрема і різних факторів батьківсько-дитячих відносин, залежності цих відносин від особливостей сімейної структури приділено недостатньо уваги.

Недостатньо вивченими в психології є також характеристики сприйняття і розуміння суб'єктами батьківсько-дитячих взаємин, їх особливостей. Однак, на думку Л.І. Божович, «для того,

щоб зрозуміти, який саме вплив накладає середовище на дитину і, отже, як вона визначає хід його психічного розвитку, треба зрозуміти характер переживань дитини, характер його афективного ставлення до середовища» [5, с. 157]. Зрозуміло, дана думка актуальна і для дитини підліткового віку.

Отже, зростаюча актуальність вивчення сім'ї як системи у світлі змін, що відбуваються в суспільстві, і недостатня вивченість цієї проблеми зумовили актуальність дослідження особливостей взаємин батьків з підлітками в ракурсі структурних змін, що відбуваються в сучасній сім'ї.

Мета статті: аналіз результатів дослідження взаємозв'язку особливостей взаємин підлітків з батьками із структурою сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. В якості гіпотези дослідження виступило припущення про те, що збалансованість і функціональність сімейної системи визначають особливості взаємин підлітків та їх батьків.

Вибірка була складена з сімей з дитиною підліткового віку (12-16 років). Сім'ї у вибірку включалися за такими принципами:

- добровільне бажання участі в дослідженні;
- повнота сім'ї (є обидва з батьків, вони не розлучені);
- соціальне благополуччя (батьки працюють, не страждають наркоманією, алкоголізмом і т.п., у дитини немає явно вираженого девіантної поведінки).

Структура сім'ї розглядалася з точки зору структурного підходу до дослідження сім'ї та психотерапевтичної роботи з нею.

Дослідження проводилося за допомогою методик: опитувальник «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» (FACES-3), Х. Олсона, Дж. Портнера, І. Лаві в адаптації Є.Г. Ейдемільер, І.В. Добрякова, І.М.Нікольської; малюнок проективна методика «сімейна соціограма» (автори – Є. Г. Ейдемільер та О. В. Черемісін); методика Е.Г. Ейдемільер і В.В. Юстицкіс «Аналіз сімейних взаємин (АСВ); опитувальник «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» (ADOR) Шафера в адаптації Л.І. Вассермана, І.А. Горькової, Є.Є. Роміціної.

Логіка аналізу результатів емпіричного дослідження була наступною. На першому етапі проводився аналіз досліджуваних параметрів у всій вибірці досліджуваних. Це дало можливість виявити особливості, характерні в цілому для сучасних сімей з підлітками. На другому етапі з вибірки були виділені сім'ї, що мають найбільш збалансовану і функціональну сімейну систему, і сім'ї, що мають найбільш незбалансовану і дисфункціональну

сімейну систему. Функціональність визначалася за допомогою сімейної соціограми і «Шкали сімейної адаптації та згуртованості» на основі положень про функціональність, властивих структурному підходу:

– сприятливим фактором для системи є гнучкість кордонів, здатність системи переходити від жорстких до проникних, розмитих границь і назад;

– як правило, в сім'ї, що складається з двох поколінь, більш високим ієрархічним положенням володіють батьки, оскільки вони приймають рішення, що стосуються багатьох питань про функціонування дитячої підсистеми;

– функція батьківської підсистеми – забезпечувати безпеку та розвиток дітей. Батькам необхідно сформувати альянс для вирішення завдань виховання дітей.

Потім особливості взаємин підлітків з батьками зіставлялися у цих двох групах сімей. В рамках даної статті нас цікавить другий етап аналізу даних.

Аналіз відносин батьків до підлітків і особливостей їх виховних впливів показав, що у функціональних сім'ях батьки приділяють вихованню дитини більше сил, часу, уваги, ніж батьки в дисфункціональних сім'ях. Для батьків з дисфункційних сімей дитина перебуває на периферії уваги, вони беруться за її виховання лише час від часу, зокрема тоді, коли трапляється щось серйозне. У батьків в дисфункціональних сім'ях в більшій мірі виражена виховна невпевненість.

Середні показники батьківського ставлення батьків у функціональних і дисфункціональних сім'ях представлені у вигляді графіка (профілю) на рисунку 1.

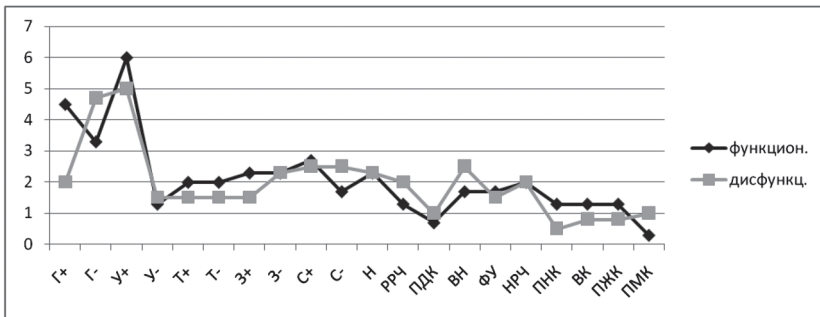


Рис. 1 Профілі батьківського ставлення батьків у функціональних і дисфункціональних сім'ях

У матерів в дисфункціональних сім'ях більше виражена гіпопротекція, тобто вони приділяють менше уваги дитині, ніж матері в функціональних сім'ях. Для матерів із дисфункціональних сімей характерно також менше прагнення до задоволення потреб дитини, причому, згідно з описом шкали У-методики АСВ, це стосується, перш за все, духовних потреб, особливо потреби в емоційному контакті. У матерів в дисфункціональних сім'ях проявляється недостатня вимогливість (Т-).

Середні показники батьківського ставлення матерів у функціональних і дисфункціональних сім'ях представлені у вигляді графіка (профілю) на рис. 2.

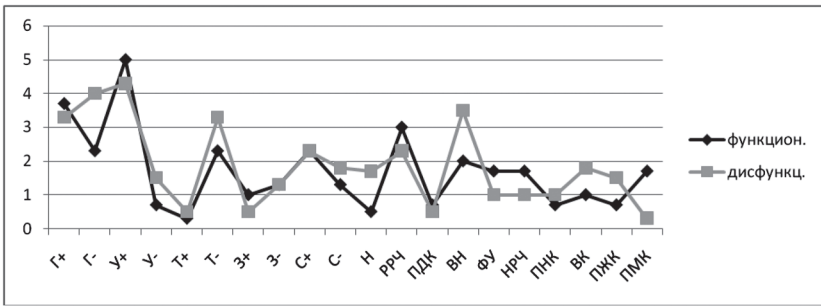


Рис. 2 Профілі батьківського ставлення матерів у функціональних і дисфункціональних сім'ях

Статистичний аналіз із застосуванням непараметричного критерію Манна-Уїтні показав наступне: значущі відмінності на рівні $p < 0,05$ існують за показниками гіперпротекція в батьків, гіпопротекція і виховна невпевненість у матерів. За рештою показників значимість відмінностей не підтвердилася.

Батьки, взагалі, у всіх сім'ях приділяють підлітку менше уваги, ніж матері, однак особливо яскраво це виражено в дисфункціональних сім'ях. Але в дисфункціональних сім'ях підліток знаходиться на периферії і материнської уваги теж. Матері в дисфункціональних сім'ях менш упевнені в своїх виховних здібностях, що змушує їх іти «на поводу» у дитини. Отже, в дисфункціональних сім'ях спостерігається наступне спотворення у вихованні: діти отримують від батьків менше уваги, але ставлять батькам свої умови, маніпулюють ними, використовуючи «слабкі місця».

Питання підлітків про те, як ставляться до них батьки і про ті методи, якими користуються їхні батьки при вихованні, ви-

вчалось нами на основі результатів за опитувальником «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них». При цьому проводилося порівняння уявлень підлітків про виховання матері і батька (окремо хлопчиків та дівчаток) у функціональних та дисфункціональних сім'ях. Логіка аналізу пояснюється тим, що вираженість однієї і тієї ж ознаки інтерпретується по-різному в оцінках хлопчиками і дівчатками своїх батьків і по-різному в оцінці матерів і батьків.

Профілі уявлень дівчаток про материнське виховання в функціональних і в дисфункціональних сім'ях представлені на рис. 3.

Можна помітити, що і в функціональних, і в дисфункціональних сім'ях дівчатка вважають, що матері ставляться до них позитивно, приймає їх такими, які вони є, готові постійно надавати їм допомогу. Разом з тим, своїх матерів дівчатка як у функціональних, так і в дисфункціональних сім'ях сприймають схильних до суворого покарання, як жорсткого контролю.

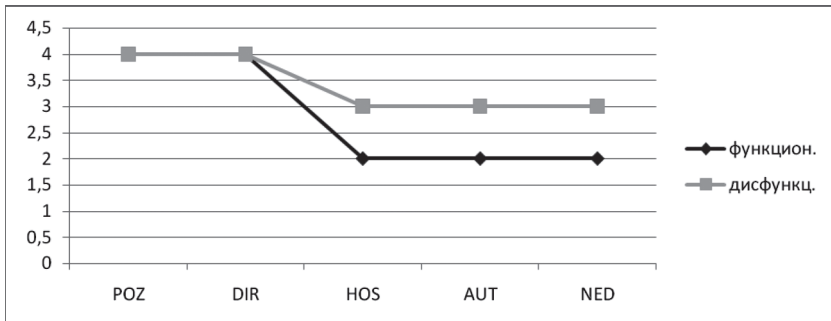


Рис. 3. Профілі уявлень дівчаток-підлітків про материнське виховання у функціональних та дисфункціональних сім'ях

За шкалою «ворожість» показник більш чітко виражений у дівчаток з дисфункційних сімей, тобто матері в таких сім'ях за поданням дочок більш дистанційовані від сім'ї і, зокрема, від самої дівчинки-підлітка.

За шкалою «автономність» ознака також більш чітко виражена в дівчаток з дисфункційних сімей, що говорить про те, що матері з таких сімей менш дбайливі по відношенню до дочок і більш поблажливі, невимогливі.

За шкалою «непослідовність» – більш чітко ознака також виражена у дівчаток з дисфункційних сімей, що свідчить про схильність цих матерів до зміни стилю виховання.

Профілі уявлень дівчаток про батьківське виховання у функціональних і в дисфункціональних сім'ях представлені на малюнку 4.

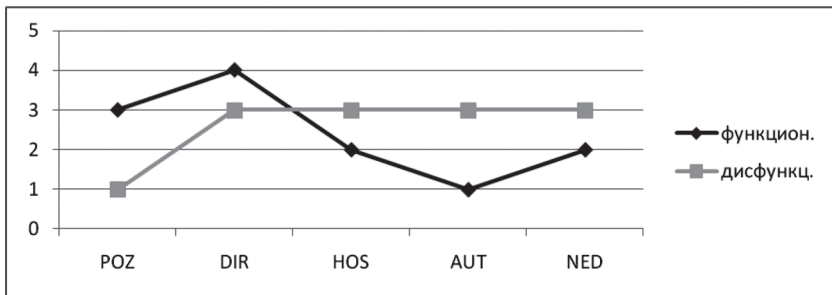


Рис.4. Профілі уявлень дівчаток-підлітків про батьківське виховання у функціональних та дисфункціональних сім'ях

Як можна помітити, ознака «позитивний інтерес» у дівчаток з дисфункційних сімей виражена слабо. Дівчатка з функціональних сімей сприймають батька як більш впевненого в собі, більш теплого і відкритого у відносинах з дочкою, а дівчатка з дисфункційних сімей, навпаки, сприймають батька як занадто суворого, при відсутності тепла і турботи. Впевненість батьків у функціональних сім'ях виражається і в тому, що вони як би направляють дівчину-підлітка на шлях істинний, змушуючи її підкорятися нормам і правилам поведінки, прийнятим у суспільстві. Батькам з дисфункційних сімей цієї твердості не вистачає (про це свідчить вираженість ознаки «директивність»).

Ознака «ворожість» більш виражена у дівчаток з дисфункційних сімей. Це свідчить про те, що в цих сім'ях у батьків підвищена вимогливість поєднується з емоційною холодністю, що, в свою чергу, обумовлює у дочок підвищений рівень напруженості і нервозності.

Ознака «автономність» також більш виражена у дівчаток з дисфункційних сімей, що говорить про те, що батьки претендують на лідерство в сім'ї і що для дівчаток вони стають як би недосяжними.

Ознака «непослідовність» також більш виражена в дівчаток з дисфункційних сімей. Батьки в таких родинах є більш непередбачуваними і непослідовними по відношенню до дочки, ніж батьки з функціональних сімей.

Профілі уявлення хлопчиків про материнське виховання в функціональних і в дисфункціональних сім'ях представлені на рис. 5.

На основі профілю, відмінностей в материнському вихованні хлопчиків у функціональних і дисфункціональних сім'ях майже не існує.

Матері надають підтримку своїм синам, виявляють до них позитивний інтерес, не самостверджуються за рахунок своїх синів (статус матерів і не залежить від того, як оточуючі оцінюють її сина у відповідності з «еталоном дитини»), вони не агресивні і не надмірно суворі по відношенню до синів.

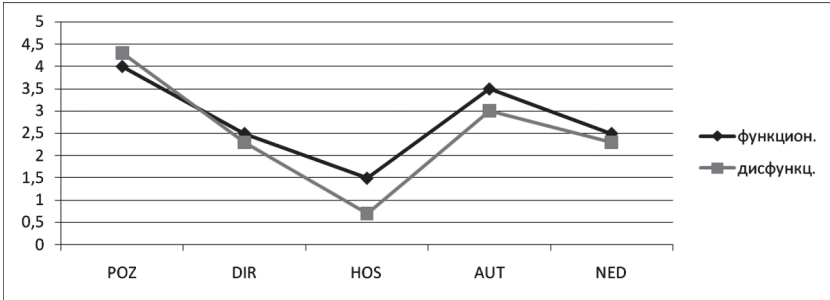


Рис.5 Профілі уявлень хлопчиків-підлітків про материнське виховання в функціональних та дисфункціональних сім'ях

Матері не виявляють по відношенню до синів занадто вираженого диктату, сприймають підлітка як особистість зі своїми почуттями, думками, поглядами й спонуканнями, хоча і не завжди. Вони (матері) послідовні у вихованні своїх синів.

Профілі уявлень хлопчиків про батьківське виховання у функціональних і в дисфункціональних сім'ях представлені на рис. 6

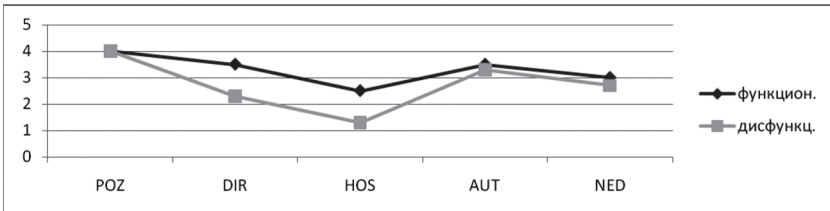


Рис.6 Профілі уявлень хлопчиків-підлітків про батьківське виховання у функціональних та дисфункціональних сім'ях

Батьки як у функціональних, так і в дисфункціональних сім'ях проявляють до синів позитивний інтерес, заснований на довірчому відношенні і відсутності грубої сили.

Батьки в функціональних сім'ях в уявленні хлопчиків більш директивні, що виражається в тому, що вони користуються у підлітка авторитетом, використовують свою владу для управління і корекції поведінки сина. У дисфункціональних сім'ях батькам не вистачає авторитету та вміння керувати поведінкою підлітка.

Шкала «ворожість» має низький рівень вираженості у хлопчиків у дисфункціональних сім'ях і середній – в функціональних. Тобто батьки у функціональних сім'ях навіть більше, ніж в дисфункціональних прагнуть до муштри, що полягає в тому, що вони хочуть дати дітям більш широку освіту, розвинути їхні здібності, але, водночас, жорстко оцінюють дитину, що, в свою чергу призводить до того, що підліток тривожно чекає негативної оцінки своїх дій. Цей парадоксальний, на перший погляд факт, очевидно, пояснюється тим, що батьки в функціональних сім'ях прагнуть задовольнити вимоги інших «бути хорошим» батьком і підтримувати позитивне ставлення з боку оточуючих. Вони намагаються виховувати синів у відповідності з прийнятими в суспільстві уявленнями про те, яким повинна бути ідеальна дитина.

Батьки в обох групах сімей ставляться до виховання дещо формально і не завжди виявляють послідовність.

Значимість відмінностей підтвердилася для показників «директивність» в оцінках підлітками батьків. Інші розходження можна позначити як тенденцію.

Отже, аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження дозволив зробити такі основні **висновки**:

1. Взаємини батьків і підлітків різняться в сім'ях, які мають найбільш збалансовану і функціональну сімейну систему, і в сім'ях, які мають найбільш незбалансовану і дисфункціональну сімейну систему.

2. Батьки в дисфункціональних сім'ях схильні до гіпопротекції у вихованні підлітка і, разом з тим, до потурання йому, некритичного задоволення його вимог. Вони виявляють нездатність до встановлення для дитини будь-яких рамок, заборон. Матері не здатні пред'являти до дитини вимоги щодо виконання обов'язків. У функціональних сім'ях батьки, навпаки, користуються у підлітка авторитетом, використовують свою владу для управління і корекції поведінки дитини (особливо це стосується синів).

3. Дівчатка в дисфункціональних сім'ях сприймають батька як занадто суворого при відсутності тепла і турботи, недосяжного і непослідовного, що, в свою чергу, обумовлює у дочок підви-

щений рівень напруженості і нервозності. Матері в дисфункціональних сім'ях більш дистанційовані від дочок, менш дбайливі і менш вимогливі. Вони також є більш непередбачуваними у своєму ставленні до дітей (особливо до дочок), ніж матері з функціональних сімей.

Отже, гіпотеза в цілому підтвердилася: збалансованість і функціональність сімейної системи визначають особливості дитячо-батьківських відносин.

На закінчення, необхідно сказати, що від особливості сімейної структури (її збалансованості та функціональності) залежить, наскільки ефективно виконає підліток основні завдання свого віку: досягне автономії і незалежності від батьків і сформує свою ідентичність. Звідси, завдання психологів, особливо тих, які працюють у школі та інших освітніх установах, бачаться в тому, щоб проводити просвітницьку роботу з підлітками та їх сім'ями в ракурсі підвищення психологічної культури щодо розуміння основних параметрів сімейної системи та особливостей її функціонування, готовності долати труднощі, пов'язані з сімейною динамікою, гармонізації батьківсько-дитячих відносин.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Курс лекций / А.Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 237 с.
3. Елизаров А.Н. К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи / А.Н. Елизаров // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14: Психология. – 1996. – № 1. – С.42-49.
4. Елизаров А.Н. Неблагополучная семья в рамках структурного подхода / А.Н. Елизаров // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. – 2002. – № 1. – С.36-44.
5. Минухин С. Техники семейной терапии / Сальвадор Минухин, Чарльз Фишман; перевод. англ. А.Д. Йорданского. – М.: Класс, 1998. – 304 с.
6. Цириг Д.А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей / Д.А. Цириг // Вопросы психологии. – 2009. – № 1. – С.22 -31.

The article is devoted to the problem of relations between parents and adolescents in modern families. The study was conducted as part of an approach to structural psychological consultation and psychological therapeutic practice and work with the family.

The most important features are their families vary depending on the stage of their life. Adolescence is a difficult stage of the child in family life.

As the research hypotheses acted assumption that the balance of the family system and function determine the characteristics of relationships of adolescents and their parents.

Comparative analysis of the results of empirical research has confirmed the hypothesis: the relationship between parents and adolescents differ in families with the most balanced and functional system in families having the most unbalanced and dysfunctional family system. In families with the most balanced and functional family system between parents and adolescents are more positive and more contribute to the development and establishment of the adolescent's personality.

Keywords: family, parent-child relationship, family structure, adolescents.

Отримано: 16.01.2013 р.

УДК 316.614.032

Г.В.Сирова, Т.Д.Щербан

До проблеми самореалізації педагога

У статті розглядається процес самореалізації вчителя. Досліджуються особистісні якості, необхідні для успішної професійної самореалізації. З'ясовано зміст та специфіку поняття самореалізації. Наведено аналіз теоретичних підходів щодо феномена самореалізації. Встановлено, що формування самореалізації визначається рівнем певних психологічних якостей особистості. У дослідженні представлені емпіричні результати, за допомогою яких виокремлені тенденції розвитку майбутнього вчителя, які виступають детермінантами процесу його самореалізації. Отримані дані допоможуть намітити шляхи корекційної роботи зі студентами в період навчання у ВНЗ.

Ключові слова: самореалізація, самореалізація вчителя, самореалізація майбутнього вчителя, чинники самореалізації майбутнього вчителя.

В статье рассматривается процесс самореализации учителя. Исследуются личностные качества, необходимые для успешной профессиональной самореализации. Определены содержание и специфика понятия самореализации. Приведен анализ теоретических подходов к феномену самореализации. Выяснено, что формирование самореализации зависит

от уровня развития определенных психологических качеств личности. В исследовании представлены эмпирические результаты, которые определяют тенденции развития будущего учителя и выступают детерминантами процесса его самореализации. Полученные данные помогают определить пути коррекционной работы со студентами в период обучения в ВУЗе.

Ключевые слова: самореализация, самореализация учителя, самореализация будущего учителя, факторы самореализации будущего учителя.

Постановка проблеми. Поняття самореалізації сьогодні є досить популярним, поширеним, можна навіть сказати модним, тема ця часто зустрічається в усіх ЗМІ (телебачення, Інтернет і т. д.). Зростає кількість тематичних публікацій у літературі різних жанрів. Виникають питання: чому так цікавить суспільство самореалізація особистості? Чим пояснюється така поведінка широкого загалу людей?

Поведінка людини, як відомо, є зовнішнім виявом внутрішніх стимулів, прагнень, мотивів, які визначають спрямованість особистості, в даному випадку до самореалізації. Що дає самореалізація? Кому і для чого вона потрібна? Існує думка, що це необхідно, корисно, приємно, та співвідношення цих складових може варіювати, все залежить від цілей засобів і основної мети (спрямованості) особистості, які і визначають форму та методи самореалізації кожної окремої особистості.

Сьогодні інтерес щодо проблеми самореалізації особистості зростає як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Посилення уваги до цієї проблеми пов'язане з розумінням її визначальної ролі у розвитку особистості, пред'явленням більш високих вимог до таких якостей людини, як здатність до саморозвитку та самовдосконалення, що продиктовано соціально-економічними умовами, загостренням конкурентоздатності на професійному ринку праці. Зростаючий інтерес науки до самореалізації особистості як до проблеми простежують у збільшенні числа публікацій таких дослідників як: Б.Г. Ананьєва, О.С. Балик, О.Є. Вахромова, Е.В. Галажінська, М.С. Іванов, А.А. Ідін, А.М. Кириченко, В.Є. Ключко, Л. Н. Коган, Л.А. Коростильова, С.І. Кудінова, Л.В. Рябова, Л.А. Цирева, В.І. Чернов, М.С. Яницького, та ін.

Загалом, теоретичні проблеми дослідження самореалізації полягають у тому, що при величезному різноманітті підходів до її розуміння сьогодні в науці не існує не тільки теорії самореалізації, але і єдиного підходу до визначення цього поняття. Більшість психологічних теорій прагнуть до пояснення самореалізації або

подібного поняття такого ж рівня, наприклад, самоактуалізація в теорії А.Маслоу, ідентичність в теорії Е. Еріксона, стратегія життя у вітчизняній психологічній теорії (Абульханова-Славська) та ін. Складність вивчення самореалізації полягає в тому, що вона не може спостерігатися безпосередньо і об'єктивно, ми можемо спостерігати лише її ефекти і результати, відбиті у психіці суб'єкта. Самореалізацію важко виміряти в силу її високої суб'єктивності, важко контролювати в ході експерименту через вплив величезної кількості чинників, що ускладнює застосування вимірювальних і експериментальних методів дослідження.

Актуальність представленого дослідження полягає ще в тому, що самореалізація педагогів є важливим критерієм їх успішності. Водночас слід підкреслити недостатню вивченість психологічних засад, які дозволяють цілеспрямовано формувати самореалізацію спеціаліста вже під час навчання у вузі.

Отже, мета даної статті полягає у дослідженні особистісних характеристик, які можуть сприяти або, навпаки, гальмувати самореалізацію майбутнього вчителя.

Можна виокремити наступні завдання:

- 1) узагальнення теоретичних підходів щодо визначення поняття самореалізації;
- 2) вивчення психологічних якостей особистості, які мають вплив на процес самореалізації майбутнього педагога.

Перш за все необхідно розглянути теоретичні підходи до визначення поняття самореалізації. У психологічному словнику-довіднику за редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко вказується, що самореалізація (походить від лат. *self-realisation*) означає: 1) здатність людини об'єктивувати багатство свого внутрішнього світу в будь-якій формі діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування тощо); 2) процес здійснення (перетворення) здібностей і особистих потенцій (планів, установок тощо), так і в іншій людині; 3) прагнення розвивати сильні сторони своєї особистості [2]

Далі автори довідника вказують, що пошук наукового пояснення прагнення людини до психологічного вдосконалення себе та свого життя приводить до появи численних термінів, що за своєю суттю подібні до «самореалізації», зокрема «інтенція» (Ш. Бюлер), «індивідуалізація» (К. Юнг), «самоактуалізація» (А. Маслоу) та ін.

Зміст терміна «самореалізація» дуже близький до терміна «самоактуалізація», зокрема в аспекті, що стосується саморозвитку, розкриття латентних потенцій особистості. Адже не кожна людина, яка має потребу в «самоактуалізації», здатна втілити

її в життя. За таких умов можна стверджувати, що в неї при наявності потреби у «самоактуалізації» відсутня потенційна здатність її реалізації [2].

Є. Є. Вахромов, з'ясовуючи розбіжності між цими поняттями, посилається на тлумачення англійських слів реалізація (realization) і актуалізація (actualization). Реалізація (у тлумаченні Оксфордського словника) – це, насамперед, розумова (когнітивна) діяльність, тоді як актуалізація має значення діяльності як процесу, що має конкретний результат. Результати аналізу праць, присвячених висвітленню проблеми самоактуалізації й самореалізації особистості показали, що більшість українських та російських психологів (Л. Я. Гозман, Л. О. Коростильова, О. Б. Лисовська та ін.) однастайні в тому, що визначення цих двох понять дуже подібні за змістом, оскільки вказують на істинну, справжню реалізацію потенційних можливостей особистості, а відтак є синонімами.

Професійну самореалізацію як спосіб функціонування і розвитку особистості можна водночас віднести до трьох основних класів психічних явищ, тобто вона може виступати як процес, стан (зріз на певному етапі) і властивість суб'єкта. Самореалізація як процес є провідним класом психічних явищ і дозволяє комплексно та системно вивчати життєдіяльність людини. У відповідності з цим самореалізація суб'єкта включає усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють її самовираженню, реалізації потенцій, формуванню суб'єктом власної системи цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановці цілей і визначенню способів їх досягнення. [3]

На думку авторів М.С. Іванова і М.С. Яницького, самореалізація як психологічний термін може вживатися в широкому і вузькому значеннях. Широке значення трактується як процес реалізації себе людиною у всіх можливих напрямках, в цьому значенні когнітивний і морально-етичний розвиток входять у поняття самореалізації. У вузькому сенсі самореалізація – це поведінковий аспект розвитку, тобто безпосередня реалізація в поведінці наявних цілей у відповідності з рівнем розвитку. Самореалізація в цьому сенсі – це процес досягнення людиною практичних результатів за рахунок реалізації цілей, які залежать від рівня розвитку. Тут ми знову бачимо розуміння процесу самореалізації як втілення особистості і свідомості в поведінці.

Наступним пунктом у нашому аналізі є самореалізація за спрямованістю: професійна і особиста (особистісна). Професійна

самореалізація дає уявлення про взаємозв'язки та взаємовпливи людини та її оточення, про соціальні детермінанти, що ведуть до професійного саморозвитку, самовираження. Так у своїх роботах Л.Н. Коган підкреслює соціальний характер феномена, стверджує, що самореалізація виникає з можливості реалізувати особистістю свої соціально-рольові функції, в основі яких лежить ціннісно-смилова сфера особистості. Згідно з її уявленнями, самореалізація детермінована суспільством і вільним вибором людини. Самореалізація пов'язана з присвоєнням суспільних зв'язків і відносин, які виступають критеріями цінності для індивіда в основних, суспільно прийнятих, видах діяльності, які може вибрати особистість для самореалізації.

Паралельно з професійною самореалізацією може існувати і самореалізація непрофесійна – така що не має ніяких стандартних зразків, нормативних положень, очікувань, умовно її можна назвати особистою або особистісною.

Не завжди професія є головним стимулом до саморозвитку і самоосвіти, більше того, відомо, що для деяких людей професійна зайнятість слугує лише як засіб матеріального забезпечення. В таких випадках люди віддають себе хобі, родині, оселі, політиці, відвідують різноманітні гуртки та збори, секти, займаються духовними практиками та ін. Високі досягнення у цих сферах радують і надихають, і навіть можуть бути причиною зміни основної професії. Вектори професійних і особистих мотивів, стимулів, цілей можуть бути різнонаправленими, але можуть і збігатися, і тоді всі зусилля особи спрямовані на саморозвиток, самоосвіту, на придбання та вдосконалення вмінь та навичок безпосередньо впливають на підвищення професійної кваліфікації, сприяють професійному зростанню.

Окремо слід розглянути фактори, що впливають на самореалізацію. З цього приводу відомий поділ Р.А. Зобова і В.Н. Келасьєва, які виділяють дві групи факторів.

1. Залежні від людини (ціннісні орієнтири, готовність до самобудови, гнучкість мислення, воля та ін.);

2. Не залежні від людини (соціальна ситуація, рівень життя, матеріальна забезпеченість, вплив на людину засобів масової інформації, стан екологічного середовища).

Мова йде про те, що люди, які знаходяться в однакових умовах, проявляють свій потенціал по-різному, для прикладу можна згадати таких відданих справі педагогів, як А.С.Макаренка, В. О. Сухомлинського, Януша Корчака, яким дефіцит необхідних для навчання умов не заважали виховувати зі своїх учнів

справжніх людей. З іншого боку, можна побачити сумні приклади вчителів, які маючи всі необхідні умови засоби і технології для навчання і виховання, не користуються ними, працюють абияк.

Такий стан речей звертає нас до проблем мотивації діяльності. Дослідження у цій сфері говорять про те, що ефективність праці значною мірою визначається особистісною значимістю професійної діяльності, а також рівнем відповідності її цінностей, цілей, моральних норм індивідуальним, сюди ж відносимо задоволення індивідуальних потреб у професійній зайнятості. Зрозуміло, чому профорієнтація молоді є таким важливим питанням, часто воно вирішується один раз на все життя. І саме професійне самовизначення дає новий поштовх загальному розвитку людини в цей час[5].

У даній статті ми досліджуємо педагогічну діяльність, зокрема ті особистісні якості, які впливають на її ефективність та сприяють самореалізації вчителя. Важливо усвідомлювати, що педагог має бути наділений такими якостями, як врівноваженість, проникливість, толерантність, чуйність, впевненість у собі, які є вирішальними у подальшому процесі професійної самореалізації. Тому нами проведено діагностику серед студентів педагогічного факультету (1-й, 3-й, 5-й курси) з метою виявлення небажаних відхилень станів та властивостей особистості, які мають першочергове значення для процесу майбутньої професійної самореалізації. Для дослідження ми використали методіку FPI – особистісний багатофакторний опитувальник.

Отримані результати свідчать, що найнижчий показник за шкалою «маскулінізм – фемінізм» ($X_{сер.}=3.3$ ($\sigma=1,97$)), який свідчить про перебіг психічних процесів переважно за жіночим типом, що є цілком логічним з огляду на те, що переважна більшість досліджуваних жіночої статі. В контексті нашого дослідження нас цікавлять фактори, які можуть заважати людині у процесі її самореалізації. Аналізуючи результати та зіставляючи їх з отриманими даними за шкалами, спостерігаємо, що високим є лише показник за шкалою VIII – сором'язливості ($X_{сер.}=6,7$ ($\sigma=1,88$)), що для молоді людини не є дивним, але дуже неприємним явищем. Дані високі оцінки свідчать про нерішучість і непевненість у собі.

При необхідності прийняти рішення або надмірно коливаються, або подовгу відтягують і не приступають до його виконання. У спілкуванні вони сором'язливі, скуті, намагаються не виділятися, перебувати в тіні і ні в що не втручатися.

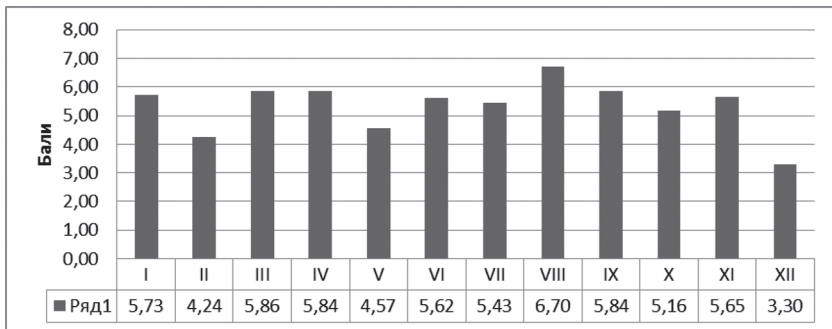


Рис. 1. Результати дослідження студентів 1 курсу за методикою FPI

Примітка: I – невротичність, II – спонтанна агресивність, III – депресивність, IV – дратівливість, V – товариськість, VI – врівноваженість, VII – реактивна агресивність, VIII – сором'язливість, IX – відкритість, X – екстраверсія – інтроверсія, XI – емоційна лабільність, XII – маскулінізм – фемінізм.

З вищесказаного стає зрозумілим, що наявні якості не відповідають вимогам професії викладача, яка багата на спонтанні невизначені ситуації, вимагає безпосередності та розкритості особистості, впевненості у собі та самоповаги, а також навичок публічного виступу.

Як було вищесказано, показники за іншими значущими шкалами залишаються в діапазоні норми. Але ця «норма» є нормою взагалі, тобто для всіх людей, не враховуючи їхньої діяльності. Ми ж, знаючи необхідні якості, властивості особистості педагога, бачимо, що ці ознаки, залишаючись у межах норми тяжіють до високих показників, як для особистості педагога. Зокрема, незадовільними здаються показники за такими шкалами, як депресивність, дратівливість, невротичність.

Високі оцінки за шкалою III – депресивність характерні для осіб зі зниженим фоном настрою. Постійно похмурі, відгороджені, занурені у власні переживання, вони викликають неприязнь, роздратування в оточуючих. Їх можуть вважати недоступними, уникають спілкування через надмірну зарозумілість. Будь-яка діяльність для них важка, неприємна, протикає з почуттям надмірного психічного напруження, швидко стомлює, викликає відчуття повного безсилля і виснаження.

Низькі оцінки за шкалою «депресивність» відбивають природну життєрадісність, енергійність і заповзятість. Люди з цієї

групи відрізняються невимушеністю в міжособистісних відносинах, упевненістю в своїх силах, успішністю у виконанні різних видів діяльності.

Найбільш загальними особливостями осіб з високими оцінками за шкалою I «невротичність» є висока тривожність, збудливість у поєднанні з швидкою втомлюваністю.

Для осіб з низькими оцінками за фактором «невротичність» характерні спокій, невимушеність, емоційна зрілість, об'єктивність в оцінці себе та інших людей, сталість в планах і уподобаннях. Вони активні, діяльні, ініціативні, честолюбні. Їх відрізняє серйозність і реалістичність, хороше розуміння дійсності, висока вимогливість до себе.

Наступний фактор, показники якого, на нашу думку, мають бути нижчі IV «дратівливість» ($X_{сер.}=5,84$ $\sigma=2,03$) який виражається у поганій саморегуляції психічних станів. Такі люди часто не здатні до роботи, що вимагає напруги, більш високого рівня контролю за діями, вольових зусиль, концентрації, зібраності. Ситуації з високим ступенем невизначеності переносять погано, розцінюючи їх як важко переборні. Легко губляться, впадають у відчай. Гостро переживаючи свій неуспіх, можуть, поряд з реакціями самозвинувачення, демонструвати ворожість по відношенню до оточуючих осіб. Конфліктна поведінка, як правило, найбільш часто обирається як форма захисту від переживань, що травмують особистість.

Отже, в цілому серед студентів першого курсу складається ситуація, що вимагає психокорекційного впливу, якому мають піддаватися ті ознаки і властивості які в подальшому впливатимуть на професійну діяльність та допоможуть у саморегуляції особистості. Оскільки мова йде про перший курс, на якому відбуваються лише початкові етапи становлення майбутнього професіонала, вимоги тут відповідно не такі суворі, але результати дослідження дозволяють намітити загальну стратегію корекційної роботи.

Проаналізуємо результати студентів 3 курсу за даною методикою. Для кращого зорового сприймання представлена діаграма (Рис. 2).

Найвищі показники отримані за шкалами: «дратівливість» ($X_{сер.}=7,46$ ($\sigma=1,52$)), «реактивна агресивність» ($X_{сер.}=7,46$ ($\sigma=1,54$)), «сором'язливість» ($X_{сер.}=7,19$ ($\sigma=1,24$)), «емоційна лабільність» ($X_{сер.}=7,466,96$ ($\sigma=1,55$))

VIII – сором'язливість – говорить про те, що студенти мають проблеми такого ж характеру, як і на першому курсі.

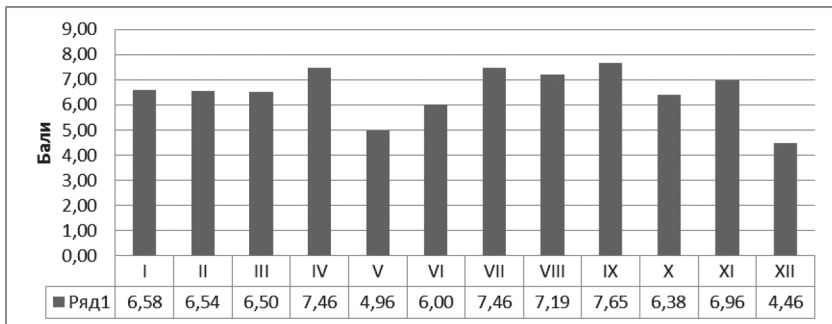


Рис. 2. Результати дослідження студентів 3 курсу за методикою FPI

Примітка: I – невротичність, II – спонтанна агресивність, III – депресивність, IV – дратівливість, V – товариськість, VI – врівноваженість, VII – реактивна агресивність, VIII – сором'язливість, IX – відкритість, X – екстраверсія – інтроверсія, XI – емоційна лабільність, XII – маскулінізм – фемінізм.

VII – реактивна агресивність – дані високі оцінки є свідченням моральної неповноцінності, відсутності вищих соціальних почуттів. Почуття гордості, обов'язку, любові, сорому і т.п. для таких людей – просто слова. Вони байдужі до похвали і покарань, нехтують обов'язками, не зважають на правила спільноти і морально-етичні норми. Критику та зауваження на свою адресу сприймають як посягання на особисту свободу.

Розглянемо також шкалу, яка має безпосереднє відношення до нашого дослідження – це II – спонтанна агресивність ($X_{\text{сер.}}=6,54$ ($\sigma=1,75$)) високі оцінки за цією шкалою свідчать про відсутність соціальної конформності, поганий самоконтроль і імпульсивність. Мабуть, це пов'язано з недостатньою соціалізацією потягів, невмінням або небажанням стримувати або відстрочувати задоволення своїх бажань.

На діаграмі видно, що стовпчик цієї шкали не перевищує норму, але беручи до уваги, що це середньозважене значення з цілої групи та проглядаючи тестові бланки досліджуваних спостерігаємо істотну долю студентів з високими показниками за цією шкалою.

Розуміємо, що для педагога з ефективною емоційною регуляцією показники спонтанної агресивності мають бути нижчі.

Результати дослідження студентів 5 курсу представлені на малюнку нижче (Рис. 3).

Бачимо, що шкала VIII – «сором'язливість» ($X_{\text{сер.}}=7,27$ ($\sigma=1,84$)), як і на інших курсах, знаходиться на високому рівні,

що взагалі несумісно з професією викладача яка є публічна. Показники за іншими шкалами, раніше описаними, які мають важливе значення для особистості викладача також вимагають до себе уваги з метою корекції, зокрема це такі шкали, як: I – невротичність ($X_{сер.}=6,64$ ($\sigma=1,95$)), III – депресивність($X_{сер.}=6,84$ ($\sigma=1,42$)), IV – дратівливість($X_{сер.}=6,58$ ($\sigma=1,75$)), VII – реактивна агресивність($X_{сер.}=6,35$ ($\sigma=1,85$)).

Окремо звертаємо увагу на показники за шкалою «емоційна лабільність», яка є досить високою на третьому та п'ятому курсах ($X_{сер.}=6,96$ та $X_{сер.}=6,91$). Високі оцінки за фактором «емоційна лабільність» можуть бути пов'язані зі станом дезадаптації, тривожністю, втратою контролю над потягами, вираженою дезорганізацією поведінки.

Аналізуючи отримані дані за методикою FPI, бачимо, що виражених змін немає, вони звичайно відбуваються, але виокремлення певних закономірностей є досить складним.

Видно, що третій курс набирає в деякій мірі більше балів майже по всіх показниках, зокрема, трохи схиляється в бік маскулінності, що може свідчити про підвищену зовнішню і внутрішню активність, про боротьбу мотивів.

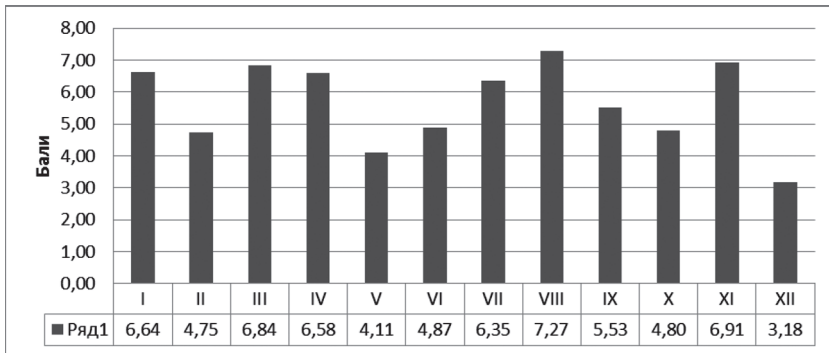


Рис. 3. Розподіл середньозважених показників за шкалами п'ятого курсу

Примітка: I – невротичність, II – спонтанна агресивність, III – депресивність, IV – дратівливість, V – товариськість, VI – врівноваженість, VII – реактивна агресивність, VIII – сором'язливість, IX – відкритість, X – екстраверсія – інтроверсія, XI – емоційна лабільність, XII – маскулінізм – фемінізм.

Проведемо порівняльний аналіз результатів дослідження (таблиця1).

Порівняльний аналіз за результатами дослідження

Курс	Шкали											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
перший	5,73	4,24	5,86	5,84	4,57	5,62	5,43	6,7	5,84	5,16	5,65	3,3
третій	6,58	6,54	6,5	7,46	4,96	6	7,46	7,19	7,65	6,38	6,96	4,46
п'ятий	6,64	4,75	6,84	6,58	4,11	4,84	6,35	7,27	5,53	4,8	6,91	3,18

Для нас важливим є саме п'ятий курс, на якому показники сором'язливості досягають максимуму ($X_{сер.}=7,27$ ($\sigma=1,84$)). Це говорить про тривожність, невпевненість у собі, занижену самооцінку, прискіпливість до себе або самозаглиблення, неможливість розслабитися і цілком віддатися зовнішнім обставинам, тобто задіяти себе, свою свідомість, для вирішення нагальних питань та проблем.

Отже, на основі отриманих результатів, можемо виокремити наступні тенденції:

1. Підвищений рівень сором'язливості на всіх курсах, зокрема на першому – ($X_{сер.}=6,7$ ($\sigma=1,88$)) на третьому – ($X_{сер.}=7,19$ ($\sigma=1,24$)) і ($X_{сер.}=7,27$ ($\sigma=1,84$)) – на п'ятому, що свідчить про внутрішню психологічну напруженість, почуття дискомфорту на людях, заглиблення у себе.

2. Досить високі оцінки за показниками репресивності ($X_{сер.}=5,86$ ($\sigma=1,49$) – перший, ($X_{сер.}=6,5$ ($\sigma=1,47$) – третій, ($X_{сер.}=6,84$ ($\sigma=1,42$) – п'ятий курси), невротичності ($X_{сер.}=5,73$ ($\sigma=2,12$), ($X_{сер.}=6,58$ ($\sigma=2,07$), ($X_{сер.}=6,64$ ($\sigma=1,95$), реактивної агресивності ($X_{сер.}=5,43$ ($\sigma=2,12$), ($X_{сер.}=7,46$ ($\sigma=2,07$), ($X_{сер.}=6,35$ ($\sigma=1,95$)) на всіх курсах, що є неприйнятним для педагогічної діяльності.

3. Відсутність позитивної тенденції покращення впродовж 5-ти років; незадовільні показники по шкалам III «депресивність» ($X_{сер.}=5,86$ ($\sigma=1,49$) – перший, ($X_{сер.}=6,5$ ($\sigma=1,47$) – третій, ($X_{сер.}=6,84$ ($\sigma=1,42$) – п'ятий курси), IV «дратівливість» ($X_{сер.}=5,84$ ($\sigma=2,03$), $X_{сер.}=7,46$ ($\sigma=1,52$), $X_{сер.}=6,58$ ($\sigma=1,75$)) VIII «сором'язливість» ($X_{сер.}=6,7$ ($\sigma=1,88$), $X_{сер.}=7,19$ ($\sigma=1,24$), $X_{сер.}=7,27$ ($\sigma=1,84$)) спостерігаємо на всіх курсах з незначними розбіжностями.

Результати, які ми отримали, є не задовольняючими для особистості майбутнього педагога і вимагають певної корекційної роботи з боку психологів і викладачів вузу. Робота така, на нашу думку, повинна починатися ще з першого курсу і головна її мета – це формування професійної самоідентичності, рефлексії та фор-

мування навичок самовиховання та саморозвитку, що є важливим під час первинної професійної самореалізації педагога.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Горноста́й П.П. Психологія особистості. Словник – довідник / П. П. Горноста́й, Т. М. Титаренко – К. : Рута, 2001. – 320 с.
3. Субъектный подход в изучении профессиональной самореализации: [Электронный ресурс] / С. Д. Максименко, В.И.Осе́дло // Психология и право – 2011. – № 1. – С.1. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39330.shtml>
4. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А. Б Орлов – М. : Академия, 2002. – 272 с.
5. Симиченко В.А. Проблематика особистісного розвитку в контексті неперервної професійної освіти / В.А. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 2010. – №2. – С.46 – 57.

The process of a teacher's self-realization is reviewed in the article. The article researches personal features needed for successful professional self-realization. The meaning and specifics of the concept of self-realization are defined in the article. The analysis of theoretical approaches concerning the phenomenon of self-realization is presented. The formation of self-realization is determined to be dependent on the level of development of certain psychological features of a person. The empirical results that help to define the tendencies of the future teacher development and determinants of the process of his or her self-realization are presented in the research. A significant number of personal characteristics of students from the Educational Faculty was determined to be located at a such level of development that is not conducive to effective self-actualization, which in turn makes negative affects on professional self-realization of a young teacher. As a result of the empirical study the development of professional identity of students was determined to be significantly slow at all stages of education. The skills of emotional self-control are underdeveloped that is unacceptable for the individuality of a teacher, years of study at the university do not provide effective educational influence in the light of overcoming such negative personality traits as depression, irritability, shame. These features are expressed in all courses in almost the same way.

Keywords: self-realization, self-realization of a teacher, self-realization of the future teacher, factors of the future teacher self-realization.

Отримано: 11.01.2013 р.

Психологічний супровід розвитку творчих здібностей молодших школярів

У статті обговорюються теоретичні аспекти здібностей молодших школярів їх види, діагностика та результати дослідження творчих й інтелектуальних здібностей учнів. Проведено порівняння результатів творчості та інтелекту. Надано поради батькам та вчителям щодо обдарованих дітей. У дослідженні використані методики, які дозволяють ефективно дослідити творчість, рівень інтелекту молодших школярів, а саме: «Методика дослідження творчого компонента» (автор методики П. Торренс – «Закінч малюнок», методика визначення рівня розумового розвитку Е.Ф.Замбацявичене, визначення рівня уяви О.М. Дяченко, визначення пізнавальних здібностей та пізнавальної активності.

Ключові слова: здібності, творчість, обдарованість, інтелект.

В статье обсуждаются теоретические аспекты способностей младших школьников, их виды, диагностика и результаты исследования творческих и интеллектуальных способностей учащихся. Проведено сравнение результатов творчества и интеллекта. Предоставлено советы родителям и учителям по одаренным детям. В исследовании использованы методики, которые разрешают эффективно исследовать творчество, уровень интеллекта младших школьников, а именно: методика исследования творческого компонента (П.Торренс), методика изучения уровня умственного развития (Э.Ф. Замбацявичене), изучение уровня воображения (О.М.Дьяченко), изучение познавательных способностей и познавательной активности.

Ключевые слова: способности, творчество, одаренность, интеллект.

Постановка проблеми. В реальних життєвих умовах в «поле зору» потрапляють лише ті здібні діти, які вже змогли в чомусь себе проявити, в деякій мірі реалізувати, актуалізувати свої природні можливості. Діти, для яких життєві соціокультурні умови склались несприятливо, сьогодні мають досить низькі можливості реалізації життєвої активності, і це є не правильним. Від того, як будуть розвиватись здібності в молодших школярів залежить їх подальше життя, це ніби основа, фундамент, який закладається в ранньому дитинстві. І якщо ця основа буде хиткою, то що можна говорити про подальший її розвиток.

Отже, розвиток здібностей молодших школярів ще повністю не досліджений, що робить актуальним дане дослідження.

Дослідженням даного питання займалось багато вітчизняних (Л.Богоявленська, О.Лук, О.Матюшкін, В.Моляко, Я.Пономарьов, Я.Шубінський та ін.) та зарубіжних (Ф.Баррон, А.Біне, Д.Гілфорд, А.Маслоу, К.Роджерс, Ч.Спірмен, Д.Томсон та ін.) вчених. Дослідниками вивчалися різні аспекти проблеми здібностей: їх природа, компоненти, критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування. Більшість з цих питань все ж залишається дискусійними, що свідчить про складність та багатозначність досліджуваної проблеми.

Здібності – це те, що не зводиться до знань, умінь і навичок, але пояснює (забезпечує) їх швидке набуття, закріплення й ефективне використання на практиці [1].

Здібності людей поділяють на види за змістом і характером діяльності, в якій вони виявляються. Розрізняють загальні та спеціальні здібності.

Загальними називають здібності людини, що тією чи іншою мірою виявляються у всіх видах її діяльності. Загальні здібності забезпечують відносну легкість і продуктивність у засвоєнні знань та виконанні різних видів діяльності.

Такими є здібності до навчання, загальні розумові здібності людини, її здібності до праці. Вони спираються на загальні вміння, необхідні в кожній галузі діяльності, зокрема такі, як вміння усвідомлювати завдання, планувати й організувати їх виконання, використовуючи наявні в досвіді людини засоби, розкривати зв'язки тих речей, яких стосується діяльність, оволодівати новими прийомами роботи, переборювати труднощі на шляху до мети.

Спеціальні здібності визначено тими об'єктивними вимогами, які ставить перед людиною певна галузь виробництва, культури, мистецтва тощо. Кожна спеціальна здібність є синтезом певних властивостей особистості, що формують її готовність до активної та продуктивної діяльності. Здібності не тільки виявляються, а й формуються в діяльності. [2]

Щодо дитячої обдарованості, то виділяють наступні види:

1. *Інтелектуальний тип обдарованості*. Саме цих учнів учителі називають «розумними», кмітливими, «світлими головами» й «надією школи». Ці школярі, як правило, мають глибокі знання, самостійно їх здобувають – самі читають складну літературу, навіть можуть критично поставитися до певних джерел. Учні цього типу обдарованості точно й глибоко аналізують навчальний матеріал, нерідко схильні до філософського осмислення матеріалу. Високий інтелект, розвинутий розум дозволяють

їм з легкістю засвоювати різні предмети, однак різне ставлення цих учнів до шкільних предметів і, відповідно, вчителів призводить до того, що з одних предметів їхні результати блискучі, а з інших – ні.

2. Академічний тип обдарованості. Для цього типу обдарованості теж характерний досить високий інтелект, однак на перший план виходять особливі здібності саме до навчання. Учні цього типу обдарованості насамперед уміють добре засвоювати матеріал, тобто навчатися. Особливості їхньої пізнавальної сфери (мислення, пам'яті, уваги), деякі особливості їхньої мотивації такі, що роблять навчання легким, приємним. Медалісти – учні, яких називають гордістю школи, найчастіше належать саме до цього типу обдарованості. Академічно обдаровані учні – це завжди генії навчання, це професіонали шкільної (а потім і студентської) праці, чудові майстри швидкого та якісного засвоєння.

3. Художній тип. Цей вид обдарованості, як правило, виявляється у високих досягненнях у художній діяльності – музиці, танці, живописі, скульптурі, сценічній діяльності.

4. Креативний тип. Головна особливість цього типу обдарованості виявляється в нестандартності мислення, в особливому, часто несхожому на інші, погляді на світ. Цей тип обдарованості дуже складно виявити в шкільній практиці, тому що стандартні шкільні програми не дають можливості цим дітям виявити себе.

Для того щоб побачити справжні творчі здібності цих дітей, їм потрібно пропонувати особливу діяльність, яка передбачає вияв їхньої самобутності, незвичайного бачення світу, – нестандартні теми творів, особливі творчі завдання чи дослідницькі проекти.

5. Лідерська, або соціальна обдарованість («організаторські здібності»). Така обдарованість характеризується здатністю розуміти інших людей, налагоджувати з ними конструктивні взаємини, керувати ними. Лідерська обдарованість, на думку багатьох дослідників, передбачає досить високий рівень інтелекту, однак поряд з цим необхідна й добре розвинута інтуїція, розуміння почуттів і потреб інших людей, здатність до співпереживання, в багатьох випадках у людей з цим типом обдарованості спостерігається й яскраве почуття гумору, яке допомагає їм подобатися іншим людям. Існує багато варіантів лідерської обдарованості. Є емоційні лідери, своєрідна «жилетка» для кожного, з ними радяться, їх люблять. Є лідери дії – вони вміють приймати рішення, важливі для багатьох людей, визначати мету й напрямки руху, вести за собою.

6. *Психомоторна, або спортивна обдарованість*. Популярна думка про занижені розумові здібності у спортсменів є необгрунтованою. Численні дослідження засвідчили, що у видатних спортсменів значно вищі від середніх інтелектуальні можливості – це стосується навіть таких, здавалося б, далеких від інтелекту видів спорту, як важка атлетика та футбол. Невипадково багато видатних спортсменів, залишивши спорт, стають письменниками (Юрій Власов), вдалими бізнесменами (Пеле), і талановитими педагогами (І.Родніна).[1]

Діагностичне дослідження проводилась на базі Новодавидківської ЗОШ I-III ступенів. На етапі констатувальної частини дослідження, було охоплено 30 дітей молодшого шкільного віку, зокрема третьокласників. Для проведення психодіагностики нами було використано пакет взаємодоповнювальних методик, а саме:

- Методика дослідження творчого компонента (автор методики П. Торренс) «Домалюй малюнок». Цей тест є другим субтест фігурної батареї тестів творчого мислення Торренса і призначений для виявлення творчих здібностей дітей. Відповіді на всі завдання даються у вигляді малюнків і підписів до них. За допомогою цієї методики можна визначити: «швидкість», «гнучкість», «оригінальність», «розробленість».

- Інтелектуального компонента (Методика визначення рівня розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку). Тест складається із чотирьох субтестів, що включають у себе вербальні завдання.]

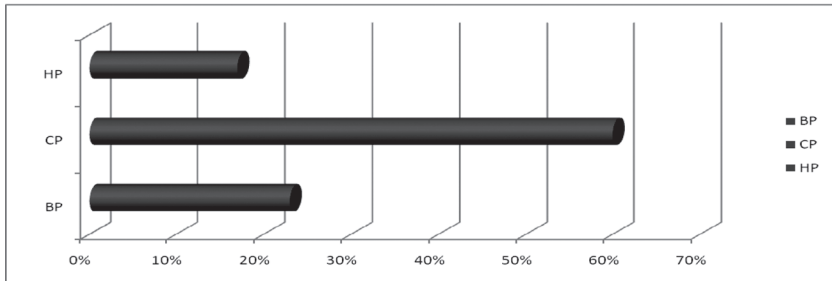
- Визначення рівня уяви (автор методики О.М. Дяченко).

Як матеріал використовується один комплект карток (із двох запропонованих), на кожній з яких намальована одна фігурка невизначеної форми. Усього в кожному наборі по 10 карток. [4]

- Визначення пізнавальних здібностей та пізнавальної активності. За допомогою даної методики можна визначити: «Розмаїття інтересів», «Незалежність», «Гнучкість», «Пристаосування», «Наполегливість», «Допитливість», «Відомості про сімейне оточення». Проведене емпіричне дослідження рівня розвитку здібностей молодших школярів дозволяє зробити наступні висновки. [3]

Вивчення творчої обдарованості, методика Торренса «Домалюй малюнок» (див. рисунок 1).

Враховуючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що рівень розвитку творчості у дітей, які брали участь у дослідженні, достатній. 23% мають високий рівень розвитку, 60% – середній рівень і тільки 17% мають низький рівень розвитку.



BP – 23%, CP – 60%, HP – 17%

Рис. 1. Рівні розвитку творчості за методикою Торренса

Це дозволяє зробити висновок, що більшість досліджуваних учнів має середній рівень розвитку творчих здібностей. Але є і такі учні, у яких досить низький рівень розвитку творчості (2 хлопчики та 2 дівчинки), що потребує подальшої роботи психолога з цими учнями та їхніми батьками.

Визначення рівня розумового розвитку молодших школярів.

Для початку проведемо узагальнений аналіз даних. Аналіз результатів проводився по 4-х рівнях: 4-й рівень (найвищий) 30% учнів, 3-й рівень – 37%, 2-й рівень 13%, 1-й рівень (найнижчий) – 20%. Це може свідчити про те, що за умови спеціально організованих занять як на уроках, так і в позаурочний час, число дітей з високим рівнем розвитку здібностей може збільшитись.

Рівні успішності:

4 рівень – 9 учнів (30%) – найвищий;

3 рівень – 11 учнів (37%) – вищий середнього;

2 рівень – 4 учнів (13%) – середній;

1 рівень – 6 учнів (20%) – найнижчий.

Дані рівні можна побачити на діаграмі (див. рис. 2).

З даних результатів ми бачимо, що 4-3 рівні (вищі) – 67% учнів переважають над 1-2 (нижчі) рівнями – 33%, і це свідчить про те, що у більшості класу переважає високий рівень інтелектуального розвитку.

Шість учнів (3 хлопчика та 3 дівчинки) показали досить низькі результати, що може несприятливо позначитись на їх подальшому інтелектуальному розвитку. За умови корекційного розвитку, спеціально організованих занять як на уроках, так і в позаурочний час можна збільшити їхній інтелектуальний розвиток.

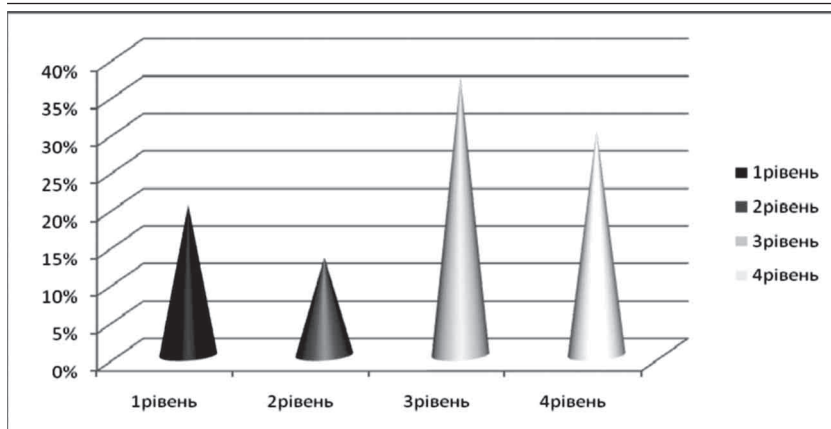


Рис. 2. Рівні успішності розумового розвитку

Рівні розвитку уяви ми відобразили за допомогою діаграми (див. рис. 3).

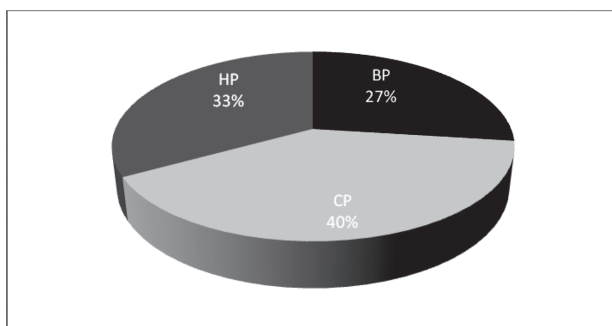


Рис. 3. Рівні розвитку уяви

З нашого дослідження були отримані наступні результати:
 НР (низький рівень) – 9 учнів (33%) «5хл – 4 дів.»
 СР (середній рівень) – 12 учнів (40%) «5хл. – 7 дів.»
 ВР (високий рівень) – 9 учнів (27%) «6 хл. – 3 дів.»

З цих результатів ми бачимо, що у більшості учнів переважає середній рівень, що свідчить про досить низький рівень уяви учнів, який навіть не відповідає даній віковій нормі. Причин може бути багато, одні з найпоширеніших: не читання книг, відсутність позаурочного малювання, низька кількість ігор і майже весь час сидіння за комп'ютером, що робить з дітей роботів. Та-

кож можна побачити, що у хлопчиків переважає високий рівень (6 хл. – Здів.). Також є 9 учнів, у яких спостерігається низький рівень розвитку уяви. Батькам даних учнів потрібно надати рекомендації щодо стимулювання дітей до читання книг, які призводять до інтенсивного розвитку уяви.

Тест на визначення пізнавальних здібностей та пізнавальної активності у молодших школярів.

Дані результати можна побачити за допомогою діаграми (див. рис.4)

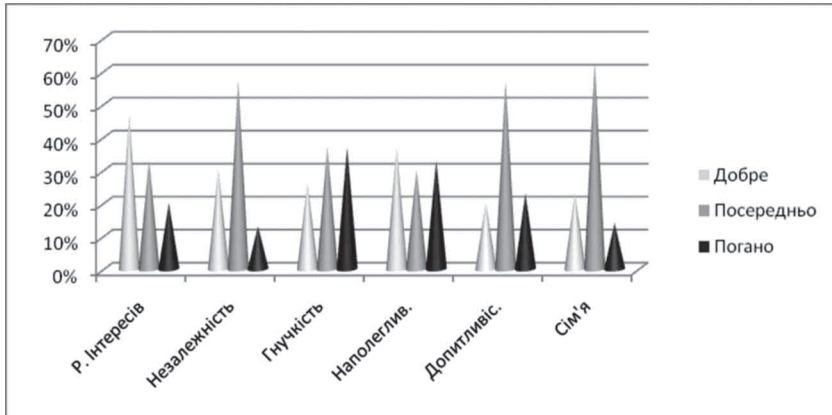


Рис. 4. Результати пізнавальних здібностей та пізнавальної активності молодших школярів

З нашого дослідження можна зробити наступні висновки:

- різноманіття інтересів є високим;
- вони досить наполегливі, але є 9 учнів, в яких показники є низькими, що є негативним чинником і потребує подальшої психологічної допомоги як зі сторони психолога, педагога, так і батьків;
- переважає середній рівень розвитку незалежності інтересів. Це не можемо вважати негативним показником, оскільки в даний віковий період незалежність інтересів ще лише починає формуватись;
- гнучкість – нижчий середнього рівня, в 11 учнів переважає низький рівень розвитку, що потребує консультації з учителями та батьками;
- допитливість є середньою, переважає середній рівень. Є 7 учнів з низьким рівнем, що потребують корекції, оскільки допитливість в даному віці повинна бути високою;

– ступінь сприятливого впливу сімейного оточення для розвитку творчих здібностей середній, більшість учнів показали середні показники, 7 учнів показали низькі показники, що є негативним чинником, оскільки саме сім'я є основою, фундаментом, базою подальшого розвитку і формування особистості кожної дитини. Розвиток здібностей молодших школярів можливий лише за умови сприятливого сімейного оточення.

Для більш наочного сприйняття подамо результати порівняння інтелекту і творчості (див. таб. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз рівня розумового розвитку та творчості

Обробка результатів	Інтелект	Творчість
Мода	85%	100%
Медіана	70%	80%
Середнє арифметичне	64%	81%

З даних результатів можна побачити, що мода переважає над показниками творчості (100%), ніж над інтелект (85%). Показники медіани показують, що творчість становить 80%, а інтелект – 70%. З середнього арифметичного ми бачимо, що знову таки творчість (81%) краще розвинена, ніж інтелект (64%).

Порівняльний аналіз можна побачити за допомогою діаграми (див. рис. 5).

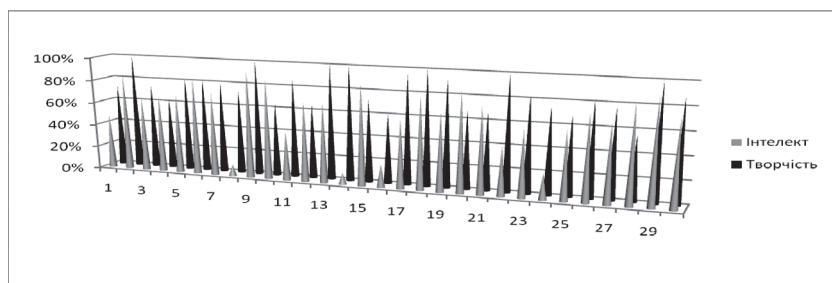


Рис. 5. Порівняльний аналіз рівнів інтелекту та творчості

З шашого дослідження можна зробити наступні **висновки**:

- що чотири учні (дві дівчинки та два хлопчика) показали високі результати по творчості і низькі результати по інтелекту;
- високий інтелект не завжди є запорукою високої творчості, і навпаки, висока творчість не є запорукою високого інтелекту.

Більшість дослідників вважають, що інтелект і творчість завжди взаємопов'язані, але в житті спостерігаються випадки, що ті учні, які в школі отримували низькі результати, в майбутньому гарно проявили себе в творчості (музика, живопис, танці та ін.) і здобули успіх, повагу, славу з боку оточуючих.

Тобто бувають випадки, коли дитина з низьким рівнем знань має великі успіхи у творчості, це потрібно враховувати як вчителям так і батькам, і, в свою чергу, стимулювати та розвивати здібності дитини.

Процес соціалізації здібних учнів має бути зорієнтований, перш за все, на створення сприятливих можливостей для самовдосконалення, самореалізації, розвитку соціальної особистості та на створення повноцінного, гуманного середовища, де здійснюється інтелектуальне і творче спілкування цих обдарованих дітей.

Здібності – риси психіки, які розвиваються упродовж життя і які визначають можливість досягнення людиною вищих від середніх результатів в одному або кількох видах діяльності. [5]

Специфіка дитячої обдарованості відрізняється від дорослої. Деякі психічні особливості, які якісно відрізняють дитину від дорослого, безпосередньо відбиваються на дитячих здібностях. Дітям властива надзвичайна чутливість до образних вражень, багатство уяви, що проявляється, зокрема, у творчих іграх, невгамовна допитливість. Обдарованість дитини – умовна характеристика, що не є показником її подальших досягнень, якщо не проводити спеціальну роботу з її розвитку.

Результати дослідження показали, що кількість дітей із середнім рівнем розвитку здібностей переважає над кількістю обдарованих дітей. Але це не означає, що обдаровані діти – це діти, описані в науковій літературі, і вони не існують в реальності, це лише ще раз доводить, що обдарованих дітей небагато. Включаючи учнів у різноманітні форми роботи, різні за складністю і напрямками, ми дійшли висновку, що ефективність даного шляху значно посилюється, якщо при цьому враховуються такі вимоги: щоб виховна ефективність форм роботи зростала, вони повинні мати соціально корисне значення; у всі форми організації життєдіяльності має бути закладена мета ліквідації суперечності між індивідуальними і колективними потребами та інтересами; форми організації життєдіяльності учнів мають будуватися з урахуванням особливостей дитячого віку.

З проведених досліджень також можна підкреслити те, що інтелект не завжди є запорукою високої творчості, і навпаки.

Поради батькам

Джон Гален, один із найавторитетніших дослідників творчості, запропонував корисні поради батькам, які піклуються про інтелектуальний та творчий розвиток своїх дітей.

1. Підтримуйте здібності дитини до творчості. Проявляйте співчуття до ранніх невдач. Уникайте несхвальної оцінки творчих спроб дитини.

2. Будьте терплячими до дивних ідей, поважайте цікавість, запитання дитини. Намагайтеся відповідати на всі запитання, навіть якщо ви вважаєте їх дивними.

3. Час від часу залишайте дитину на самоті, дозволяйте їй, якщо вона того бажає, займатися своїми справами. Зайвий контроль може ускладнити творчість.

4. Допомагайте долати сумнів та розчарування, коли дитина лишається одна в процесі незрозумілого однолітками творчого пошуку. Нехай вона збереже творчий імпульс, знаходить нагороду в собі й менше хвилюється про своє визнання оточенням. Воно, може й не швидко, але прийде.

5. Поясніть, що на багато запитань не завжди можна відповісти однозначно. Для цього потрібен час і терпіння. Дитина має навчитися жити в інтелектуальному напруженні.

6. Допомагайте дитині цінити в собі творчу особистість. Однак її поведінка не повинна виходити за межі дозволеного.

7. Знаходьте слова підтримки для нових творчих починань дитини, уникайте критики першого досвіду, яким би невдалим він не був. Виявляйте симпатію, теплоту: дитина прагне творити не лише для себе, але й для того, хто її любить.

8. Допомагайте дитині стати «розумним авантюристом», інколи покладатися в пізнанні на ризик та інтуїцію.

9. Підтримуйте необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення, долати негативну оцінку однолітків.

Поради вихователям

1. Постійно працюйте над вихованням почуттів дітей, особливо обдарованих — вразливих і чутливих до всього, що стосується їхнього «Я».

2. Допомагайте здібним дітям виробити адекватну «Я» — концепцію й самооцінку, розвивайте в них емпатію.

3. Забезпечуйте сприятливу емоційну атмосферу, адже дитина набуває емоційного досвіду, взаємодіючи з людьми.

4. Дотримуйтеся порядку й дисципліни: обдаровані діти, як і всі інші, мають знати межу допустимої поведінки.

5. Скеруйте енергію і творчість обдарованих дітей у потрібне русло, щоб їх праця приносила користь.

6. У роботі з обдарованими дітьми використовуйте дослідницький метод, це активізує їхню роботу.

7. Говоріть про здібності дітей, широко використовуйте метод самостійного набуття знань.

8. Привчайте обдарованих дітей працювати разом, це допоможе їм адаптуватися до соціальних умов.

9. Заохочуйте дітей – це стимулює їх.

10. Тісно співпрацюйте з батьками обдарованих дітей [2].

Крім розумового тренажера доцільним є використання тренінгових занять в роботі з обдарованими дітьми для розвитку їх творчих здібностей. Саме тренінгові заняття забезпечують ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовуються на сформування навичок і життєвих компетенцій. Тренінги формують вміння продуктивної взаємодії, актуалізують процес психологічної позитивної самоперевбудови.

Список використаних джерел

1. Апостолова Г.В. Робота з обдарованими дітьми / Г.В. Апостолова // Обдарована дитина. – 2006. – № 1. – 240 с.
2. Бітянова М. Психолог у школі: зміст діяльності й технології. Серія «Психол. інструментарій» / М. Бітянова. – К.: Главник, 2007. – 160 с.
3. Волчанова Н. Індивідуальна робота з обдарованими дітьми / Н. Волчанова // Рідна школа. – 2000. – № 5. – С.4-8.
4. Воронцова Е. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми / Е.Воронцова // Психолог. – 2006. – № 25-28. – 35 с.
5. Гудь М. Обдаровані діти / М.Гудь // Початкова освіта. – 2010. – № 39. – С.6.

In this article we discuss the theoretical aspects of junior pupils' abilities, their kinds, diagnostics and results of research of pupils' creativity and intellectual abilities. The comparison of results of creativity and intellect is conducted. Some advices concerning gifted children are given to parents and teachers. The study uses methods that allow making an effective investigation of creativity, intelligence of junior pupils, such as: research methodology of creative component – “Finish the drawing”(P.Torrens), method of determination of the mental development level (E.Zambatsiavychene), the determination of the imagination level

(O.M.Dyachenko), the determination of cognitive abilities and cognitive activity. The empirical research based on the above procedures allowed to define «speed», «flexibility», «originality», «elaboration» and the capacity for logical operations of junior pupils. We came to a conclusion that pupils with high intelligence are not always creatively gifted, and vice versa creatively gifted pupils does not always have a high level of intelligence. The article provides the basic theoretical principles of self-oriented research of creativity and intelligence. Main national and international scientists, who were engaged in this issue, are defined. The types of abilities and given practical advices to parents and teachers about gifted children were described.

Keywords: abilities, creativity, gifts, intellect.

Отримано: 16.01.2013 р.

УДК 159.9

Н.В.Тарасенко

Проблеми профілактики віктимної поведінки студентів

У статті аналізуються сфери сучасних віктимологічних досліджень. Акцентується увага на недостатній дослідженості проблеми попередження віктимізації поведінки осіб студентського віку. На підставі результатів теоретичного аналізу проблеми одним з напрямів профілактики їх віктимної поведінки виділено оволодіння студентами адаптивними поведінковими стратегіями подолання (копінг-стратегіями). Зауважується на недостатній дослідженості характеру впливу застосування різних копінг-стратегій на рівень схильності студентів до віктимної поведінки. Наводяться дані пілотного емпіричного дослідження, котрі підтверджують наявність означеного зв'язку, а також необхідність подальших досліджень.

Ключові слова: віктимологія, віктимна поведінка, копінг-стратегії.

В статье анализируются сферы виктимологических исследований. Акцентируется внимание на недостаточной исследованности проблемы предупреждения виктимизации поведения лиц студенческого возраста.

та. На основі результатів теоретичного аналізу проблеми одним із направлений профілактики їх виктимного поведіння виділено оволаднення студентами адаптивними стратегіями оволадаючого поведіння (копінг-стратегіями). Підчеркується недостаточна дослідованність характеру впливу применення різних копінг-стратегій на рівень схлоності студентів к виктимному поведінню. Приводяться данні пилотного емпіричного дослідвання, підтвержуючі наліччє виявленої зв'язи, а також необхідність дальніших дослідвань.

Ключевые слова: виктимологія, виктимне поведіння, копінг-стратегії.

Постановка проблеми. Проблема віктимізації сучасного суспільства є однією з найбільш актуальною на сьогоднішній день. Ситуація, що останніми роками складається в Україні, призводить до збільшення криміногенної та загальносоціальної віктимізації населення (Ю.М. Антонян, О.Б. Бовть, І.В. Ващенко, О.В. Мудрик, М.О. Одинцова, А.Л. Репецька, Д.В. Рівман, Н.Х. Сафіуллін, В.Є. Христенко та ін.). Це пов'язано з соціально-економічними та культурними змінами, безробіттям, матеріальними труднощами, нестабільністю у суспільстві, з усвідомленням наслідків різних трагедій і катастроф, у тому числі й світових. Всі ці та інші чинники призводять до формування схильності до віктимної поведінки й настановлення, яке часто в криміналістиці, медицині та психології називають «психологією жертви».

До віктимогенних відносять все більш широкий спектр ситуацій (від екстремальних до повсякденних), що сприймаються людьми як складні [2]. В сучасних умовах розвитку суспільства жертвою вважають себе пригночені у своїх правах цілі групи (неблагополучні сім'ї, шари, класи, нації). Жертвою відчуває себе людина, котра випадково потрапила у ту чи іншу складну життєву ситуацію й не бачить варіантів її подолання. Нарешті, жертвами проголошують себе люди в ситуаціях повсякденного життя, сповненого дрібними неприємностями, у ситуаціях, що не містять будь-яких утруднень чи загроз, і навіть у ситуаціях підвищеної уваги з боку оточення. При тому більшість віктимізованих стають жертвою різноманітних ситуацій та соціальних конфліктів закономірно, й порушення їх прав є зовсім не випадковим, а внаслідок прояву особливостей власної неадаптивної поведінки, пов'язаних з умовами виховання, віковими та особистісними властивостями, життєвим досвідом тощо [1, 2, 4, 5]. Тобто їх віктимна поведінка детермінована наявністю цілого комплексу віктимогенних схильностей, неадекватних конкретним життєвим ситуаціям моделей поведінки та неадаптивних стратегій їх подо-

ланья. Дослідження складових цього віктимогенного комплексу, навчання людей з юних років адаптивним копінг-стратегіям дозволить виявити ефективні напрями профілактики віктимної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика жертви набуває глобального характеру, тому не випадковим є пильна увага до неї у різних галузях науки. Необхідно зауважити, що у річищі віктимологічних досліджень вивчаються здебільшого особистість та поведінка жертв злочинів (П.С. Дагель, Д.В. Рівман, Б. Станков, Л.В. Франк, Г. Шнайдер та ін.), роль жертви у генезисі злочину, її міжособистісні зв'язки та відносини зі злочинцем (Г. Гетінгер, Г. Кленфелер, В.С. Мінська, К. Хигуті, Б. Холист, В.Є. Христенко, Г. Шульц та ін.). Але зазначені дослідження здійснювались переважно в рамках кримінології і кримінальної віктимології (В.І. Полубинський, Л.В. Франк, В.В. Центров та ін.) і стосовно потерпілих дорослого віку. Водночас, проблеми попередження схильності людей до віктимної поведінки в усіх сферах життєдіяльності, на нашу думку, необхідно вирішувати якомога раніше і спрямовувати профілактичні заходи на більш уразливі категорії населення – дітей, підлітків, студентів.

Вивченням віктимологічних аспектів поведінки людей займалося чимало вчених: М. Баріль Є. Бафія, Е. Віано, Б.Л. Гульман, М. Йотсен, К. Міядзава, В.І. Полубинський, К. Уїлсон, Л.В. Франк, К. Хигуті, Б. Хомгет, В.В. Центров, Г.І. Чечель, Г. Шнайдер та ін. Найбільш жвавим залишається інтерес до кримінологічної віктимології (В.С. Мінська, О.М. Мойсюк, Д.В. Рівман, В.Є. Христенко та ін.). Поширились дослідження з віктимології терору (В.В. Вітюк, Д.В. Ольшанський та ін.) та девіантології (Ю.А. Клейберг, І.Г. Малкіна-Пих та ін.). До віктимологічної проблематики все частіше звертаються вчені в галузі педагогіки (З.І. Білоусова, В.Е. Бойко, О.В. Мудрик та ін.), медичної та клінічної психології (С.Н. Єніколопов, О.Д. Шинкаренко та ін.), соціології (Г.І. Козирев, Т.П. Ліпай та ін.), вікової, соціальної та практичної психології (О.О. Андронникова, В.С. Мухіна, М.О. Одинцова, І.А. Фурманов та ін.), кризисної психології і психології екстремальних ситуацій (Н.Г. Осухова, Л.А. Пергаменщик та ін.). Роль ранньої соціалізації у формуванні віктимогенних схильностей аналізується в роботах Е. Бенаму, С.В. Ільїної, І.О. Невського та ін.

Разом з тим, генезис та психологічні механізми становлення віктимної поведінки і схильності до неї, а також чинники,

що впливають на рівень віктимності представників зростаючого покоління, зокрема студентської молоді, сьогодні залишаються недостатньо дослідженими. Так, недостатньо висвітлені питання впливу на схильність студентів до проявів віктимної поведінки їх індивідуально-особистісних якостей та властивостей, внутрішніх психічних процесів і станів (як сталих, так і ситуативних), навичок самоконтролю та саморегуляції, особливостей розвитку механізмів психологічного захисту та подолання. Між тим гнучке володіння навичками подолання (копінгу), адекватними конкретній життєвій ситуації, може суттєво знизити ризик віктимізації молоді, сприяти менш болісному та трагічному сприйманню труднощів і зниженню схильності до віктимної поведінки. Тож формування адаптивних копінг-стратегій, на нашу думку, є життєво необхідним для кожної молодої людини, й чим раніше його здійснювати, тим більш успішною і соціально пристосованою буде особистість. Період навчання у ВНЗ може бути використаний не тільки для здобуття освіти, але і для навчання ефективним способам подолання різноманітних життєвих труднощів. Адже перед сучасною вищою школою постають завдання не лише професійного становлення молодих фахівців, але і створення умов, необхідних для максимально повного розкриття їх внутрішнього потенціалу, спрямування їх шляхом самореалізації (самоактуалізації – в термінах гуманістичної психології), побудови ними адекватного індивідуального стилю життя і діяльності, становлення їх як зрілих, готових до подолання життєвих труднощів особистостей.

У науковій літературі існує декілька напрямів дослідження феномена подолання. Дослідниками вивчались проблеми саморегуляції поведінки в умовах стресу (В.О. Бодров, В.І. Євдокимов, І.Е. Єсауленко, В.Л. Марищук, Ю. Постилякова, О.О. Прохоров, Ю.В. Щербатих та ін.), типи копінг-стратегій у складних життєвих ситуаціях та види особистісних копінг-ресурсів (Л.І. Анциферова, В.О. Бодров, Ф.Є. Василюк, Р.М. Грановська, Л.І. Дементій, Т.Л. Крюкова, Є.В. Куфтяк, С.К. Нартова-Бочавер, І.М. Нікольська та ін.), питання співвідношення копінгу та психологічних захистів (Л.І. Анциферова, О.Б. Варшавська, О. Лібін, А. Лібіна, Р.Р. Набіулліна, І.В. Тухтарова та ін.). Простежується інтерес окремих вчених до вивчення копінг-стратегій та психологічних захистів у дитячому та юнацькому віці (Т.Ю. Вільгельдєєва, О.Г. Власова, Р.М. Грановська, Т.Л. Крюкова, С.О. Лігер, А.Ю. Маленова, Л. Мерфі, І.М. Нікольська, Г.О. Парамонова, І.П. Стрельцова, Д. Шек, О.Н. Юрасова та ін.).

Можна констатувати, що переважна більшість дослідників копінг-поведінки акцентує увагу на ситуаціях стресу та переживань життєвих труднощів, а значення стратегій подолання для віктимологічної профілактики залишається практично невивченим. Зокрема, майже немає даних про взаємозв'язок між рівнем сформованості у студентів навичок подолання і рівнем їх схильності до віктимізації, про вплив адаптивних і неадаптивних копінг-стратегій на рівень схильності до віктимної поведінки, про ефективність застосування різних видів копіngu у віктимогенних ситуаціях різного типу тощо. Водночас, отримання та застосування відповідних емпіричних даних сприятиме запобіганню віктимогенних ситуацій, нівелюванню соціально-педагогічних і соціально-психологічних чинників віктимізації студентів, кращій соціальній адаптації на основі вибору адаптивних копінг-стратегій, що, у свою чергу, сприятиме формуванню оптимістичного світогляду молоді особистості, стійкої позитивної самооцінки, реалістично-практичного й критичного підходу до життя, вираженої мотивації досягнення, розвитку здібності до пошуку та реалізації оптимальних рішень у кризових ситуаціях, істотному зменшенню кількості екстремальних, віктимогенних та протиправних ситуацій. Адже володіння навичками когнітивного, емоційного, поведінкового подолання допомагає молодій людині не лише впоратися зі складними чи стресовими ситуаціями, які вже виникли, а й підпорядковувати собі обставини, підвищувати власну стресостійкість, прогнозувати імовірні життєві проблеми та труднощі, конфлікти та делікти, а головне – запобігати ним завдяки вчасній саморегуляції та копіngu. Для часткового вирішення цих завдань нами було здійснено відповідне пілотне дослідження.

Результати експериментального дослідження та їх обговорення.

Метою здійсненого нами емпіричного дослідження стало вивчення рівня володіння навичками адаптивних і неадаптивних форм когнітивного, емоційного, поведінкового копіngu та їх зв'язку зі схильністю до різних типів віктимної поведінки в осіб студентського віку.

Для виявлення серед молоді студентського віку осіб зі схильністю до різних видів віктимної поведінки нами був застосований «Тест-опитувальник дослідження схильності до віктимної поведінки» О.О. Андронникової [6]. Ця методика є стандартизованим тестом-опитувальником, призначеним для вимірювання схильності осіб старшого підліткового та юнацького віку до реалізації різних форм віктимної поведінки.

Для діагностики рівня оволодіння навичками різних стратегій подолання (копінгу) була застосована методика діагностики індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма [3]. Названа методика призначена для виявлення індивідуального стилю поведінкового подолання, а також з метою діагностики непродуктивних патернів поведінки та ресурсів особистості.

Дослідження проводилось на базі Севастопольського національного технічного університету. У пілотному дослідженні взяли участь 319 студентів технічних спеціальностей віком від 19 до 20 років.

Згідно отриманих даних у 198 студентів (62,1 %) спостерігаються високі показники схильності до двох і більше форм віктимної поведінки; у 121 студента (37,9 %) ці показники у межах норми. За шкалою реалізованої віктимності високих показників у жодного з респондентів виявлено не було; у 181 студента (56,7 %) зафіксовано низькі показники за цією шкалою; у 138 студентів (43,3 %) – в межах норми. Це свідчить про те, що через свій вік (19-20 років) досліджувані нечасто потрапляли у критичні ситуації і не встигли реалізувати внутрішню готовність до віктимної поведінки, або в них вже встигли сформуватися захисні способи поведінки, які дозволяють їм уникати небезпечних ситуацій.

За іншими показниками, результати розподілились таким чином: на першому місці опинились опитувані, які схильні до самопошкоджуючої і саморуйнівної віктимної поведінки; високі показники за даною шкалою виявилися у 133 (41,7 %) всіх опитаних; вони відрізняються активною поведінкою, що провокує ситуацію конфлікту, схильні до ризику, легковажної поведінки, остаточно не усвідомлюють наслідків своїх дій.

На другому місці – досліджувані, схильні до агресивної віктимної поведінки. Високі показники за цією шкалою показали 117 студентів (36,7 %), які схильні потрапляти у віктимні ситуації внаслідок власних агресивних дій відносно до оточуючих; навмісно або в результаті імпульсних дій створюють і провокують ситуації конфлікту, схильні до порушення соціальних правил і норм.

На третьому місці опинились 90 студентів (28,2 %), схильних до некритичної віктимної поведінки; такі люди дуже яскраво демонструють необережність, необачність, внаслідок дії особистісних та ситуативних чинників (вік, емоційний стан тощо), не вмюють правильно оцінювати різні життєві ситуації, часто ідеалізують людей, виправдовують їх негативну поведінку, непо-

стійні в етичних засадах і цінностях через відсутність особистого досвіду або неврахуванням його, не помічають небезпеку.

Четверте місце посідають досліджувані, схильні до гіперсоціальної віктимної поведінки. Це 63 студента (19,7 %), поведінка котрих часто відрізняється жертовністю; вони поводяться так, як очікує їх оточення; у конфліктних ситуаціях практично завжди демонструють позитивну, соціально схвалювану поведінку; чуйні, рішучі, принципові, щирі, нетерпимі до поведінки, що порушує громадський порядок.

На п'ятому місці досліджувані, схильні до залежної і безпорадної віктимної поведінки. Таких студентів виявилось найменше – всього 35 осіб (28,2 %). Вони боязкі, скромні, конформні, не можуть і не вміють чинити необхідного опору оточуючим через різні причини (вік, боягузтво, побоювання відповідальності і т.ін.), мають рольову позицію жертви, настановлення на безпорадність, схильні до залежної поведінки, виправдання чужої агресії, поступливі.

Аналізуючи результати, отримані за методикою діагностики індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма, виявилось, що переважна більшість студентів у різних життєвих ситуаціях, пов'язаних з подоланням різноманітних труднощів, не вміють користуватися адаптивними копінг-стратегіями; в їх поведінці найчастіше переважають механізми психологічного захисту, які ускладнюють ефективне вирішення життєвої ситуації, що виникла. Найнесприятливішою сферою в структурі механізмів подолання у наших респондентів виявилася когнітивна сфера, в якій провідну роль відіграють саме неадаптивні варіанти копінг-механізмів. Про це свідчать дані, отримані нами в результаті тестування. Адаптивними когнітивними копінг-стратегіями користується лише 64 студента (20,1 %); вони здатні до самостійного аналізу наявних труднощів та пошуку можливих шляхів виходу з них, самоконтролю, глибокому усвідомленню власної цінності як особистості, віри у власні ресурси в подоланні важких ситуацій. Відносно адаптивні когнітивні копінг-стратегії властиві 65 респондентам (20,4 %); це форми поведінки, спрямовані на більш ефективну, порівняно з іншими стратегіями, оцінку труднощів, на додання особливого сенсу їх подолання, на віру в вищі сили при зіткненні зі складними проблемами. Але ж переважна більшість студентів 190 (59,5 %) при вирішенні своїх проблем застосовує неадаптивні когнітивні копінг-стратегії, такі як упорядкування, розгубленість, дисиміляція, ігнорування – пасивні форми поведінки, відмова від подолання труднощів через неві-

ру у власні можливості та інтелектуальні ресурси, з умисною недооцінкою неприємностей. Це, на нашу думку, пов'язано з тим, що в них заблокований пошук проблемного розбору ситуації, що викликає фрустрацію, й підвищення рівня нервово-психічної напруги; їм важко розібратися в причинах і механізмах своєї поведінки і, як наслідок цього, у них часто виникають стани розгубленості, безвихідності становища, що, у свою чергу, призводить до потрапляння до віктимогенних ситуацій. Зі 190 студентів, які обрали неадаптивні когнітивні копінг-стратегії, високі показники за шкалою некритичної віктимної поведінки мають 87 студентів (45,8 %); у 12 осіб (6,3 %) вони у межах норми, у 6 студентів (3,2 %) вони нижчі за норму. 32 особи (16,8 %) мають високі показники за шкалою агресивної віктимної поведінки; 27 осіб (14,2 %) схильні до проявів самопошкоджуючої і саморуйнівної віктимної поведінки; у 13 осіб (6,8 %) високий рівень схильності до гіперсоціальної, у решти 13 студентів (6,8 %) – до залежної і беспорядної віктимної поведінки.

У поведінковій сфері результати розподілилися таким чином: адаптивні копінг-стратегії властиві 90 респондентам (28,2 %), вони демонструють таку поведінку щодо найближчого соціального оточення, як співпраця та альтруїзм, або ж самотійно пропонують його людям для подолання труднощів. 49 опитуваних (15,4 %) мають відносно адаптивні копінг-механізми, конструктивність яких залежить від значущості та вираженості ситуації подолання: такі як компенсація, запобігання, конструктивність – форми поведінки, що характеризуються прагненням до тимчасової відмови від вирішення проблем за допомогою алкоголю, лікарських засобів, занурення в улюблену справу, подорожі, за допомогою здійснення своїх заповітних бажань. Решта – 180 студентів (56,4 %) демонструють неадаптивні способи подолання. Це свідчить про те, що їм властива поведінка, котра характеризується активним униканням, відступом, які припускають поведінку, зумовлену униканням думок про неприємності, пасивністю, усамітненням, прагненням відійти від активних інтерперсональних контактів, відмову від вирішення проблем.

Зі 180 опитуваних з неадаптивними поведінковими копінг-стратегіями переважна більшість має високі показники за шкалою самопошкоджуючої і саморуйнівної віктимної поведінки – 91 студент (50,6 %); у 6 осіб (3,3 %) – показники у межах норми, та у 8 осіб (4,4 %) – нижчі за норму. У 40 респондентів (22,2 %) виявлені високі показники за шкалою гіперсоціальної віктим-

ної поведінки; у 15 (8,3 %) – за шкалою залежної і безпорадної поведінки; у 3 (1,7 %) – за шкалою некритичної поведінки. 9 студентів (5 %) мають високі показники за шкалою агресивної віктимної поведінки, а у 8 осіб (4,4 %) – вони у межах норми.

Адаптивні поведінкові копінг-стратегії обрала більшість опитуваних – 116 осіб (36,4 %). Варіантами такої поведінки є протест, оптимізм, що відображають емоційний стан з активним обуренням та опором відносно до труднощів і впевненістю у наявності виходу з будь-якої, навіть найскладнішої ситуації. Відносно адаптивними стратегіями копінгу володіє 95 респондентів (29,8 %): це емоційне розвантаження, пасивна кооперація – поведінка, яка спрямована на зняття напруги, пов'язаної з проблемами, емоційним відреагуванням, або на перекладання відповідальності за вирішення труднощів на інших осіб. Однак 108 студентів (33,8 %) все ж обрали неадаптивні способи реагування: це придушення емоцій, покірність, самозвинувачення, агресивність – варіанти поведінки, що характеризуються пригніченим станом безнадійності, покори, переживання злості і покладання провини на себе й інших. З цих осіб у 76 (70,3 %) спостерігаються високі показники за шкалою агресивної віктимної поведінки, у 15 (13,9 %) – самопошкоджуючої і саморуйнівної поведінки; у 10 (9,3 %) – гіперсоціальної віктимної поведінки; та у 7 осіб (6,5 %) спостерігаються високі показники за шкалою залежної і безпорадної віктимної поведінки.

Отже, можна констатувати, що більшість студентів, схильних до різних видів віктимної поведінки, для вирішення своїх життєвих труднощів частіше за все обирають неадаптивні варіанти копінгу, що може призвести до соціальної дезадаптації особистості, психосоматичних реакцій, зниження активності у професійній та особистісній сферах, неадекватної оцінки кризових ситуацій, збільшення кількості конфліктних, стресових та віктимогенних ситуацій.

Висновки. Отже, проблема зниження схильності студентської молоді до різних видів віктимної поведінки є дуже актуальним, перспективним та практично значущим напрямом наукових досліджень. Результати теоретичного аналізу проблеми свідчать, що питання впливу різних стратегій подолання на рівень віктимності та шляхи превенції процесів віктимізації сучасного студентства сьогодні недостатньо досліджені. Водночас перед вищою школою, соціальними педагогами та психологами гостро постала потреба у відповідних науково обґрунтованих знаннях та практико-орієнтованих програмах психологічної

профілактики віктимної поведінки студентів, як представників зростаючого покоління. Тому дослідження характеру впливу копінгу на рівень віктимності, а в подальшому навчання студентів гнучкому використанню у складних життєвих ситуаціях адаптивних копінг-стратегій може сприяти запобіганню віктимізації їх поведінки.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив дійти висновку про те, що майже 2/3 представників студентської молоді мають схильність до двох чи більшої кількості форм віктимної поведінки, при цьому при вирішенні життєвих завдань вони користуються неадаптивними моделями копінгу, що, у свою чергу, посилює прояв таких негативних рис особистості, як агресивність, зухвалість, тривожність, невпевненість, фрустрація, нерішучість тощо, та призводить до збільшення віктимогенних ситуацій.

Перспективи подальших розробок у даному напрямку полягають у поглибленні психологічних знань про механізми віктимізації та чинники схильності особистості до віктимної поведінки; з'ясуванні індивідуально-особистісних та соціально-психологічних детермінант віктимізації поведінки осіб студентського віку; визначенні принципів підходів та обґрунтуванні шляхів та методів психологічної профілактики їх віктимної поведінки.

Вважаємо, що для з'ясування індивідуально-особистісних та соціально-психологічних детермінант віктимізації студентів, вивчення зв'язку обраних ними копінг-стратегій зі схильністю до віктимної поведінки та визначення шляхів її попередження необхідне комплексне дослідження, яке б передбачало, поряд з вивченням видів віктимної поведінки та домінуючих копінг-стратегій, експериментальне психодіагностичне дослідження віктимогенних якостей особистості та здійснення порівняльного аналізу для з'ясування кореляційних зв'язків між комплексом специфічних віктимогенних якостей особистості віктимізованої та невіктимізованої студентської молоді з адаптивними та неадаптивними поведінковими копінг-стратегіями.

Список використаних джерел

1. Бовть О.Б. Віктимна поведінка як психологічна проблема / О.Б. Бовть // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С.14-22.
2. Вакуліч Т.М. Психологія віктимної поведінки: навч. посібник / Т.М. Вакуліч. – К.: Наук. світ, 2009. – 152 с.
3. Грановская Р.М. Психологические защиты / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 476 с.

4. Кримінологічна віктимологія: навчальний посібник / Є.М. Моїсеєв, О.М. Джужа, В.В. Василевич та ін.; За заг. ред. проф. О.М. Джужі. – К.: Атика, 2006. – 352 с.
5. Карвасарский Б.Д. Копинг-поведение (механизмы совладания) как сознательные стратегии преодоления стрессовых ситуаций и методы их определения: пособие для врачей и психологов / Б.Д. Карвасарский, В.А. Абабков, А.В. Васильева, Г.Л. Исурина и др. – СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2007. – 28 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: ЭКСМО, 2005. – 960 с.

In the article the scope of modern victimization studies, aspects of victim behaviour and ways of its prevention are analysed. The author pays attention to the lack of research problems preventing victimization behaviour of college-age people, as one of the most vulnerable population. On the basis of theoretical analysis of problems in one of the areas of victim behavior prevention allocated mastery students adaptive coping strategies (coping strategies). The state of knowledge and academic sources characteristics of coping behaviour and coping resources are examined, life issues and coping mechanisms of psychological defense are a review of existing classifications of coping strategies. A great attention is paid to the need to study the coping behavior not only in extreme stress, crisis and difficult situations, but in the victimization. The lack of research of different coping strategies use influence on the level of propensity of students to victim behavior. The data flight empirical study confirming tracing. In the course of ascertaining the study identified lack of ownership by students adaptive coping strategies, their inability to use coping strategies adequate to the situation. Insufficient knowledge of students adaptive coping strategies increases their risk of victimization, increasing their individual negative personality traits. The results confirm the relevance and necessity of further victimization studies in the designated direction. The author believes that the acquisition of adaptive coping strategies is an effective method to reduce the propensity to victim behavior of student age representative.

Keywords: victimology, victim behaviour, coping strategies.

Отримано: 18.01.2013 р.

Сім'я як первинне джерело психічного здоров'я дитини дошкільного віку

У статті теоретично обґрунтований один із базисних компонентів психічного здоров'я дитини – емоційне благополуччя в умовах сімейного спілкування. Підкреслено проблему психічного здоров'я дитини дошкільного віку в сьогоденні. Розглянуто значення найбільш складної психологічної системи – сім'ї. Проаналізовано чинники, які мають вплив на психічне здоров'я дитини і, зокрема, на виникнення невротичних реакцій. Розкрито стилі виховання дітей в сім'ї, параметри відносин дітей з батьками та наслідки неповноцінного спілкування дорослого з дитиною дошкільного віку. Підкреслено важливість узгодженості методів виховання між батьками дитини та негативний вплив суперечностей батьків на розвиток дитини.

Ключові слова: сім'я, психічне здоров'я дитини, неврози, соціально-психологічний фактор, соціально-культурний фактор, соціально-економічний фактор.

В статті теоретически обоснован один из базисных компонентов психического здоровья – эмоциональное благополучие в условиях семейного общения. Подчеркнута проблема психического здоровья ребенка дошкольного возраста в настоящем. Рассмотрено значение наиболее сложной психологической системы – семьи. Проанализированы факторы, влияющие на психическое здоровье ребенка и, в частности, на возникновение невротических реакций. Раскрыты стили воспитания детей в семье, параметры отношений детей с родителями и последствия неполноценного общения взрослого с ребенком дошкольного возраста. Подчеркнута важность согласованности методов воспитания между родителями ребенка и негативное влияние противоречий родителей на развитие ребенка.

Ключевые слова: семья, психическое здоровье ребенка, неврозы, социально-психологический фактор, социально-культурный фактор, социально-экономический фактор.

Постановка проблеми. Проблема психічного здоров'я дітей є однією з найактуальніших на сьогоднішній день. Під натиском негативних впливів сучасного життя емоційна сфера дитини піддається величезним перевантаженням. Сім'я є для дитини дошкільного віку одним з головних соціальних інститутів, що забезпечує необхідні умови для збереження і підтримки психічного здоров'я дитини.

Останнім часом в сучасних сім'ях відбулися глибокі зміни в їх життєдіяльності, які не могли не відбитися на психічному здоров'ї дітей. Так, багато сімей, втративши колишню державну підтримку, не зуміли пристосуватися до нових умов, наслідком чого є дисгармонія сімейних відносин, що виражається в конфліктній взаємодії між членами сім'ї. А це обумовлює виникнення неврозів у дітей, які можуть порушити психосоціальний розвиток дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд різних підходів до проблеми психічного здоров'я в умовах сім'ї дозволили виділити кілька істотних аспектів їх характеристик, на які найчастіше звертається увага дослідників:

– про структурні складові психічного здоров'я (В.М. Мясіщев, Г.С. Нікіфоров, А.А. Корольков, В.П. Петленко, І.В. Дубровіна, Б.С. Братусь, Ю.А. Ютчіц, А.І. Захаров, М. І. Лісіна, Г.С. Абрамова, Н.Л. Коновалова, В.Ф. Сафін та ін);

– про психологічні механізми адаптації (П.Б. Ганнушкіна, Г.С. Никифоров, О.С. Васильєва, Ф.Р. Філатов, В.Н. Дружинін, С.Л. Рубінштейн, Г. Сельє, З. Фрейд, К. Хорні, М. Кляйн, Д. Віннікот, Е. Берн, Е. Еріксон та ін);

– про сім'ю як цілісну систему (В.Н. Мясіщев, В. Сатир, Е.Г. Ейдеміллер, В. Юстіцкіс, Л.С. Виготський, К. Вітакер, В.М. Мініаров та ін);

– про роль переживання у соціальній ситуації розвитку дитини (Л.С. Виготський);

– про первинну роль емоцій у психічному житті дитини (А.В. Запорожець, П.Я. Гальперін, А.Н. Леонтьєв, А.Д. Кошелева, О.В. Лобза, С.Л. Рубінштейн, А. Валлон, В.К. Вілюнас, В. Вундт, К. Ізард);

– про залежність подружніх відносин від задоволення емоційно-психологічних потреб (В.А. Сисенко, С.В. Ковальов, Л.А. Богданович, У.Ф. Харлі).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати взаємовплив подружніх відносин і психічного здоров'я дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна наука стверджує, що сім'я – це одна з найбільш складних психологічних систем, у вивчення яких входить весь діапазон внутрішньосімейних відносин, серед яких подружні відносини є центральною ланкою сімейних відносин. Дошкільний вік характеризується найсильнішою залежністю від дорослого, і проходження етапу становлення особистості багато в чому визначається тим, як складаються відносини дитини з дорослим. Самі дорослі не за-

вжди розуміють, яких чином їхні особистісні якості стають надбанням дітей, як своєрідно, відповідно специфіці дитячого віку, вони інтерпретуються, яке значення набувають для дитини. [5] Усвідомлена чи неусвідомлена батьківська і педагогічна авторитарність породжує у дошкільнят дефіцит неординарності, почуття власної гідності, невпевненість у собі і багато інших якостей, що ускладнюють сприятливе становлення особистості [5].

Стиль відносин дорослих до дитини впливає не тільки на становлення тенденції до певного стилю дитячого поведіння, але і на психічне здоров'я дітей; так, невпевненість дитини в позитивному ставленні до себе дорослого або, навпаки, впевненість саме в неактивній оцінці її як особистості провокує подавлену агресивність, якщо дитина сприймає відношення дорослого до себе як негативне, то спроби дорослого спонукати дитину до спілкування викликають у нього стан зняквовітості і тривоги. Тривалий дефіцит емоційного співзвучного спілкування навіть між одним з дорослих і дитиною породжує невпевненість останньої в позитивному відношенні до нього дорослих взагалі, викликає почуття тривоги і відчуття емоційного неблагополуччя [6].

Під впливом досвіду спілкування з дорослими в дитини не тільки формуються критерії оцінки себе та інших, але і зароджується дуже важлива здатність співчувати іншим людям, переживати чужі прикроці та радості як власні. У спілкуванні з дорослими і однолітками він вперше усвідомлює, що потрібно враховувати не тільки свою, але і чужу точку зору. Саме з налагодженої системи взаємин дитини з дорослим і починається орієнтація дитини на інших, тим більше що вона також потребує визнання оточуючих людей. У дошкільному дитинстві фактично складається особистість, самосвідомість і світовідчуття дитини. Ці процеси, в першу чергу, обумовлені загальним психічним розвитком, формуванням нової системи психічних функцій.

Переоцінити значення дорослого і, головне, спілкування з дорослим для психічного розвитку та психічного здоров'я дитини важко. Саме з близькими дорослими (мамою, бабусею та ін.) дитина зустрічається на перших етапах свого життя, і саме від них і через них знайомиться з навколишнім світом, вперше чує людську мову, починає опановувати предметами і знаряддями своєї діяльності, а в подальшому і осягати складну систему людських взаємин. Відомо чимало прикладів, коли діти, з якихось причин позбавлені можливості спілкуватися з дорослими перші кілька років свого життя, потім так і не змогли навчитися «по-людськи» мислити, говорити, не змогли адаптуватися в со-

ціальному середовищі [7]. Настільки ж яскравим прикладом є феномен «госпіталізації», при якому взаємодія дитини з дорослим обмежується лише формальним доглядом за дітьми і виключається можливість повноцінного емоційного спілкування між дитиною і дорослою людиною (це відбувається при переміщенні дитини раннього віку в будинок дитини) [6].

У повсякденному житті дитина оточена увагою і турботою найближчих дорослих, і, здавалося б, не повинно бути приводів для занепокоєння. Однак і серед дітей, які виховуються в родині, спостерігається досить високий відсоток психічних захворювань, в тому числі неврозів, поява яких зумовлена не спадковими, а соціальними факторами, тобто причини захворювання лежать у сфері людських взаємин.

Крім того, за даними В. А. Колегової, А. І. Захарова та інших дослідників, найбільше число неврозів спостерігається у старшому дошкільному віці. Тому батькам з перших років життя дитини необхідно брати до уваги можливість появи відхилення в нервово-психічному розвитку дітей і знати причини, що викликають таке відхилення [1].

Неврози у дітей не виникають, якщо батьки вчасно справляються зі своїми особистими проблемами і підтримують теплі взаємини в сім'ї, люблять дітей і добрі до них, чуйні до їхніх потреб і запитів, прості та безпосередні у зверненні, дозволяють дітям висловлювати свої почуття і вчасно стабілізують виникачі у них нервові напруження, діють погоджено в питаннях виховання, приймаючи до уваги відповідні орієнтації й захоплення дітей [1]. Діти хворіють неврозами під впливом несприятливих обставин, до яких неможливо адаптуватися і які неможливо перенести безболісним чином. Наприклад, дитина не може перенести розлуку з матір'ю і звикнути до ясел, конфлікти в родині і блокада емоційних потреб, напруга в результаті надмірної стимуляції, інтенсивних обмежень або непослідовного відношення дорослих.

При невротичному захворюванні відбувається непродуктивна витрата наявних психічних засобів, ресурсів і можливостей, їх подальше перенапруження і хворобливе ослаблення в цілому. При цьому наростають занепокоєння й емоційна нестійкість, з'являються або посилюються вегетосудинні і соматичні порушення, знижується витривалість і опірність організму. У психологічній літературі виділені і досить глибоко проаналізовані чинники, що мають вплив на психічне здоров'я дитини і, зокрема, на виникнення невротичних реакцій. Більшість з цих фак-

торів носять соціально-психологічний, соціально-культурний та соціально-економічний характер.

Соціально-психологічний фактор – це гармонія подружніх взаємин, сімейного виховання, дитячо-батьківські відносини. Діти-дошкільнята мають дуже тісний емоційний зв'язок з батьками (особливо з матір'ю). Це не означає потребу в залежності від батьків, а значить потреба в любові, повазі, визнанні. У цьому віці у дитини немає досвіду емоційного міжособистісного спілкування, вона не розуміє причини конфліктів між батьками, не може висловити власні почуття. Сварки батьків сприймаються як сигнали небезпеки, дитина відчуває себе винуваною. Часті конфлікти між близькими дорослими викликають у дитини почуття невпевненості, занепокоєння, емоційної напруги, які можуть вилитися в компенсаторну поведінку, капризи, істерики, негативізм і т.д.

Стиль виховання. На дітей впливають не тільки навмисні і цілеспрямовані виховні впливи, але в рівній або навіть більшою мірою всі особливості поведінки батьків. Подібно до того, як неповторна особистість кожної людини, індивідуальні відносини між подружжям, настільки ж складні і відносини батьків до своєї дитини, неоднозначні стилі сімейного виховання. Вченими виділяються 3 типи дітей, характер яких відповідає певним методам виховної діяльності їхніх батьків. Авторитетні батьки – ініціативні, товариські, добрі діти. Авторитетні ті батьки, які люблять і розуміють дітей, вважаючи за краще не карати, а пояснювати, що добре, а що погано, не побоюючись зайвий раз похвалити. Вони вимагають від дітей осмисленої поведінки і прагнуть допомогти їм, чуйно ставлячись до їхніх запитів. Разом з тим такі батьки, зазвичай, виявляють твердість, стикаючись з дитячими капризами, а тим більше з невмотивованими спалахами гніву. Діти таких батьків, як правило, допитливі, намагаються обґрунтувати, а не нав'язати свою точку зору, вони відповідально ставляться до своїх обов'язків. Їм легше дається засвоєння соціально прийнятних і заохочуваних форм поведінки. Вони більш енергійні та впевнені в собі, у них краще розвинені почуття власної гідності і самоконтроль, їм легше вдається налагодити хороші відносини з однолітками.

Авторитарні батьки – дратівливі, схильні до конфліктів діти. Авторитарні батьки вважають, що дитині не слід надавати занадто багато свободи і прав, що вона повинна у всьому підкорятися їх волі, авторитету. Не випадково ці батьки в своїй виховній практиці, прагнучи виробити у дитини дисциплінованість,

як правило, не залишають їй можливість для вибору варіантів поведінки, обмежують її самостійність, позбавляють права заперечувати старшим, навіть якщо дитина права. Авторитарні батьки найчастіше не обґрунтовують свої вимоги. Жорсткий контроль над поведінкою дитини – основа їх виховання, яке не йде далі суворих заборон, доган і нерідко – фізичних покарань. Найбільш поширений спосіб дисциплінарного впливу – залякування, погрози. Такі батьки виключають душевну близькість з дітьми, вони скупі на похвалу, тому між ними та дітьми рідко виникає почуття прихильності. Однак жорсткий контроль рідко дає позитивний результат. У дітей при такому вихованні формується лише механізм зовнішнього контролю, розвиваються почуття провини або страху перед покаранням і, як правило, занадто слабкий самоконтроль, якщо він взагалі з'являється. Діти авторитарних батьків важко встановлюють контакти з однолітками із-за своєї постійної настороженості, і навіть ворожості до оточуючих. Вони підозрілі, похмурі, тривожні і внаслідок цього – нещасні.

Поблажливі батьки – імпульсивні, агресивні діти. Як правило, поблажливі батьки не схильні контролювати своїх дітей, дозволяючи їм робити, як заманеться, не вимагаючи від них відповідальності і самоконтролю. Такі батьки дозволяють дітям робити все, що їм захочеться, аж до того, що не звертають уваги на спалахи гніву та агресивну поведінку, в результаті яких трапляються неприємності. У дітей виникають найчастіше негаразди з дисципліною, нерідко їх поведінка стає просто некерованою. Зазвичай батьки приходять у відчай і реагують дуже гостро – грубо і різко висміюють дитину, а в поривах гніву можуть застосовувати фізичне покарання. Вони позбавляють дітей батьківської любові, уваги і співчуття [8].

Отже, можна виділити *чотири параметри відносин батьків з дитиною*, які здійснюють найбільший вплив на психологічний розвиток та психічне здоров'я дитини:

– батьківський контроль: при високому рівні батьки воліють мати великий вплив на дітей, здатні наполягати на виконанні своїх вимог, послідовні в них. Контролюючі дії спрямовані на модифікацію проявів залежності у дітей, агресивності, розвиток ігрової поведінки, а також на більш досконале засвоєння батьківських стандартів і норм;

– батьківські вимоги, які спонукають до розвитку у дітей зрілості. Батьки намагаються, щоб діти розвивали свої здібності в інтелектуальній та емоційній сферах, міжособистісному спіл-

куванні, наполягають на необхідності та праві дітей на самостійність;

– способи спілкування з дітьми в ході виховних впливів: батьки прагнуть використовувати переконання, щоб домогтися слухняності, обґрунтовують свою точку зору і одночасно готові обговорювати її з дітьми, вислуховують їх аргументацію. Батьки з низьким рівнем частіше вдаються до криків, скарги та лайки;

– емоційна підтримка: батьки здатні висловлювати співчуття, любов і тепле відношення, але дії і емоційне ставлення спрямовані на сприяння фізичному та духовному зростанню дітей, вони відчувають задоволення і гордість за успіхи дітей [7].

Благополучність дитини залежить від наявності в батьківському відношенні всіх чотирьох вимірів – контролю, вимогливості до соціальної зрілості, спілкування та емоційної підтримки, тобто оптимальною умовою виховання є поєднання високої вимогливості та контролю з демократичністю і прийняттям.

Узгодженість у вихованні між батьками. Методи виховання у матерів і батьків нерідко суперечливі, неузгоджені. Все це призводить до того, що у дітей не виникає бажання засвоювати соціально прийнятні форми поведінки, не формується самоконтроль і почуття відповідальності. Вони всіма силами уникають чогось нового, несподіваного, невідомого – зі страху, що при зіткненні з цим новим не зможуть обрати правильну форму поведінки. Оскільки у них не сформульоване почуття незалежності і відповідальності, діти імпульсивні, а в складних ситуаціях агресивні. Вони відрізняються незрілістю суджень, постійним невдоволенням, низьким рівнем самоконтролю, заниженою самооцінкою. Їм нелегко впоратися зі своєю імпульсивністю та зарозумілістю, тому друзів у них, як правило, мало або взагалі немає.

З дитинства хлопчикам протиставляють дівчаток як слухняних і працьовитих. Дівчатка раніше становлять моральні і соціальні норми, вони більшою мірою, ніж хлопчики, орієнтовані на дорослого. Виховний тиск на дівчаток менший, ніж на хлопчиків: до поведінки дівчаток дорослі більш терпимі; хлопчиків суворіше карають.

За даними психологів і психіатрів, батьки хлопчиків звертаються за допомогою в кілька разів частіше, ніж батьки дівчаток. Для цього є і психологічні й біологічні підстави. Нервова система хлопчиків більш вразлива, вони більше страждають від нестабільності в сім'ї, травм обстановки. Для хлопчиків особливо небезпечна ізоляція батьків від виховання. Якщо хлопчик не знаходить у батька еталона чоловічої поведінки і при цьому за-

лежить від сильної й енергійної матері, він виростає психологічно безстатевим, нерішучим, боїться життя. Дівчатка, навпаки, стають більш агресивними і забіякуватими. У них розвиваються чоловічі риси характеру: вони рвуться в лідери, прагнуть керувати іншими дітьми. Іноді у них з'являються чоловічі звички, вони курять, лаються. Отже, конфліктна, напружена обстановка робить дитину нервовою, плаксивою, неслухняною, агресивною. Тертя між подружжям, як правило, травмуючим чином впливають на дитину [8].

Соціально-культурний фактор обумовлений прискоренням темпу життя, дефіцитом часу, завантаженістю батьків, їх невротизацію. Причому батьки найчастіше не готові вирішувати свої власні проблеми за допомогою фахівців, в даному випадку психолога. Проблеми нарастають, як сніжний ком, в який занурюється і дитина.

Соціально-економічний фактор. На емоційну атмосферу в сім'ї, а, отже, і на психофізичне благополуччя дитини, впливають і соціально-економічні чинники, такі як незадовільні житлово-побутові умови, зайнятість батьків, ранній вихід матері на роботу, влаштування дитини в ясла або звернення до послуг няні, рання розлука з матір'ю. Якщо вони часті і тривалі, нарастає потреба дитини в материнській прихильності, що може призвести до невротичних реакцій, і навіть до затримки психофізичного розвитку малюка [2].

Окреме питання про негативний вплив нових технологій на розвиток дитини. З настанням ери загальної комп'ютеризації люди перестали повноцінно спілкуватися, що не може не впливати негативно на розвиток дитини-дошкільника. У багатьох сім'ях, на превеликий жаль, немає ритуалу вечірнього чаю для всієї родини з обговоренням прожитого дня; книги батьки практично не читають, в кращому випадку ставлять диск з улюбленим мультфільмом або музикою. Але ніщо не замінить дитині тепло маминого голосу, її ласкаві руки. Батьки завжди повинні знаходити час для живого спілкування з дитиною. Важлива не кількість, а якість проведеного разом часу.

Висновки. Психічне здоров'я дитини розглядалося вченими як складне утворення, що включає не тільки психофізіологічний аспект, але й наявність духовності, ідентичності, внутрішньої свободи. Базисним компонентом психічного здоров'я дитини є її емоційне благополуччя в умовах сімейного спілкування.

Встановлена залежність дитини від емоційного стану найважливіших для неї людей – батьків. Однією з базових умов збе-

реження психічного здоров'я дитини є гармонічні відносини між подружжям. Ідентичність дозволяє дитині відчувати єдине «Ми», яке створює для дитини відчуття впевненості, повноцінності, самодостатності.

Список використаних джерел

1. Арнаутова Е. П. Коррекция детско-родительских отношений в семьях, образовавшихся при повторном браке матери / Елена Павловна Арнаутова // Психолог в детском саду. – 2004. – № 3. – С. 85-97.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия / Александр Иванович Захаров // Психолог в детском саду. – 2008.
3. Прохорова О.Г. Мы и наши дети: как построить отношения в семье / Ольга Георгиевна Прохорова – СПб.: Издатель «КАРО», 2007. – 84 с.
4. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: [учеб. пособие] / Раиса Викторовна Овчарова. – М.: Моск. психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
5. Руководство практического психолога: психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995. – 32 с.
6. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии / Софья Юрьевна Мещерякова. – 2000. – № 5. – С.18-27.
7. Сопрун И.П. Взаимоотношение отдельных показателей особенностей эмоциональной сферы детей шести лет, воспитывающихся в разных социально-психологических условиях / Ирина Павловна Сопрун // Наука і освіта. – 2000. – №5. – С.52
8. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: Курс лекций / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
9. <http://bibliofond.ru/view.aspx>
10. <http://nauka-pedagogika.com>

This article is theoretically ground on one of the basic components of mental health of the child - emotional well-being in family communication. Distinguishing various significant aspects of mental health problems in the family that are often drawn attention of researchers (structural components of mental health, psychological mechanisms of adaptation, the family as an integrated system, the role of emotions in social situations of child development, the primary role of emotions in the mental life of the child, the dependence of the marital relationship satisfaction from emotional and

psychological needs). The author underlines the problem of mental health of a child under school age in the present. The family is considered important for proper development of the child most complex, holistic and psychological systems. The factors (social, psychological, social cultural, social economic) that affect the mental health of the child and, in particular, the emergence of neurotic reactions are analyzed. The style of parenting in the family (authoritative, authoritarian, lively) is disclosed. The parameters of attitudes of children are extracted from parents (parental control, parental demands, how to communicate with children in the nurturing, emotional support). The known effects of defective communication adult with a child of preschool age are described. The coherence methods of education are emphasized among parents of the child and the negative impact of parental conflict on child development.

Keywords: family, child mental health, neurosis, social and psychological factors, social cultural factors, social economic factors.

Отримано: 28.01.2013 р.

УДК 159.942 : 37.015.3

Р.О.Труляєв

Вплив позитивних цінностей педагога на формування позитивних цінностей та «сильних» рис характеру учнів

У статті розкрито психологічний механізм впливу позитивних цінностей та «сил характеру» педагога на оптимальне функціонування учнів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності. Наведено результати дослідження впливу позитивних цінностей педагога на формування позитивних цінностей та «сильних» рис характеру школярів. У результаті емпіричного дослідження встановлено, що вираженість позитивних цінностей вчителя лежить в основі формування відповідних позитивних цінностей та оптимально високої самооцінки учнів і, таким чином, забезпечує їх суб'єктивне благополуччя. Особливу роль при цьому відіграє триада позитивних цінностей педагога «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість».

Ключові слова: позитивний особистісний потенціал, позитивні цінності, «сильні» риси характеру, самооцінка, суб'єктивне благополуччя.

В статье раскрыт психологический механизм влияния позитивных ценностей и «сил характера» педагога на оптимальное функционирование учеников как субъектов учебно-познавательной деятельности. Представлены результаты исследования влияния позитивных ценностей педагога на формирование позитивных ценностей и «сильных» черт характера школьников. В результате эмпирического исследования установлено, что выраженность позитивных ценностей учителя лежит в основе формирования соответствующих позитивных ценностей оптимально высокой самооценки учащихся и, таким образом, обеспечивает их субъективное благополучие. Особую роль при этом играет триада позитивных ценностей педагога «Мудрость», «Гуманность», «Справедливость».

Ключевые слова: позитивный личностный потенциал, позитивные ценности, «сильные» черты характера, самооценка, субъективное благополучие.

Під впливом ідей представників новітніх напрямів психології особистості відбуваються зміни в поглядах на предмет психології, зміщення акцентів у питаннях її методології і, відповідно, поява принципово іншої предметної спрямованості психодіагностичного інструментарію. Можна виділити два ключові орієнтири в сучасних наукових дослідженнях: 1) перехід до вивчення індивідуально-суб'єктивних особливостей та детермінант розвитку психологічно здорової особистості, яка успішна в обраній сфері діяльності та характеризується високим адаптаційним потенціалом до умов життя; дослідження феномена психологічного та суб'єктивного благополуччя, позитивних емоцій та щастя (розробляється в рамках позитивної психології) [4; 6; 7; 8]; 2) пріоритет ідеографічного підходу в наукових дослідженнях: вивчення індивідуального внутрішнього світу кожної окремої людини, відмова від намагань побудувати загальні типології, загальні схематизовані шаблони функціонування психіки «середньостатистичної» людини, пріоритет використання таких психодіагностичних технік, які дозволяють вивчати індивідуальний «внутрішній простір» людини (некласичний етап розвитку психологічної науки) [5].

Постановка проблеми. Останнім часом багато уваги приділяється визначенню та дослідженню детермінант суб'єктивного благополуччя особистості, яке є однією з ознак її оптимального функціонування (R. Inglehart, R. Foa, S. Peterson, C. Welzel, D. Nettle, E. Л. Носенко, О. О. Перова, С. М. Енциклопов, С. В. Яремчук, В. М. Духнович та ін.). Пріоритетне на сьогодні завдання збереження та покращення психологічного здоров'я школярів, вимагає дослідження тих аспектів освітнього серед-

овища, що є вагомими факторами їх суб'єктивного благополуччя. Одним з таких факторів є особистість вчителя як ключової фігури педагогічної взаємодії. В численних дослідженнях (Ф. М. Гоноволін, О. О. Бодальов, Б. Г. Анан'єв, О. Я. Чебикін, Н. О. Менчинська, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Д. Р. Мерзлякова та ін.) доведено, що особистість педагога та особливості здійснення ним професійної діяльності мають визначальний вплив на формування особистості учня. В даному контексті перспективним уявляється розгляд питання про можливість забезпечення оптимально функціонуючим педагогом суб'єктивного благополуччя учнів. Запропонована К. Петерсоном та М. Селігманом (2004) класифікація позитивних цінностей та «сильних» рис особистості, а також акцент на тому, що дані властивості можуть бути притаманні тільки психологічно здоровій, повноцінній особистості, дозволяють розглядати їх в якості універсальних характеристик ефективного та оптимально функціонуючого педагога [7, с. 412].

Позитивні цінності та «сили характеру» педагога, будучи інтегральними характеристиками особистісної сторони праці вчителя, визначають особливості його педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Розглядаючи працю вчителя в ракурсі постійної реалізації ним двох ключових функцій – трансляції та оцінювання знань учнів – можна виділити найбільш значущі для педагогічної діяльності позитивні цінності та, відповідно, «сили характеру». Так, на етапі трансляції знань, педагог повинен добре володіти навчальним матеріалом, що передбачає постійне поповнення та вдосконалення наявних в нього знань з предмета, повинен бути інтелектуально розвиненим, реалізовувати творчий підхід при викладенні навчального матеріалу. Даним вимогам педагог-професіонал буде відповідати за умови сформованості «сильних» рис характеру, в основі яких лежить цінність «Мудрість». Для успішної реалізації функції оцінки учнівських знань педагог повинен бути максимально об'єктивним. Дану якість найкраще відображає така позитивна риса характеру як справедливість (в її основі – позитивна цінність «Справедливість»). Ще одна вимога до професійного педагога, що характеризує специфіку його спілкування з учнями на кожній з фаз забезпечення результативності їх навчальної діяльності, полягає в гуманному ставленні до своїх підопічних. Найкраще відповідати даній вимозі педагог зможе, дотримуючись позитивної цінності «Гуманність», що сприяє розумінню своїх учнів, проявам доброзичливості та любові до них. Запропонована характеристика змісту та вимог діяльності педагога, а також

позитивних цінностей, що найбільше їм відповідають, фактично є застосуванням формули специфікації Р. Кетела ($R = f(S, P)$) до праці вчителя. Тобто особливості поведінки вчителя в процесі виконання професійних обов'язків визначаються специфічними умовами педагогічної діяльності (S) та його професійно важливими особистісними якостями (P).

Створена модель психологічного механізму зв'язку позитивних цінностей педагога з результативністю навчально-пізнавальної діяльності учнів включає в себе декілька класів складових. Перший клас компонентів знаходиться в площині оптимального функціонування особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності та включає позитивні цінності «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» педагога; успішність виконання функції трансляції знань; емоційний комфорт; задоволеність професійною діяльністю; відсутність симптомів емоційного вигорання; суб'єктивне благополуччя педагога. Відомо, що вираженість позитивної цінності «Мудрість» в структурі особистості педагога лежить в основі задоволеності професійною діяльністю, переважання позитивних емоційних станів під час реалізації педагогічних функцій та попереджає виникнення емоційного вигорання. Такі наслідкові результати сприяють проявам «сильних рис», в основі яких лежать позитивні цінності «Гуманність» та «Справедливість», що характеризують сторону педагогічного спілкування [2].

Другий клас компонентів знаходиться в площині оптимального функціонування особистості учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності та залежить від виділених позитивних цінностей та «сильних» рис характеру педагога: позитивні емоційні стани під час уроків; оптимальна позитивна самооцінка (позитивні уявлення про себе); розвинена навчальна мотивація; позитивні цінності та «сильні» риси характеру учня. Ми припускаємо, що виділені особистісні структури учня оптимізуються під впливом мудрого, гуманного та справедливого педагога. Постійна взаємодія з таким педагогом в процесі отримання освіти забезпечує стійкі позитивні характеристики емоційності та самооцінки учнів, формування конструктивних особистісних цінностей.

Метою дослідження є перевірка припущення про вплив позитивних цінностей та «сил характеру» педагога на позитивні цінності його учнів як важливого компонента їх суб'єктивного благополуччя.

В основу конструкта суб'єктивного благополуччя покладено оцінки переважання в життєдіяльності людини досвіду

переживання позитивних емоцій (емоційний компонент) та задоволеності життям (когнітивний компонент) [1]. За даними J. D. Vlore (2008), суб'єктивне благополуччя має в своїй основі три фактори: самоповагу (self-esteem), оптимізм (optimism) та локус контролю (locus of control) [6]. О. О. Перова та С. М. Енциклопов розглядають оптимізм як одну з найважливіших складових суб'єктивного благополуччя людини [3]. Оскільки самооцінка включає когнітивний компонент, можна стверджувати, що висока самооцінка являється показником сформованості позитивного мислення, ключовою характеристикою якого є оптимізм (висока самооцінка – це оптимістичний погляд на самого себе). В дослідженні І. Ф. Аршави та Д. В. Носенко (2012) встановлено наявність прямого зв'язку між самооцінкою, інтелектом, показниками позитивних цінностей та «сильних» рис характеру, з однієї сторони, та суб'єктивним благополуччям – з другої [1]. Отже, виділені психологічні особливості учнів, які можуть оптимізуватися під впливом позитивного особистісного ресурсу педагога, є складовими суб'єктивного благополуччя.

Методи вирішення проблеми. Емпіричне дослідження проводилося на базі десяти загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривий Ріг, в якому прийняв участь 241 вчитель. До вибірки увійшли тільки педагоги-предметники віком від 25 до 65 років. Переважну більшість склали вчителі алгебри, геометрії, української мови та літератури, англійської мови, географії, історії, біології, фізики та хімії. Дослідженням також було охоплено 917 учнів VI, VIII, X, XI класів віком від 11 до 17 років.

Для статистичної обробки отриманих даних використовувалася програма Microsoft Excel та статистичний пакет SPSS 17: кластерний аналіз (алгоритм k-середніх), методи статистичної перевірки гіпотез (φ^* -кутове перетворення Фішера, t-критерій Стьюдента), однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA.

Для діагностики вираженості тих компонентів механізму впливу позитивних цінностей педагога на оптимальне функціонування учнів як суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, що належать особистості педагога, було використано опитувальник VIA-IS «Цінності-в-дії» К. Петерсона та М. Селігмана, перекладений на українську мову професором Е. Л. Носенко та доцентом Л. І. Байдарою; опитувальник МБІ К. Маслач, тест «PANAS» Л. Кларка, О. Теллегена, Д. Уотсона; тест «Задоволеність життям» Г. Дінера. За допомогою тесту «PANAS» та тесту «Задоволеність життям» визначався рівень суб'єктивного благополуччя педагогів, що обчислюється за формулою $CB=(3Ж+ПА)-НА$, де

СБ – рівень суб'єктивного благополуччя; ЗЖ – рівень задоволеності життям; ПА – рівень позитивної афективності; НА – рівень негативної афективності.

Для визначення рівня сформованості позитивних цінностей та «сильних» рис характеру серед учнів використовувався опитувальник «Оцінка чеснот дитини» К. Далсгаард. Дана методика представляє собою спрощений варіант опитувальника VIA-IS «Цінності-в-дії» та дозволяє визначити рівень вираженості 6-ти позитивних цінностей та 24 «сильних» рис характеру молодших школярів та підлітків. Рівень самооцінки учнів визначався за допомогою шкальної методики Т. Дембо – С. Я. Рубінштейн в модифікації П. В. Яньшина. Вибір даного варіанта методики Дембо-Рубінштейн обґрунтовується наявністю таких важливих для визначення рівня суб'єктивного благополуччя шкал, як «Щастя», «Оптимізм» та «Задоволеність собою».

Результати дослідження та їх інтерпретація. Вибірку педагогів за результатами визначення рівня вираженості всіх визначених показників шляхом застосування алгоритму k-середніх було розподілено на 2 кластери. До кластера №1 увійшло 116 педагогів, які мали порівняно високі показники за всіма шкалами опитувальника VIA, низький рівень вираженості симптомів емоційного вигорання, високі показники задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя. Кластер №2 склали 125 педагогів, які характеризувались низькими показниками розвитку позитивних цінностей, мали виражені симптоми емоційного вигорання, низькі показники задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя. За допомогою t-критерія Стьюдента було встановлено, що кластер №1 та кластер №2 на статистично достовірному рівні відрізняються один від одного за всіма шкалами застосованих психодіагностичних методик ($p \leq 0,000$). Кластер педагогів зі сформованими позитивними цінностями та «силами характеру» характеризується більш високими показниками задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя, а також значно меншою вираженістю симптомів емоційного вигорання. Отже, результати кластерного аналізу підтвердили характер співвідношення виділених характеристик оптимально функціонуючого педагога, що входять до першого класу компонентів запропонованого психологічного механізму.

Вибірку учнів за результатами визначення показників за методиками К. Далсгаард і Дембо-Рубінштейн було розподілено на 2 кластери (алгоритм k-середніх). До першого кластера увійшло

486 школярів, які мали порівняно високі показники сформованості позитивних цінностей та «сильних» властивостей характеру, а також високі показники самооцінки за всіма шкалами. Другий кластер складався з 431 учня, які характеризувались низькими показниками вираженості позитивних цінностей і «сил характеру» та порівняно низькі бали самооцінки за всіма шкалами. За допомогою t-критерія Стьюдента було встановлено, що перший кластер на статистично достовірному рівні відрізняється від другого за всіма шкалами застосованих психодіагностичних методик ($p \leq 0,000$).

На наступному етапі дослідження було відібрано «сильні» класи, в яких серед вибірки вчителів викладає переважна більшість (більше 75%) педагогів кластера №1, та «слабкі»* класи, в яких навчальні предмети викладаються переважно педагогами кластеру №2. Слід зауважити, що такий розподіл вчителів за класами залежить від значної кількості організаційних та інших факторів. До «сильних» потрапили 6 класів, до «слабких» – 9 класів п'яти загальноосвітніх навчальних закладів, що взяли участь в дослідженні.

Серед учнів «сильних» і «слабких» класів були підраховані чисельність школярів, які належать до першого кластеру, та чисельність школярів другого кластеру. У випадку наявності зв'язку між позитивними цінностями педагога та позитивними цінностями учнів в «сильних» класах, порівняно зі «слабкими» буде переважати кількість учнів першого кластера (зі сформованими позитивними цінностями). Можливі розбіжності виявлялися за допомогою ϕ^* -кутового перетворення Фішера (табл. 1). В результаті порівняння кількості учнів різних кластерів в двох групах класів встановлено наявність достовірних відмінностей на 5% -му рівні значущості.

Таблиця 1

Результати порівняння учнів двох кластерів, які навчаються в «сильних» та «слабких» класах

Класи, які порівнюються	Учні першого кластера	Учні другого кластера	Емпіричне значення ϕ^*
	Кількість / частка	Кількість / частка	
«Сильні» класи	96 / 70,59%	40 / 29,41%	$\phi^*=1,831$ ($p \leq 0,05$)
«Слабкі» класи	98 / 60,49%	64 / 39,51%	

* дані позначення умовні і виконують виключно розрізняючу функцію. Вони необхідні для позначення класів, в яких викладають переважно вчителі кластера №1 або кластера №2 та для забезпечення зручності представлення результатів порівняння їх учнів.

Для виявлення напрямків впливу позитивних цінностей педагогів на повсякденні цінності та параметри самооцінки школярів був проведений однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA. Було встановлено, що практично кожна «сильна» риса характеру педагогів має значущі ефекти на ті чи інші «сильні» властивості та параметри самооцінки школярів.

Наприклад, серед «сильних» властивостей особистості педагога, об'єднаних навколо позитивної цінності «МУДРІСТЬ», така «сильна» риса, як «Допитливість», відображається на показниках учнів за шкалами «Вміння спілкуватися» ($F = 1,781$, $p \leq 0,02$), «Наполегливість» ($F = 1,781$, $p \leq 0,02$) (рис. 1). «Сильна» риса «Любов до навчання» вчителя має значущі ефекти на «Наполегливість» ($F = 2,147$, $p \leq 0,005$), «Справедливість» ($F = 2,036$, $p \leq 0,008$), самооцінку за шкалою «Розум» ($F = 1,988$, $p \leq 0,01$), «Вміння спілкуватися» ($F = 1,789$, $p \leq 0,02$) учня; на рівні тенденції – самооцінка за шкалою «Характер» ($F = 1,642$, $p \leq 0,04$), «Лідерські якості» ($F = 1,565$, $p \leq 0,06$), самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 1,548$, $p \leq 0,07$). «Відкритість новому» вчителя впливає на показники сформованості такої «сильної» риси учня як «Справедливість» ($F = 1,996$, $p \leq 0,01$). «Церебральна» властивість педагога «Креативність» має значущі ефекти на таку «силу характеру» учня, як «Колективізм» ($F = 1,727$, $p \leq 0,03$); на рівні тенденції від «Доброта» учня ($F = 1,662$, $p \leq 0,04$), «Цілісність характеру» ($F = 1,562$, $p \leq 0,06$) та самооцінка за шкалою «Характер» ($F = 1,517$, $p \leq 0,07$). «Бачення перспективи» – «Наполегливість» ($F = 2,199$, $p \leq 0,004$), самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 2,101$, $p \leq 0,007$), «Вміння бачити перспективу» ($F = 1,764$, $p \leq 0,03$).

«Сильні» риси педагога, об'єднані навколо позитивної цінності «ГУМАННІСТЬ», також мають значущі ефекти на деякі залежні змінні вибірки учнів (рис. 2). «Соціальний інтелект» вчителя впливає на «Любов до знань» ($F = 1,962$, $p \leq 0,01$), «Вміння спілкуватися» ($F = 1,837$, $p \leq 0,02$) учнів; на рівні тенденції від нього залежить «Колективізм» ($F = 1,648$, $p \leq 0,04$), «Надія» ($F = 1,585$, $p \leq 0,06$) та «Віра» ($F = 1,518$, $p \leq 0,07$). «Сильна» властивість особистості педагога «Любов» має значущі ефекти на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,793$, $p \leq 0,03$) та «Лідерські якості» ($F = 1,774$, $p \leq 0,03$); на рівні тенденції – «Наполегливість» ($F = 1,578$, $p \leq 0,06$).

Позитивна цінність «СПРАВЕДЛИВІСТЬ» (рис. 3). «Сильна» риса характеру педагога «Громадянськість» впливає на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,914$, $p \leq 0,02$), а на рівні

тенденції – на «Допитливість» ($F = 1,724, p \leq 0,04$) та «Ентузіазм» ($F = 1,561, p \leq 0,07$). «Справедливість» має значущі ефекти на «Наполегливість» ($F = 2,025, p \leq 0,01$); на рівні тенденції – на «Допитливість» ($F = 1,661, p \leq 0,05$) та «Віру» ($F = 1,578, p \leq 0,07$). «Лідерство» вчителя на рівні тенденції пов'язано з «Лідерськими якостями» його учнів ($F = 1,568, p \leq 0,07$).

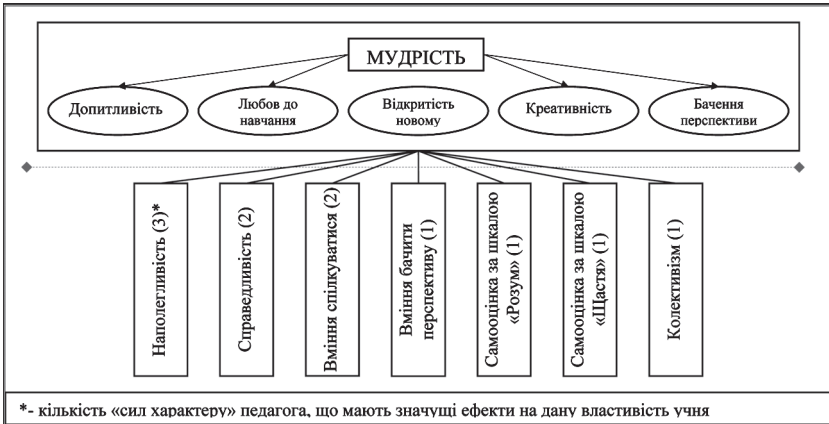


Рис. 1. Схема значущих ефектів впливу «сильних» рис позитивної цінності «Мудрість» педагога на «сили характеру» та параметри самооцінки учнів

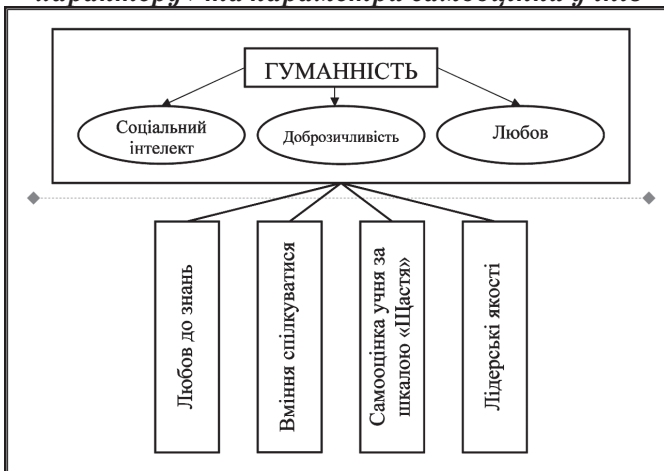


Рис. 2. Схема значущих ефектів впливу «сильних» рис позитивної цінності «Гуманність» педагога на «сили характеру» та параметри самооцінки учнів

Узагальнюючи отримані результати дисперсійного аналізу, можна відмітити, що вплив позитивних цінностей педагога на позитивні цінності та самооцінку його учнів має різноспрямований характер. Цікаво, що механізм наслідування «спрацьовує» у випадках вираженості в педагогів таких цінностей, як «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість» (учнями частіше копіюються відповідні «сильні» риси характеру педагогів) і практично не діє при сформованості в педагога таких цінностей, як «Мужність», «Помірність» та «Трансцендентність». Виявлено, наприклад, що «сильна» риса характеру педагога «Бачення перспективи» впливає і на відповідне вміння учнів бачити перспективу ($p \leq 0,03$), а лідерські якості педагога на рівні тенденції пов'язані з лідерськими якостями його учнів ($p \leq 0,07$) та ін. В багатьох випадках між собою пов'язані ті «сили характеру» педагогів та учнів, що належать до різних позитивних цінностей.

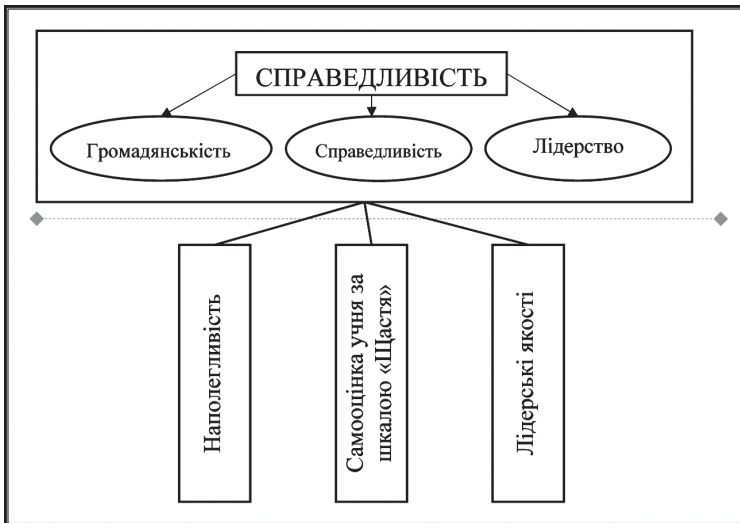


Рис. 3. Схема значущих ефектів впливу «сильних» рис позитивної цінності «Справедливість» педагога на «сили характеру» та параметри самооцінки учнів

Виявлено наявність численних ефектів впливу більшості позитивних цінностей педагога на «сили мозку» учня. Найбільш часто в якості залежних від позитивних цінностей вчителя виступають такі «церебральні» властивості учня, як «Любов до знань», «Здатність до судження», рідше – «Вміння бачити перспективу». Звертає на себе увагу наявність значущих ефектів впливу пози-

тивних цінностей педагога на таку «силу характеру» учня як «Наполегливість». Даний факт свідчить на користь яскраво вираженої мотивуючої функції позитивних цінностей педагога, значної ролі в формуванні навичок саморегуляції школярів.

Можна відмітити значний внесок сформованості позитивних цінностей педагога в забезпечення суб'єктивного благополуччя учня. На користь цього свідчить зв'язок майже всіх позитивних цінностей вчителя з самооцінкою учнів за шкалою «Щастя». Учні, які навчаються в педагогів з вираженими позитивними цінностями, почувають себе більш щасливими та успішними, що відображається на об'єктивних показниках навчальної успішності. Крім цього, тріада позитивних цінностей «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» частіше має значущі ефекти впливу на ті «сильні» риси характеру учня, які лежать в основі конструктивного світосприйняття («Надія», «Віра»), а також на високі показники учнів за шкалами самооцінки (наприклад, за шкалою «Розум», «Характер»), що свідчить про їх задоволеність собою та самоповагу.

Висновки. В результаті емпіричного дослідження встановлено, що вираженість позитивних цінностей вчителя лежить в основі успішного формування відповідних позитивних цінностей учнів та оптимально високої самооцінки і, таким чином, забезпечує їх суб'єктивне благополуччя. При цьому тріада цінностей педагога «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» здійснює найбільший вклад у процес формування позитивних цінностей та «сильних» рис характеру учня.

Список використаних джерел

1. Аршава І. Ф. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти / І.Ф. Аршава, Д. В. Носенко // Вісник ДНУ ім. О.Гончара. Серія «Педагогіка та психологія». – Д.: ДНУ, 2012. – Вип.18. – Т.20, №9/1. – С. 3-10.
2. Носенко Е. Л. Новий підхід до дослідження «цінностей у дії»: переваги, досвід, застосування для вивчення чинників емоційного вигорання педагога / Е. Л. Носенко, Н. В. Грищенко // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2010. – Вип. 10. – С. 490-500.
3. Перова Е. А. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия / Е. А. Перова, С. Н. Энциклопов // Вопросы психологии, 2009, №1. – С. 51 - 57.

4. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Мартин Э. П. Селигман; пер. с англ. – М.: Изд-во «София», 2006. – 368 с.
5. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 528 с.
6. Blore J.D. Subjective Wellbeing: An Assessment of Competing Theories: Submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy / Jed Daniel Blore. - Deakin University, 2008. – 90 p.
7. Martin E. P. Seligman, Tracy A. Steen, Nansook Park, Christofer Peterson. Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions//American Psychologist, July-August 2005. – p. 410 - 421.
8. Subjective well-being: Three decades of progress / E. Diener, E. M. Suh, R. E. Lucas, H. E. Smith // Psychological Bulletin. – 1999. – 125. – P. 276–302.

The article reveals the psychological mechanism of the influence of teachers' positive values and «strong» character traits on the pupils' optimal functioning as subjects of educational and cognitive activity. The results of the research of teacher's positive values influence on the formation of pupils' positive values and «strong» character traits. As a result of the empirical study the expression of teacher's positive values is at the core of positive values corresponding to the formation of pupils' optimal self-esteem and thus provides them with the subjective well-being. A special role is played by the triad of teacher's positive values: «Wisdom», «Humanity», «Justice.»

Keywords: positive personal potential, positive values, «strong» personality traits, self-esteem, subjective well-being.

Отримано: 12.01.2013 р.

Психологічні особливості студентських сімей

У статті представлено результати теоретичного аналізу концептуальних підходів до проблеми вивчення: готовності молоді до створення сім'ї; виявлення чинників, які впливають на формування готовності до шлюбу; психологічні особливості функціонування студентських сімей. У статті обговорюються результати дослідження психологічних особливостей студентських сімей. Проведено порівняння результатів дослідження «задоволеності шлюбом» та рівнів тривожності. Визначено самооцінку ситуативного та особистісного рівнів тривожності. Визначено категорії задоволеності шлюбом та рівні тривожності.

Ключові слова: «молода сім'я», «студентська сім'я», готовність до шлюбу, «задоволеність шлюбом», рівні тривожності.

В статье представлены результаты теоретического анализа концептуальных подходов к проблеме изучения: готовности молодежи к созданию семьи, выявления факторов, влияющих на формирование готовности к браку, психологические особенности функционирования студенческих семей. В статье обсуждаются результаты исследования психологических особенностей студенческих семей. Проведено сравнение результатов исследования «удовлетворенности браком» и уровней тревожности. Определена самооценка ситуативного и личностного уровней тревожности. Определены категории удовлетворенности браком и уровни тревожности.

Ключевые слова: «молодая семья», «студенческая семья», готовность к браку, «удовлетворенность браком», уровни тревожности.

Постановка проблеми дослідження. Розвиток та існування людства безпосередньо пов'язані з виникненням і функціонуванням інституту сім'ї. Адже саме сім'я, як вказано у Сімейному кодексі України, є первинним та основним осередком суспільства. Вона створюється для благоустрою, біологічного і соціального впорядкування життя людського роду.

Як свідчить практика, процес створення сім'ї суттєво залежить від багатьох чинників, і, перш за все, від особистісних. Зважаючи на те, що вступ до шлюбу та підтримання його стабільності для багатьох молодих людей є складним, часто непосильним завданням, виникає потреба у науковому вивченні цієї проблеми та виявленні ефективних шляхів підготовки молоді до майбутнього сімейного життя. Оскільки значну частину молоді склада-

ють студенти ВНЗ, то для цього нам необхідно вивчити специфіку, особливості таких сімей, тому об'єктом нашого дослідження є психологічні особливості студентських сімей.

Аналіз науково-психологічних джерел свідчить про те, що окремі проблемні питання, пов'язані з різними аспектами сімейно-шлюбної взаємодії, розглядали у своїх працях такі дослідники: Т.В.Андреєва, О.І.Бондарчук, К.Вітек, М.Джеймс, О.Я.Кляпець, С.В.Ковальов, В.П.Меньшутін та ін.

Дослідниками вироблено декілька класифікацій шлюбно-сімейних стосунків, з яких найбільш суттєвою для нашого дослідження є класифікація за критерієм орієнтації на суспільні стереотипи, поширені у суспільстві. За цим критерієм виділяють традиційний та альтернативний шлюби. Традиційний шлюб – шлюб, що орієнтується на загальноновизнані суспільні норми, на прийняті у суспільстві стереотипи. Альтернативний шлюб, прикладом якого є цивільний шлюб, – це шлюб, що орієнтується на особистісні потреби кожного партнера, навіть якщо вони вступають у суперечність із загальноновизнаними суспільними нормами.

Вітчизняними дослідниками з'ясовано особистісні якості, які є сприятливими для вступу до шлюбу. До таких відносяться: оптимізм та емоційність, старанність, здатність виконувати підлегли ролі при збереженні власних суджень, доброзичливість, уміння розпоряджатися грішми, емпатія, ідентифікація. На жаль, значний відсоток молодих подружніх пар сьогодні не підготовлені до шлюбу. Як показують результати різних досліджень, традиційний інститут сім'ї перебуває в деякому кризовому стані.

Зважаючи на вищесказане, увагу дослідників і, в першу чергу, психологів, привертають молоді сім'ї. Зазначимо, що молоддю сім'єю дослідники вважають сім'ю, яка існує перших три роки після оформлення шлюбу. Саме в перші роки шлюбу формується модель майбутніх сімейних стосунків. Зокрема, це стосується розподілу влади і обов'язків, а також духовних зв'язків між подружжям, батьками і дітьми. Крім цього відбувається складний процес адаптації чоловіка і дружини один до одного, приймається рішення про кількість майбутніх дітей.

Отже, маємо можливість з'ясувати, що сутність поняття «студентська сім'я» відображає шлюбний союз між дівчиною та юнаком, які є студентами очної форми навчання вищого навчального закладу.

Під поняттям «психологічна готовність особи до створення сім'ї» слід розуміти активно дійовий стан людини, її установку

на створення сім'ї, а також знання особливостей її функціонування. Психологічними передумовами виникнення такої готовності має бути розуміння молодою людиною суті сімейно-шлюбної взаємодії та умов сімейного благополуччя, усвідомлення своєї відповідальності за створення сім'ї та за виконання своїх обов'язків, бажання бути з коханою людиною та турбуватися про неї, знання стратегій поведінки та способів дій у процесі сімейно-шлюбної взаємодії.

Згідно з поглядами Г.А. Кошонько [7], психологічна готовність до створення та розвитку сім'ї є складним утворенням особистості, єдністю мотиваційного, когнітивного, операційного і емоційно-вольового компонентів. При цьому вона, опираючись на результати власного дослідження, зазначає, що у молодих людей вищезазначена готовність сформована недостатньо, оскільки зумовлена неадекватним вихованням в батьківській сім'ї, впливом поглядів ровесників на шлюб, низьким рівнем підготовки до створення сім'ї в школі та ін.

М.А. Сізанов [9], досліджуючи проблему підготовки молоді до шлюбу, стверджує, що поняття «готовність до сімейного життя» включає соціально-моральну, мотиваційну та педагогічну готовність. При цьому він вважає, що соціально-моральна готовність до сімейного життя передбачає суспільну зрілість (вік, середня освіта, професія, рівень етичної свідомості), економічну самостійність, здоров'я.

Враховуючи думки дослідників, а також зважаючи на результати всебічного вивчення вказаних вище компонентів, ми отримали можливість виділити чотири компоненти психологічної готовності людини до створення сім'ї: мотиваційний, когнітивний, комунікативний та особистісний.

У сучасній психології прийнято розрізняти три мотивації створення сім'ї: мотивація на сам факт шлюбу, мотивація на певний тип шлюбу, мотивація на певну людину.

Практика свідчить, що психологічна готовність студентів ВНЗ до створення сім'ї суттєво залежить від ряду чинників як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру.

Результати вивчення вказаних вище наукових джерел дозволяють зробити висновок, що психологічна готовність студентів ВНЗ створювати сім'ї є складним психологічним утворенням, що залежить від багатьох суб'єктивних та об'єктивних чинників. При цьому основні суб'єктивні чинники базуються на індивідуально-психологічних особливостях молодої людини і включають:

- вік студента (сприятливий для сімейного життя та народження дитини);
- темперамент та характер (відношення людини до своїх обов'язків, ставлення інших людей та до себе);
- мотивація (наприклад, бажання стати самостійним і незалежним від батьків, страх самотності, бажання мати сексуального партнера і реалізовувати свої еротичні фантазії, страх втратити привабливого партнера, бажання мати дітей та ін.);
- рівень освіченості в питаннях сімейно-шлюбних стосунків;
- шлюбно-сімейні домагання (вимоги, очікування, бажання, надії стосовно свого майбутнього шлюбу і сім'ї);
- соціальна зрілість (засвоєння зразкових норм сімейно-шлюбного життя, що визначають спрямованість і характер взаємодії в майбутньому шлюбі);
- інші.

Щодо основних об'єктивних чинників, то слід зазначити, що вони відображають елементи життєвого середовища (мікросистеми, мезосистеми та екосистеми), які впливають на студентську молодь. Як свідчить практика, до таких відносяться:

- вплив суспільної думки (наприклад, не залишитися старою дівою);
- широкі можливості для вибору шлюбного партнера (у навчальному закладі навчаються сотні юнаків та дівчат одного вікового діапазону);
- приклад друзів (які вже створили свою сім'ю);
- бажання батьків не пропустити вигідну кандидатуру для шлюбу дитини, позбавити сина (доньку) можливості вести розгульний спосіб життя тощо;
- стан матеріального благополуччя (здатність матеріально забезпечити сім'ю, наявність житла);
- інші.

Отже, розвиток психологічної готовності студентів до створення сім'ї залежить від багатьох чинників. Знання про них допоможуть студентам уникнути помилкових рішень у виборі шлюбного партнера та проблем в плануванні та організації сімейного життя.

Нами проведено дослідження психологічних особливостей студентських сімей. Дане дослідження проводилось на базі Мукачівського державного університету. Загальна вибірка досліджуваних становила 30 студентів – психологів, які складають сім'ю: двоє студентів другого курсу, четверо студентів третього

курсу, дев'ятеро студентів четвертого курсу, та п'ятнадцятеро студентів п'ятого курсу денної форми навчання.

У дослідженні використано наступні емпірично-діагностичні методи: опитувальник «Задоволеність шлюбом» (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко) та методика «Діагностика самооценки рівня тривожності Спилберга-Ханина».

Розглянемо результати за опитувальником «Задоволеність шлюбом» (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко). Метою даного опитувальника є визначення рівня задоволеності шлюбом (абсолютно неблагополучні, неблагополучні, скоріше неблагополучні, перехідні, скоріше благополучні, благополучні, абсолютно благополучні). Доцільно підкреслити також, що двоє досліджуваних респондентів перебувають у шлюбі майже 17 років. Трое досліджуваних мають сімейний стаж від 3 до 5 років, інші 25 респондентів мають молоді сім'ї – у шлюбі від 1 до 3 років.

Отже, за результатами дослідження за опитувальником нами були виявлені показники: абсолютно неблагополучні у двох досліджуваних, що становить 7% від загальної кількості досліджуваних; неблагополучні – у трьох досліджуваних, що становить 10% від загальної кількості досліджуваних; скоріше неблагополучні – у трьох досліджуваних респондентів, що становить 10%; перехідні – у двох досліджуваних, що становить 7%; скоріше благополучні – у трьох досліджуваних, що становить 10%; благополучні – у чотирьох досліджуваних, що становить 13%; абсолютно благополучні – у тринадцяти досліджуваних, що становить 43% від загальної кількості досліджуваних респондентів (таблиця 1).

Таблиця 1

**Результати дослідження за опитувальником
«Задоволеність шлюбом» (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко)**

Показники	Кількість досліджуваних	% (від загальної кількості)
Абсолютно неблагополучні	2	7
Неблагополучні	3	10
Скоріше неблагополучні	3	10
Перехідні	2	7
Скоріше благополучні	3	10
Благополучні	4	13
Абсолютно благополучні	13	43
Разом	30	100

Для більш наочного сприйняття розглянемо отримані результати у вигляді діаграми (рисунок 1).

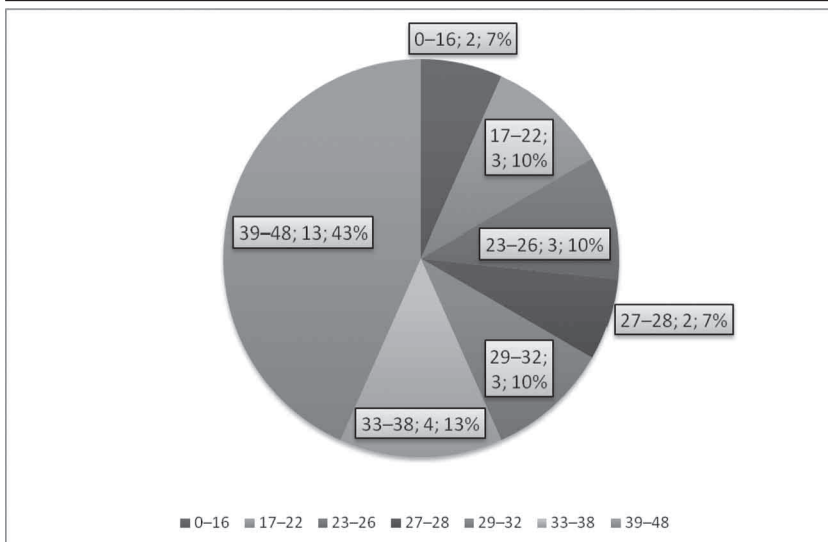


Рис.1. Результати дослідження за опитувальником «Задоволеність шлюбом» (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко)

Розглянемо отримані результати більш ґрунтовніше. Звісно, досить великою часткою (66%) є сім'ї, які характеризуються благополучним рівнем задоволеності шлюбом. Це є досить високий показник. Даний показник, на нашу думку, свідчить що студентські сім'ї не зіткнулися з реальними труднощами. Адже, вони знаходяться у більш комфортних побутових умовах, використовують допомогу батьків.

Викликає занепокоєння достатньо високий показник неблагополучного задоволення шлюбом (27%), та 7% респондентів, які знаходяться на перехідному етапі. Ці показники не можуть задовольняти сучасне суспільство і скоріш за все свідчать про неготовність до шлюбу та труднощі в сімейному житті. Цікавим, на нашу думку, є той факт, що із збільшенням років перебування у шлюбі, збільшується задоволеність шлюбом. Є частина сімей, які мають дітей. Лише одна така пара потрапила в категорію неблагополучних, інші – які мають дітей, потрапили в категорію благополучних. Це є позитивним показником. Отже, представлені результати свідчать про важливість обраної теми дослідження. Адже третина досліджуваних не задоволені шлюбом, відчувають труднощі у розвитку сімейних відносин і потребують допомоги психологів.

Для більш ретельного аналізу задоволеності шлюбом нами було використано тест самооцінки рівня тривожності Спілберга-Ханіна, який визначає ситуативну та особистісну тривожність за такими рівнями: низька, помірна, висока. Щодо ситуативної тривожності, то нами були визначені показники, які свідчать про низький рівень тривожності у двадцяти трьох досліджуваних, що становить 76,7% від загальної кількості досліджуваних, помірний – у семи досліджуваних – 23,3%. Зауважимо, що високий рівень ситуативної тривожності не виявлено (таблиця 2).

Таблиця 2

Рівні ситуативної тривожності (за методикою «Діагностика самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина»)

Рівні тривожності	Низький рівень тривожності	Помірний рівень тривожності	Високий рівень тривожності
Всього	23	7	0
% від усіх респондентів	76,7%	23,3%	0,0%
Сума	30 респондентів, 100%		

Для більш наочного представлення розглянемо результати дослідження, представлені в діаграмі (на рисунку 2.).

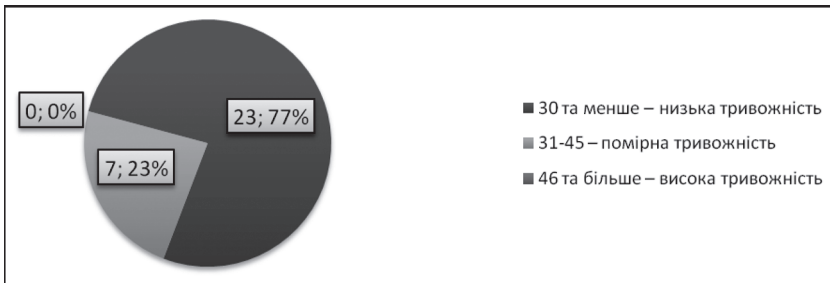


Рис.2. Рівні ситуативної тривожності (за методикою «Діагностика самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина»)

Такі результати свідчать, на нашу думку, про те, що студентські сім'ї більш вмотивовані на внутрішні проблеми: розподіл сімейних ролей, заняття лідерської позиції, вирішення побутових проблем. Такі сім'ї є мало вмотивовані на зовнішні проблеми – матеріальне забезпечення, кар'єрний стан. Такі проблеми студентське подружжя переносить на майбутнє. Отже, це свідчить про те, що зовнішні обставини не сильно впливають на особистостей, які перебувають у шлюбі.

Співставимо результати дослідження за тестом «Задоволеність шлюбом» (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко) з методикою рівня тривожності Спілберга-Ханіна. Для цього у групі респондентів за опитувальником «Задоволеність шлюбом» (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко) виділимо лише три категорії: неблагополучні (в які входять абсолютно неблагополучні, неблагополучні, скоріше неблагополучні); перехідні; та благополучні (в які входять скоріше благополучні, благополучні, абсолютно благополучні) таблиця 3.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз результатів дослідження за методикою «Задоволеність шлюбом» (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко) з методикою «Діагностика самооценки урівня тривожності Спілберга-Ханіна» (ситуативна тривожність)

Категорії «задоволеності шлюбом» (к-ть/%)	Низький рівень тривожності		Помірний рівень тривожності		Високий рівень тривожності	
	К-ть	% від заг. к-ті	К-ть	% від заг. к-ті	К-ть	% від заг. к-ті
Благополучні (20/66,7%)	17	56,7%	3	10,0%	0	0,0%
Перехідні (2/6,7%)	2	6,7%	0	0,0%	0	0,0%
Неблагополучні (8/26,7%)	4	13,3%	4	13,3%	0	0,0%
ВСЬОГО (30/100%)	23	76,7%	7	23,3%	0	0,0%

В результаті можемо констатувати існування залежності між рівнями ситуативної тривожності та задоволеності шлюбом. Зауважимо, що високий рівень тривожності відсутній у всіх категоріях. У респондентів «благополучної» категорії розподілились ознаки ситуативної тривожності таким чином, що суттєва доля припала на низький рівень – 56,7%. Додамо, що у протилежній «неблагополучній» категорії, хоч і нижчий, але також суттєво виділений, нарівні із помірним, низький рівень тривожності – по 13,3% кожен з них. Для респондентів «перехідної» категорії є нульовими або низькими всі рівні тривожності: низький – 6,7%, помірний та високий – 0% кожний. Низький рівень ситуативної тривожності, в тій чи іншій мірі, є значним для всіх категорій – 76,7% усіх респондентів. Проте, його значущість для кожної з них має різне пояснення.

Задоволені шлюбом респонденти (категорія «благополучних»), стикаючись із зовнішніми проблемами, мають низький рівень тривожності, оскільки згідно з атрибутом щасливої сім'ї,

є ймовірним, що їх вирішення проводиться спільно, більш рівномірно розподіляється навантаження ризиків, стресів, відповідальності та інших деструктивних факторів, які безпосередньо впливають на рівень тривожності.

Низький та помірний рівні тривожності у категорії «неблагополучних» в сумі складають 26,6%, високий рівень тривожності, взагалі, відсутній. Це може пояснюватися тим, що питання сімейних взаємовідносин перейшло через можливу «точку неповернення», після якої члени сім'ї вже не вбачають (або не хочуть цього) можливості відновити їх до позитивного рівня. Членів сім'ї вже не тримають спільні турботи, а лише якісь зобов'язання, наприклад, спільне майно, діти. Така ситуація може тривати різний час – залежно від причин протиріччя, проблем, які привели сімейний стан до неблагополучного рівня. Але, вважаємо, ця категорія сімей є саме тою, яка поповнює статистику розлучень. Момент розлучення настає тоді, коли в одного із членів сім'ї, як правило, першопочаткового ініціатора розладу сімейних взаємовідносин, рівень ситуативної тривожності практично зникає. Він уже не мислить категоріями цієї сім'ї, а дивиться в майбутнє з її відсутністю.

Категорія «перехідні» не проявила ознак помірної та високої тривожності. Низький рівень тривожності говорить, скоріше, про незавершене становлення відчуття сімейних взаємовідносин. Члени сім'ї зайняті визначенням своєї позиції та рольової ваги у стосунках.

За результатами дослідження за методикою діагностики самооцінки рівня особистісної тривожності Спілберга-Ханіна нами були виявлені показники, які свідчать про високий рівень особистісної тривожності у двадцяти досліджуваних, що становить 66,7% від загальної кількості досліджуваних, помірний – у восьми досліджуваних – 26,7%. Низький рівень особистісної тривожності виявлено у двох досліджуваних (6,7% від загальної кількості досліджуваних) (таблиця 4).

Таблиця 4

Рівні особистісної тривожності (за методикою «Діагностика самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина»)

Рівні тривожності	Низький рівень тривожності	Помірний рівень тривожності	Високий рівень тривожності
Всього	2	8	20
% від усіх респондентів	6,7%	26,7%	66,7%
Сума	30 респондентів, 100%		

Для більш наочного представлення розглянемо результати дослідження, представлені в діаграмі (на рисунку 4.).

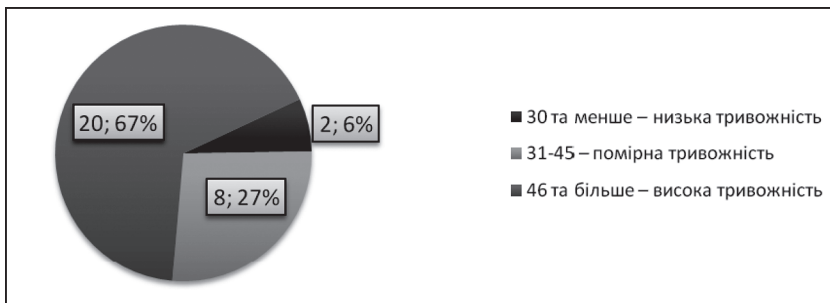


Рис. 4. Рівні особистісної тривожності (за методикою «Діагностика самооценки урвня тревожности Спилберга-Ханина»)

На відміну від результатів, отриманих при співставленні отриманих даних методик «Задоволеність шлюбом» (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко), та методики «Діагностики самооценки урвня тревожности Спилберга-Ханина» за шкалою ситуативної тривожності, рівень особистісної тривожності виявився високим у 36,7%, та помірним – 26,7%, у більшості респондентів «благополучної» категорії. У респондентів «перехідної» категорії ознаки рівня особистісної тривожності проявились однаково, як високий (3,3%), так низький рівень (3,3%). У свою чергу, респонденти ж «неблагополучної» категорії проявили високий рівень особистісної тривожності – 26,7%, помірний та низький рівень не проявились у жодного респондента.

Таблиця 5

Порівняльний аналіз результатів дослідження за методикою «Задоволеність шлюбом» (В.Столін, Т.Романова, Г.Бутенко) з методикою «Діагностика самооценки урвня тревожности Спилберга-Ханина» (особистісна тривожність)

Категорії «задоволеності шлюбом» (к-ть/%)	Низький рівень тривожності		Помірний рівень тривожності		Високий рівень тривожності	
	К-ть	% від заг. к-ті	К-ть	% від заг. к-ті	К-ть	% від заг. к-ті
Благополучні (20/66,7%)	1	3,3%	8	26,7%	11	36,7%
Перехідні (2/6,7%)	1	3,3%	0	0,0%	1	3,3%
Неблагополучні (8/26,7%)	0	0,0%	0	0,0%	8	26,7%

ВСЬОГО (30/100%)	2	6,7%	8	26,7%	20	66,7%
------------------	---	------	---	-------	----	-------

Високий рівень особистісної тривожності у протилежних за «благополучністю» респондентів, імовірно, має як спільні так і відмінні причини. До спільних можна віднести, зокрема, переживання про добробут. Проте, у благополучних сім'ях респонденти переживають за укріплення та збагачення цього добробуту, турбуються про створення якнайкращих умов подружнього життя, розробляють перспективи розвитку як кожного члена, так і сім'ї, в цілому. На відміну від цієї категорії, респонденти неблагополучної категорії також мають переживання «за завтрашній день», але в аспекті невизначеності своєї позиції в сім'ї, відношення як до членів сім'ї, так і їхнього – до себе. Також до збільшення рівня тривожності приводить постійне вирішення однієї з двох проблем, або їх сукупності у формі дилеми. Перша із цих проблем – знайдення шляху до можливого взаєморозуміння, примирення тощо. Друга проблема, яка, як правило, автоматично виникає при загостренні відносин, при більш детальному окресленні безперспективного продовження подружнього життя – це збентеженість і страх перед можливим руйнуванням сім'ї та невизначеним подальшим майбутнім.

Підсумовуючи висловлені міркування, приходимо до **висновку**, про наявний зв'язок тривожності як індивідуально-психологічної особливості досліджуваних та їх задоволеності шлюбом. Предметом подальшого дослідження буде ґрунтовний математично-статистичний аналіз зазначеного зв'язку.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие / Андреева Т. В. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. / О. І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
3. Витек К. Проблемы супружеского благополучия / К. Витек; [перевод с чешского]. – М.: 1988. – 132 с.
4. Джеймс М. Брак и любовь / Джеймс М.; [перевод с английского]. – Москва, 1985. – 82 с.
5. Кляпець О. Я. Психологічні чинники вибору молодою людиною цивільного шлюбу: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України / О. Я. Кляпець. – К., 2004. – 178 с.
6. Ковалёв С. В. Психология современной семьи: Книга для учителя / С. В. Ковалёв. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.

7. Кошонько Г. А. Психологічні особливості становлення сімей майбутніх офіцерів: Автореф. дис... канд. психол. н.: 19.00.09 / Національна академія ДПСУ ім. Б. Хмельницького / Г. А. Кошонько. – Хмельницький, 2005. – 20 с.
8. Меньшутин В.П. Помощь молодой семье: (заметки психолога). / В.П. Меньшутин. – М.: Мысль, 1987. – 203 с.
9. Сизанов А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни / А.Н. Сизанов. – Минск, 1989. – 178 с.

The results of theoretical analysis of conceptual approaches to the study are presented in the article: readiness of young people to create a family, identifying the factors influencing the formation of readiness to marriage, the psychological characteristics of students' families functioning. The article deals with the results of psychological characteristics of students' families. The comparison between the research results of «Satisfaction of marriage» and levels of anxiety is conducted. Based on the questionnaire «Satisfaction of marriage» (V.Stolin, T.Romanova, H.Butenko), and methodologies for evaluating the level of situational and personal anxiety (Ch. Spielberg, Y. Hanin) the psychological characteristics of students' families functioning were examined. In the article a number of categories of students' families for the criterion «Satisfaction of marriage» are defined: dysfunctional, transitional, and prosperous. The anxiety level of the members of students' families is analyzed. The comparative analysis of these techniques, self-determined situational and personal levels of anxiety are described in the article. The categories of satisfaction of marriage and levels of anxiety are defined. Based on these results we came to the conclusion considering a number of factors that affect the psychological readiness of university students to create families. Their knowledge will help students to avoid erroneous decisions in choosing a marriage partner, and get rid of the problems in the planning and organization of family life.

Keywords: «young family», «students' family», readiness to marriage, «satisfaction of the marriage», levels of anxiety.

Отримано: 15.01.2013 р.

Формування професійної самоідентичності майбутніх психологів

У статті обговорюються результати дослідження формування професійної самоідентичності в студентів – психологів. Дослідження особливостей формування професійної самоідентичності за допомогою спеціальних психодіагностичних методик включає вивчення типу професійної ідентичності, її становлення упродовж навчання у ВНЗ, діагностики особистісного егоцентризму, мотивації професійної діяльності, вивчення факторів привабливості професії, їх вплив на становлення професійної самоідентичності. Проведено опис результатів порівняльного аналізу за Н – критерієм Краскала-Уоллеса.

Ключові слова: самоідентичність, професійна самоідентичність, тип професійної самоідентичності, особистісний егоцентризм, мотивація, фактори привабливості професії.

В статье обсуждаются результаты исследования формирования профессиональной самоидентичности у студентов – психологов. Исследование особенностей формирования профессиональной самоидентичности с помощью специальных психодиагностических методик включает изучение типа профессиональной идентичности, ее становление на протяжении обучения в вузе, диагностики личностного эгоцентризма, мотивации профессиональной деятельности, изучение факторов привлекательности профессии, их влияние на становление профессиональной самоидентичности. Проведено описание результатов сравнительного анализа по Н – критерию Краскала-Уоллеса.

Ключевые слова: самоидентичность, профессиональная самоидентичность, тип профессиональной самоидентичности, личностный эгоцентризм, мотивация, факторы привлекательности профессии.

Постановка проблеми дослідження. Сучасний період розвитку суспільства характеризується наявністю складних протиріч, серед яких протиріччя, що стосуються розвитку особистості, займають особливу позицію. Ці протиріччя покликані розкрити психологи. У зв'язку з цим виникла гостра необхідність у підготовці висококваліфікованих кадрів психологів у ВНЗ. Особливість професійного розвитку психолога, порівняно з представниками інших професій, полягає в тому, що предметом його пізнавальної та перетворюючої діяльності є реальність життя людини в повсякденних та екстремальних ситуаціях, його переживання, його вибори, вчинки і т.д. Сам психолог, належачи до

безлічі людей, виявляється одним із тих, на кого спрямований його власний професійний вплив. Проблема самоідентичності особистості особливо загострилася в умовах професійного розвитку особистості, коли пошук «власного обличчя» у професії став не тільки важливим напрямком особистісного розвитку, а й істотною умовою успішної підготовки фахівця.

В плані дослідження особливе значення мали роботи, присвячені вивченню самоідентичності особистості в процесі професійної підготовки [1, с. 86–95]. Дослідження показали, що формування професійної самоідентичності в низці випадків здійснюється стихійно, має не завжди передбачувані наслідки та може призводити до непередбачених негативних результатів, аж до неадекватної самоідентичності майбутнього фахівця в професійному навчанні. Проблеми формування професійної самоідентичності в повній мірі актуальні при підготовці майбутніх психологів. Дослідження виявили недостатньо ефективний процес самоідентифікації майбутніх психологів, який виражається в тому, що майбутні фахівці не завжди повною мірою пізнають власні особистісні ресурси, недостатньо ідентифікують себе з професійним ідеалом, не повністю усвідомлюють свою приналежність до психологічної професії [2, с. 3–14].

Для досягнення основної мети роботи вивчення формування професійної самоідентичності майбутніх психологів нами було складено програму емпіричного дослідження. В дослідженні взяли участь студенти -психологи 1, 3 і 5 курсів Мукачівського державного університету. Основною ціллю даної роботи було виявити як відбувається формування та які особливості професійної самоідентичності в студентів-психологів на різних курсах навчання у вузі. Для виявлення професійної самоідентичності було доцільним запропонувати проведення тестування за допомогою наступних методик:

- методика вивчення професійної ідентичності (МПП) (Л.Б.Шнейдер);
- методика діагностики особистісного егоцентризму (Н.П.Фетіскін);
- методика вивчення мотивації професійної діяльності (К.Замфір);
- діагностика ставлення до професії (В.О.Ядов);

Опираючись на теоретичні положення дослідження особливостей професійної самоідентичності, розглянуто різні фактори впливу на становлення професійної самоідентичності майбутніх психологів, в зв'язку з цим було обрано та проведено низку методик для діагностики становлення професійної самоідентичності,

одна з них методика «Тип професійної ідентичності» (Шнейдер Л.Б.) [4, с. 110].

Аналізуючи отримані показники за результатами даної методики, можна відмітити наступне: студентам першого курсу притаманна «передчасна ідентичність» на 13,3%, «дифузна ідентичність» в 40% опитуваних, «мораторій ідентичностей» – на 13,3%, «досягнута позитивна ідентичність» на 13,3%, «псевдопозитивна ідентичність» – 13,3%; студенти третього курсу – «дифузна ідентичність» на 20%, «мораторій ідентичностей» на 46,6%, «позитивна ідентичність» переважає у 13,3% респондентів, «псевдопозитивна ідентичність» в 20%; студентам п'ятого курсу – «передчасна ідентичність» (7,3%), «дифузна ідентичність» (26,6%), «мораторій ідентичностей» (13,3%), «досягнута позитивна ідентичність» (32,7%), «псевдопозитивна ідентичність» (20%).

Отже, після аналізу отриманих даних видно, що тип професійної ідентичності змінюється протягом навчання студентів у вузі та в залежності від курсу, на якому вони навчаються та відповідно віковому періоду, в якому вони знаходяться, відбувається «удосконалення» типу ідентичності. Також можемо говорити про те, що дана ідентичність змінюється у зв'язку з проходженням певного етапу навчання та переживанням кризи ідентичності. Кожна з ідентичностей має свої особливості. Оскільки найбільш вираженими в кожній з досліджуваних груп є різні ідентичності, можна зробити певний аналіз. Для кращого уявлення дані представлено на рисунку 1.

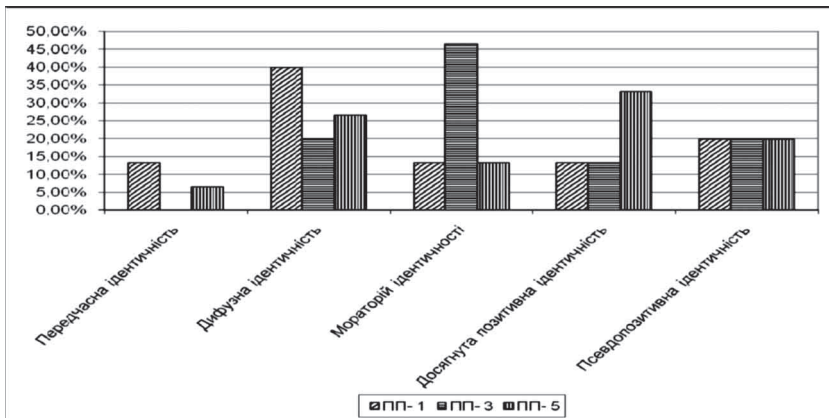


Рис. 1 Середні показники типів професійної ідентичності студентів спеціальності «Практична психологія»

Отже, аналізуючи отримані дані, можемо побачити, що перший курс володіє типом «дифузна ідентичність» (40%) – такий стан ідентичності характерний для людей, які не мають конкретних, ustalених цілей, цінностей і переконань і які не намагаються їх активно сформулювати. Вони ніколи не перебували в стані кризи ідентичності. Притаманна ідентичність є цілком адекватною для першого курсу, оскільки вони лише починають знайомитися з обраною професією, вони ще не усвідомлюють своєї професійної ідентичності в повній мірі. Такий тип ідентичності передбачає початковий етап входження в обрану професію.

Для третього курсу притаманний тип «мораторій ідентичності» (46,6%) – цей термін Дж. Марсія використовує по відношенню до людини, яка знаходиться в стані кризи ідентичності і активно намагається вирішити його, пробує різні варіанти. Він також свідчить про те, що студенти третього курсу замислюються над тим, чи правильно вони обрали професію, тобто має місце перша професійна криза. Студенти, які перебувають у такому стані, розуміють важливість подальшого професійного навчання, вони постійно перебувають в стані пошуку інформації, корисної для розв'язання кризи. Це може свідчити про те, що третій курс є серединою навчання у вузі, члени групи перебувають, так би мовити, на середині становлення професійної самоідентичності. Те, що такі результати отримані саме на вибірці третього курсу підкреслюють загальні тенденції щодо професійного навчання.

Щодо групи студентів – психологів п'ятого курсу, слід відмітити, що вони володіють типом «досягнута позитивна ідентичність». За теоретичними дослідженнями, цим статусом володіє людина, яка пройшла період кризи і самодослідження та сформувала певну сукупність значимих для неї цілей, цінностей і переконань. Така людина знає, хто вона і чого хоче, і відповідно структурує своє життя. До своїх цілей, цінностей і переконань така людина відноситься як до особистісно значущих, що забезпечує їй почуття спрямованості і свідомості життя. Це зрозуміло, адже студенти п'ятого курсу є вже майже психологами, які мають повністю сформовану професійну самоідентичність.

Отже, можна стверджувати, що досліджуваним притаманні типи ідентичностей (ПП-1 – «дифузна ідентичність», ПП-3 – «мораторій ідентичності», ПП-5 – «досягнута позитивна ідентичність»), які відповідають їх віковому періоду, або періоду навчання у вузі, що свідчить про їхню адекватність. Для кращого переходу від одного типу до іншого важливим буде усвідомлення

всіх переваг та недоліків обраної професії, розуміння значення своєї особистості у становленні професійної самоідентичності.

Для діагностики рівня егоцентризму, який, в свою чергу, є одним з особистісних якостей психолога, що впливає на становлення професійної самоідентичності, була застосована відповідна методика «Діагностика особистісного егоцентризму». Тест був розроблений Н.П. Фетіскіним, В.В. Козловим та Г.М. Мануйловим для визначення величини індексу егоцентризму. Вона дозволила нам виявити, які саме рівні егоцентризму притаманні кожній з досліджуваних нами груп. Адже як ми знаємо егоцентризм є однією з негативних якостей психолога, він повинен бути виражений на такому рівні який дозволить адекватно сприймати інших людей та сформувавши такий тип ідентичності, який буде сприяти становленню особистості психолога.

Аналізуючи результати проведеної діагностики рівня егоцентризму, можна відмітити наступне: низький рівень притаманний студентам першого (7%) та п'ятого курсів (13,3%); середній рівень є найбільш вираженим у студентів першого (73,3%), третього (46,6%) і п'ятого (46,6%) курсів; високий рівень проявляється у студентів першого (6,6%), третього (46,6%) і п'ятого (26,6%) курсів; дуже високий рівень виявився у студентів першого (7%) та третього (7%) курсів. Теоретичний аналіз егоцентризму дозволяє інтерпретувати отримані результати, тобто дуже низький рівень – це означає, як правило, невірно зрозумілу досліджуваними інструкцію і підміну інструкції своїм змістом. Низький рівень – відношення до інших відбувається на адекватному рівні, але відношення до себе є недостатньо гармонійним. Середній рівень свідчить про гармонійний розвиток особистості, достатню автоматизацію та усоблення; високий рівень характеризується фіксованістю установок і жорсткою позицією по відношенню до себе, чи інших людей.

Отже, аналізуючи результати, можемо судити про відсутність езопоєї спрямованості в будь-якій з опитуваних груп. Оскільки рівень егоцентризму не перевищує середній, можна говорити про відсутність такої негативної якості майбутнього психолога, як егоцентризм – сприйняття своєї точки зору як єдиної існуючої. Також середній рівень егоцентризму, який виявлений у всіх досліджуваних нами групах, свідчить про адекватну самооцінку студентів діагностованих груп.

З метою дослідження вихідної структури мотиваційних комплексів – вихідного рівня внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної професійної мотивації, а також

переважання у виборі тих чи інших мотивів була застосована методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реана). Отримані результати представлені на рис.3.

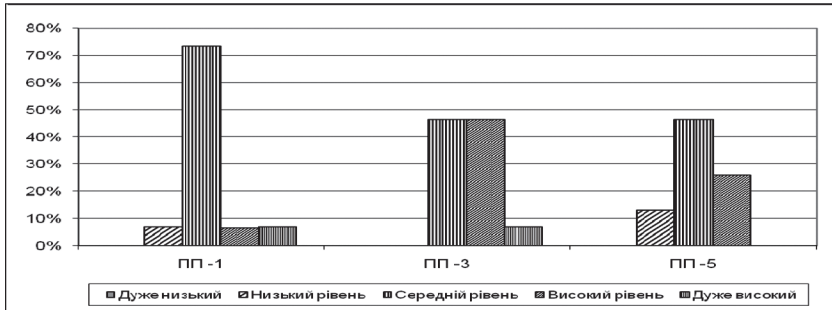


Рис. 2 Відсоткове співвідношення рівнів методики «Діагностика особистісного егоцентризму»

Аналізуючи отримані дані, можна вважати, що в студентів-психологів першого курсу переважаючим є комплекс «внутрішня мотивація» $X_{сер} (ВМ)=4,1$, ($\sigma=1$) – тобто найвищий рівень прояву у даній вибірці має саме комплекс внутрішня позитивна мотивація; комплекс зовнішня позитивна мотивація виражається даними $X_{сер} (ЗПМ)=4$, що свідчить про середній рівень прояву даного вихідного мотиваційного компонента у досліджуваних, ($\sigma=0,7$); щодо зовнішньої негативної мотивації, то вона виявилася найменш вираженою $X_{сер} (ЗНМ)=3,2$, ($\sigma=0,8$).

Група студентів – психологів третього курсу отримала наступний ряд даних- $X_{сер} (ВМ)=4$, ($\sigma=0,8$) – це найнижчий показник даного компонента мотиваційного комплексу у досліджуваних третього курсу $X_{сер} (ЗПМ)=4,1$, ($\sigma=0,6$); $X_{сер} (ЗНМ)=4,1$, ($\sigma=1,06$) – доводить однаковий рівень прояву як «зовнішньої позитивної мотивації», так і рівня «зовнішньої негативної мотивації».

Студенти-психологи п'ятого курсу показали результати, які відповідають даним – $X_{сер} (ВМ)=3,7$, ($\sigma=0,6$); $X_{сер} (ЗПМ)=4,02$, ($\sigma=0,7$) – що означає найвищий ступінь прояву даного виду мотивації; $X_{сер} (ЗНМ)=3,5$, ($\sigma=0,9$) – даний вид виражений найнижчим ступенем прояву, тобто у даній групі переважаючою є «зовнішня позитивна мотивація».

Отже як видно з порівняння середніх значень, тенденція до внутрішньої мотивації у досліджуваних групах спостерігається на першому курсі, рівномірне вираження зовнішньої позитивної

та зовнішньої негативної мотивації – на третьому курсі навчання та переважання компонента «зовнішня позитивна мотивація» – на п'ятому курсі, тобто такі мотиви як матеріальне забезпечення з віком стають переважаючими.

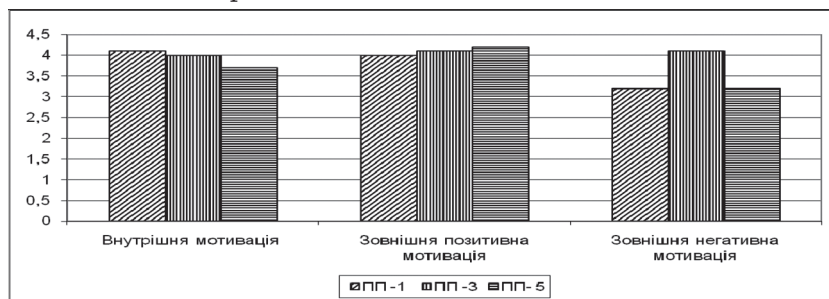


Рис. 3 Первинні статистики шкал методики «Мотивація професійної діяльності»

Отже, після порівняння отриманих даних можемо побачити, що мотиваційний комплекс групи ПП -11 виглядає як ЗНМ < ЗПМ < ВМ; групи ПП – 31– ВМ < ЗПМ= ЗНМ; групі ПП – 51 притаманний мотиваційний комплекс має вигляд: ЗНМ < ВМ <ЗПМ. Порівнюючи отримані результати з найоптимальнішими комплексом ВМ> ЗПМ> ЗНМ і ВМ = ЗПМ> ЗНМ, можемо говорити, що досліджувані групи студентів наближені до нього. Зовнішня мотивація – це заробіток, прагнення до престижу, боязнь засудження, невдачі тощо. Зовнішні мотиви можна розділити на позитивні і негативні.

На основі отриманих даних можна зробити наступний висновок, що тенденція до внутрішньої мотивації у досліджуваних нами групах явно виражена на першому курсі, однакова вираженість зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації на третьому курсі навчання та домінування тенденцію зовнішньої позитивної мотивації спостерігається на п'ятому курсі. Тобто такі мотиви, як матеріальне забезпечення з віком стають переважаючими, якщо на першому курсі привабливим залишається саме уявлення про обрану професію, то з віком уявлення про матеріальну сторону обраної професії стає більш значимим.

Наступною методикою була адаптована версія методики «Діагностика ставлення до професії» В.О. Ядова [5, с. 589–601]. З отриманих даних видно, що існує різниця у домінантності того чи іншого фактора привабливості професії відповідно до вікового етапу та періоду навчання у вузі. Така зміна відбувається у зв'язку зі зміною домінантного мотиваційного компонента про-

відної структури мотивації у студентів. Відсоткове співвідношення даних подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Відсоткове вираження факторів привабливості професії

Фактори (1 курс)	%	Фактори (3 курс)	%	Фактори (5 курс)	%
7 – робота відповідає моїм здібностям	66	2– робота з людьми	57	6 – можливість самовдосконалення	66
2– робота з людьми	58	11 – можливість досягти соціального визнання	57	2 – робота з людьми	61,1
6-можливість самовдосконалення	54	6 – можливість самовдосконалення	52	11 – можливість досягти соціального визнання	55,5
9 – невеликий робочий день	45	1 – професія одна з найважливіших у суспільстві	47	8 – робота відповідає моему характеру	50
11 – можливість досягти соціального визнання	45	7 – робота відповідає моїм здібностям	42	3 – робота вимагає постійної творчості	44,4

Після проведення аналізу отриманих даних стає можливим порівняння коефіцієнтів значимості того чи іншого фактора привабливості професії у відповідності до показників, які були отримані на першому, третьому та п'ятому курсах досліджуваних груп студентів – психологів Мукачівського державного університету (Таблиця 2).

Таблиця 2

Абсолютні показники коефіцієнтів значимості факторів привабливості професії студентів спеціальності «Практична психологія»

Фактори привабливості професії	Коефіцієнти значимості		
	1 – курсу	3 – курсу	5 – курсу
1 фактор – професія одна з найважливіших у суспільстві	0,8	1	1
2 фактор – робота з людьми	0,9	1	0,7
3 фактор – робота вимагає постійної творчості	0,7	0,5	0,6
4 фактор – робота не викликає перевтоми	0,8	0,8	0,6
5 фактор – велика зарплата;	0,6	0,8	0,9
6 фактор – можливість самовдосконалення	0,9	0,7	1

7 фактор – робота відповідає моїм здібностям	1	0,8	0,6
8 фактор – робота відповідає моему характеру	0,9	0,9	0,8
9 фактор – невеликий робочий день	1	0,6	0,6
10 фактор – відсутність частого контакту з людьми	0,8	0,6	0,3
11 фактор – можливість досягти соціального визнання, поваги	0,7	0,9	0,6

Аналізуючи отримані результати, бачимо, що коефіцієнти значимості факторів привабливості професії для респондентів знаходяться в межах середнього рівня ($KZ=0,6$). Проте, слід зазначити, що у студентів різних курсів інтегральний показник факторів привабливості професії відрізняється.

Отримані результати виглядають наступним чином: найвищий коефіцієнт значимості отримали фактори: «7 – робота відповідає моїм здібностям» ($KZ=1$) та «9 – невеликий робочий день» ($KZ=1$) (рис 4).



Рис. 4. Коефіцієнти значимості факторів привабливості професії для першого курсу

Отже, це можна пов'язати з поверхневістю професійних уявлень першокурсників, пов'язаних з майбутньою професією. Однак, позитивною відмінністю високого коефіцієнта значимості фактора «7 – робота відповідає моїм здібностям» є найменший коефіцієнт значимості на даній вибірці такого фактора, як «5 – велика зарплата» ($KZ=0,6$). Якщо ж в основі професійної діяльності лежить прагнення до задоволення матеріальних благ, то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

Для студентів третього курсу притаманні наступні результати: найвище значення мають фактори: «1 – професія одна з

найважливіших у суспільстві» ($KZ=1$) та «2 – робота з людьми» ($KZ=1$); найнижче значення отримав фактор «3 – робота вимагає постійної творчості» ($KZ=5$). Отримані результати можна інтерпретувати таким чином: за роки професійної підготовки рівень самопізнання частини респодентів зростає, усвідомлення своєї майбутньої роботи стають більш глибокими. В першу чергу, студенти розуміють складність роботи з людьми. Як відомо, взаємодія людини з людиною вимагає неординарного підходу до розв’язання професійних завдань, тому саме це не тільки хвилює, але і «лякає» майбутніх психологів. Отже, і вимоги до себе зі сторони майбутніх психологів стають вищими, і як наслідок, виникає глибоке самосприйняття себе в професії в аспекті постійних змін і творчих удосконалень (див. рис. 5).

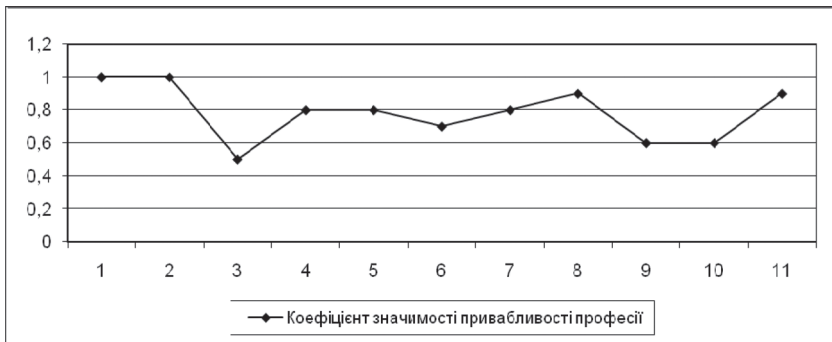


Рис. 5. Коефіцієнти значимості факторів привабливості професії для третього курсу

Щодо п'ятого курсу та їх відношення до професії, то можна стверджувати, що найбільш впливовими є такі фактори: – «1 – професія одна з найважливіших у суспільстві» ($KZ=1$) та «6 – можливість самовдосконалення» ($KZ=1$), а також на даному курсі простежується спад коефіцієнта значимості фактора «10 – відсутність частого контакту з людьми» ($KZ=0,3$). Також слід відмітити, що для багатьох студентів п'ятого курсу цілий ряд сторін професійної діяльності практичного психолога ще не став належним чином компонентом сформованої професійної самоідентичності. Для випускників психологів робота у системі «людина-людина» уже не є такою лякаючою, як для студентів першого і п'ятого курсів. Тобто випускники стають реалістичніші в оцінці своїх можливостей. Позитивним є те, що студенти п'ятого курсу усвідомлюють значимість фактора «6 – можливість самовдосконалення» (рис.6).

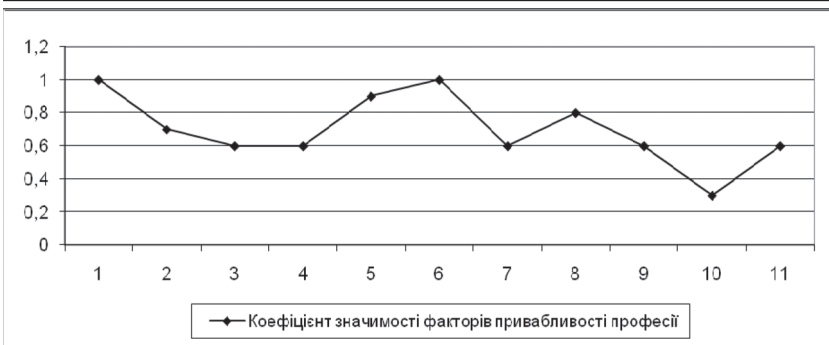


Рис.6. Коефіцієнти значимості факторів привабливості професії для п'ятого курсу

Узагальнюючи отримані результати, відмітимо, що цінним є те, що для студентів-психологів постійним значимим фактором є фактор «1 – професія одна з найважливіших у суспільстві». Даний факт може бути протрактовано не тільки як свідчення про правильний вибір студентами власної професії, але й певний фактор збереження пізнавального інтересу щодо обраного фаху. Слід звернути увагу на фактори, які набрали показники низької значимості у студентів-психологів різних курсів (ПП-1 – «10 – відсутність частого контакту з людьми», ПП-3 «3 – робота вимагає постійної творчості», ПП-5 – «10 – відсутність частого контакту з людьми»). Все це може характеризувати динаміку змін значимості факторів на різних етапах навчання у вузі.

Було здійснено порівняльний аналіз за Н-критерієм Красскала-Уоллеса. У даному випадку порівнювалися значення трьох груп за чотирма ознаками. Це групи досліджуваних студентів-майбутніх психологів першого, третього та п'ятого курсів та прояв таких ознак, як «вихідний структурний мотиваційний комплекс», «домінантна складова цього комплексу» та «рівень егоцентризму у вибірках».

Як свідчать отримані нами дані порівняння середніх за Н-критерієм Красскала-Уоллеса, то суттєві відмінності існують між значеннями ознак першого (20,10), третього (29,53) та п'ятого курсів (19,37) за шкалою «Егоцентризм». Тобто зростання рівня егоцентризму відбувається лише в перші три роки навчання у вузі. Від третього до п'ятого курсу, навпаки, спостерігається спад прояву досліджуваної нами ознаки.

Висновки. Дослідивши особливості формування професійної самоідентичності за допомогою психодіагностичних методик та

провівши порівняльний аналіз середніх значень за Н-критерієм Красскала-Уоллеса, було виявлено особливості прояву індексу егоцентризму у різних курсів спеціальності «Практична психологія», досліджено тип професійної ідентичності в кожній групі, виявлено переважаючий тип мотивації та домінуючий мотиваційний комплекс. Аналіз емпіричних даних показав, що існують відмінності між групами студентів за наступними параметрами: особистісна якість – рівень егоцентризму, мотивація навчально-професійної діяльності, тип професійної ідентичності, різноманітність факторів, які впливають на відношення до професії.

Список використаних джерел

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М. М. Абдуллаева // Психол. журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 86–95.
2. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1. – С. 3–14.
3. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – Том 22. – 2001. – №4. – С. 51–59.
4. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
5. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В.А.Ядов // Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ–М, 2000. – С. 589–601.

The article envisages the results of the research of professional students- psychologists' self-identity formation. The research of the professional self-identity formation, with the help of special psychodiagnostic methods, includes the study of the type of professional identity, its formation during the training at higher educational establishment, diagnostics of personal egocentrism as one of the personality traits that may affect the quality of professional psychologist, professional motivation, learning the factors of the profession attractiveness, their impact on the development of professional self-identity. A summary of the results of comparative analysis of medium Kraskal-Wallace H – criterion was realized. Examining the features of the formation of professional self-identity through psychodiagnostic techniques and conducting a comparative analysis of the

mean values for the H-criterion Kruskal-Wallis revealed peculiarities of index egocentrism in various specialty courses «Applied Psychology» and revealed the dynamics of egocentrism growth with increasing age. The authors studied the type of professional identity in each group, and found that the most positive type of identity was achieved in the last year teaching at the university. The authors revealed the predominant type of motivation and dominant motivational complex, such as «internal positive motivation», which is the best option. Also the most important factors of the profession attractiveness for each of the groups were found to have been studied among students-psychologists.

Keywords: self-identity, professional self-identity, the type of professional self-identity, personal egocentrism, motivation, factors of the professional attractiveness.

Отримано: 19.01.2013 р.

УДК 37.015.3:159.955

О.Г.Шайда

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті висвітлено результати емпіричних досліджень психологічних особливостей становлення професійного мислення майбутніх педагогів. Представлено діагностичний інструментарій, який може успішно використовуватись психологами під час психологічного супроводу студентів вищих навчальних закладів. Розроблена діагностична програма встановила психологічні чинники, які впливають на розвиток професійного мислення: індивідуальні властивості мислення (рефлексивність, розумові здібності, розуміння переносного змісту, швидкість та ригідність мислення, інтелектуальна лобильність; комбінаторні здібності); стилі мислення, а також індивідуально-типологічні властивості особистості.

Ключові слова: професійне мислення, становлення професійного мислення, діагностика, стилі мислення.

В статье освещены результаты эмпирического исследования психологических особенностей становления профессионального мышления будущих педагогов. Представлен диагностический инструментарий, который может успешно использоваться при психологическом сопровождении студентов высших учебных заведений. Разработанная диагностическая программа установила факторы, влияющие на развитие профессионального мышления: индивидуальные свойства мышления (рефлексивность, умственные способности, понимание переносного смысла, скорость и ригидность мышления, интеллектуальная лобильность; комбинаторные способности); стили мышления, а также индивидуально-типологические свойства личности.

Ключевые слова: профессиональное мышление, становление профессионального мышления, диагностика, стили мышления.

Постановка проблеми. Сучасні умови освітнього простору у вищій школі висувають значні вимоги до особистості та певного рівня інтелекту й потенціалу для розвитку професійного мислення майбутнього фахівця. Ці вимоги зумовлюють зміст знань і вмінь, які необхідні сучасному фахівцеві в професійній діяльності. Тому виникає необхідність глибокої наукової розробки психологічних основ формування сучасного професійного мислення фахівця. На думку Г.О. Балла, С. Д. Максименко, Н.І. Пов'якель, М.В. Савчина, О.Г.Солодухової, Ю.М. Швалба та інших, майбутній спеціаліст повинен оволодіти високорозвиненим аналітичним мисленням, інтелектуальними вміннями та навичками, мати високий творчий потенціал. Професійне мислення студентів вченими розглядається як професійна розумова здатність, яка дозволяє осмислювати, аналізувати, узагальнювати, порівнювати, оцінювати практику, робити великі відкриття, активно творчо й ефективно здійснювати їх реалізацію [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема становлення професійного мислення була предметом вивчення багатьох дослідників. Психологічні проблеми розвитку мислення впродовж тривалого часу вивчалися переважно у віковій та педагогічній психології в межах досліджень психічного розвитку, зокрема розумового. Серед них провідне місце належить вітчизняним теоріям Л.С.Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В.Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С.Костюка, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурії, С.Д.Максименка, С.Л. Рубінштейна, а також зарубіжним теоріям А.Бандури, У.Бронфенбренера, Ш.Бюлера, А.Валлона, К.Дункера, Ж.Піаже, Б.Скінера та ін. Однак, незважаючи на вагомий результат цих досліджень, низку теорій, концепцій та моделей розвитку, між якими іноді виникає суперечність, слід визнати, що єдиного розуміння проблеми розвитку

мислення як у межах психічного, так і розумового розвитку ще не досягнуто, особливо в контексті розуміння сутності професійного мислення та його становлення.

Виділення невіршених частин загальної проблеми. Нами означено незначна кількість досліджень, присвячених проблемі діагностики становлення професійного мислення. Особливий інтерес в цьому аспекті представляє пошук та розробка методів діагностики становлення професійного мислення майбутніх педагогів гуманітарного профілю.

Метою статті є експериментальне дослідження психологічних особливостей становлення професійного мислення майбутніх педагогів гуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу. З метою вивчення психологічних особливостей становлення професійного мислення майбутніх педагогів було розроблено відповідну програму діагностики досліджень. Діагностика проводилася на базі Державного вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет” м. Слов’янськ. У дослідженні брали участь 200 студентів факультету підготовки вчителів початкових класів, факультету дошкільної освіти та практичної психології, які навчаються на 1–5-му курсах.

Згідно з метою дослідження було поставлено наступні *завдання*: виявити рівні сформованості професійного мислення студентів гуманітарного профілю навчання; провести дослідження з виявлення рівня розвитку індивідуальних стилів мислення студентів; виявити індивідуально-психологічні особливості особистісних якостей майбутнього фахівця; виявити взаємозв’язок між особистісними особливостями студентів та індивідуальними особливостями мислення і рівнем сформованості індивідуального стилю мислення.

Для реалізації поставлених завдань використовувалися наступні методи: спостереження, бесіда, анкетування, психодіагностичні методики, методи математичної статистики.

Дослідження загальних даних про студентів проводилося за авторською анкетною, де досліджувалися: вік, матеріальне становище студента, місце проживання (у гуртожитку, наймане житло, дома); чи відчуває непевність у своєму житті; мотиви вступу до ВНЗ; уподобання до професії вчителя, її привабливість для студентів. В ході обробки результатів виявили: педагогічна професія подобається лише 36% студентів, не визначили свого ставлення до неї -40%, негативно поставилися до цієї професії -24% студентів. Логіка складання анкети і питань бесіди – „су-

путника” (в разі невизначеності у відповіді або відмови від педагогічної справи) змусила паралельно виявляти чинники, які зумовлювали негативні або байдужі висловлювання щодо вчительської праці. Так, студенти з позитивним ставленням зазначили: „хороший вчитель – зразок для учнів”, „він збагачує знання дітей на все життя”, „праця нелегка, але благодійна, якщо тільки не стати поганою людиною із зіпсованим характером”. Іншою аргументацією у цих студентів став „педагогічний стаж” любові до цієї майбутньої професії, до покликання, емоційного сприймання її.

У студентів з негативним ставленням відповіді відрізнялися невизначеністю у своєму життєвому плані. У більшості не було категоричних заперечень проти вчительської праці і, водночас вони не висловлювали бажання нею займатись: „боюсь дітей”, „не хочу сидіти без грошей”, „якщо я буду вчителем (юнак), то лише тренером для юніорів”, „я більше віддаю перевагу комерційній справі”, „мені шкода своїх вчителів, які вони бідолашні” тощо. Отже, відповіді студентів були далекими від будь-якого покликання, але типовими для обивательських оцінок. У студентів, які дали негативні відповіді (це переважно студенти з достатніх сімей) переважає зневажливе ставлення до тих, хто не має звичних комфортних умов. Їм притаманна зневага до чесних людей, „бюджетників”, що викликають лише презирство. Деякі студенти навіть відмовлялися заповнювати анкети про ставлення до викладацької діяльності.

Уявлення про професійне становлення теж виявились поверховими. Професійне становлення студенти перших курсів визначили, як розвиток саморегуляції, не відзначивши інші вагомні його складники. Студенти старших курсів трохи ширше розкривали зміст поняття „професійне становлення”, наприклад: „це становлення особистості як спеціаліста, бажання і вміння допомагати іншим”; „це коли педагог володіє знаннями і вірно ними оперує”; „коли студенту достатньо компетентності для вирішення проблемної ситуації”; „коли педагог знає, що робити, володіє і оперує знаннями”; „професійне становлення педагога як фахівця, його самореалізація, саморозвиток в професійному плані”, „це самодосконалення педагога, набування досвіду”.

Проблему становлення особистості відзначили 70% студентів першого курсу і 30% студентів старших курсів, що свідчить про ускладнення професійного становлення мислення студента та його важливість в процесі сумісної діяльності викладачів та студентів.

Дослідження індивідуальних властивостей мислення студентів проводилося за допомогою опитувальника рефлексивності (авт. В.Н.Карандашев), методики: „Відгадай загадки”, дослідження розвитку розуміння переносного значення „Розуміння прислів'я”, „Дослідження швидкості мислення й рухливості нервових процесів”, „Вивчення ригідності мислення”, „Дослідження інтелектуальної лабільності”, „Виявлення комбінаторних здібностей, рівня швидкості абстрактно-логічного мислення” [4]. Аналіз отриманих результатів та порівняння показників рівня розвитку *індивідуальних особливостей мислення* у студентів різних спеціальностей гуманітарного спрямування дозволив стверджувати, що на всіх спеціальностях між групами першокурсників і старшокурсників існують відмінності в абсолютних значеннях за рядом показників. Так першокурсники продемонстрували невисокі рівні сформованості рефлексивності, інтуїтивних знань, комбінаторних здібностей та мають більш високі значення за показниками інтелектуальної лабільності, швидкості та ригідності мислення. Порівняльний аналіз показників високого рівня сформованості індивідуальних особливостей мислення у студентів 1-5 курсів проілюстровано на рисунку 1.

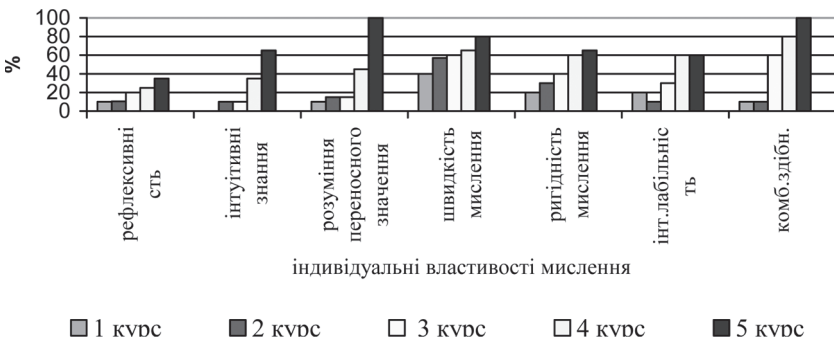


Рисунок 1. Порівняльний аналіз показників високого рівня сформованості індивідуальних особливостей мислення у студентів 1-5-х курсів

Як видно з рисунку 1, кількість студентів, які мають високі показники рівня розвитку індивідуальних особливостей мислення, має тенденцію до збільшення від першого курсу до п'ятого (з 12% до 28%). Кількість студентів, що мають низький рівень розвитку індивідуальних особливостей мислення, помітно скорочується вже із другого курсу (до V курсу з 32% до 13%). Кількість студентів, які мають середній рівень розвитку якості, від курсу

до курсу практично не змінюється. Такі результати дозволяють припустити, що розвиток професійного мислення студентів під час навчання у ВНЗ відбувається, здебільшого, за рахунок змін у середньому рівні, підвищення його до високого. Очевидним є розвиток професійного мислення за курсами від низького до середнього, а потім до високого рівня.

Для порівняння отриманих результатів та визначення значення вираженості рівня становлення індивідуально-психологічних особливостей професійного мислення у студентів 1-5 курсів гуманітарного профілю навчання, використовувався коефіцієнт Ст'юдента (див. таблицю 1)

Таблиця 1

Показники t – критерію Ст'юдента за методиками дослідження індивідуально-психологічних особливостей професійного мислення у студентів 1-5 курсів гуманітарного профілю

Індивідуальні особливості мислення	визначення t – критерію Ст'юдента		
	1 та 3 курс	1 та 5 курс	3 та 5 курс
рефлексивність	5,0999 *	4,5800*	0,45668
інтуїтивні знання	1,6400	4,6568*	2,6100*
розуміння переносного значення	2,9856*	10,3946**	18,7349**
швидкість мислення	2,79285*	4,41588*	1,9788*
ригідність мислення	11,0397**	13,739**	1,249
інтелектуальна лабільність	1,00	3,3678*	2,79285*
комбінаторні здібності	5,9577*	8,3785*	3,5378*

Значення в таблиці критерію при рівні значимості $\alpha = 0,05$ становить $t=1,961$; при $\alpha = 0,10$ – табл. $t=1,645$; при $\alpha = 0,01$ табл. $t= 2,579$. Тому параметри, які відмічені *, ** – статистично значимі. Отже, порівнюючи отримані результати, ми могли спостерігати значущу різницю показників, що свідчать про наявні розходження у студентів на різних етапах професійного навчання.

Дослідження індивідуальних стилів мислення у студентів проводилося за допомогою опитувальника „Індивідуальні стилі мислення” (А.А. Алексєєв, Л.А.Громова). Цей тест призначений для того, щоб допомогти визначити домінуючий спосіб мислення [1]. Методика дозволяє визначити різноманітні стилі мислення: синтетичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний, ідеалістичний.

Аналіз результатів діагностики стилю мислення в студентів нашої вибірки дозволив стверджувати: високий показник вира-

женості стилю мислення (>72б.) виявлено прагматичного та аналітичного стилю у 0,5% студентів нашої вибірки; реалістичного стилю у 1% студентів. Студенти віддають перевагу (66-71 б.) синтетичному стилю – 1%; ідеалістичному – 1%; прагматичному – 1,5%, аналітичному – 2%; реалістичному – 3,5%. За результатами дослідження встановлено, що більша перевага надається реалістичному стилю мислення. Це свідчить про те, що студенти, у яких він переважає, інші стилі мислення не використовують. Помірну перевагу (60-65 б.) надають студенти синтетичному стилю мислення – 19%; ідеалістичному – 8%; прагматичному стилю – 15%; аналітичному стилю – 18%; реалістичному – 16%. Як бачимо, у всіх студентів переважає „помірна перевага” синтетичного стилю мислення. Студентам, що використовують синтетичний стиль мислення, властиво створювати щось якісно нове й оригінальне з речей або ідей, які самі собою подібними якостями не володіють, рідко відрізняються один від одного, а іноді є несумісними. Від курсу до курсу цей показник у студентів збільшується, що свідчить про те, що, навчаючись і поглиблюючи теоретичну базу, студенти використовують набуті знання оригінально, більш якісно. Однак на 5 курсі показники знижуються, це свідчить про те, що з набуттям практичних знань, цей стиль мислення використовується рідше. Тому більшого значення набуває важливість формування у студентів комбінаторних стилів мислення.

Дослідження *індивідуальних особливостей особистості* студентів 1-5 курсів гуманітарного напрямку ми здійснювали за методикою Р. Кеттелла для виміру виразності 16-ти особистісних рис. Дані варіаційного аналізу за методикою 16PF (А) студентів за курсами представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Дані варіаційного аналізу за методикою Р. Кеттелла
у студентів за курсами**

Фактор	Курс					Вірогідність відмінностей результатів		
	1	2	3	4	5	1 и 3	1 и 5	3 и 5
А – замкнутість – товариськість	6,44	5,00	6,39	5,39	6,83	0,12	-0,78	-1,01
В – інтелект (гнучкість, абстрактність мислення)	8,20	8,16	7,84	6,90	6,70	1,02	4,40	3,62
С – емоційна стійкість	4,80	4,59	5,07	4,49	5,50	-0,61	-1,62	-1,22

Е – незалежність, піддатливість	6,04	5,52	5,65	5,68	6,63	0,92	-1,28	-2,60
F – стриманість, розсудливість, експресивність	6,20	4,27	3,96	3,73	4,98	0,53	-2,02	-3,10
G – свідомість, безпринциповість	5,52	5,00	5,32	5,32	4,83	0,43	1,62	1,51
H – сміливість, сором'язливість	6,12	5,14	6,35	6,00	6,78	-0,47	-1,35	-1,06
I – чуттєвість, жорстокість	6,40	4,59	5,98	5,61	5,10	0,86	2,83	2,31
L – підозрілість, довірливість	6,44	6,25	5,86	6,76	6,35	1,31	0,20	-1,29
M – богомність, практичність	5,76	6,41	6,67	5,95	4,55	-1,90	2,27	4,87
N – прямолінійність, дипломатичність	4,56	4,05	4,32	4,51	4,25	0,46	0,59	0,15
O – схильність до почуття провини, самовпевненість	6,04	5,57	5,04	5,85	4,93	2,19	2,33	0,27
Q1 – радикалізм, консерватизм	7,76	7,68	8,11	7,66	6,28	-0,74	3,35	5,29
Q2 – самостійність, залежність від групи	5,08	5,55	4,91	5,22	4,20	0,34	1,81	1,94
Q3 – самоконтроль – низький самоконтроль	1,80	2,09	6,98	6,59	5,65	-0,37	2,31	2,86
Q4 – розслабленість чи напруженість в різн. ситуаціях	5,12	5,16	4,74	5,17	4,45	1,27	1,88	0,89

За методикою Р. Кеттелла найбільш виражені такі професійні якості у студентів четвертого-п'ятого курсів: відкритість у спілкуванні (від 5,3 до 6,8 балів), гнучкість мислення (від 6,0 до 6,9 балів), експресивність (від 4,49 до 5,50), нормативність поведінки (від 5,68 до 6,63 балів), активність та життєрадісність (від 7,0 до 7,6 балів), усвідомлення прийнятих рішень, відповідальність (від 6,32 до 7,3 балів). На перших – других курсах найбільш вираженими особистісними якостями виявилися такі: замкнутість у спілкуванні, ригідність мислення, емоційна нестійкість; за фактором „стриманість” отримано досить високі показники (від 5,3 до 6,2 балів); за фактором „непостійність поведінки” виявлено коливання показників в межах від 5,4 до 6,2 балів; досить низький самоконтроль у спілкуванні на першому – другому курсах становив від 1,8 до 2,0 балів; виявлений досить високий рівень тривожності в межах від 5,3 до 8,3 балів.

Отже, для студентів 1 курсу характерні наступні індивідуально-психологічні особливості: відкритість, легкість у спілкуванні, неуважність, емоційна стійкість, самовпевненість, схильність до лідерства, життєрадісність, безтурботність, акуратність, сміливість або навіть зухвалість, чутливість, підозрлість, розвинена уява, мрійливість, уразливість, уміння підкорятися правилам, напруженість, заклопотаність планами.

Випускники виявили наступні індивідуально-психологічні особливості: відкритість, менш виражену здатність до логічного мислення, емоційну стійкість, спокій, самовпевненість, схильність до лідерства, непоступливість, життєрадісність, безтурботність, совісність, акуратність, сміливість, тяга до інших людей, підозрлість, розвинена уява, мрійність, тактовність, непевність у своїх силах, настроєність на зміни, вільнодумство, залежність від групи, несамостійність, вміння тримати себе під контролем, вміння підпорядковуватися правилам, напруженість.

Після проведення діагностуючого експерименту був зроблений *кореляційний аналіз* з метою виявлення взаємозв'язку між індивідуальними стилями мислення студентів та їх індивідуальними якостями, які впливають на становлення особистості майбутніх фахівців. Для встановлення взаємозв'язку була проведена лінійна кореляція за Пірсоном (комп'ютерний варіант обробки). На основі знаходження коефіцієнтів лінійної кореляції за формулою Пірсона було встановлено зв'язок між рівнями сформованості стилів мислення та індивідуально-типологічних властивостей студентів майбутніх вчителів гуманітарного профілю. Така якість особистості, як емоційна сталість, значуще корелює з прагматичним стилем мислення, але має обернений зв'язок з коефіцієнтом кореляції $r_{x,y} = -0,3$ ($\rho_{\text{табл.}} = 0,178$ (при $P = 0,05$)) та прямий значимий зв'язок $r_{x,y} = 0,29$ з реалістичним стилем мислення ($\rho_{\text{табл.}} = 0,178$ (при $P = 0,05$)). Це свідчить, що чим вищий рівень емоційної сталості, який характеризує людину як витриману, здатну до роботи, емоційно зрілу, тим нижчий рівень прагматичного стилю мислення та вищий рівень прояву реалістичного стилю мислення (студенти, у яких сформовано цей стиль мислення, орієнтовані тільки на визнання фактів, і „реальним” для них є тільки те, що можна безпосередньо відчути, особисто побачити або почути, доторкнутися й ін.).

Фактор G „підпадання під вплив почуттів – висока нормативність поведінки” – має прямий значущий зв'язок з синтетичним стилем мислення $r_{x,y} = 0,425$ ($\rho_{\text{табл.}} = 0,294$ (при $P = 0,001$)). Це свідчить, що чим більше студент усвідомлює дотримання норм і

правил поведінки, проявляє наполегливість у досягненні мети, відповідальний – тим вищий рівень прояву синтетичного стилю мислення. Якщо у студента проявляється безпринципність, неорганізованість, прояви асоціальної поведінки, тим він схильніший до опозиції, особливо відносно загальнопоширеної думки, проявляє незгоду з тим, з чим кожен погоджується без коливань. *Фактор I „жорсткість – чутливість”* – має обернений значимий зв’язок з синтетичним стилем мислення $r_{x,y} = -0,329$ ($\rho_{\text{табл.}} = 0,294$ (при $P = 0,001$)). Це свідчить про те, якщо людина мужніша, самовпевненіша, розсудливіша, то її не цікавлять нові, унікальні знання, здатність до оригінальних висновків і знаходження нових варіантів рішення проблем, вивчення незвичайних підходів і явищ, їй властиві реалістичні судження, практичність, деяка жорсткість по відношенню до оточуючих. *Фактор O „впевненість у собі – тривожність”* має зворотній значимий зв’язок з ідеалістичним стилем мислення $r_{x,y} = 0,32$ ($\rho_{\text{табл.}} = 0,294$ (при $P = 0,001$)). Це свідчить про те, що чим нижчі бали за фактором „O” тим вищий рівень сформованості ідеалістичного стилю мислення. Низькі бали характеризують людину як безтурботну, холоднокровну, спокійну, впевнену в собі. *Фактор Q₃ „низький самоконтроль – високий самоконтроль”* має прямий значимий зв’язок з синтетичним ($r_{x,y} = 0,369$) та ідеалістичним ($r_{x,y} = 0,35$) стилем мислення. Це свідчить, що при високих оцінках за цим фактором людина характеризується як така, що має розвинений самоконтроль, точність виконання соціальних вимог, все доводить до кінця, їй властива цілеспрямованість і інтегрованість особистості, тим більше у неї проявляється рівень сформованості синтетичного стилю мислення та ідеалістичного стилю мислення.

Результати дослідження показали найбільшу вираженість негативних проявів сформованості у студентів важливих професійних якостей особистості.

Відзначено, що розвиток мислення у студентському віці відбувається насамперед у тісному зв’язку з формуванням особистості студента. При цьому характер розвитку мислення впливає не тільки на індивідуально психологічні властивості особистості, але й на закономірності розвитку мислення, оскільки вони забезпечують вироблення власної світоглядної позиції особистості майбутнього фахівця, його системи саморегуляції тощо.

Висновки. Резюмуючи проведене дослідження, можна стверджувати, що проблема діагностики професійного мислення майбутніх педагогів гуманітарного профілю вимагає специфічних методів та засобів дослідження рівнів сформованості структур-

них компонентів професійного мислення (гностичного, емоційно-вольового та особистісного).

Розроблена нами діагностична програма дозволила встановити психологічні чинники, які впливають на розвиток професійного мислення: індивідуальні властивості мислення (рефлексивність, розумові здібності, розуміння переносного змісту, швидкість та ригідність мислення, інтелектуальна лобільність; комбінаторні здібності); стилі мислення, а також індивідуально-типологічні властивості особистості.

Існують достовірні кореляційні зв'язки між розвитком індивідуально-психологічних властивостей особистості та індивідуальних якостей і стилів мислення у студентів. Посилаючись на вищезазначене, вважаємо, що розвиток індивідуальних стилів мислення студентів суттєво вплине на розвиток їх професійних якостей.

Недостатній рівень розвитку показників індивідуальних властивостей мислення та використання одного стилю мислення у студентів свідчить про необхідність створення розвивальної програми, спрямованої на розвиток професійного мислення.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у створенні відповідних специфічних умов (бесіди, спостереження за діяльністю студентів на семінарських заняттях, аналіз результатів групових рефлексій, діалоги при взаємодії з іншими суб'єктами навчального процесу, психологічний тренінг розвитку професійної ідентичності, уміння адекватно розуміти переносний зміст прислів'їв та інтуїтивних знань (загадок) тощо) що найбільш ефективно сприятиме розвитку професійного мислення у майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Алексеев А.А. Поймите меня правильно / А.А.Алексеев, Л.А.Громова. – СПб, 1993. – 153 с.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / Андрей Владимирович Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
3. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія / Надія Іванівна Пов'якель. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 295 с.
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В.К. Горбачевский и др.; Под общей ред. А. А. Крылова, С А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.

The results of the empirical research of psychological features of professional thinking formation in future teachers are represented in article. The diagnostic tools which can successfully be used at psychological support of students of higher educational institutions are presented. A developed diagnostic program has allowed establishing psychological factors, which influence on the development of professional thinking: individual properties of thinking (reflexivity, mental abilities, understanding of metaphorical sense, speed and rigidity of thinking, intellectual liability; combinatorial abilities); styles of thinking, as well as individual typological properties of a personality. There are significant correlations between the development of individual psychological features of a personality and individual qualities and styles of thinking in students. The development of students' individual styles of thinking is established to influence significantly on the development of their professional qualities, and an insufficient level of indicators' development in the individual properties of thinking and the use of one style of thinking in students testifies to the need to create a development program aimed at the development of professional thinking.

Keywords: professional thinking, formation of professional thinking, diagnostics, styles of thinking.

Отримано: 12.01.2013 р.

УДК 316.625

С.П.Шанта, Т.Д.Щербан

Деякі психологічні особливості стилю керівництва організацією

У статті розглянуто основні напрями дослідження проблематики психології управління. Ґрунтовно розкрито психологічний аспект діяльності керівника. Проаналізовано класичні стилі управління. Виокремлено істотні фактори прийняття управлінських рішень. Обґрунтовано поняття професійної готовності до управління. Розкрито значення відповідальності як основного критерію системи управління. Представлені емпіричні результати щодо дослідження відповідальності майбутніх фахівців, що розглядається через призму стилів керівництва організацією.

Ключові слова: управління, лідерство, керівництво, стиль керівництва, професійна готовність до управлінської діяльності, професійна відповідальність.

В статье рассмотрены основные направления исследования проблематики психологии управления. Основательно раскрыто психологический аспект деятельности руководителя. Проанализированы классические стили управления. Выделены существенные факторы принятия управленческих решений. Обосновано понятие профессиональной готовности к управлению. Раскрыто значение ответственности как основного критерия системы управления. Представлены эмпирические результаты по исследованию ответственности будущих специалистов, которые рассматриваются через призму стилей руководства организацией.

Ключевые слова: управление, лидерство, руководство, стиль руководства, профессиональная готовность к управленческой деятельности, профессиональная ответственность.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни у суспільстві, які торкаються різноманітних сторін соціальної структури, найчастіше проявляються у стосунках між людьми, між керівництвом та підлеглими, між різними соціальними класами, вимагають постійного звернення до людини, як до основної ланки суспільного та економічного прогресу та предмета управління з боку організацій, до яких вона належить.

Ціллю будь-якої організації є перетворення ресурсів для отримання необхідного результату. Всі організації володіють комплексом деяких загальних ресурсів. До них відносяться людські (люди, працівники організації), матеріальні, фінансові та інформаційні ресурси. Очевидно, що визначальними є ресурси залежні від особистості організації. Тобто актуальним сьогодні є вивчення соціально-психологічних закономірностей поведінки людей в установах. Напевно, практично будь-який керівник не хотів би бачити серед своїх підлеглих людей з «кислим» обличчям, завжди незадоволених, які виконують роботу без особливого бажання, прагнуть при першій можливості покинути фірму. Іншими словами, важливо, щоб організація складалася із людей, які задоволені своєю працею. Задоволеність працею – це характеристика емоційного відношення людини до професійної діяльності, яку вона виконує. Дослідження доводять, що незадоволеність працею є причиною низької продуктивності праці та тяжкості кадрів. Незадоволеність працею, в першу чергу, пов'язана з таким поняттям, як стиль керівництва організацією [3, с. 153].

В психологічній літературі накопичено великий матеріал з вивчення управлінської діяльності, де ставиться питання про взаємовплив теоретичних знань і практичного досвіду працівника з точки зору розвитку його мислення, його діяльності, творчого потенціалу його особистості в цілому. Керівник, для

якого у професійній діяльності властива активна міжособистісна взаємодія, повинен вміти встановлювати ділові та емоційні контакти, організовувати спільну та індивідуальну роботу. Саме в професійній діяльності керівника в системі «суб'єкт-суб'єкт» загострюється питання психологічної стійкості, яка включає не тільки знаневий компонент, але й емоційний, який є визначальним у створенні психічного комфорту [4, с. 238].

Тому, **об'єкт** представленого дослідження – психологічні особливості стилю управління колективом організації. **Мета дослідження** – теоретично проаналізувати та систематизувати проблеми керівництва в психології управління та виокремити психологічні особливості стилю керівника.

Методологічну основу дослідження склали теоретичні засади вивчення особливостей стилю керівництва організацією, яка містить велику кількість теоретичних та емпіричних напрацювань, що представлені в роботах вітчизняних і зарубіжних психологів, зокрема в роботах І.П. Волкова, К.Вудкока, Ф.І. Генова, Є.С. Жарікова, В. Зінгера, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, Л. Ланг, С.Г. Москвічова, Г.Х. Попова, П. Самуельсона, Д. Френсіса, Г.В. Щекіна та інших, хоча досліджень, присвячених вказаній проблемі багато, однак нові проблемні питання функціонування тієї чи іншої організації вимагають удосконалення теоретичних узагальнень та практичних прийомів і засобів вивчення аспектів процесу управління організацією.

Потреби теорії та практики психології управління розглядають актуальну проблему формалізації процесів керування через призму визначення їх технологій. Вироблення моделі управління має теоретичне і практичне значення, оскільки воно сприяє забезпеченню оптимального управління в колективах. Процеси управління, які відбуваються у людському суспільстві є складними, оскільки вони потребують організацію діяльності людей, об'єднаних у групи, з їх різноманітними інтересами.

В діяльності керівника органічно поєднуються економіко-організаційний, виробничо-технічний, соціальний та психологічний аспекти. Для того, щоб керівник міг управляти людьми, йому необхідне вміння знайти підхід не тільки до певних соціальних груп у колективі і до колективу в цілому, а й до окремих людей у підпорядкованому колективі. Індивідуальний підхід до людей ефективний тоді, коли керівник ознайомлений з основами психології людини і управління, знає власні психологічні особливості та володіє відповідними психологічними методами впливу на людей [2, с. 87].

Психологія управління – це галузь психологічної науки, яка вивчає психологічні закономірності управлінської діяльності: роль людського і психологічного факторів в управлінні, оптимальний розподіл професійних та соціальних ролей у групі (колективі), лідерство і керівництво, процеси інтеграції та зміцнення стосунків між його членами, психологічні механізми прийняття управлінських рішень, соціально-психологічні якості керівника.

Управління у психології – це свідомий і цілеспрямований процес впливу на свідомість і поведінку окремих індивідів або членів групи, колективу тощо для підвищення організованості та ефективності їхньої спільної діяльності. Управління – це процес впливу на діяльність окремого працівника, групи або організації в цілому з метою досягнення поставлених цілей в конкретних умовах.

Наукові дослідження проблематики психології управління здійснюють у кількох напрямках, основними з яких є:

1. Психологічні аспекти праці керівника у процесі управління спільною діяльністю людей.

2. Соціально-психологічні особливості колективу як об'єкта й суб'єкта управління, зокрема закономірності формування позитивного соціально-психологічного клімату в колективі й можливості використання психологічних факторів для вирішення управлінських проблем.

3. Психологічні риси особистості керівника, психологічні вимоги до управлінської діяльності, психологія взаємодії керівника з підлеглими.

4. Мотивування праці колективу, ціннісні орієнтації працівників, розроблення тактики і стратегії керівництва діяльністю організації.

5. Соціально-психологічні резерви колективу й методи використання їх для підвищення ефективності та якості праці [1, с. 201-203].

Психологічний аспект діяльності керівника найбільш яскраво проявляється у процесі особистих контактів з підлеглими, видачі розпоряджень, мотивації і стимулювання праці та контролю дій співробітників.

Для того, щоб ефективно виконувати свої обов'язки, керівник має спланувати роботу об'єкта управління, організувати її, розподіливши завдання між безпосередніми виконавцями та забезпечивши їх необхідними ресурсами, зацікавити працівників у якісному виконанні дорученої справи, проконтролювати результати, яких вони досягли, і, за необхідності, внести ті чи

інші корективи у їхні дії. Роботу не можна виконати, якщо не скласти чітку картину про стан керованого об'єкта і середовище його існування, а це можливо лише за наявності відповідної інформації. Отже, основою процесу управління є інформація. Вона перетворилась сьогодні у найважливіший ресурс, який дає змогу організаціям забезпечувати свій розвиток, зміцнювати свої стратегічні позиції. В умовах значного розподілу праці без своєчасного надходження інформації неможлива спільна робота. Без неї не можна сформулювати цілі, оцінити ситуацію, визначити проблеми, підготувати і прийняти рішення, а також проконтролювати його виконання.

Проблеми сьогодення, пов'язані з питаннями ефективного управління та раціонального використання влади, вимагають вивчення феноменів лідерства та стилів керівництва. Як відомо, ефективне управління сприяє стабільності і порядку, розв'язанню різноманітних проблем, сприятливому психологічному клімату у колективі, готовності кожного співробітника включатись у виконання складного завдання. Якщо керівник вміє ставити завдання, визначати засоби досягнення мети і методи контролю, управляти думкою колективу, мотивувати працівників на повноцінну роботу та досягати високих результатів, тоді колектив починає працювати як злагоджений механізм.

Стиль керівництва – (від латинськ. *stylus* – стрижень для письма) сукупність принципів, норм, методів і прийомів впливу на підлеглих з метою ефективного здійснення управлінської діяльності та досягнення поставлених цілей; спосіб, метод роботи, манера поведінки. Стиль лідерства (від грец. *stylos* – буквально стержень для письма і англ. – *leader* – ведучий, керівник) – типова для лідера та керівника система прийомів впливу на підлеглих. В психології управління виділяють такі класичні стилі керівництва [3, с. 99]:

1. Авторитарний стиль – передбачає ухвалення всіх рішень керівником, чітку окресленість «меж компетентності», тобто жорстку визначеність рангів керівників, які мають право приймати рішення з певних питань, пов'язаних з діяльністю організації. Структура керівництва є гранично жорсткою. Це означає, що ухвалені на верхніх рівнях ієрархії рішення надходять униз як директиви, які не підлягають обговоренню – їх потрібно чітко виконувати. Всі керівники та підрозділи нижчих рівнів, ознайомлені тільки із своїм функціональним завданням, не завжди уявляють загальні цілі та сенс завдань. Контроль та оцінювання

якості діяльності підрозділу також є прерогативою вищого керівництва [4, с. 351].

Авторитарне керівництво має такі форми:

– патріархальне, породжене уявленнями про колектив як велику родину, де всі повинні виконувати розпорядження керівника, який вважає підлеглих нездатними приймати рішення, а тому мусить піклуватися про них;

– бюрократичне. В основі його – надмірне ставлення до значущості й ролі чиновництва, погляд на людину як носія регламентованих функцій;

– харизматичне. Суть його у визнанні видатних, неповторних якостей лідера. Такий керівник може зажадати будь-чого від підлеглих, не турбуючись про них. Отже, авторитарний стиль керівництва породжує нещирість, недовіру, напруженість у стосунках. Підлеглі змушені маскуватися і пристосовуватися, поводитись так, як бажає керівник.

2. Демократичний стиль – ґрунтується на колегіальному прийнятті рішень керівниками (за особливо складних умов до розв'язання проблем можуть бути залучені й професіонали, але співробітників до прийняття рішень переважно не залучають), широкій поінформованості управлінського апарату про розв'язувану проблему, цілі організації, а також поінформованістю усіх співробітників про виконання накреслених завдань і цілей. Участь управлінців усіх ланок у процесі прийняття рішень сприяє тому, що кожний з них добровільно перебирає на себе відповідальність за свою роботу і усвідомлює її значущість у досягненні загальної мети.

3. Ліберально-анархічний (нейтральний) характеризується, з одного боку, “максимумом демократії”, а з другого боку “мінімумом контролю”, в результаті чого спостерігаються низькі показники роботи, незадоволеність людей своєю працею, керівником; психологічний клімат в групі несприятливий, оскільки немає співробітництва, стимулювання сумлінної праці; можливі відкриті та приховані конфлікти. Його ще називають непослідовним стилем, адже він дезорієнтує діяльність і спілкування з підлеглими.

4. Непослідовний (алогічний) стиль керівництва проявляється у непередбачуваному переході керівником від одного стилю до іншого, що обумовлює вкрай низькі результати роботи і максимальну кількість конфліктів і проблем.

5. Ситуативний стиль управління гнучко враховує рівень психологічного розвитку підлеглих і колективу [2, с. 87-95].

Окрім спрямованості на інтереси справи або інтереси людей зустрічаються керівники (“кар’єристи”) з підвищеною спрямо-

ваністю на свої власні інтереси (заради досягнення своїх цілей, кар'єри), а також керівники ("бюрократи") із спрямованістю на офіційну субординацію, офіційні інструкції.

В залежності від особливостей мислиннево-інтелектуальної діяльності виділяють такі типи керівників: 1) консервативно-інтуїтивний; 2) консервативно-аналітичний; 3) новаторсько-інтуїтивний; 4) новаторсько-аналітичний.

Аналіз психологічної літератури з психології управління показує, що найефективнішим стилем управління є партисипативний стиль, якому властиві такі риси: 1) регулярні наради керівника з підлеглими; 2) відкритість у відносинах між керівником і підлеглими; 3) залученість підлеглих у розробку й прийняття організаційних рішень; 4) делегування керівником низки доручень й прав підлеглих; 5) участь працівників у плануванні і у здійсненні організаційних змін; 6) створення особливих групових структур, які наділені правом самостійного прийняття рішень; 7) надання працівнику можливості автономно розробляти проблеми, нові ідеї [5, с.87].

Розглядаючи лідерство як відношення домінування та підлеглості, впливу та наслідування у системі міжособистісних стосунків у групі, варто визначити поняття ефективного керівництва.

Істотним фактором, що стимулює інтерес до питань керівництва виступає усвідомлення значущості моменту прийняття управлінських рішень, в яких залежить ефективність діяльності не лише окремого керівника, але й цілих соціальних інститутів та організацій.

Основні фактори в управлінні:

– фактор вмiлого використання колегіальності в управлінні, яка передбачає вироблення колегіального або колективного рішення на основі думок керівників різного рівня, а також виконання конкретних рішень;

– фактор наукової обґрунтованості управління, тобто всі управлінські дії повинні здійснюватися на базі застосування наукових методів і підходів;

– фактор плановості, тобто встановлення основних напрямків, задач, планів розвитку організації у перспективі;

– фактор об'єднання прав, обов'язків та відповідальності, тобто кожен в організації наділяється конкретними справами, несе відповідальність за виконання завдань;

– фактор мотивації, тобто чим ретельніше менеджери здійснюють систему заохочень і покарань, тим ефективнішою буде програма мотивацій й спонукань людей до діяльності у досягненні цілей організації та особистості [2, с. 90].

Професійна готовність до управління виражається передусім в тому, щоб оперативнo приймати доцільні рішення у постійно мінливих соціальних умовах, беручи на себе відповідальність як за сам процес, так і за наслідки тих чи інших дій. Багатогранність розуміння психологічного концепту «здатність діяти відповідально» зумовлює диференціювання власної глибинної суб'єктивності відносно сприйняття навколишньої дійсності. Такий підхід у розумінні інтернального та екстернального типу світосприйняття дозволяє аналізувати комплексність чинників, що формують структуру оцінкових компонентів керівника.

Вивчення факторів впливу на професійну готовність до управління стає актуальним завданням як у дослідженні вершин професійного акме, так і в здійснюваній щоденній діяльності фахівця. Ряд дослідників звертають увагу на дві групи таких факторів: зовнішні, що дають можливість досягнути професійної самореалізації через сприятливі умови, створені соціальними та професійними потребами суспільства та внутрішні – професійне самовизначення, співвіднесення особистісних здібностей та особливостей з майбутнім обраним фахом, наявність цілей та їх реалізація. Однак визначальним фактором, який демонструє саме розвиток особистості, є фактор «професійної відповідальності» [6, с. 147].

Вивчення відповідальності майбутнього керівника, як основного критерію системи управління, безпосередньо пов'язане з дослідженням локусу контролю. Науковцями доведено (А. Налчаджян, Хекхаузен), що екстернальність чи інтернальність прямо пропорційні до відчуття успіху в управлінській діяльності. На нашу думку, вміння студента трактувати причинно-наслідкові події формує в нього концептуальне бачення процесу і змісту майбутньої роботи. Біфуркаційною точкою формування діяльнісного мотиву та обраних інструментів досягнення цілей виступає саме локус контролю. На емпіричному рівні для вивчення даного феномена ми застосували методику дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Є. Бажин, Є. Голінкіної, О. Еткінда.

Адаптована до російської вибірки шкала локусу контролю передбачає:

1. Відмінність між людьми за спрямованістю локусу контролю на екстернальний та інтернальний вектори:

а) екстернальний: всі події – це результат дії зовнішніх сил, зокрема випадковості, інших осіб та ін.

б) інтернальний: всі події – це результат власної діяльності.

2. Локус контролю характеризується типовістю приписування на всі життєво важливі ситуації, що трапилися з індивідом. Напри-

клад: особистість атрибутує як успіх, так і невдачу професійного характеру, приписуючи причину подій або виключно зовнішнім подіям, або, навпаки, результату виключно власних дій [7, с. 93].

Процедура дослідження за методикою РСЖ відбувалась на 180 досліджуваних серед яких студенти 1-х та 5-х курсів Мукачівського державного університету наступних спеціальностей: «Практична психологія», «Менеджмент», «Фінанси і кредит», «Технологія та конструювання виробів з шкіри», «Технологія та конструювання швейних виробів». Результати порівняння отриманих даних подаються на рис. 1.

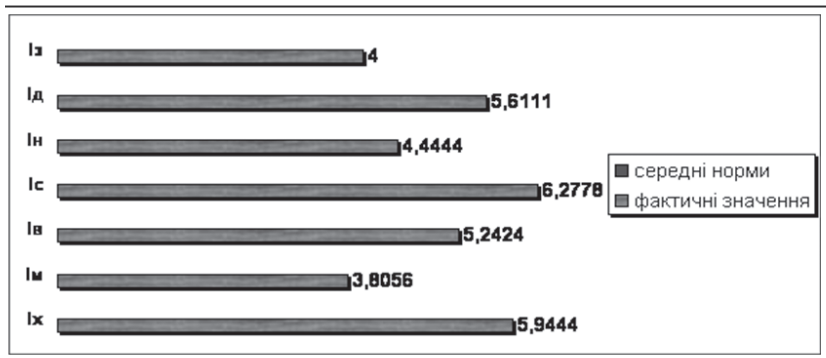


Рис. 1. Показники за методикою РСЖ (рівень суб'єктивного контролю) студентів 1-го курсу

Як видно, істотно відрізняються від норми ($X_{\text{норм}} = 5,5$) шкали Iа, Iс, Iм $X_{\text{сер}} = 3,81$. Екстернальна орієнтація за шкалою Iа $X_{\text{сер}} = 4$ ($\sigma = 1,20$) свідчить про загальний низький рівень суб'єктивного контролю. Студенти-першокурсники переважно не вважають себе здібними контролювати події, ситуації, власне життя.

У студентів 1-го курсу спостерігається достатній рівень ідентифікації своїх досягнень з критеріями успішності в сім'ї, що, в свою чергу, стимулює до інтернального типу сприйняття відповідальності в сфері сімейних стосунків (Iс $X_{\text{сер}} = 6,28$ ($\sigma = 1,65$)).

Низьким показником характеризується шкала Iм $X_{\text{сер}} = 3,81$ ($\sigma = 1,26$). Це можна протлумачити як недостатню віру у власне вміння активно формувати своє коло спілкування. За таких умов досліджувані не використовують наявних соціальних ресурсів, не отримують необхідну соціальну підтримку, джерелом якої є саме міжособистісні стосунки. Схильність вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів призводить до дисгармонії в розумінні власної самоцінності, досягнень,

успішності загалом, що негативно впливає на готовність до професійної діяльності.

Середні показники суб'єктивного рівня відповідальності наводяться на рис. 2.

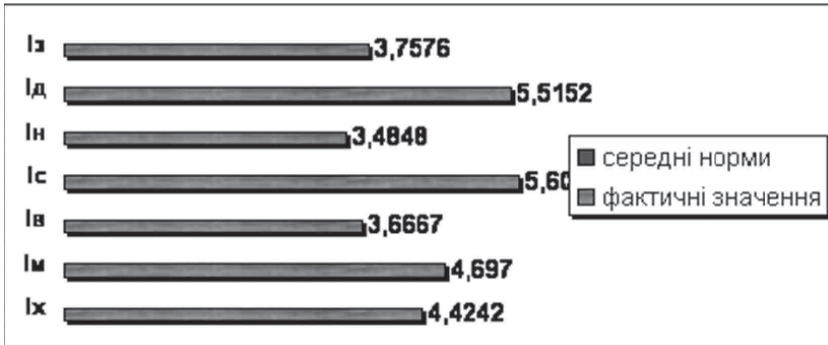


Рис. 2. Показники РСК студентів 5-го курсу

Як бачимо, студенти випускних курсів виявляють досить значні відхилення від норми за шкалами Із $X_{сер} = 3,76$ ($\sigma = 1,03$), Ін $X_{сер} = 3,48$ ($\sigma = 1,20$), Ів $X_{сер} = 3,67$ ($\sigma = 1,26$). Шкала Із є стрижневою в даній методиці. Порівняно з першим курсом, спостерігається зниження загального рівня інтернальності, що, як правило, тягне за собою дисгармонію в цілісному механізмі цілепокладання, мотивації, самоідентифікації.

Шкала інтернальності в галузі неуспіху також характеризується досить низьким рівнем. Фактично, саме ці дані є «чистими показниками» атрибуції успіху. Значення шкали Ін характеризує досліджуваних як таких, що схильні приписувати відповідальність за неуспішні події іншим людям чи вважати їх результатом невезіння. А це, в свою чергу, не дозволяє повноцінному формуванню Я-успішного як в загальному, так і в професійному контексті.

Шкала Ів визначає інтернально-екстернальний вектор, що складається в контексті виробничих відносин. Тут прослідковується логічний зв'язок з двома вищеописаними шкалами. Адже низький показник значень за даною шкалою характеризує схильність у студентів 5-го курсу приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, везінню-невезінню.

Отже, на основі отриманих результатів, можна зробити висновок про те, що у студентів старших курсів спостерігається значний зсув у напрямку екстернального контролю, що в цілому негатив-

но позначається на формуванні рівня відповідальності та тягне за собою неготовність особистості до розвитку професійно важливих якостей майбутніх керівників. Іншими словами, психологічний факт перенесення відповідальності на інших людей в даному випадку характеризує досліджуваних з високим показником екстернальності в зазначених шкалах як таких, що демонструють неспроможність відповідати професійним вимогам обраної професії.

Прояв відповідальності на рівні професійної діяльності, безумовно є наслідком особистісно-сформованої позиції вміння діяти відповідально. Говорячи про типологію життєвих світів індивіда, помічаємо й певну модифікацію у вчинкових намірах, що ведуть до морально-відповідального вибору. Цей факт пояснюється не тільки онтогенетичним розвитком особистості, він підтверджує модифікації, детерміновані типологічно, відповідно до особливостей об'єкта і засобів професійної діяльності. Адже професійні задачі різного рівня складності вимагають від майбутнього фахівця відповідний «внутрішній ріст». Звідси суб'єктна міра професійної готовності детермінована індивідуальним досвідом професійної діяльності. Відображення індивідуальної міри оволодіння та реалізації соціально-історичного та соціально-типового виявляється у готовності особистості до здійснення професійної діяльності на певному рівні життєвого світу. Отже, професійна готовність інваріативна за структурою, типова в відображенні своїх функцій та варіативна відносно індивідуального прояву.

Загалом, проведений теоретичний аналіз зазначених емпіричних досліджень, що стосуються відповідальності особистості в комплексній структурі управління, підтверджує факт відношення особистості до виконуваної діяльності в майбутньому, який, в свою чергу, є прямо пропорційним ступеню усвідомлення індивідом обов'язків і оволодінням усвідомленими завданнями у процесі формування готовності не тільки до професійної діяльності, але і до управлінських функцій.

Висновок. У даній статті розглянуто основні напрями дослідження проблематики психології управління. Ґрунтовно розкрито психологічний аспект діяльності керівника. Проаналізовано класичні стилі управління. Виокремлено істотні фактори прийняття управлінських рішень. Розкрито значення відповідальності як основного критерію системи управління. Представлено емпіричні результати щодо дослідження відповідальності майбутніх фахівців. **Перспективою подальшого дослідження** є дослідження відповідальності через призму стилів керівництва організацією.

Список використаних джерел

1. Бендас Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2005. – 431 с.
2. Бендас Т. В. Гендерные исследования лидерства / Т. В. Бендас // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 87-95.
3. Дружинин В. Н. Психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 672 с.
4. Кузьмін О. С. Основи менеджменту: Підручник / О. С. Кузьмін, О. Г. Мельник. – К. : Академвидав, 2003. – 416 с.
5. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ: Місто-НВ, 2008. – 280 с.
6. Цимбалюк І. М. Психологія управління / І. М. Цимбалюк. – Київ, 2008. – 242 с.
7. Цуруль О. А. Менеджмент у державних організаціях: Навч. посібник / О. А. Цуруль. – К. : КНЕУ, 2002. – 142 с.

In this article the main trends of management psychology research are considered. The psychological aspect of the head's activity is thoroughly solved. The classical styles of management are analysed. The significant factors of management decisions are defined. The formation of the professional readiness to management is revealed. The value of responsibility as the main criterion of the management system is reviewed. The empirical results on the research of future professionals' responsibility viewed through the prism of leadership styles organization are presented. Psychology of management and leadership style features organization contains a large number of theoretical and empirical developments that are presented in the works of local and foreign psychologists. Functional content manager organization requires a particular way of implementing the basic functions of management, which is reflected in the style of leadership – how to interact with subordinates and solving production problems. In today's competitive market, the individual leader, the level of his skills and especially the style and focus of its activities are dependent growth, quality and business income. Professional readiness is expressed primarily in management to promptly take appropriate decisions in a constantly changing social conditions, assuming the responsibility for the process and the consequences of those actions. Prospect for the further research is the study of responsibility through the prism of leadership styles organization.

Keywords: management, leadership, leadership style, professional readiness to management, professional responsibility.

Отримано: 17.01.2013 р.

Функціональне значення метафоричності внутрішньої тілесності

У статті обґрунтовано актуальність для сьогодення проблеми харчових розладів. Показано необхідність їх вивчення з погляду порушення психосоматичного функціонування тіла. Проаналізовано можливість застосування метафори під час роботи з розладами харчової поведінки. Проведено узагальнюючий аналіз поглядів на походження та лікування симптомів. Показано, що функціональне значення метафоричності внутрішньої тілесності полягає в можливості перекладу з неусвідомлюваної мови інтероцептивних відчуттів на усвідомлювану мову екстероцептивних відчуттів. Зроблено висновки щодо застосування методу метафоризації у системі діагностичної та психокорекційної роботи з психосоматичними клієнтами, зокрема з ожирінням та іншими розладами харчової поведінки.

Ключові слова: розлади харчової поведінки, інтероцептивні відчуття, метафора, утилізація симптомів, трансформація.

В статті обоснована актуальність проблеми пищевых расстройств. Показана необходимость их изучения с точки зрения нарушения психосоматического функционирования тела. Проанализированы возможности применения метафоры при работе с расстройствами пищевого поведения. Проведен обобщающий анализ взглядов на происхождение и лечение симптомов. Показано, что функциональное значение метафоричности внутренней телесности состоит в возможности перевода с неосознаваемого языка интероцептивных ощущений на осознаваемый язык экстероцептивных ощущений. Сделаны выводы относительно применения метода метафоризации в системе диагностической и психокоррекционной работы с психосоматическими клиентами, в частности с ожирением и другими расстройствами пищевого поведения.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения, интероцептивные ощущения, метафора, утилизация симптомов, трансформация.

Постановка проблеми. Проблема психосоматичних співвідношень у нормі й патології давно перебуває в сфері наукових інтересів медичної психології. Поширеність всього спектра психосоматичних розладів дотепер залишається розпливчастою. Однак, за даними ВООЗ збільшення кількості людей з ожирінням та іншими порушеннями харчової поведінки досягло розмірів епідемії [6]. На наш погляд, вивчення харчових розладів необхідно розглядати з огляду на порушення психосоматичного функціо-

нування тіла. Це обумовлює дослідження не стільки тіла-організму, скільки тілесності як інтегрального психофізичного феномена, що дозволить виявити особливості структури тілесності, характеристики тілесного досвіду при порушенні психосоматичного розвитку (в осіб з порушеннями харчової поведінки). З метою визначення особливостей тілесного досвіду при порушеннях харчової поведінки та впливу на них під час психотерапевтичної роботи доцільно застосовувати тілесні метафори клієнтів (пацієнтів).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній психології накопичено чимало теоретичного і емпіричного матеріалу, в якому розглядається багатогранність застосування та впливу метафори. Дослідження метафори вже давно вийшло за рамки філологічних дисциплін. З 30-х років ХХ сторіччя спеціалісти з різних галузей наукового знання (психологи, культурологи, антропологи та інші) розглядають метафору як засіб, що дозволяє перекласти одну систему значень образного ряду в іншу. Це, в свою чергу, обумовлює можливість її застосування для побудови моделей в евристичних цілях, в тому числі, для нового бачення ситуації, вираження символічного чи табуйованого значення, для утворення нових термінів чи понять.

Визначення метафори через поняття аналогії дав ще Арістотель. Він вважав, що метафора є перенесенням незвичайного імені або з роду на вид, або з виду на рід, або з виду на вид, або за аналогією.

Т.Є. Гура, узагальнюючи результати наукових публікацій, що присвячені феномену метафори (за минулі 20 років), зазначає, що вони виступають у якості моделей, за допомогою яких люди пізнають та описують закони природи. Зокрема, теоретична наука – це у своїй основі впорядковане використання метафори [2]. На думку автору, цікавість учених до цього явища підтримується саме багатofункціональністю та багатofаспективністю метафори, бо дозволяє застосовувати її не тільки як засіб образного мовлення, але і як засіб для розвитку невербального мислення (мисленевого потенціалу) особистості.

Феномен метафори не є власне психологічним, інтерес до нього психологів пов'язаний, передусім, з проблемами співвідношення мови та мислення, образного та логічного компонента мисленнєвої діяльності. У психології метафору сьогодні розглядають як основу розуміння людського мислення, як механізм, завдяки якому у мисленні можна поєднати те, що є первинно несумісним (Н. Арутюнова, М. Меєрович, Б. Поршнев та ін.). Ме-

тафора – це мова внутрішнього життя людини, мова її почуттів, думок, ідей, без неї не існувало б лексики її суб'єктивного образу [2].

Як ефективний метод роботи з тілесністю, метафоризація розглядалася в працях О.О.Леоненко, Г.В.Тимошенко, А.Ш.Тхостова, О.С.Язвінської та ін. [3; 8; 11]. Проте, у системі діагностичної та психокорекційної роботи з психосоматичними клієнтами, зокрема з ожирінням та іншими порушеннями харчової поведінки, метод метафоризації майже не застосовується, незважаючи на значні психотерапевтичні ресурси.

Мета нашої статті спрямована на проведення теоретичного аналізу дефініції «тілесна метафора» як загальнопсихологічного поняття, а також на дослідження можливості застосування метафори під час проведення корекційної роботи з людьми, що страждають на харчові порушення.

Виклад основного матеріалу. Феноменологічна специфіка внутрішньої тілесності прямо пов'язана зі специфікою її психосемантики, оскільки модальність інтероцептивних відчуттів не може бути прямо співвіднесена з відчуттями іншого суб'єкта. Мова внутрішнього тіла – це співвіднесення інтероцептивних відчуттів з екстероцептивними. Інакше кажучи, для опису відчуттів, які йдуть від внутрішнього середовища організму, запозичується (використовується) мова опису зовнішніх об'єктів і дій. На думку А.Ш.Тхостова, це підтверджується аналізом семантики якостей (модальності) інтероцептивних відчуттів [8]. Наприклад, під час опису інтероцептивних відчуттів людина описує їх екстероцептивними діями або відчуттями: «розпирає», «палить», «свербить», «горить», «давить». Така ж тенденція спостерігається під час опису болі, яку характеризують як «ріжуча», «колюча», «гостра», «тупа», «ниюча» тощо.

G.L.Engel висловлював припущення, що люди, описуючи інтероцептивні відчуття (наприклад, біль) використовують поняття, які відносяться не стільки до «мова болі», скільки до обставин, у яких ця біль була колись відчута або до уявленої ситуації, у якій вони могли би її відчутти [12]. Наприклад, людина говорить, що відчуває *гостру* біль, при цьому, імовірно вона уявляє як *порізалася*. Коли ж пацієнт із коронарною недостатністю говорить про свій біль «грудна клітина начебто *роздавлюється*», то скоріше він здійснює описання у термінах «*уявної ситуації*».

В.О.Меркулова, яка провела лінгвістичний аналіз, відмітила, що як народні назви хвороб, так і описання їх хворобливих відчуттів передають або позначення конкретних дій (ріже, коле,

давить), або зовнішні ознаки хвороби [4]. Наприклад: «ночніца» – безсоння, «падуча» – епілепсія, «сечове виснаження» – діабет, «нутрець» – кашель із задишкою, «воронячі чоботи» – тріщини на ступні, «жаби» – плями на обличчі вагітних, «капкан для ніг» – подагра і т.п.). Інакше кажучи, мова опису внутрішнього тіла опирається на мову зовнішнього (екстероцептивного). Коли внутрішнє інтерецептивне відчуття «переводиться» у вербальне, то симптом стає метафорою.

З досліджень, присвячених вивченню функціональної асиметрії мозку, відомо, що кожна півкуля «розмовляє» власною мовою. У дослідженнях Р.М.Грановської, І.Я.Березної, що присвячені функціональній асиметрії мозку й внеску кожної півкулі в процес сприйняття, відзначається, що права півкуля тісніше пов'язана з інформацією відчуттів та почуттів [1]. Вона переробляє сигнали, які людина отримує безпосередньо від свого тіла як учасник події («тут і зараз»). У переважній більшості ці сигнали неусвідомлювані й тому виражаються в образах (не можуть бути виражені в логічних конструкціях) [1, с.16].

Ряд авторів (П.Грюссер, А.Зелке, Т.І.Динда та ін.), що досліджували тих, у кого домінуючою рукою є права), стверджують, що *права півкуля* відповідає за метафоричний зміст мови, емоційне забарвлення висловлювань, інтонацію усної мови, гумор і його сприйняття та ін., проте *ліва півкуля* «відповідає» за усну мову, вербальне мислення, розмір прози і поезії та ін. Отже, кожна півкуля має власну спеціалізацію: права – оперує образами, а ліва – поняттями. Отже, метафора одночасно виступає і як зв'язківець (бо забезпечує зв'язок між органами, спинним мозком та двома півкулями), і як перекладач з однієї мови на іншу.

На нашу думку, особливу увагу слід звернути на факт, що структура опису внутрішніх тілесних відчуттів відповідає структурі метафори.

Метафора – це один з видів обороту мови, у якому при порівнянні двох слів (об'єктів) загальна ознака одного переноситься на інший (що дістає «переносний» зміст). Багато назв внутрішніх тілесних відчуттів – метафори за походженням: «шлунок стоїть», «серце коле», «ком у горлі» «голова розколюється», «у спині кілок», «ноги ватяні», «тіло як пушинка», «в голові туман» тощо. Однак, ці словосполучення, уже давно сприймаються як «дійсні» конкретні тілесні відчуття (внаслідок їх частого вживання). Крім того, у своїх метафоричних формах вони репрезентуються лікарю в якості первинного, елементарного симптому, не припускаючи ніякої суб'єктивної переробки. Інакше кажучи,

вони набули статус конвенціональних інтероцептивних метафор (так званих «договірних», усім зрозумілих).

Крім цих, конвенціональних інтероцептивних метафор, індивідуальна мова дозволяє проявляти творчість у поясненні свого самопочуття. При цьому, певна частина порівнянь має клінічне значення. Це, наприклад, такі класичні істеричні стигми: відчуття клубка в горлі; головний біль, що має характер обруча або вбитого цвяху («globus hystericus», «clavus hystericus»).

Психологічний зміст метафоричності мови внутрішнього тіла полягає у передачі дифузної «неперекладної» інформації інтероцептивних відчуттів у форму, що має конкретизований, зрозумілий характер для Іншого. «Метафора є вербальна структура, яка в силу своєї форми затверджує реальність об'єкта» (Дж. Міллс) [5]. Отже, метафора виступає в якості з'єднуючого «містком» між внутрішнім і зовнішнім (П.Рікер) [7]. При цьому напрямок семантичного руху відбувається «від більш конкретного образу, який легко схоплюється, до того, який є неясним, невизначеним, сумнівним, дивним» (Ф.Уілрайт).

Інакше кажучи, механізм метафори полягає в «перенесенні» значення з одного (конкретного) об'єкта на інший (неясний, малодиференційований). Наприклад, розглянемо семантичний зміст метафори «вовчий апетит». З одного боку, є поняття «апетит» яке відносно невизначене (дифузне, глобальне). З другого боку, кожному зрозумілий стереотипний образ вовка, який вічно голодний та постійно перебуває в пошуку їжі (здобичі). У цьому контексті відчуття апетиту – з області внутрішнього тіла (яке недоступне безпосередньому «об'єктному» сприйманню) потребує «форми», яка має виступити з'єднуючою ланкою з узагальненим людським досвідом і практикою.

Метафора дає можливість комунікації із приводу внутрішнього тілесного досвіду. На думку М. Еріксона, психотерапевтичні техніки, що активно задіють симптоми хвороби у якості метафори, дозволяють не тільки прийняти їх до відому, але й застосувати у психотерапевтичній стратегії лікування. Такий процес він назвав «утилізацією симптоматики» [10]. У медичній психології існують різноманітні погляди на походження й лікування симптомів. Коротко зупинимось на кожному з них.

Автори однієї теорії вважають, що симптоми – це прояви переживань, які травмували людину у минулому (звичайно в дитинстві або ранньому дитинстві) й усунути їх можна тільки повернувшись до первісної причини. Таке повернення, в першу чергу, пов'язане із самопізнанням та самоаналізом (психоана-

літичний підхід), але може бути здійснено у вигляді сильного емоційного впливу (терапія за Райхом, за А.Яновим, біоенергетична терапія та інші). В будь-якому випадку головним елементом психотерапевтичного впливу є повернення до першопричини хвороби.

Інша теорія розглядає симптоми як результат помилок на різних етапах життєвого шляху особистості (тобто у її минулому або теперішньому). Фахівці, що дотримуються цієї теоретико-методологічної бази, вважають, що первісна причина заявленої проблеми є несуттєвою, і терапевтичний процес необхідно будувати, виходячи з реалій теперішнього часу. Відповідно мета терапевтичного процесу повинна бути спрямована на створення (будування) нових пізнавально-чуттєвих структур, які допоможуть людині перевчитися (модифікація поведінки, реструктурування пізнавального процесу, переобумовлення).

Існує також психонейрофізіологічний погляд на симптоматику, який розглядає як поведінкові, так і органічні компоненти. При дослідженні етіології хвороби враховуються генетичні й біохімічні фактори, а також вплив середовища. Однієї зі складових лікувального процесу є біохімічний вплив.

Вчені, що дотримуються ще одного напрямку, – четвертого – вважають симптом «подарунком» підсвідомості, тобто «посланням, що має певний зміст». Утилізація цього симптому допомагає його усуненню, незалежно від його зв'язку з минулим. Родоначальником цього напрямку є М. Еріксон. Він незмінно наполягав на якнайшвидшому усуненні або ослабленні симптому перш, ніж занурюватися у дослідження психодинамічних факторів хвороби. В своїй роботі він зазначає: «Як психіатр, не бачу сенсу в аналізі причин, якщо спочатку не скорегувати хворобливі прояви» [10].

У традиціях гештальт-підходу сформувалися наступні уявлення про психосоматичний симптом:

- симптом – це зупинена емоція. Не виявлена емоція стає руйнівною на тілесному рівні;
- симптом – це наслідок тривалої емоційної напруги низької інтенсивності. Симптом трансформує ситуацію з гострої в хронічну;
- симптом – це перетворена форма контакту, фактор, що організує поле «організм-середовище». Будь-який симптом колись був творчим пристосуванням, перетворившись згодом у стереотип, який обмежує патерн поведінки;

- симптом – це сплав ретрофлексії й соматичної проекції відчужених переживань на певну частину тіла.

Утилізація виражених симптомів має на увазі доречність будь-якого підходу залежно від індивідуальної специфіки кожного випадку. Одному клієнту необхідно дати можливість пізнати самого себе, іншому – потрібний сильний емоційний струс, третій – потребує модифікації поведінкової моделі. Тільки при такому підході будуть забезпечені інтереси клієнта й повнота утилізації.

Приклади успішної утилізації вираженого симптому на основі застосування метафори в ході психотерапевтичного впливу розглядаються в роботах Дж.Мілса, Р.Кроулі, М.Еріксона та ін. [5; 10]. На думку цих авторів, симптом – це не стільки прояв органічної, психологічної або соціальної патології, скільки результат блокування ресурсів (природних здібностей і можливостей). Погляд на симптом з іншої, незвичайної, виграшної точки зору, дозволяє його усунути (із цього погляду, симптом – це символічне послання, «дарунок» підсвідомості). «Симптом – сам по собі є метафорою, у якій уже втримується розповідь про суть проблеми. Завдання терапевта – правильно «прочитати» цю розповідь, і опираючись на неї, створити свою метафору, у якій будуть запропоновані можливі варіанти розв’язання проблеми» [10, с. 45].

Як приклад утилізації симптоматики наведемо фрагмент з власної психотерапевтичної роботи:

Клієнтка (А., 22 роки) страждає на гіперфагію (надлишкова вага – 22 кг). Під час збору анамнезу розповідає, що перед «приступом обжерливості» часто відчуває наступні симптоми: роздратування, хвилювання, підвищене серцебиття, «відчуття нехватки повітря», спрагу. Психотерапевт пропонує або намалювати або дати асоціацію до кожного симптому. Клієнтка, виконуючі завдання, розповідає: «*Хвилювання* – це маленький кораблик, який попав у шторм. Капітан віддає накази, але його мало хто слухає. Шторм шпурляє кораблик, наче шкарлупку від яйця». «*Відчуття нехватки повітря* – задуха, смерть». «*Роздратування* – це вогонь, який спалює мої нутроці». «*Спрага* – це бажання, таке ж природне, як бажання кохання». «*Підвищене серцебиття* – це кардіограма, де є піки – зльоти та падіння.

Терапевт відповідно утилізував кожну репліку клієнта, але, враховуючи певну обмеженість викладу у статті, наведемо діалог лише з приводу останнього симптому (як найбільш інформативного у даному випадку):

Т.: З чим для Вас пов'язані ці піки – зльоти та падіння?

К.: Зльоти – це все, що пов'язано з дитиною (1,5 роки). Це і період вагітності, і перші хвилини після її народження, перша пошішка, перші кроки, перші слова... А падіння... – це все, що пов'язано з чоловіком... Знаєте, бувають чоловіки різні – добрі та погані. А мій... – ніякий».

Після такої відповіді напрямок психотерапевтичної бесіди змінився – від площини тілесної проблематики він перейшов до площини взаємостосунків з чоловіком. Отже, «утилізація симптоматики» (на основі активного залучання симптомів хвороби у якості метафори) дозволила достатньо швидко вийти на основну психологічну проблему клієнтки, обговорення якої дозволило їй зрозуміти, що відчуття незадоволеності та роздратованості на чоловіка (які вона намагалася стримувати та приховувати від нього) підштовхували її шукати задоволення в іншому – в надмірному харчуванні.

Дозволимо собі ще один приклад лінгвістичного характеру. Порівняємо дві фрази: «я голодний» і «я корову проковтну – дуже їсти я хочу». У першій фразі, інтероцептивне відчуття людини відносно невизначене (дифузне, глобальне). З одного боку, зрозуміло, що людина «прагне їсти», але інтенсивність відчуття (як саме голодний, наскільки голодний) залишається поза зоною доступу. У другій фразі «я корову проковтну – дуже їсти я хочу» інтероцептивне відчуття голоду конкретної людини стає більш зрозумілим. Іншому, і це забезпечується образністю (метафоричністю) фрази «хоч корову проковтну» (бо кожному зрозуміло, що відчуття голоду є дуже сильним).

Виходячи з контексту нашого дослідження, підкреслимо, що метафоричність мови внутрішнього тіла дозволяє знайти для нього «форму» відповідності, пов'язану з найбільш узагальненою людською практикою й доступну безпосередньому «об'єктному» сприйманню. У результаті фраза «у мене відчуття важкості в шлунку» (або «у шлунку палає вогонь») дає нам набагато більше інформації, ніж фраза «у мене відчуття дискомфорту» (оскільки в цій фразі повідомляється лише про те, що у шлунку є ненормальні відчуття). Спираючись на практичний досвід, невизначене відчуття дискомфорту в шлунку здобуває «конкретний зміст», який легко уявити собі на основі значення конкретних слів, наприклад, «важкість», «вогонь палає».

Підводячи *підсумок* аналізу метафоричності мови інтероцептивних відчуттів як центральної характеристики внутрішньої тілесності, позначимо ті з них, які стосуються її специфіки:

1. Метафора вербалізує інтероцептивні відчуття. Вербалізація дозволяє здійснити перехід від нечіткого, неусвідомлюваного рівня до первинної представленості у свідомості того, що відбувається усередині тіла (усвідомлення; надання «значення»). Інакше кажучи, метафора дозволяє встановити зв'язок між результатами сприймання правою та лівою півкулями.

2. Метафоричний образ дозволяє перейти від пасивного сприйняття інтероцептивного відчуття до активного процесу, який має когнітивний характер.

3. Метафора дає можливість комунікації із приводу внутрішнього тілесного досвіду. У цьому сенсі вона дозволяє передати особливості своїх внутрішніх відчуттів і переживань так, щоб вони стали зрозумілі іншим.

4. Метафоричність внутрішньої тілесності є її центральною характеристикою. Функціональне значення метафоричності внутрішньої тілесності полягає в можливості перекладу з неусвідомлюваної мови інтероцептивних відчуттів на усвідомлювану мову екстероцептивних відчуттів.

5. Метафора виявляється корисним інструментом спілкування в тих випадках терапії, навчання й консультування, коли необхідний доступ до інтероцептивних відчуттям клієнта або коли йому (клієнту) необхідний пошук нового розуміння проблеми. Люди, які мають обмежені психосемантичні (метафоричні) ресурси, залишають усередині себе багато «неконтейнірованих» (неутилізованих) відчуттів і почуттів (наприклад, алекситимічні суб'єкти). Тому що, з одного боку, не мають достатнього доступу до своїх внутрішніх об'єктів, а з другого – не можуть одержати достатнього розуміння й співчуття з боку оточуючих (внаслідок недостатньо розвинутої здатності переводити свої внутрішні відчуття на мову зрозумілу іншим).

6. Метафоричний образ дисоціює (вистроює дистанцію) між суб'єктом і його інтероцептивним відчуттям. Це часто дозволяє полегшити дискомфортні, негативні відчуття, оскільки вони (відчуття) перетрансформуються. Дискомфорт (у вигляді відчуття, болі, напруги, поганого самопочуття) стає тим, про що можна говорити, що можна зрозуміти, перебудувати, а значить перевести зі страшного, неконтрольованого в щось інше (принаймні, менш страшне, а в ідеалі – у щось гарне, приємне). Можливість трансформації інтероцептивних відчуттів несвідомо сприймається суб'єктом як можливість контролю над відчуттями та переживаннями (можливість керування внутрішньою тілесністю).

7. Трансформація, яка здійснюється в метафорі (семантичне перетворення), надає внутрішньому тілесному відчуттю новий ступінь реальності.

8. Під час діагностичної та психотерапевтичної роботи з клієнтами (пацієнтами), що страждають на харчові порушення, доцільно застосовувати тілесні метафори.

Перспективи подальшого дослідження ми бачимо у розробці корекційних програм із застосуванням метафор як методу комунікації з внутрішньою тілесністю людей, що страждають на харчові порушення.

Список використаних джерел

1. Грановская Р.М. Интуиция и искусственный интеллект / Р.М.Грановская, И.Я.Березная. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991. – 268 с.
2. Гура Т.Є Метафора як засіб активізації професійного мислення психолога: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Vonu_psi/2010_11_1/gura.pdf
3. Леоненко Е.А. Метафора и телесная метафора в психотерапии: опыт осмысления и систематизации / Е. А. Леоненко, Г.В. Тимошенко // Психология телесности: между душой и телом / ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви . – Москва : АСТ, 2007. – С. 614-640.
4. Меркулова, В.А. Этимология / В.А.Меркулова. – М.: Наука, 1975. – С.52-63.
5. Миллс Дж. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка» /Дж.Миллс, Р.Кроули. – М.: Класс, 1999. – 128 с.
6. Ожирение и избыточный вес: [Электронный ресурс] // Информационный бюллетень. – №311. – Май 2012. – Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/ru/index.html>
7. Рикер П. Живая метафора // Теория метафоры / Общ. ред.Н.Д.Арутюновой, М.А.Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 157 с.
8. Тхостов А.Ш. Интрацепция в структуре внутренней картины болезни: автореф. дисс. док.психол. наук / А.Ш.Тхостов. – М, 1991. – 35 с.
9. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений/ сост. М.Г.Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
10. Эриксон М. Стратегии психотерапии = Strategy of the Psychotherapy : Избранные работы / М.Эриксон [Авторизов.

- пер. с англ. и ред. Шлионский Л. М.] . – М.: Речь, 2002. – 544 с. (Серия «Мастерская психологии и психотерапии»)
11. Язвинская Е. С. Методологическое и теоретическое обоснование культурно-исторического подхода к изучению телесности: [Электронный ресурс] // Новости украинской психиатрии. – Киев–Харьков, 2007. – Режим доступа: <http://www.psychiatry.ua/articles/paper257.htm>.
 12. Engel G. Psychoanalytic theory of somatic disorder/ G.Engel, A.Schmale // J.Amer. Psychoanal. Assoc. – 1967. – V. 15. – P. 344-365.

The article proves the relevance of eating disorders for today. It also shows the necessity of their studying in terms of psychosomatic disfunction of the body.

The article analyses the opportunities to use metaphors while working on eating disorders. A generalized analysis of opinions about their origin and symptomatic treatment has been developed. It is shown that the functional meaning of metaphoricity of inner corporality is based on the ability to transform the interceptive senses from the extramental language to the perceivable language of the interceptive senses. The conclusion was made about using a metaforicity method in the system of diagnostic and psychocorrective work with psychosomatic clients including obesity and other eating disorders.

Keywords: eating disorders, interceptive senses, metaphoricity, symptom utilization, transformation.

Отримано: 27.01.2013 р.

УДК 159.922.8:159.924.7

А.О.Широка

Спроба інтеграції концепції сепарації-індивідуації у вітчизняну психологію

Представлено теорію сепарації-індивідуації, в якій йдеться про внутрішньопсихічні зміни індивіда в процесі дорослішання. Окреслено вплив цих змін на розвиток у індивіда більшої компетентності, саморегуляції, незалежності, більш зрілих взаємин з батьками. Наведено критерії оцінки психічної автономії молоді людини. Зроблено огляд вітчизняних досліджень дитячо-батьківських стосунків в підлітково-

юнацькому віці. Запропоновано західну теорію сепарації-індивідуації як вихідну систему координат для розуміння та дослідження феноменів психологічного дорослішання індивіда.

Ключові слова: сепарація-індивідуація, дорослішання, дитячо-батьківські стосунки, автономія.

Представлена теория сепарации-индивидуации, как процесс интрапсихических изменений во время взросления. Описано влияние данных изменений на повышение у индивида компетентности, саморегуляции, независимости, развитие более зрелых отношений с родителями. Обсуждаются критерии оценки психической автономии человека. Проанализированы современные отечественные исследования детско-родительских отношений в подростково-юношеском возрасте. Предложено теорию сепарации-индивидуации в качестве системы координат для понимания и исследования феноменов взросления индивида.

Ключевые слова: сепарація-індивідуація, взросление, детско-родительские отношения, автономия.

Постановка проблеми. У західній концепції сепарації-індивідуації, здійснено спробу показати, що ця теорія є недостатньо висвітленою у вітчизняній психології, натомість добре теоретично та методологічно опрацьованою в західній психології, що робить її досить плідним джерелом розуміння та вивчення феноменів перехідного віку.

Для початку спробуємо представити концепцію сепарації-індивідуації в її історичному розрізі та на матеріалі сучасних, переважно західних, досліджень. Після чого доцільно буде розглянути дотичні погляди вітчизняних психологів. Основна мета викладу міститься в тому, щоб довести як теоретичну, так і методологічну плідність запропонованого підходу у розумінні та вивченні феноменів перехідного віку, зокрема у дитячо-батьківських взаєминах в процесі дорослішання індивіда.

Сепарація як інтрапсихічний процес дорослішання. Якщо звертатися до історії виникнення поняття сепарації-індивідуації, то вперше його окреслила М. Mahler (1975) . Авторка припускала, що дитина від народження знаходиться в стані симбіотичного злиття з матір'ю і лише з часом починає усвідомлювати власну незалежність від неї. Процес сепарації вона розуміла як усвідомлення та психічну інтеграцію дитиною факту власної тілесної та психічної окремоті від матері після поступового послаблення відчуття єдності та злиття [23, с. 51]. М. Mahler вважала, що так відбувається через біологічні причини і потреби розвитку, зокрема, інстинкти самовиживання та самозбереження. Процеси сепарації та індивідуації розглядалися нею як дотичні: з по-

ступовим розвитком незалежності від батьківських об'єктів все більше розвивається унікальне, неповторне «Я» людини. Нижче ми будемо використовувати більш емке поняття сепарації, однак вкладаючи в нього сенс обох процесів.

Психоаналітичний словник [12, с. 190-191], апелюючи до теорії М. Mahler, визначає сепарацію, як інтрапсихічний процес набуття людиною переживання власної самостійної та незалежної від батьківських об'єктів цілісності. Слід зазначити, що в пізніших тлумаченнях даного терміна, про які мова піде нижче, акцент зміщується від процесів інтрапсихічної реальності до феноменів міжособистісних взаємин.

Якщо М. Mahler цікавили процеси розвитку немовлят, то Р. Blos спробував провести паралелі між процесами психологічного відокремлення дитини та молодого людини від батьків. «В дитинстві мова йде про вихід з материнської симбіотичної мембрани, а в юнацькому віці – про відокремлення від сімейної матриці», – пише Р. Blos [16, с. 34]. В душі молодого людини має звільнитися місце для того, щоб в майбутньому вона змогла покохати іншу людину, створити власну сім'ю. Р. Blos припустив існування другої фази сепарації, яка припадає на підлітково-юнацький вік. В цей період людині притаманні розмите уявлення про себе та пошук відмінної від батьківської ідентичності. На думку автора, це необхідна умова трансформації ранніх форм прив'язаності дитини до батьків для досягнення нею індивідуальної автономії.

В свою концепцію другого періоду сепарації Р. Blos інтегрував базові припущення своїх попередників, зокрема ідеї Z. Freud, A. Freud, H. Deutsch. Відтак, ним визнається, що поштовхом до сепарації, насамперед, виступають тілесні зміни, пов'язані з періодом статевого дозрівання, зростанням енергії лібідо, потужним вибухом інстинктивного та афективного життя підлітка. Аналізуючи психотерапевтичні випадки, Р. Blos зазначав, що перебудова психічного життя відбувається поступово, зі зміною прогресивної та регресивної фаз розвитку. Як і А. Freud, він описує підліткову психічну динаміку, в якій психічні захисти (моралізація, аскетизм, інтелектуалізація) не здатні ефективно подолати потужні потяги, тому підлітки часто регресують до більш ранніх форм взаємин з оточуючими. Типово активуються потреба в залежності, страхи та конфлікти, пов'язані з попередніми стадіями розвитку [14, с. 346]. Однак, якщо раніше дитина могла розраховувати на допоміжне батьківське «Я», то в період статевого дозрівання інтенсивна емоційна близькість з батьками викликає в неї інцестуозні конфлікти та повторне переживання

Едипового комплексу. Це, в свою чергу, також стимулює розвиток більшої дистанції від батьків [14, с. 349].

Психоаналітики того часу були схильні вважати, що поведінка людини є прямим наслідком її внутрішньопсихічної динаміки. Отже, виходячи з психічної динаміки перехідного віку, є нормою, коли дитина проявляє до батьків злість і ненависть, відверте протистояння, культивує власний відмінний світогляд, ідеалізує інших дорослих та однолітків. Відверто агресивна поведінка свідчила про прагнення індивіда розірвати інфантильний зв'язок з батьками, а періоди депресивного настрою – про смуток через втрату дитинства. З іншого боку, безконфліктні стосунки з батьками у перехідному віці вважалися відхиленням від норми, оскільки внутрішня динаміка сепарації вимагає від молодого людини великих зусиль, тривалого протистояння, бунту та боротьби за власну ідентичність.

Результатом вдалої сепарації, на думку Р. Blos, стає набуття дитиною автономії, основними психічними ознаками котрої є послаблення залежності «Я» дитини від «Я» батьків, втрата Едипальним Супер Его ригідності та влади, розвиток Я – ідеалу [18, с. 736].

І якщо сьогодні визнається існування саме такої внутрішньопсихічної динаміки дорослішання, однак її вплив на взаємини індивіда з оточуючими, зокрема батьками, не є настільки безпосереднім та однозначним, як це описував зокрема Р. Blos. Ця динаміка переважно розгортається на рівні позасвідомих переживань, котрі типово не маніфестують у свідомості людини та прямо не визначають її безпосередню поведінку. Також, як було досліджено пізніше, і про що буде йтися нижче, окрім прагнення автономії та незалежності, людині також є притаманним інше прагнення – збереження близькості у взаєминах з батьками.

Серед сучасних психоаналітиків, зокрема спираючись на доробок R. Knight (2005), існує тенденція вважати, що сепарація починається в ранньому дитинстві і триває усе життя: «В кожному віковому періоді дитина має досягнути новий рівень внутрішньої незалежності від батьків» [21, с. 179]. Також вважається, якщо одні фази сепарації провокуються біологічно, наприклад, через настання статевого дозрівання, то інші – залежать від зовнішніх соціальних вимог, наприклад, початку шкільного навчання, професійної діяльності тощо. На кожному новому щаблі сепарації від батьків індивід переживає період розпаду раніше досягнутої цілісності «Я», нормативну фрагментацію, переструктурування системи психічних захистів. Досліджувані R. Knight часто описували це як період «внутрішньої розклеєності», «роз-

паду на шматки». Як і Р. Blos, вона помічала при цьому появу суму, злості, страху загубитися у великому світі, тимчасову втрату внутрішнього зв'язку з батьківськими об'єктами. Однак лише так розвивається автономія людини: досягнення нового рівня у когнітивному, емоційному, фізичному функціонуванні, використанні психічних захистів.

З точки зору психологів-дослідників, про доробок котрих мова піде нижче, особливими недоліками психодинамічної теорії сепарації вважають: по-перше, досить мало місця відводиться реальним стосункам між дитиною і батьками у процесі дорослішання; по-друге, основні припущення Р. Blos ґрунтувалися на психоаналітичній роботі з молодими людьми, котрі зверталися за психологічною допомогою, тому зроблені висновки не коректно поширювати на ширший загал молодих людей без критичної переоцінки; по-третє, більшість авторів, які досліджували особливості жіночого розвитку (С. Gilligan, J. Miller, J. Surrey та інші) не сприйняли ідею, щодо втрати у процесі сепарації афективної значимості стосунків з батьками; по-четверте, дана теорія заснована на представниках західного культурного середовища, тому до кінця залишається не зрозумілим, які саме прояви сепарації будуть характерними для культур, в яких центральне місце займають не ідеали незалежності та самостійності, а, навпаки, взаємозалежності та причетності у сім'ї та ширшій спільноті.

Міжособистісний підхід до розуміння сепарації. Не дивлячись на певний критичний аналіз класичної психоаналітичної теорії сепарації, сьогодні не існує іншої теорії на пояснення явища психологічного відокремлення. Переважна більшість дослідників не ставлять собі за мету вибудовування відмінної теоретичної перспективи, натомість радше зорієнтовані на емпіричну перевірку окремих положень вихідної теорії, можливостях її застосування в ширшій психологічній теорії та практиці, розширенні її окремих положень, наприклад, що стосується жіночого розвитку чи відмінностей процесів дорослішання у різних культурних середовищах.

G. Holmbeck та J. Hill (1988), L. Steinberg (1987), B. Laursen та W. Collins (1994) [20, с. 93] дослідили, що фізіологічні та гормональні зміни впливають на сепарацію лише через реакцію важливих оточуючих на них. Ставлення інших сприймається підлітком особливо гостро, що значною мірою визначає амплітуду переживань.

Низка дослідників намагалися довести, що з настанням пубертату стосунки в сім'ї не погіршуються. Виявилося, що лише

в 5 – 15% сімей підлітки демонструють агресивну, конфліктну, імпульсивну поведінку, різкі коливання настрою, а батьки втрачають з ними добрий контакт, причому подібні труднощі спостерігалися в них і до настання перехідного віку (дані за J.Smetana [26]). Для більшості сімей характерний нормативний рівень конфлікту, котрий вказує на те, що відбуваються певні вікові зміни, до яких необхідно пристосуватися.

Більшість сучасних дослідників погоджуються, що під час дорослішання дитина критично потребує збереження позитивних близьких стосунків з батьками, а не лише боротьби за власну незалежність (Т. Apter (1990), F.Lopez, (1993), E. Scabini (2000), A. Parra з колегами (2009) [24]).

У низці досліджень було здійснено спроби окреслити факторні моделі сепарації від батьків в підлітково-юнацькому віці. J. Hoffman (1984) [19], спираючись на праці M. Mahler та P. Blos, запропонував чотирифакторну модель, яка включає чотири концептуально та статистично окремі аспекти, що описують особливості сепарації на поведінковому, когнітивному та емоційному рівнях. Автор вважав, що на поведінковому рівні сепарація проявляється як функціональна незалежність – здатність планувати та реалізовувати власні справи без допомоги батьків; на когнітивному рівні, як незалежність у ставленнях – наявність власної, окремої від батьківської, системи поглядів, вірувань, уявлень та переконань; на емоційному рівні, як емоційна незалежність – відсутність інтенсивної потреби у виключно близьких стосунках з батьками, здатність емоційно бути включеним в інші взаємини, і як конфліктна незалежність – відносна свобода від надто інтенсивних переживань провини, тривоги, недовіри, сорому, відповідальності, сильної образи, злості стосовно батьків.

J.Frank з колегами (1988) [22] також намагалися дослідити фактори процесу сепарації від батьків в підлітково-юнацькому віці та ранній дорослості. На початку дослідження з проаналізованих літературних джерел їм вдалося виокремити п'ять емоційно – поведінкових аспектів автономії: самостійне прийняття рішень, незалежність у поведінці, самоконтроль, автономна регуляція самооцінки, відповідальність за себе та інших; і п'ять аспектів збереження близькості у стосунках: комунікація, турбота, почуття близькості, емпатія та повага [22, с.731]. Провівши чисельну кількість інтерв'ю з молодими людьми і проаналізувавши їх розповіді за десятима шкалами, за допомогою факторного аналізу було отримано 3 відносно незалежні фактори, за допомогою котрих можна описати особливості сепарації від батьків в юнацько-

му віці та ранній дорослості, а саме: компетентність на протипагу функціональній залежності – здатність самостійно приймати рішення та давати собі раду з щоденними викликами та труднощами без значного покладавання на поради та допомогу батьків; переживання емоційної близькості на протипагу сепарації – емоційно близькі стосунки протипагуються таким, в яких молода людина встановлює дуже чіткі межі між власним життям та життям батьків; автономна регуляція на протипагу залежності – здатність молодої людини виступати джерелом самооцінки та саморегуляції, що протипагується залежності від думки оточуючих та поганій регуляції власних переживань [18, с. 732-736].

Отже, два незалежних дослідження, проведені J. Hoffman та J. Frank з колегами, довели, що поняття сепарації найбільш об'ємно операціоналізується через показники когнітивної, поведінкової та емоційної незалежності, а також автономної регуляції емоцій.

C. Heinicke та J. Mintz з колегами (1996), а також J. Silverman (1998), висунули гіпотезу про існування робочої моделі сепарації – індивідуації поруч з робочою моделлю прив'язаності, описаної J. Bowlby та опрацьованої M. Aithworth і M. Main, котра дискутується у психотерапевтичній практиці E. Perl (2008) [25] та досліджується рядом західних авторів, зокрема C. Colarusso (2000) [18], R. Night (2005) [21].

Зауважимо, що аналітично- та міжособистісно скеровані дослідники визначають сепарацію дещо відмінно, роблячи основний акцент або на внутрішньопсихічній, або на міжособистісній природі даного явища. Відтак, інтегруючи ці погляди, сепарацію можна розуміти як взаємовплив внутрішньопсихічного та міжособистісного контекстів, під час чого індивід відчуває себе в якості автономної істоти.

На сучасному етапі теорія сепарації добре теоретично узгоджується з теоріями, якими широко послуговуються і у вітчизняній психології, зокрема теорія розвитку ідентичності E. Erikson, теорія становлення системи саморегуляції E. Deci та R. Ryan, теорія диференціації в сімейній системі M. Bowen. Вважається, що досягнення автономії у значній мірі пов'язане з досягненням цілісної, диференційованої ідентичності та розвитком системи автономної регуляції. Автори сучасних англійських наукових оглядів, що систематизують підходи до розуміння періоду дорослішання (G. Holmbeck з колегами (1995) [20], R. Lerner та L. Steinerg (2004) [22], E. Maccoby та J. Martin (1983) [23], J. Smetana з колегами (2006) [27]), широко послуговуються термінами та по-

няттями теорії сепарації-індивідуації, що також вказує на її актуальність, теоретичну потужність та практичну значимість.

З 80-х років ХХ століття було здійснено низку спроб операціоналізувати поняття та розробити методики дослідження сепарації (J.Hoffman, 1984; J.Levine з колегами, 1986; S.Gavazzi та I.Sabatelli, 1987; L.Steinberg та R.Silverberg, (1986); D.Lapsley з колегами (2001)), які в даний час широко застосовуються у емпіричних дослідженнях. Це питання більш широко висвітлюється в іншій нашій публікації [15].

Дотичні ідеї російських та вітчизняних психологів. Ідеї особистісної автономії без конкретного виокремлення цього поняття можуть бути віднайдені в роботах Л. С. Виготського (1983), коли автор пише про принцип оволодіння дитиною своїми мотивами; О. М. Леонтьєва (1983), коли йдеться про активне та усвідомлене ствердження людської особистості в діяльності; А. Г. Асмолова (1990) – у здійсненні особистісного вибору; В. А. Петровського (1996) – у появі надситуативної активності. Також поняття автономії, як результату процесу особистісного самовизначення, зустрічається в роботах І. С. Кона.

Автори сучасних вітчизняних досліджень М. І. Алексєєва [1], А. В. Андрейко [2], Н. В. Брагіна [3], Н. В. Власова [4], Т. С. Гурлева [5], М. І. Дунаєва [8], І. М. Ковальчук [9], розглядаючи перехідний вік, схильні вказувати на важливість інтеграції почуття дорослості, і основним завданням підлітково-юнацького віку вважати набуття зрілості як у фізіологічному, так і в психологічному, соціальному та духовному розумінні. На їх думку, цьому сприяють тілесні зміни, розвиток абстрактного теоретичного мислення, рефлексії, що допомагає більш об'ємно побачити інших людей та світ загалом, спланувати власні дії та досягти якісно іншого результату при виконанні поставлених завдань. Ступінь зрілості молодій людині вітчизняні автори переважно оцінюють за такими психологічними ознаками: досягнення стійкої, стабільної, диференційованої Я – концепції, яка включає в себе розмежування Я-реального та Я-ідеального (Т.С.Гурлева) [5, с. 7]; перехід від керованої поведінки до саморегуляції (М.І.Дунаєва, М.І.Алексєєва) [1; 8]; формування смислових, ціннісних способів саморегуляції (С.Д.Максименко) [10]; розвиток таких особистісних рис, як самостійність, відповідальність, дисциплінованість та ініціативність (С.С.Доскач [7]); досягнення емоційної та когнітивної диференційованості у стосунках з іншими (Н.П. Демидюк, Л.П. Пономаренко) [6, 11].

Сьогодні в переважній більшості російсько-україномовних публікацій термін сепарації зустрічається серед психоаналітично

скерованих, однак в ширшому науковому контексті не є представленим, на що вказує зроблений під час написання даного матеріалу літературний огляд. Хоча ряд дослідників серед основних причин проблемного розвитку дитини називають недостатній рівень рефлексії батьками індивідуальних психологічних характеристик дитини, невизнання її індивідуальної автономії, нездатність сприймати дитину в якості психологічно окремої від себе істоти, однак вони не послуговуються при цьому тою чи іншою теорією, яка б вказувала на існування зв'язку між батьківським ставленням та особливостями автономізації дитини.

У вітчизняних дослідженнях, як і в західних, звучить ідея про критичну необхідність емоційної близькості з батьками у процесі дорослішання дитини. «Лише відчуваючи свою захищеність, людина здатна стати незалежною», – наголошує Л. А. Філоненко. Розвиток самосвідомості, спілкування з однолітками, професійний вибір та соціально – моральне визначення молодої людини у великій мірі залежить від того, наскільки їй вдається зберігати з батьками психологічний контакт, зазначає О. С. Співаковська [13, с. 233]. Н.В.Власова описує юнацький вік як такий, в якому посилюється потреба у спілкуванні, пораді, довірливих стосунках, рівноправ'ї та розумінні зі сторони дорослих. «Перебудовуючи свої взаємини з дорослими, юнаки та дівчата найбільше бажають бачити батьків своїми друзями та радниками. При всій інтенсивності прагнення до самостійності, вони постійно виказують потребу у життєвому досвіді та допомозі старших», – пише авторка [4, с. 78-79]. Схожі ідеї можна віднайти в працях Т. С. Гурлевої, Л. М. Смольської, Т. М. Яблонської.

Спроби розглянути явище психологічної недиференційованості в контексті батьківського ставлення були здійснені Л. П. Пономаренко (2008) [11], Н. П. Демидюк (2009) [6], які вказують на велику частоту звернень у психологічну консультацію людей, які переживають значні труднощі в усвідомленні себе в якості психологічно окремого індивіда, володіють поганою здатністю до саморегуляції та адаптації до нових ситуацій, виявляють риси пасивності, залежності, часто звертаються до нарративного «ми» [11, с. 178; 6, с. 159]. Відповідно, як у психологічній практиці, так і в емпіричних дослідженнях, існує інтерес до феноменів дитячо – батьківських взаємин, що сприяють чи, навпаки, перешкоджають розвитку автономного, диференційованого «Я» дитини.

Висновки. З перелічених вище фактів можна побачити, що вітчизняні психологи плідно висвітлюють феномени дорослі-

шання індивіда у взаєминах з батьками. Однак, в досліджених та описаних фактах часто бракує певної системи координат для орієнтації в полі психологічних феноменів перехідного віку. Тобто, якщо у вітчизняних напрацюваннях врахувати західні здобутки, то вимальовується більш цілісна картина протікання психічної динаміки та міжособистісних взаємин у процесі дорослішання індивіда. Також важливим є те, що теорія сепарації різнобічно підкріплена емпіричними фактами та методиками дослідження. Це, в свою чергу, стає доброю точкою відліку для подальших напрацювань вітчизняних психологів у даній ділянці.

Список використаних джерел

1. Алексеева М.І. Взаємодія батьків і дітей в сім'ї як виховний чинник/ М.І. Алексеева // Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях / За ред. ак. С.Д. Максименка. – К., 2000. – Вип. 20. – Ч. 1. – С. 24-30.
2. Андрейко А.В. Батьківські настановлення як психологічний чинник формування життєвого сценарію особи/ А.В. Андрейко // Проблеми загальної та педагогічної психології / За ред. С.Д. Максименка, Том ІХ, ч.1. – К., 2007. – С.16 – 21.
3. Брагіна Н.В. Вплив сім'ї на формування життєвого шляху особистості/ Н.В. Брагіна // Наукові записки Інституту ім.Г.С.Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименка. – К.:Главник, 2005. – Вип.26, Т.1. – С. 149-154.
4. Власова Н.В. Аналіз соціально – психологічних особливостей взаємин батьків і дітей юнацького віку/ Н.В. Власова // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України/ За ред. С.Д. Максименка. – Т.ХІ, Ч.3. – К., 2009. – с.78-89.
5. Гурлева Т.С. Розвиток автономної відповідальності у підлітка: аргументи «ЗА»/ Т.С. Гурлева// Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №4. – с.4-9.
6. Демидюк Н.П. Близькість як феномен самодефіренціації: вітчизняна специфіка/ Н. П. Демидюк // Актуальні проблеми психології. Том 3. Консультативна психологія та психотерапія / За ред. С. Д. Максименка, З. Г. Кісарчук. – 2009. – Вип.6 – с. 168-179.
7. Доскач С.С. Психологічні особливості розвитку внутрішньої позиції дорослого у підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія»/ С.С. Доскач. – Івано – Франківськ, 2008. – 20 с.

8. Дунаєва М.І. Вплив моделей внутрішньосімейних відносин на особистість підлітка/ М.І. Дунаєва //Актуальні проблеми психології/ за ред. С.Д. Максименко. – К.: «Логос», 2007. – Т.7,Вип.13. – С. 227-231.
9. Ковальчук І.М. Сімейні взаємовідносини й особливості /За ред. С.Д. Максименка, том VIII,вип.1. – К.,2006. – С.171 – 176.
10. Максименко С.Д. Генезис существования личности/ С.Д.Максименко. – К.: Из-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
11. Пономаренко Л.П. Влияние специфики семейных отношений (эмоциональной недифференцированности) на формирование личностных особенностей/ Л.П.Пonomаренко // Актуальні проблеми психології. – Том XV, частина 2. – Київ, 2008. – С. 157-164.
12. Психоаналитические термины и понятия: Словарь/Под ред. Б. Э. Мура, Б.Д. Фаина. — М.: Независимая фирма «Класс», 2000. — 304 с.
13. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2/ А.С. Спиваковская. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
14. Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития/ Ф.Тайсон, Р.Тайсон.; под общей редакцией М.В.Ромашкевича. – Екатеринбург: «Деловая Книга», 1998. – 407 с.
15. Широка А. О. Адаптація методики психологічної сепарації від батьків в юнацькому віці / А. О. Широка // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 10. – С. 45–53.
16. Blos P. The adolescent passage : development issues / P.Blos. – NY: Internt. Univ. Press., 1979 . – 521p.
17. Colarusso C. Separation-individuation in adulthood: General concepts and the fifth individuation/ C.Colarusso// Journal of American Psychoanalytic Association. – 2000. – 48. – p.1467-1489.
18. Frank J. Young Adults' Perceptions of Their Relationships With Their Parents: Individual Differences in Connectedness, Competence and Emotional Autonomy/ J.Frank, S.Laman, B.Avery// Developmental Psychology. – 1988. – Vol.24, No5.– p.729-737.
19. Hoffman J. Psychological Separation of Late Adolescents From Their Parents/ J. Hoffman// Journal of Counseling Psychology. – 1984. – Vol. 31, No. 2. – p.170-178.
20. Holmbeck G. Parenting adolescents/ gen. ed. M.H.Bornstein// Handbook of Parenting. Vol.1. – Mahwah, NJ: Erlbaum, 1995. – p.91-118.
21. Knight R. The Process of Attachment and Autonomy in Latency and Adolescence. Longitudinal study of Ten Children/ R.Knight // Psychoanalytic Study of the Child. – 2005. – 60. – p.178-210.

22. Lerner R. Handbook of adolescence psychology/ R.Lerner, L.Steinerg. – 2nd ed. – New Jersey: John Wiley and Sons inc., 2004. – 852p.
23. Maccoby E. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction/ E. Maccoby, J. Martin. – New York: Wiley, 1983. – p. 5-101.
24. Mahler M. The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation/ M.Mahler, F.Pine, A.Bergman. – New York: Basic Books, 1975. – 307 p.
25. Parra A. A Longitudinal Research on the Development of Emotional Autonomy During Adolescence/ A.Parra, A.Oliva // The Spanish Journal of Psychology. – 2009. – Vol. 12, No. 1. – p. 66-75.
26. Perl E. Psychotherapy with adolescent girls and young women: fostering autonomy through attachment / Elizabeth Perl. – New York, London: The Guilford Press, 2008. – 198 p.
27. Smetana J. Adolescent development in interpersonal and societal contexts/ J. Smetana, N. Campione-Barr, A. Metzger // Annual Review of Psychology. – 2006. – № 57. – p. 255-284.

The main idea of the material is to present the concept of separation-individuation on material of modern mainly western researches. The theoretical and methodological fruitfulness of the approach are discussed. The separation-individuation is described as a process of intrapsychic changes. We examined how these changes influence on the development of individual's autonomy in relations with parents. Originally it was considered that development of autonomy correlated with worsening of parent-child relations, but a lot of modern studies argued that normally it correlated with positive changes in current relations, such as frequency of communication, emotional closeness, the feeling of pleasure in relations. Personal autonomy becomes a result of emotional closeness and encouragement of autonomy in parent-child relations. The studies of factor models of the separation are described. The studies proposed to understand the separation as a process of development more cognitive, behavioral, emotional independence and regulation of emotions. There are also presented Ukrainian studies of parent-child relations during adolescence. We try to discuss their results through the perspective of the initial concept of separation. Similar results and ideas can be found in Ukrainian and Western studies. Both studies prove the crucial role of positive parent-child relations during individual psychological development. The concept of separation-individuation is offered as a good theoretical and methodological perspective for studying the phenomena of growing up.

Keywords: separation-individuation, older, child-parent relationships, autonomy.

Отримано: 23.01.2013 р.

Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості

У статті наведено результати аналізу сумірності особистісних, соціальних, персональних та психологічних ресурсів. Персональну ресурсність розкрито згідно контексту концепції «консервування ресурсів» С. Хобфолла. Психологічну ресурсність, з авторського погляду, охарактеризовано як досвід усвідомлення особистістю власних можливостей, який стає потенціалом для надання підтримки іншим, саморозкриття та творчого саморозвитку у професії. Головними результатами емпіричного дослідження є те, що відчуття людиною себе психологічно ресурсною пов'язано з її внутрішніми персональними ресурсами, а здатність виявляти власну ресурсність – із соціальними персональними ресурсами.

Ключові слова: персональна ресурсність, психологічна ресурсність, особистісні ресурси, соціальні ресурси

В статтю приведені результати аналізу соотношения личностных, социальных, персональных и психологических ресурсов. Персональную ресурсность раскрыто согласно концепции «консервирования ресурсов» С. Хобфолла. Психологическую ресурсность, с авторской точки зрения, охарактеризовано как опыт осознания личностью собственных возможностей, который становится потенциалом для помощи другим, самораскрытия и творческого саморазвития в профессии. Главные результаты эмпирического исследования таковы, что ощущение человеком себя психологически ресурсным связано с его внутренними персональными ресурсами, а способность проявлять свою ресурсность – социальными.

Ключевые слова: персональная ресурсность, психологическая ресурсность, личностные ресурсы, социальные ресурсы.

Постановка проблеми. Сучасна психологія допускає, що ресурси є однією з важливих характеристик особистості. Водночас у психологічній практиці та теорії спостерігається нечіткість артикулювання поняття ресурсів, що зумовлено як складністю емпіричного вивчення феномена ресурсу, так і термінологічною неузгодженістю.

Тому у визначенні сумірності ресурсів особистості ми вбачаємо перспективи феноменологічної характеристики ресурсної особистості. З практичного боку це дасть можливість ефективніше організувати психологічний супровід.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Найбільш близькими за змістом, і тому складно диференційованими, на наш погляд, є особистісні, персональні та психологічні ресурси.

На думку І. Рибкіна, слід виокремлювати такі особистісні ресурси: висока самооцінка, емоційна врівноваженість, впевненість та лідерство, автономність та інтернальність, відповідальність, цілеспрямованість, адаптивність та психологічна гнучкість [8, С.55]. Найчастіше особистісними ресурсами називають певні яскраві риси людини, або ті властивості, які людина відносить до власних сильних сторін [1].

Персональні ресурси означив та охарактеризував С. Хобфолл. На думку дослідника, ресурсами є те, що є цінним для людини та допомагає їй адаптуватися до стресових ситуацій. Він поділяє їх на зовнішні – соціальні та внутрішні – “душевні” (психологічні). Втрата зовнішніх та/або внутрішніх ресурсів переживається людиною як суб’єктивне неблагополуччя і стан психологічного стресу. Авторська концепція дослідника – концепція “консервування” ресурсів – ґрунтується на двох принципах: 1) люди прагнуть отримати, зберегти та використати свої психологічні ресурси якнайкраще; 2) люди прагнуть інвестувати свої зусилля у накопичення власних ресурсів: захистити від втрачання, або відновити ресурси, а також набути нові ресурси для підвищення впевненості у майбутньому (екзистенційної надійності) [11]. С. Хобфолл аналізує персональні ресурси за такими напрямками: 1) матеріальні засоби (матеріальний дохід, одяг, помешкання) та нематеріальні конструкти (бажання, цілі, ідеї, переконання); 2) зовнішні (соціальна підтримка, сім’я, друзі, робота, соціальний статус) та внутрішні – інтраперсональні змінні (самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності, система вірувань); 3) стан душевного та психологічного благополуччя, вольові й емоційні характеристики, які прямо чи опосередковано можуть зумовлювати особливості додання людиною реальних або сподіваних стресів життя (Н. Водоп’янова [2, С.305]). На основі концепції С. Хобфолла Н. Водоп’янова та М. Штейном було розроблено опитувальник персональних ресурсів, до яких зачислено ресурси матеріальні та нематеріальні (бажання та переконання), зовнішні (соціальні) та внутрішні (самоповага, життєві цілі) [2, С.304 – 305].

На наш погляд, контекст, у якому С. Хобфолл розкриває внутрішні персональні ресурси, є близьким до змісту особистісних ресурсів, адже самоконтроль, відповідальність та професійні уміння і є тими сильними якостями, за які людини може

себе поважати. Погоджуємося із думкою Н. Водоп'янової та М. Штейна означити зовнішні ресурси як соціальні, оскільки до ваги беруться не атрибути довкілля, а саме особливості міжперсональних взаємин людини.

Докладніше зміст соціальних ресурсів охарактеризовано Н. Коваль, яка переконана, що ресурсні тобто здорові взаємини, є такими, за яких людина не втрачає сили, а навпаки, отримує підтримку й мотивацію. Характеристиками ресурсних взаємин є теплота, насиченість, стабільність. Теплота виявляється як у ніжності почуттів, так і в умінні людей вербалізувати власні емоції та проявляти їх невербально. Виявом насиченості є наповненість спільно проведеного часу. Достатня міра постійності теплих взаємин, відданість осіб стосункам, впевненість у партнері та спільні плани на майбутнє визначають стабільність соціальних зв'язків, які можна зачислити до ресурсних (Н. Коваль за С. Евсюковою [3]). Особливого трактування набувають соціальні ресурси у поглядах Т. Колошина та А. Трусь, які відзначили співвідношення рівнів ресурсів людей під час їх взаємодії як критерій складності ситуації взаємодії. На думку дослідників, особа обере стратегію диктування власних умов, якщо її ресурси є більшими, ніж у співрозмовника, а якщо меншими – буде вдаватися до маніпулювань. Водночас автори не коментують особливості співвідношення ресурсів осіб, які спрямовані на побудову партнерських взаємин[4]. Припускаємо, що партнери, які обирають тактику співпраці, оперують не кількісною, а якісною характеристикою ресурсів. Відповідно, їх ресурси набудуть впливу не конкурентних, а унікальних якостей.

На наш погляд, унікальними якостями особистості є її психологічні ресурси [9].

Види психологічних ресурсів теоретично виокремлено Д. Леонтьєвим. Науковець, розглядаючи ресурси у контексті долання людиною стресових ситуацій, вирізняє психологічні ресурси стійкості, психологічні ресурси саморегуляції, мотиваційні ресурси, інструментальні ресурси [5].

Водночас нині існують й інші контексти трактування ресурсів. Вважаємо, що у розробках Ф. Майленової та Н. Рубштейн, поняття ресурсів вживається саме у контексті психологічних ресурсів. Підставами для такої інтерпретації для нас став смисл, якого надали дослідниці поняттю ресурсів.

Зокрема, Ф. Майленова визначає ресурс людини як стан, у якому в неї найбільше свободи та максимальна кількість виборів. Це можуть бути як внутрішні стани (радість, впевненість,

цінності), так і умови довкілля (книги, спілкування з близькими, мандрівки). На думку науковиці, ресурсом є усе, що може підвести людину до відчуття щастя, сили, впевненості, необхідних для розв'язання проблем [6, С.16], а також ресурс – це стратегія досвіду, за допомогою яких можна перейти з актуального стану до бажаного результату [6, С.246].

На погляд, М. Рубштейн, ресурсом є те, звідки людина черпає енергію [7, С.210], те, за допомогою чого вона досягає мети [7, С.211], те, що завжди у нагоді, коли людина починає нову справу, якої раніше ніколи не робила, і тому почувається невпевнено [7, С.199]. Авторкою охарактеризовано такі види ресурсів особистості – життєвий досвід, перешкоди та труднощі, які насправді є неусвідомлюваними, нереалізованими потребами, підтримка близьких людей, внутрішня мудрість як знання про самого себе, рішення рухатися вперед і не оглядатися назад [7, С.198-205]. Виокремлення ресурсів на основі практичного досвіду є надзвичайно цінним. Водночас психологічна практика може бути ефективною, якщо оперувати науково обґрунтованим знанням про ресурси людини. Тому дані практичного досвіду потребують концептуалізації на теоретичному рівні.

Аналіз змісту особистісних, персональних та психологічних ресурсів дає нам підстави для таких висновків: 1) персональні ресурси доцільно охарактеризувати як матеріальні та нематеріальні резерви людини, що дають їй змогу почуватися дієздатною та долати стреси; компонентами персональних ресурсів є особистісні, соціальні та матеріальні ресурси; 2) у характеристиці психологічних ресурсів також є важливими три аспекти. Водночас ці аспекти пов'язані не з типами складових психологічних ресурсів, а з їх часовою спрямованістю. А саме: психологічні ресурси трактують як важливий досвід минулого, стан впевненості у собі у теперішньому, стратегію саморозвитку, спрямовану у майбутнє.

На наш погляд, науковий інтерес викликає питання сумірності персональних та психологічних ресурсів особистості.

Метою статті є представлення результатів емпіричного вивчення особливостей зв'язку персональних та психологічних ресурсів особистості.

Основний матеріал та результати дослідження. У дослідженні взяли участь 347 осіб віком 17–75 років, з них 203 жінки та 144 чоловіка.

Для вивчення персональних ресурсів було використано Опитувальник втрат та набуття персональних ресурсів, розроблений

Н. Водоп'яноюю та М. Штейном на основі ресурсної концепції психологічного стресу С. Хобфолла [2, С.304-305]. Відповідно до мети дослідження та на основі теоретичних висновків щодо структурних особливостей персональних ресурсів, ми здійснили модифікацію опитувальника персональних ресурсів. Зокрема на основі контент-аналізу питання опитувальника було виокремлено у шкали, які характеризували матеріальні, соціальні та внутрішні (особистісні) ресурси. Математико-статистичну перевірку коректності виокремлення шкал було перевірено за допомогою кореляційного та дискримінантного аналізу. Шкалу персональної ресурсності було залишено в оригінальному варіанті.

Вивчення психологічних ресурсів було здійснено за допомогою авторського опитувальника психологічної ресурсності особистості (опитувальник пройшов відповідну перевірку надійності) [10].

Психологічна ресурсність особистості, на наш погляд, виявляється як досвід усвідомлення особистістю власних можливостей, який стає потенціалом для надання підтримки іншим, саморозкриття та творчого саморозвитку у професії. Психологічні ресурси особистості ми розглядаємо як індивідуальні екзистенційні можливості людини, що виявляються у її прагненні до самовизначення. Психологічними ресурсами ми відзначаємо такі: впевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізування у професії, відповідальність [9].

Нами було сформульовано низку припущень щодо особливостей зв'язку персональних та психологічних ресурсів особистості, які було перевірено за допомогою методів математико-статистичного аналізу.

Припущення щодо існування вікових та статевих особливостей персональних ресурсів було перевірено методом порівняльного аналізу. Установлено, що чоловіки, на відміну від жінок, характеризуються вищим рівнем соціальних персональних ресурсів; вікових відмінностей не встановлено. Гіпотеза підтверджена частково.

З метою перевірки гіпотези про те, що психологічні ресурси є компонентою персональної ресурсності, було застосовано кластерний та регресійний аналіз. Кластерний аналіз уможливив виявлення того, що шкали персональної ресурсності та психологічних ресурсів належать до різних кластерів. За результатами регресійного аналізу встановлено, що компонентами персональної ресурсності є матеріальні, соціальні та внутрішні персональні

ресурси, а шкали психологічних ресурсів не входять до її структури. Водночас за включення до структурного аналізу персональної ресурсності лише шкал психологічних ресурсів, головними складовими персональної ресурсності є психологічний ресурс «впевненість у собі» та «загальний рівень психологічної ресурсності». Також з'ясовано, що компонентою загального рівня психологічної ресурсності є внутрішні персональні ресурси. Висунута гіпотеза не підтверджена. Ми вирішили за доцільне уточнити сумірність персональної та психологічної ресурсності за методом «причин та ефектів» за Ішикава, який показав, що ефектом психологічної ресурсності є соціальні персональні ресурси.

Для перевірки гіпотези про відсутність зв'язку між психологічною ресурсністю та матеріальними персональними ресурсами було застосовано кореляційний аналіз, який підтвердив відсутність зв'язку між психологічною ресурсністю, її складовими та матеріальними і соціальними персональними ресурсами на статистично значущому рівні. Водночас виявлено зв'язок на рівні 0,45-0,62 між психологічною ресурсністю та внутрішніми персональними ресурсами й загальною персональною ресурсністю. Гіпотезу підтверджено.

Припущення про те, що соціальні персональні ресурси є чинником психологічної ресурсності, було перевірено за допомогою багатofакторного аналізу. Установлено, що до першого фактора, який пояснює 34% дисперсії даних у групі, увійшли такі шкали психологічної ресурсності, як «знання власних психологічних ресурсів», «уміння оновлювати власні психологічні ресурси», «уміння використовувати власні психологічні ресурси»; до другого фактора, який пояснює 12% дисперсії даних у групі, увійшли шкали психологічних ресурсів: «доброта до людей», «допомога іншим», «любов», «віра у добро», «відповідальність»; до третього фактора, який пояснює 9% дисперсії даних у групі, увійшли шкали загального рівня персональної ресурсності та внутрішні персональні ресурси; до четвертого фактора, який пояснює 6% дисперсії даних у групі, увійшли шкали психологічної ресурсності: «впевненість у собі» та «успіх»; до п'ятого фактора який пояснює 5% дисперсії даних у групі, увійшла шкала матеріальних персональних ресурсів, яка має від'ємне значення (-0,88). Гіпотеза не підтверджена.

Гіпотезу про існування зв'язку між певними психологічними ресурсами та внутрішніми й соціальними персональними ресурсами було перевірено методом кореляційного аналізу. Визначено відсутність зв'язку на статистично значущому рівні

між психологічними ресурсами та соціальними персональними ресурсами. Водночас виявлено наявність зв'язку на рівні 0,32-0,34 між внутрішніми персональними ресурсами та такими психологічними ресурсами, як «впевненість у собі», «творчість», «робота над собою», «самореалізація у професії», «знання власних психологічних ресурсів», «уміння оновлювати власні психологічні ресурси», «уміння використовувати власні психологічні ресурси». Гіпотеза підтверджена частково.

Припущення про існування відмінностей психологічних ресурсів у осіб з різним рівнем персональної ресурсності ми перевірили за допомогою порівняльного аналізу. Встановлено, що особи з вищим рівнем персональної ресурсності характеризуються нижчим рівнем такого психологічного ресурсу, як «віра у добро». Додатково з'ясовано, що особи з високим рівнем соціальних персональних ресурсів відзначаються вищим рівнем сформованості психологічних ресурсів «успіх», «любов», «творчість», «робота над собою», «відповідальність», «знання власних психологічних ресурсів», «уміння використовувати власні психологічні ресурси». Особам з високим рівнем матеріальних персональних ресурсів властивий вищий рівень сформованості психологічного ресурсу «робота над собою». Особам з високим рівнем внутрішніх персональних ресурсів властивий вищий рівень сформованості психологічних ресурсів «знання власних психологічних ресурсів», «уміння оновлювати власні психологічні ресурси». Гіпотеза підтверджена.

Припущення про існування відмінностей персональних ресурсів у осіб з різним рівнем психологічної ресурсності ми перевірили за допомогою порівняльного аналізу. Встановлено, що особи з високим рівнем психологічної ресурсності характеризуються вищим рівнем сформованості внутрішніх персональних ресурсів. Гіпотезу підтверджено.

Результати емпіричного вивчення зв'язку персональних та психологічних ресурсів особистості, обґрунтовані методами математико-статистичного аналізу, дали змогу проінтерпретувати головні виокремлені особливості:

1) персональні та психологічні ресурси характеризуються різною феноменологічною структурою. Поняття «персональна ресурсність» є ширшим за змістом. Водночас компоненти психологічної ресурсності мають ефект синергії та характеризують певну психологічну потенцію, можливість особистості, що розкривається у здатності підтримувати інших завдяки саморозумінню;

2) ефектом психологічної ресурсності особистості є високий рівень її соціальних персональних ресурсів. Оскільки чоловіки характеризуються вищим рівнем соціальних персональних ресурсів, що пов'язано з умінням використовувати психологічні ресурси, їх можуть сприймати як більш психологічно ресурсних.

Водночас психологічна ресурсність пов'язана не з соціальними, а з внутрішніми (особистісними) персональними ресурсами, які поєднані з умінням людини оновлювати власні психологічні ресурси. Відповідно людина відчуватиме себе психологічно ресурсною тоді, коли буде переконаною у наявності в себе певних важливих, унікальних, а також, ймовірно, соціально значущих якостей. Втім, виявлятися її психологічна ресурсність буде саме у міжперсональних взаєминах, а саме: уміння підтримувати, надихати, мотивувати іншим та допомагати їм;

3) рівень матеріальних персональних ресурсів не зумовлює особливості психологічної ресурсності, але визначає вищий рівень сформованості психологічного ресурсу «робота над собою», тобто суб'єктивно високий рівень матеріальних ресурсів дає людині змогу виокремити час для рефлексії та аналізу власних особистісних рис, поведінки, умінь, вбачати пріоритетною «внутрішню» роботу над собою. Водночас високий рівень персональної ресурсності характеризується низьким рівнем сформованості психологічного ресурсу «віра у добро», що виявляється у сумнівах людини щодо наявності справедливості, її невмінні бути милосердною, схильності через розпачливо та амбівалентно сприймати життя, себе та людей, неготовність підтримувати близьких.

Відповідно, психологічні ресурси є значущішими у характеристиці здатності особистості самостійно долати труднощі, бути життєстійкою та ресурсною для інших. Тому у консультативній роботі з клієнтами доцільно спочатку актуалізувати їх психологічні ресурси, і лише потім – співпрацювати над визначенням їх сильних сторін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Персональні ресурси варто охарактеризувати як матеріальні та нематеріальні резерви людини, які дають їй змогу почуватися дієздатною та долати стреси; компонентами персональних ресурсів є особистісні, соціальні та матеріальні ресурси. Поняття «персональна ресурсність» є ширшим за змістом, ніж «психологічні ресурси».

Феномен психологічних ресурсів розкривається у їх часовій спрямованості, зокрема: як важливий досвід минулого, стан впевненості у собі у теперішньому, стратегія саморозвитку,

спрямовану у майбутнє. Психологічні ресурси є значущішими у характеристиці здатності особистості підтримувати інших завдяки саморозумінню.

Науковий інтерес можуть становити дослідження суб'єктивної оцінки особистістю власної ресурсності як здатності надавати допомогу іншим.

Список використаних джерел

1. Бишоф А. Самоменеджмент / А. Бишоф, К. Бишоф; [пер. с англ.]. – М. : ОМЕГА-М, 2006. – 127 с.
2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Евсюкова С. Если любовь отбирает силы / С. Евсюкова. – Элстр. ресур. – Режим доступа: www.facebook.com/womanjournal.
4. Колошина Т. Ю. Использование сказки в бизнес-тренинге / Т. Колошина, А. Трусъ // Практична психологія та соціальна робота. – №2. – 2013. – С.21-30.
5. Леонтьев Д. А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / Д. Леонтьев – Элстр. ресур. – Режим доступа: www.mgpru.ru/IPHO/Publikacii_sotrydnikov/LeontievDA.doc.
6. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – М.: «КСП+», 2002. – 416с.
7. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. – М.: Эксмо, 2009. – 224 с.
8. Рыбкин И. В. Коучинг Социального Успеха / И. Рыбкин. – М. : Изд-во “Институт общегуманитарных исследований”, 2005. – 224 с.
9. Штепа О. С. Психологічні ресурси як унікальні якості майбутніх психологів / О. Штепа // Гуманітарний вісник. – Додаток 1 до Вип. 27, Том V (38) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – Гнозис, 2012. – С.536-542.
10. Штепа О. С. Ресурс-менеджмент / О. Штепа // Самоменеджмент (самоорганізування особистості) : [навч. посібник] / О. Штепа. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С. 294-329.
11. McPadden K. S. Hobfoll COR-theory / К. McPadden // Назва з вікна сайту <Доступно з <http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia_entry.php>.

The author examines the actual problem of resourcefulness of personality. The article contains results of theoretical analysis of resources of different types. Personal resourcefulness is described in the context of the concept of S. Hobfoll «conservation of resources». The author concluded that: 1) personal resources should be characterized as tangible and intangible rights provisions that allow her to feel able to deal with stress, 2) psychological aspects of resource types not associated with components of psychological resources and their temporal orientation. The results of an empirical study of the specific features of communication and personal psychological resources of the individual. It was found that the effect of psychological resourceful personality is a high level of personal social resources. However, psychological resourceful not related to social and personal with internal resources, which combined with the ability to upgrade their human psychological resources. The author shows its psychological resourceful with interpersonal relationships, the ability to support, inspire, motivate others and help them. The level of tangible personal resources determines the highest level of development of psychological resource of «working people». Psychological resources are more substantial in the characterization way to the individual ability to support others through self-understanding.

Keywords: personal resource, psychological resourcefulness, personal resourcefulness, social resources.

Отримано: 15.01.2013 р.

УДК 376.42:376.3

С.Д.Яковлева

Вплив корекційно-розвивального навчання на динаміку нейропсихологічних процесів у дітей з вадами інтелекту

У статті представлено результати застосування корекційно-розвивального навчання в дітей з порушенням інтелектуального розвитку, а також динаміку нейропсихологічних процесів та вищих психічних функцій під дією адекватних методів адаптивної корекції. Оскільки провідним симптомом розумової відсталості є порушення пізнавальної діяльності, психолого-педагогічна робота повинна бути спрямована на

стимуляцію розвитку і формування пізнавальної діяльності. Особливо важливого значення набуває розвиток мислення на спеціальних заняттях.

У результаті проведення корекційних заходів у дітей з розумовою відсталістю різного ступеня відповідно до стану сили та рухливості нервових процесів, тобто в групі РВД та дітей з ЗПР, відбулися зміни мотиваційного та поведінкового компонентів.

Ключові слова: інтелектуальні вади розвитку, нейропсихологічні процеси, вищі психічні процеси, корекційний вплив, діти з порушенням інтелекту.

В статті представлені результати застосування корекційно-розвиваючого навчання у дітей з порушенням інтелектуального розвитку, а також динаміку нейропсихологічних процесів і вищих психічних функцій під впливом адекватних методів адаптивної корекції. Оскільки ведучим симптомом умовної відсталості є порушення пізнавальної діяльності, психолого-педагогічна робота повинна бути спрямована на стимуляцію розвитку і формування пізнавальної діяльності. Особливо важливе значення набуває розвиток мислення на спеціальних заняттях.

В результаті проведення корекційних заходів у дітей з умовною відсталістю різної ступеня, згідно положення сили і подвижності нервових процесів, то є в групі РВД і дітей з ЗПР, відбулися зміни мотиваційного і поведінкового компонентів.

Ключевые слова: интеллектуальные пороки развития, нейропсихологические процессы, высшие психические процессы, коррекционное влияние, дети с нарушением интеллекта.

Потсановка проблеми. Розвиток психіки розумово відсталих дітей протікає своєрідно, атипично, але за тими ж основними закономірностями, що і розвиток нормальної дитини [1]. Згідно з Л.С. Виготським [2], психіка розумово відсталої дитини соціально обумовлена. Він підкреслював, що вищі психічні функції – вищі форми пам'яті, мислення є продуктом соціального розвитку, а не біологічного дозрівання. Однак, розвиток вищих психічних функцій обмежений провідними симптомами. Недостатня пізнавальна активність, слабкість орієнтувальної діяльності – провідний симптом, зумовлений неповноцінністю великого мозку.

Л.С. Виготський вказував, що аналіз механізмів симптомотворення, відмежування первинних синдромів від вторинних, простежування закономірностей розвитку психіки розумово відсталої дитини має велике значення для лікувальної і педагогічної практики. Поряд з цим він висловлював оптимістичні погляди на можливість розвитку психіки розумово відсталих дітей. Ці мож-

ливості він пов'язував з висновками про те, що «...вище виявляється найбільш виховуваним». Навчання стає розвиваючим тільки тоді, коли воно випереджує психічний розвиток дитини [3].

Дослідження вітчизняних (В.Г. Петров, Б.Г. Зейгарник, Н.Г. Морозова, С.Л. Рубінштейн та ін.) та зарубіжних вчених (Е. Хейсерман, Р. Зазо, Дж. Уортіс та ін.) підтверджують погляд Л.С. Виготського на те, що розумово відсталі діти мають значні потенційні можливості психічного розвитку [5,6].

То ж, можна зробити висновки про принципово найбільш ефективні засоби корекційного лікувально-педагогічного впливу на розумово відсталу дитину.

Оскільки провідним симптомом розумової відсталості є порушення пізнавальної діяльності, психолого-педагогічна робота повинна бути спрямована на стимуляцію розвитку і формування пізнавальної діяльності. Психофізіологічні функції – найнижчий рівень в структурі діяльності. Морфофізіологічні механізми, які забезпечують психічні процеси, частково є вродженими, а частково дозрівають в перші місяці життя. Ці механізми складають і передумови та одночасно засоби діяльності. Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів та сприймань. Але саме погані відчуття і сприймання є провідними, первинними симптомами, які гальмують, затримують розвиток вищих психічних процесів, зокрема мислення. Тому безпосереднє тренування сенсорних (нижчих) функцій не має сенсу, розвиток цих функцій здійснюється в процесі розвитку мислення. Внутрішня діяльність формується шляхом перетворення зовнішньої діяльності, тобто переносу відповідних дій в розумовий план. При діяльнісному підході будь-яке навчання розглядається як діяльність. Тобто, особливо важливого значення набуває розвиток мислення на спеціальних заняттях [4].

Для корекційної роботи було підібрано найбільш адекватні методики з метою розвитку пізнавальних процесів у розумово відсталих дітей. Під час проведення корекційної роботи всіх дітей було розподілено на підгрупи по 3-4 особи, що забезпечувало краще сприйняття. В експерименті взяли участь діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) у кількості 72 осіб та розумово відсталі діти (РВД) молодших класів кількістю 63 особи з порушенням вищих психічних функцій. З дітьми проводили заняття на розвиток логічного та образного мислення, а також покращення емоційного стану. Вчили дітей формувати штучні поняття. Тобто корекційна робота з такими групами дітей проводилася в напрямку тренування основних властивостей уваги,

пам'яті, мислительних процесів, які безпосередньо пов'язані зі станом нейропсихологічних систем – збудженням та гальмуванням (перемиканням) клітин кори головного мозку.

В результаті проведення корекційних заходів в дітей з розумовою відсталістю різного ступеня, тобто в групі РВД та дітей з ЗПР відбулися зміни мотиваційного та поведінкового компонентів. Дані зміни представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Стан поведінкових реакцій в дітей з вадами інтелекту в результаті проведення корекційного впливу

групи	Типи НС	Мотивація		Поведінка за Ю.З.Гільбухом	
		До корекції	Після корекції	До корекції	Після корекції
Учні з ЗПР n = 72	Сильний n=12	25 ± 1,09	25,58 ± 0,87	29,5 ± 4,5	32,75 ± 3,03
	Середній n=15	20,6 ± 1,58	22,87 ± 1,11	30,3 ± 1,25	34,87 ± 2,27
	Нижчий середнього n=35	17,77 ± 1,14	19,8 ± 0,95	26 ± 2,4	32,54 ± 1,52
	Слабкий n= 10	11,9 ± 0,85	14,5 ± 0,84	27,5 ± 1,76	30,6 ± 1,27
Діти РВД n = 63	Середній n=16	20,9 ± 1,61	21,63 ± 0,8	26,75 ± 3,47	31,86 ± 2,08
	Нижчий середнього n= 14	14,96 ± 0,73	16,36 ± 1,13	27 ± 4,46	31,29 ± 3,06
	Слабкий n=33	13,1 ± 0,92	14,52 ± 0,64	25,33 ± 1,97	30,42 ± 1,1

До проведення корекційної роботи попередньо було діагностовано стан вищих психічних та нейропсихологічних функцій дітей даних груп. Обидві групи за силою нервових процесів було поділено на підгрупи відповідно: сильний тип, середній тип, нижчий середнього та слабкий тип нервової системи. В зв'язку з тим, що в дітей з розумовою відсталістю нейропсихологічні процеси були дещо нижчими, дана група дітей розподілилася на три підгрупи відповідно: середній, нижчий середнього та низький тип нервової системи.

Корекція проводилася після основних занять у групі продовженого дня, під час занять в класі та продовжувалася вдома, батьками дітей.

У перервах між корекційними заняттями проводили рухливі ігри, вправи на розслаблення і т.п.

Корекційні методики повторювали через певний час. Робота над важкими для засвоєння методиками проводилася декілька днів підряд, доки діти не починали вільно орієнтуватися в ній.

Якщо дитина відмовлялася від занять – її не примушували, а відкладали опрацювання цієї методики з дитиною на інший час.

Основною мотивацією було те, що дана робота дозволить дитині легше засвоїти навчальний матеріал. Активно використовувалося заохочення.

Кожна методика опрацьовувалася по 15-20 хвилин з перервами на хвилинні перепочинки (фізкультхвилинки). Тривалість заняття та кількість перепочинків залежала від працездатності дітей, рівня втомлюваності. Спочатку використовувалися більш легкі методики, тобто доступні для сприйняття, згодом завдання ускладнювали.

Корекція, яка проводилася з дітьми для підвищення розумової діяльності, включала цифровий матеріал на одному з напрямків роботи. Крім того, використовувалися вправи, спрямовані на підвищення рівня розподілу уваги, вправи на посилення слухової уваги. Використовувалися методики покращення пам'яті. Застосовувалися вправи для розвитку здатності до відтворення уявних образів з емоційним забарвленням, тренування зорової пам'яті.

За даними таблиці діти всіх типів нервових процесів обох груп представили позитивний результат щодо мотивації відвідування школи та якостей поведінки під час навчальних занять.

Експериментально було досліджено динаміку стану нейропсихологічних систем за методикою М.В.Макаренка, а також проведено ряд психологічних досліджень для з'ясування розумової працездатності дітей даних груп в результаті корекційного втручання. Задля цього використовувалися методики С.Крепеліна та коректурні таблиці. Результати корекції, представлені в таблиці 2, свідчать про доцільність її проведення.

Діти з середнім типом сили нервових процесів обох груп найкраще реагують на корекційні вправи. Діти з ЗПР з нижчий середнього типом нервової системи (НС) показують досить високий результат корекційного впливу, тоді як діти з слабким типом НС обох груп слабо реагують на корекцію.

При цьому надається перевага нейропсихологічним методикам над психологічними в критеріях точності та чутливості до нейропсихологічних процесів.

Отримані дані показують потенційні можливості розумової працездатності дітей з інтелектуальними вадами розвитку, які необхідно використовувати в корекційній роботі.

Одержані дані щодо динаміки показників пам'яті, уваги та мислительних процесів яскраво свідчать про покращення стану вищих психічних функцій та нейропсихологічних процесів в ході проведення корекційних занять. Позитивні результати підвищення функцій вищої нервової діяльності показали статистично достовірні результати ($p < 0,05$) в групі дітей із ЗПР з сильним типом НС, в підгрупах дітей з середнім типом НС та дітей РВ. Спостерігалось покращення показників пам'яті, уваги та мислення в дітей з низьким типом НС як в групі РВ, так і в групі дітей з ЗПР. Покращення спостерігалось у всіх ланках показників пам'яті (механічної, вербальної та образної). Подібні результати стосувалися і показників уваги – стійкості, переключення та обсягу, які були представлені достовірно значимими результатами корекції ($p < 0,05$). Саме підгрупи з середнім типом НС та з типом НС нижче середнього показали реальні можливості, які можна використати в корекційній роботі.

Таблиця 2

Стан нервових процесів після корекційного впливу в групі дітей з вадами інтелекту

Групи	методи-ки	Типи НС							
		Сильний п=12		Середній п=15		Нижчий середнього п=35		Слабкий п=10	
		До	після	До	після	До	після	До	після
Учні ЗПР п=72	Мака- ренка РГМ	448,5 ± 18,31	467,25 ± 15,81	391 ± 20,09	421,07 ± 15,1	377,9 ± 16,87	405,51 ± 14,29	337,8 ± 36,88	345,7 ± 36,17
	Коеф. стомл	31,88 ± 1,29	35,87 ± 5,06	27,93 ± 1,44	30,08 ± 1,08	26,99 ± 1,2	28,97 ± 1,03	24,13 ± 2,63	24,69 ± 2,58
	Крепе- лін	0,87 ± 0,05	0,77 ± 0,08	0,66 ± 0,07	0,65 ± 0,07	0,65 ± 0,05	0,65 ± 0,06	0,5 ± 0,07	0,59 ± 0,1
	Корек- турна проба	86,92 ± 3,78	90,67 ± 3,88	80,27 ± 3,08	86,67 ± 3,16	81,2 ± 2,88	84,31 ± 2,82	75,3 ± 8,61	77,8 ± 7,94

РВД п=63			п=16		п=14		п=33	
Мака- ренка РГМ	-	-	456,9	480,44	418,9	422,93	408,9	411,36
			± 12,54	± 8,58	± 20,37	± 19,6	± 8,59	± 8,45
Коеф. стомл	-	-	32,45	34,32	29,92	30,21	29,21	29,32
			± 0,85	± 0,62	± 1,45	± 1,4	± 0,62	± 0,61
Крепе- лін	-	-	0,72	0,64	0,49	0,55	0,41	0,47
			± 0,66	± 0,06	± 0,07	± 0,05	± 0,06	± 0,05
Корек- турна проба	-	-	63,56	68,69	64,86	66,07	68,86	70,76
			± 5,49	± 5,52	± 5,32	± 4,87	± 3,5	± 3,58

Одержані результати щодо показників мислительної діяльності показують підвищення їх в дітей усіх типів НС, особливо це стосується підгрупи дітей зі слабким типом НС дітей РВ ($p < 0,05$) та РВ дітей з середньою силою нервових процесів ($p < 0,05$). В групі дітей із ЗПР також спостерігається деяке підвищення мислительної діяльності, але показники покращення не дали статистично достовірних результатів.

Висновки. Корекційні вправи, які проводилися в комплексі розвиваючого навчання, дозволяють утримувати й концентрувати увагу, покращувати пам'ять та мислительні процеси, опираючись на стан нейропсихологічних функцій. Одержані в експерименті дані можуть свідчити про темп входження в роботу, про стан швидкого стомлення, нездатності сконцентрувати увагу, а відтак, про низький рівень пам'яті та мислення. Це дає можливість вчителю скоректувати роботу залежно від типу нервової системи окремих груп дітей, зокрема, зі слабким типом сили НП, та підвищувати вимоги до підгрупи дітей з сильною та середньою силою нервових процесів, з метою переведу дітей із ЗПР у розряд дітей з нормою інтелекту.

Список використаних джерел

1. Власова Т.А. Основные направления и задачи дальнейшего развития научных исследований в дефектологии / Т.А. Власова // Дефектология. – 1975. – № 5. – С.23-29.
2. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. Обучение и развитие детей школьного возраста / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С.59-62.

3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Педгиз, 1960. – 250 с.
4. Давыдов В.В. Концепция учебной деятельности школьников / В.В. Давыдов, А.С. Маркова// Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13-26.
5. Певзнер М.С. Дети-олигофрены / М.С. Певзнер. – М.: Просвещение. 1959. – 185 с.
6. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1970. – 200 с.

In the article the results of remedial developmental studies in children with abnormal intellectual development are represented, as well as the dynamics of neuropsychological processes and higher mental functions under adequate methods for adaptive correction. As the leading symptom of mental retardation is a disorder of cognitive activity, psychological and pedagogical work should be aimed at stimulating the development and formation of cognitive activity. The development of thinking in special classes becomes especially important.

As a result of corrective measures in children with mental retardation of varying degrees according to the situation of strength and mobility of nervous processes, i.e. the group of children with RVD and CRA were changes in motivational and behavioral components.

The dynamics of neuropsychological systems was experimentally been investigated by the M.V.Makarenko method and a number of psychological studies were determined by the mental capacity of children of these groups as a result of corrective surgery. For this purpose Ye.Krepelina methods and correcting table are used. Children are of the average type of power of neural processes in both groups respond best corrective exercises. Children with CRA of nervous system (NS) below average show quite good results in corrective effects, whereas children with a weak NA both groups react poorly to correction.

This preference is given to neuropsychological methods of psychological criteria in the accuracy and sensitivity of neuropsychological processes.

Keywords: intellectual defects, neuropsychological processes, higher mental processes, correctional effect, children with intellectual disabilities.

Отримано: 5.01.2013 р.

Соціально-економічні та психологічні ознаки підприємництва

У статті проаналізовано соціально-економічні та психологічні характеристики підприємництва. Визначено підприємництво та підприємницьку діяльність, відмежовано її від суміжних видів діяльності. Подано матеріали вітчизняних та зарубіжних досліджень підприємництва. Узагальнено різні варіанти визначення підприємництва та виділено наступні основні характеристики, що приписуються підприємцтву: інновативність, автономність, ризик і контроль. Подано декілька підходів до класифікації підприємницьких новацій. Показано відмінності між поняттями «інвентор», «капіталіст», «менеджер» та «підприємець», проаналізовано характеристики контролю та ризику підприємницької діяльності.

Ключові слова: підприємець, підприємницька діяльність, інвентор, капіталіст, менеджер.

В статье проанализированы социально-экономические и психологические характеристики предпринимательства. Определено предпринимательство и предпринимательская деятельность, показаны ее отличия от смежных видов деятельности. Представлены данные отечественных и зарубежных исследований предпринимательства. Обобщены разные варианты определения предпринимательства и выделены следующие основные характеристики, которые приписываются предпринимательству: инновативность, автономность, риск и контроль. Представлены несколько подходов к классификации предпринимательских инноваций. Показаны отличия между понятиями «инвентор», «капиталист», «менеджер» и «предприниматель», проанализированы характеристики контроля и риска предпринимательской деятельности.

Ключевые слова: предприниматель, предпринимательская деятельность, инвентор, капиталист, менеджер.

Постановка проблеми. Одним із значних факторів економічного зростання вважають уміле використання підприємницького потенціалу держави, ефективно втілення в економічному механізмі самостійної господарської ініціативи громадян. Сьогодні в контексті зміцнення середнього класу в Україні все ще актуальним є завдання вивчення феномена підприємництва, розкриття його психологічних особливостей. Діяльність підприємництва служить основою виходу України із кризового стану, зменшення соціально-економічної і політичної напруги в суспільстві. Отже,

дослідження підприємництва є актуальним завданням для фахівців з економіки, соціології, права, психології тощо.

Визначення підприємництва та підприємницької діяльності, відмежування її від суміжних видів діяльності має велике не тільки теоретичне, але й практичне значення, оскільки дає можливість визначити ті види діяльності, які підпадають під ознаки підприємницької та визначити психологічні особливості особистості підприємця, що займається даним видом діяльності.

Проблема психології підприємництва стала актуальною для вітчизняної науки порівняно недавно, тоді як в зарубіжній психології та економіці накопичений великий досвід досліджень за даною проблематикою.

Мета нашої статті – визначення соціально-економічних та психологічних ознак підприємництва та підприємницької діяльності.

Аналіз наукових досліджень. Як науковий термін поняття “підприємець” вперше було розкрито в роботі англійського економіста Річарда Кантільона, котрий розробив одну з перших концепцій підприємництва. В роботі “Досвід з природи торгівлі взагалі”, яка побачила світ в 1726 році, він характеризує підприємця як людину з невизначеними, непостійними доходами, яка діє в умовах ризику [10].

Певний вклад в теорію підприємництва вніс фундатор “кембріджської” школи політичної економії англійський економіст Альфред Маршал. В своїй книзі “Принципи економіки” він відзначив повсякденні рутинні функції підприємця: поєднання необхідного для виробництва капіталу і праці; складання “загального плану” виробництва; контроль за “другорядними частинами” виробництва. З його точки зору підприємництво представляє собою висококваліфікований труд з управління підприємством [8].

Грунтовнішу характеристику підприємництву дали у своїх працях американський дослідник Й.Шумпетер та австрійський учений Ф.Хайек.

Й.А. Шумпетер розглядає підприємницьку активність з позицій розвитку господарського кругообігу. Форма і зміст розвитку визначаються Шумпетером як «здійснення нових комбінацій». Він пише: «Підприємцями ми називаємо господарських суб’єктів, функцією яких є якраз здійснення нових комбінацій і які виступають як його активний елемент»[18, с.159]. Його погляди можна передати в наступних ключових положеннях. По-перше, головна функція підприємництва полягає в реформу-

ванні виробництва шляхом використання винаходів або різноманітних можливостей для випуску нових або старих (новими способами) товарів, відкриття нових джерел сировини, ринків збуту, реорганізації виробництва і т.п. Змістом підприємницької діяльності виступає, здійснення “нових комбінацій” факторів виробництва або різноманітних нововведень. По-друге, підприємство – універсальна загальноекономічна функція, незалежна від суспільної формації. По-третє, для підприємництва особливе значення має стан господарсько-політичного середовища. Це середовище визначає не тільки способи використання можливостей “нових” комбінацій, але й основні типи мотивацій підприємницької діяльності [18].

Визначення підприємництва іншими авторами або перекликаються з визначенням, даним Й. Шумпетером, з погляду функцій і ефектів цього виду діяльності в економічному кругообігу, або підкреслюють у визначенні психологічні особливості підприємця.

Заслужують на увагу погляди на підприємницьку діяльність одного з засновників “неоавстралійської школи” Ф.Хайека. Відповідно до цих поглядів найвищою цінністю в підприємстві є свобода людини, яка включає в себе підпорядкування волі інших людей, але яка погоджується з законами цивільного суспільства. Особиста незалежність дозволяє людині найбільш продуктивно розпоряджатись своїм економічним потенціалом. Сутність підприємництва за Ф.Хайеком в інтеграції (пошук та дослідження нових можливостей). Виходячи з цього, потенційним підприємцем є лише та особистість, яка відмінна від інших своїм стилем пошуку [6].

Хайек пов’язував підприємництво передусім з особистісною свободою, яка дає можливість людині раціонально використовувати свої здібності, знання, інформацію і доходи. Підприємець насамперед намагається оптимально узгодити ці компоненти з ситуацією на ринку (перспективні чи неперспективні щодо інвестування, попиту і пропозиції певної галузі економіки, рівень цін тощо), знайти найкращі засоби для задоволення власних потреб і потреб суспільства.

На думку американського вченого П.Самуельсона, підприємницька діяльність пов’язана з новаторством, а сам підприємець – людина з оригінальним мисленням, смілива, домагається успішної реалізації нових ідей.

П.Г. Щедровицький визначає підприємництво як «тип мислення і діяльності. Русійна сила підприємництва, вважає він – це

воля, уявлення і думки. Підприємницька діяльність складається», – відмічає Щедровицький, – коли усвідомлюється факт, що виробництво не створює нові ресурси. Підприємець в процесі діяльності та мислення створює нові функції продукту і заповнює порожнечі ринку. Для цієї діяльності потрібні знання і проект, внаслідок чого відбувається репрезентація майбутнього» [19].

Суть підприємництва, на думку Б. Карлофа, не зводиться до управління бізнесом і володіння капіталами та компаніями. Підприємництво – це, перш за все, здатність виявляти можливості для ведення бізнесу і уміння скористатися ними. Суть підприємництва полягає в адекватній оцінці потенційної прибутковості справи у поєднанні з найбільш вигідним розподілом ресурсів і ухваленням оптимальних рішень в двох основних областях: відшукування нових способів задоволення потреб і використання можливостей ринкового механізму [7]. На основі концепції Й.Шумпетера Б. Карлоф розробив сучасний комплексний підхід до підприємництва, як до процесу умілого балансування між інтересами споживачів і оптимальною прибутковістю використання капіталу і ресурсів, з одного боку, і їх творчого узгодження, з іншого [7, с.10]. За ступенем переважання і характером прояву в діяльності підприємця кожної з чотирьох необхідних ділових якостей – здібності структурного управління, оцінки ринкових потреб, максимізації вигоди, постановки і реалізації цілей, – Б. Карлоф виділив три типи підприємництва: структурне (купівля-продаж і зміна структури компаній); стратегічне (об'єднання доходів для досягнення специфічних цілей конкурентної боротьби) і оперативне (виявлення вільних ресурсів і мінімізація даремних витрат).

Певною популярністю на Заході користується формулювання підприємництва, запропоноване П. Ф. Друкером. Продовжуючи і певною мірою коригуючи позицію Шумпетера у визначенні підприємництва, він, зокрема, писав: «Нововведення є особливим інструментом підприємців, засобом, за допомогою якого вони і використовують зміни як сприятливу можливість для здійснення своїх задумів у сфері бізнесу та послуг... У завдання підприємців входить цілеспрямований пошук джерел нововведень, а також змін та їх ознак, що вказують на можливість досягнення успіху»[5, с 66].

На думку П. Ф. Друкера, не всі, хто займається бізнесом, є підприємцями, такими є лише особи, які відкривають свій власний дрібний бізнес. І справді, у програмах американських шкіл бізнесу курси з підприємництва, як правило, навчають принци-

пам організації нових невеликих підприємств. Крім того, вважає Друкер, капіталіста й інвестора, взятих самих по собі, не можна вважати підприємцями, відмітною рисою яких є те, що «вони намагаються створити щось нове й відмінне від того, що вже є, змінюють і перетворюють ціннісні установки» [5, с. 66].

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи різні варіанти, можна виділити наступні основні характеристики, що приписуються підприємництву: інновативність, автономність, ризик і контроль, так Р. Хизріч і М. Пітерс визначають підприємництво як «процес створення чогось нового, що має цінність, процес, що поглинає час і сили, припускає прийняття на себе фінансової, моральної і соціальної відповідальності, процес, що приносить в результаті грошовий дохід і задоволення досягнутим» [16, с. 26].

Проте, кожен із названих критеріїв не завжди однозначний і вимагає додаткового уточнення. Так, критерій інновативності вимагає розмежувань понять інновативного підприємництва і технічної творчості, інноватора у сфері бізнесу і інвентора. Інвентор – це людина, що створює наукову ідею, новий продукт або процес як нову комбінацію матеріальних речей. На відміну від діяльності інвентора «підприємництво – це процес пошуку нових можливостей, впровадження нових способів виробництва, відвертість до нових перспектив, подолання старих обмежень. Це динамічний процес, який руйнує бар'єри, встановлені існуючим рівнем знань. Підприємництво означає необов'язково тільки винахід чого-небудь нового. Це і пошук нового ринку для звичного продукту.» [2, с.13]. Підприємець виступає в ролі посередника між ідеями інвентора і прибутком, збираючи воедино ресурси, матеріали, працю і комбінуючи їх так, як ніхто не робив раніше, забезпечуючи при цьому успішне виробництво і маркетинг. Отже, хоч іноді підприємець і виступає в ролі інвентора, наприклад, в області високих технологій, підприємницька інновація не тотожна технічній творчості, а має на увазі організаційну, економічну, соціальну інновацію.

Важливою характеристикою є сфера, де реалізуються підприємницькі новації. Тут виділяється декілька підходів до класифікації. Наприклад, А.І. Агеев приводить «галузеву» класифікацію підприємництва: наукове, індустриальне, фінансове, аграрне [1, с. 12]. У іншій роботі, що присвячена управлінським нововведенням в США, диференціація проводиться за ознакою результату дії нововведень: продуктивне (сфера виробництва і споживання), технологічне (нові способи виробництва старих і нових товарів), управлінське (нові методи роботи).

Наступною характеристикою функціонування підприємництва є автономність. Автономність пов'язана, перш за все, з самостійністю ухвалення рішень як іманентною рисою підприємництва. Проте рядом авторів виділені й інші ознаки цієї характеристики: нерозривність рішення і дії; переважання інтуїтивної основи в ухваленні рішень; прагнення до особистого контролю над ситуацією.

Критерій контролю також вимагає уточнення. При аналізі даного критерію необхідно виокремити поняття фінансового, організаційного і управлінського контролю, тобто розмежувати аспекти володіння, управління і контролю в підприємницькій діяльності.

Володіння капіталом часто не характерно для підприємця, який може скористатися капіталом інвестора, кредитами або статками родичів, або знайомих. Отже, необхідно розрізнити інвестора, що ризикує своїм капіталом, і підприємця, що вкладає чужі статки в перекомбінацію елементів діяльності і, що не ризикує у фінансовому відношенні.

Слід розрізнити також поняття підприємництва і менеджменту, перше з яких припускає створення нової структури і забезпечення її зростання і розширення, а друге – підтримку стабільності і порядку усередині вже створеної структури [2; 3; 7; 9; 10; 14-16; 20; 22]. Для підприємництва характерна функція контролю над долею справи, організаційної структури, персоналу, тобто над долею «нової реальності», створеної підприємцем, в сенсі визначення перспективи і стратегії її розвитку. Це припускає здійснення ряду функцій підприємцем як засновником фірми: стимулювання інновації персоналу, поглинання ризиків інших людей, менеджмент і впровадження власної системи цінностей в ідеологію створеної структури.

У роботі Й. Шумпетера вперше було описано відмінності між підприємцем і управлінцем: у його трактуванні першого відрізняла динамічна ефективність діяльності, а другого – статична [18]. П. Друкеру належить теза про те, що на зміну управлінській економіці в США йде підприємницька економіка [5]. Відмінність підприємця від менеджера складає універсальну проблему для всіх типів ринкових стосунків. Хизріч і Пітерс [16, с.68-74] виділяють наступні пункти розбіжності, що мають ключове значення для формування ролевих моделей менеджерів і підприємців: тип стратегічної орієнтації; підхід до здійснення задуму; метод задіявання ресурсів; форма залучення/придбання ресурсів; різновид організаційної структури ділового підприємства.

У плані стратегії підприємець орієнтований насамперед на пошук нових можливостей, що набуває особливого значення, коли дохід від виробництва традиційної продукції падає, коли відбувається швидка зміна технології, переорієнтація попиту, соціальних переваг або зміна політичних установок. Якщо ж основним є виконання плану і підрахунок ефективності використання ресурсів, то тут потрібні здібності не стільки підприємця, скільки адміністратора. Підприємець повинен уміти діяти швидко, ухвалювати оперативні рішення, ризикувати і не може собі дозволити радитися з ким-небудь або достатньо довго триматися за ідею, яка не може швидко довести свою життєздатність. Менеджер, навпаки, як правило, неохоче береться за нову справу, але якщо вже рішення ухвалене, то не звертає з обраного шляху. Підприємець, зазвичай, вводить нові ресурси час від часу – під черговий етап робіт або після досягнення певної мети. Забезпечити отримання цих коштів до потрібного терміну і в потрібному об'ємі йому, як правило, нелегко – доводиться умовляти кредиторів і інвесторів, тому підприємець часто ухитряється досягати значних результатів ціною мінімальних витрат. Менеджер же, хоча фонди виділяються йому деколи так само поетапно, отримує їх всі не під рішення якоїсь задачі, а під роботу його підрозділу в цілому. Стимульований надбавкою до зарплати, менеджер зацікавлений у виконанні умов, що диктуються інвестором, відносно ефективності використання засобів, що знаходяться в його розпорядженні в даний момент. Аналогічна відмінність спостерігається і відносно форми залучення/придбання ресурсів. Оскільки зарплата менеджера безпосередньо залежить від того, якими засобами він реально розпоряджається, він зацікавлений в накопичуванні і роздуванні фондів. Для підприємця ситуація прямо протилежна: вічний брак грошей, небажання пов'язувати себе з устаткуванням, яке може пережити ідею, необхідність проявляти гнучкість і йти на ризик примушують його широко користуватися орендою або удаватися до інших форм тимчасового залучення ресурсів у міру потреби. Менеджер, як правило, має справу з влаштованою організаційною структурою, що склалася ієрархічно, тоді як підприємець, якому неприємна сама ідея підлеглості, віддає перевагу принципу горизонтальної організації, що тримається на неформальних зв'язках.

Тоді як основним мотивом діяльності для традиційних менеджерів є просування по службі і отримання типових для корпорації винагород за працю, підприємці добиваються процвітання завдяки своїй незалежності і можливості творчо працювати.

Ці відмінності виявляються також в термінах досягнення істотних успіхів: традиційні менеджери орієнтуються на швидке досягнення результатів, підприємці можуть довго йти до своїх цілей.

Тип діяльності підприємця – безпосередня участь в роботі, а менеджер в основному віддає розпорядження і займається наглядом за підлеглими. Якщо підприємці здатні йти на обґрунтований ризик, то менеджери вважають за краще не допускати помилок і провалів практично за будь-яку ціну.

Далі, якщо менеджери служать тим, хто знаходиться на вищих ступенях організації, то підприємці працюють на себе і своїх клієнтів. На відміну від підприємців, що встановлюють тісні зв'язки із співробітниками, які їх оточують, менеджери прагнуть слідувати ієрархічно підлеглий тактиці спілкування.

В цілому можна констатувати, що в економічному розвитку підприємець грає інноваційну роль, а менеджер – консервативно-стабілізуючу. Дане співвідношення функцій в принципі носить аксіологічно нейтральний характер, оскільки обидві вони необхідні в соціальному розвитку.

Не можна не відзначити ще одну, мабуть, найпопулярнішу характеристику для визначення підприємництва – це високий рівень ризику, пов'язаний з домінуванням цільової установки на прибуток; непередбачуваністю підсумків інноваційних процесів; участю в бізнесі особистого капіталу підприємця і повною свободою його дій. Даний критерій не однозначний, оскільки виділяють не тільки рівні і види ризику (фінансовий, соціальний, моральний, психологічний і тому подібне), але й указують на суб'єктивність сприйняття ступеня ризику в ситуації, готовність до прийняття на себе різних видів ризику [2; 3; 5; 15; 16; 21]. Підприємець переймає на себе ризик і тривожність інших, переконує людей, що йдуть за ним, в неминучості успіху, надихає персонал на активну діяльність для реалізації своїх планів.

Отже, нами було визначено основні соціально-економічні та психологічні ознаки підприємництва, що визначаються специфічністю підприємницької діяльності, порівняно з іншими видами діяльності.

В результаті можна зробити такі **висновки**.

1. Поняття підприємництва, що дає можливість реалізації в економічній сфері діяльності, розкривається в наступних параметрах підприємницької діяльності: зміст, цільова функція, мотиваційний регулятор, основний принцип функціонування, особливості суб'єкта.

2. Зміст підприємницької діяльності – це переважно інноваційні і комбінаційні процеси. До них відносяться: реформування виробництва шляхом нових комбінацій чинників і введення інновацій; пошук нових можливостей шляхом комбінації своїх унікальних здібностей і знань про ринкову ситуацію; стратегічна орієнтація на можливу потенційну прибутковість справи, а не на наявні ресурси; активний пошук і створення нових ресурсів і споживчих благ; творче узгодження потреб з виробничими ресурсами; погодження інтересів споживачів з отриманням прибутку.

3. Основною цільовою функцією підприємницької діяльності є досягнення високого економічного результату, причому незалежно від предмета бізнесу; мета завжди конкретна і усвідомлена.

4. Мотиваційний регулятор підприємницької діяльності – підтримка балансу між виграшем і ризиком. Він пов'язаний з: домінуванням цільової установки на прибуток; непередбачуваністю підсумків інноваційних процесів; повною свободою дій і відповідальністю тільки перед собою.

5. Провідними принципами функціонування підприємницької діяльності є автономність і контроль. Їх ознаки: самостійне ухвалення рішень як іманентна межа підприємництва; нерозривність рішення і дії; традиційний імідж підприємця як «бійця-одинака»; переважання інтуїтивної основи в ухваленні рішень; прагнення до особистого контролю над ситуацією і неохоче делегування своїх повноважень іншим; прагнення до особистого контролю за інформацією і виконанням; висока потреба в особистісних досягненнях.

6. Високий рівень ризику підприємницької діяльності, пов'язаний з домінуванням цільової установки на прибуток; непередбачуваністю підсумків інноваційних процесів, участю в бізнесі особистого капіталу підприємця і повною свободою його дій.

Перспективою подальшого дослідження може бути вивчення ціннісно-мотиваційних характеристик підприємців та підприємницької діяльності, ставлення до підприємницького ризику, відношення до партнерів та конкуренції з іншими.

Список використаних джерел

1. Агеев А.И. Предпринимательство: проблемы собственности и культуры / А.И. Агеев. – М.: Наука, 1991. – 112 с.
2. Гинс Г.К. Предприниматель / Г.К. Гинс. – М.: Посев, 1992. – 225 с.

3. Долан Дж. Э. Рынок: микроэкономическая модель / Дж. Э. Долан, Е. Д. Линдсей; Пер. с англ. – СПб.: Печатный Двор, 1992. – 496 с.
4. Дрига С. Г. Мале підприємництво України: становлення, механізм управління та підтримки : монографія / С. Г. Дрига. – К. : ДКС центр, 2009. – 362 с.
5. Друкер П.Ф. Рынок: как выйти в лидеры. Практика и принципы / П.Ф. Друкер. – М. – 1992.
6. Зянько В. В. Інноваційне підприємництво: сутність, механізми і форми розвитку: монографія / В. В. Зянько. – Вінниця : Універсум, 2008. – 397 с.
7. Карлоф Б. Деловая стратегия (концепция, содержание, символы)/ Б.Карлоф. – М., 1991. – 239 с.
8. Маршалл А. Принципы экономической науки: в 3 т. / А.Маршалл; Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1993. – Т. 1.
9. Орбан Л.Э., Гриджук Д.М. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления/ Л.Э. Орбан, Д.М. Гриджук. – Ивано-Франковск: Знание, 1995. – 164 с.
10. Пачковський Ю. Ф. Психологія підприємництва: навч. посібн. / Ю. Ф. Пачковський. – К. : Каравела, 2006. – 408 с.
11. Про стан та перспективи розвитку підприємництва в Україні: національна доповідь//Державний комітет України з питань регуляторної політики та підприємництва. – Київ, 2012. – 240 с.
12. Санто Б. Инновация как средство экономического развития/ Б. Санто. – М., 1990. – 296 с.
13. Сэй Ж.-Б. Трактат по политической экономии. Экономические софизмы. Экономические гармонии / Ж.-Б. Сей. – М. : Дело, 2000. – 232 с.
14. Третяченко В.В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка/В.В. Третяченко. – К.: Стилос, 1997. – 585 с.
15. Флорида Р. Креативный класс. Люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. – М. : Классика-XXI, 2007. – 432 с.
16. Хизрич Р. Предпринимательство, или Как завести собственное дело и добиться успеха / Р. Хизрич, М.Питерс; Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1992. – Вып. 1. – 158 с.
17. Чирикова А.Е. Психологические особенности личности российского предпринимателя/ А.Е. Чирикова.// Психологический журнал. – 1998. – Т. 149. – № 1. – С. 62-74.
18. Шумпетер Й. А. История экономического анализа / Й.А. Шумпетер; пер. с англ., под ред. В. С. Автономова. – СПб. : Экономическая школа, 2001. – Т. 2. – С. 721–726.

19. Щедровицкий П.Г. Культура предпринимательской деятельности: Лекции/ П.Г. Щедровицкий. – Мтици: Дорваль, 1991. – 206 с.
20. Hisrich R.D. Entrepreneurship/ R.D. Hisrich// American Psychologist. – 1990. – V. 45. – № 2. – p. 209-222.
21. McClelland D.C., Burnham D.H. Power Is the Great Motivation// Harvard Business Review. – 1976. – V. 54. – P. 100-111.
22. Miller D., M.F.R. Kets de Vries, J.-M. Toulouse Top Executive Locus of Control and its Relationship to Strategy-Making Structure and Environment// Academy of Management Journal. – 1982. – V. 25. – P. 237-253.

Social, economic and psychological descriptions of an enterprise are being analysed in this article. In the present work we defined enterprise and entrepreneurial activity, we also showed their distinctions from the contiguous types of activity. The article presents details from domestic and foreign researches of different enterprise. Here the basic effects and functions of entrepreneurial activity retained in economic circulation are shown, the psychological features of entrepreneur personality are also defined.

The different variants of determination of enterprise are generalized and the following basic descriptions which are assigned to an enterprise are selected: innovation, noninteraction, risk and control. A few ways of classification of enterprise innovations are presented. We showed the differences between the concepts of inventor, capitalist, manager and entrepreneur, descriptions of control and risk of entrepreneurial activity are analysed. The work presented different types of risk, which an entrepreneur assumes, convincing people, following him, in inevitability of success. The aspects of domain, management and control in entrepreneurial activity are separated. It is shown that the further study of the phenomenon of enterprise can be related to the research program development for more detailed study of the motivation-valued sphere of entrepreneur, attitudes toward an enterprise risk and by a control method.

Keywords: entrepreneur, entrepreneurial activity, inventor, capitalist, manager.

Отримано: 25.01.2013 р.

Проблема психологічного впливу мистецтва на особистість

У статті психологічний вплив мистецтва розглядається як різновид психологічного впливу. Наводиться огляд класифікацій психологічних впливів. Обговорюється можливість їх застосування для аналізу впливу мистецтва. Аналізується роль форми як фактора психологічного впливу мистецтва. Проведено аналіз співвідношення понять «вплив» і «сприйняття». Теоретично виявлено можливість складного нелінійного зв'язку між ними: чим менш контролюване сприйняття твору мистецтва, тим більш примусовим може бути його вплив на реципієнта. Виходячи з цього можна оцінити явний і неявний аспекти психологічного впливу творів мистецтва.

Ключові слова: психологічний вплив, мистецтво, сприйняття, образ, контроль.

В статье психологическое воздействие искусства рассматривается как разновидность психологического воздействия. Приводится обзор классификаций психологического воздействия. Обсуждается возможность их приложения для анализа воздействия искусства. Анализируется роль формы как фактора психологического воздействия искусства. Проведен анализ соотношения понятий «воздействие» и «восприятие». Теоретически выявлена возможность сложной нелинейной связи между ними: чем менее контролируемо восприятие произведения искусства, тем более принудительным может быть его воздействие на реципиента. Исходя из этого, можно оценить явный и неявный аспекты психологического воздействия произведений искусства.

Ключевые слова: психологическое воздействие, искусство, восприятие, образ, контроль.

Постановка проблеми. У сучасну епоху інтенсивного використання ЗМІ в суспільному житті проблема психологічного впливу на людину отримала підвищену значущість. Про це свідчить значний інтерес в суспільстві до таких понять, як «політичні технології», «маніпуляції», «субсенсорний вплив». Характерною є популярність такого напрямку психотерапії, як «нейролінгвістичне програмування» (НЛП). Також і мистецтво може розглядатися як засіб психологічного впливу на людину [6; 12]. Необхідність постановки проблеми впливу мистецтва на людину багато в чому пов'язана з актуальністю оцінки ближнього і далекого, усвідомлюваного або неусвідомлюваного осо-

бою ефекту, що виникає при контакті з тим або іншим твором мистецтва. Ця актуальність у наш час зросла у зв'язку з масовим поширенням в суспільстві таких форм проведення часу як перегляд кіно, слухання музики і таке інше [4].

Види психологічного впливу та їх специфіка в мистецтві. Говорячи про вплив, зазвичай, мають на увазі, що деякий об'єкт стає причиною змін в іншому об'єкті. Широке визначення було запропоноване фахівцем з психології впливу Г.А. Ковальовим: вплив – це «процес, який реалізується в ході взаємовпливу двох і більше рівноупорядкованих систем і результатом якого є зміна в структурі (просторово-часових характеристиках), стану хоч би однієї з цих систем» [10]. Г.О. Балл і М.С. Бургін визначають вплив як «подію, що полягає в тому, що предмет В (можливо, спільно з предметами С, D та ін.) викликає або запобігає деякій зміні предмета А» [2, с. 57]. Т.С. Кабаченко уточнює, що вплив можна вважати психологічним, якщо він призводить до зміни психологічних регуляторів конкретної активності людини [9].

Під психологічними регуляторами Кабаченко має на увазі: 1) когнітивну сферу (суб'єктивні образи ситуацій, людей і таке інше); 2) мотиваційно-потребову сферу («спонукання», джерела активності); 3) установки (цінності, відношення і таке інше); 4) фонові стани (настрої, переживання і таке інше). Ці чотири групи регуляторів беруться за основу виділення чотирьох відповідних типів методів психологічного впливу. Отже, класифікація видів впливу, пропонується Т.С. Кабаченко, відбиває не загальний характер, стратегію впливу, а його «адресу», тобто той аспект психічної активності, якому адресований вплив.

До певної міри близький підхід запропонували американські психологи Ф. Зімбардо і М. Ляйппе [8]. Вони виділяють п'ять аспектів поведінки людини, яка може змінюватися, реагувати на соціально значущі подразники: 1) поведінка як така; 2) поведінкові інтенції (наміри, очікування, плани); 3) когнітивна сфера (ідеї, переконання, знання); 4) емоційна сфера; 5) установки (сумарні оцінні реакції) [8, с. 46]. Так само, як і в Т.С. Кабаченко, ці аспекти поведінки є потенційними «адресами», «мішенями» психологічного впливу. Можливо, наслідуючи американську психологічну традицію, Ф. Зімбардо і М. Ляйппе виділяють поведінку саму по собі як особливий об'єкт впливу.

В описаних підходах психологічний вплив розглядається як процес, що транслює зміну того або іншого компонента психічного апарату людини. У центр уваги цих досліджень потрапляє більшою мірою «адреса» впливу, але не характер самого впливу.

Це призводить до виникнення тенденції розуміти вплив спрощено, механістично, у рамках «стимул-реактивного» підходу. Тоді як очевидно, що опорною методологією психологічної впливу може бути не лише біхевіористська схема «стимул – реакція», але й ідеї психоаналізу, гештальт-психології, або гуманістичної психології. Цей момент у цілому врахований в підході, що розроблявся Г.А. Ковальовим [11], а також Г.О. Баллом і М.С. Бургінім [2; 3].

Згідно з Ковальовим, в психології існує три парадигми розуміння природи психічного, на підставі яких у різні періоди розроблялися три стратегії психологічного впливу [11].

Перша парадигма полягає в розумінні психіки як пасивного об'єкта зовнішніх впливів («об'єктна парадигма» [там же, с. 42]). З такого роду парадигми органічно виростає імперативна стратегія впливу на людину [там же]. Другу парадигму Ковальов назвав «суб'єктною» або «акціональною». Тут психіка розуміється як вибіркоче відбиття зовнішніх чинників, як складно організована активність, що функціонує за принципом доцільності. З такої парадигми виростає маніпулятивна стратегія впливу, що полягає в управлінні цілями та умовами активності суб'єкта [там же, с. 44]. Третя парадигма, принципово інша, ніж перші дві, – суб'єкт-суб'єктна, або інтерсуб'єктна [там же]. Тут психіка розуміється як реальність індивідуально-особистісна, творча. На противагу першим двом видам впливу, які Ковальов відніс до монологічних, одновимірних, останній парадигмі він поставив у відповідність діалогічну, або розвиваючу стратегію впливу [там же, с. 45].

Враховуючи різний рівень і характер творів мистецтва, можна вважати, що їх психологічний вплив може відбуватися і як імперативний, і як маніпулятивний, і як розвиваючий діалогічний вплив. Наприклад, фільми жахів найімовірніше впливають імперативно, ідеологічне кіно – маніпулятивно, а проблемне авторське кіно – діалогічно.

У той же час у питанні психологічного впливу мистецтва ми повинні зважати на специфіку цієї форми впливу.

У більшості робіт проблема психологічного впливу розглядається як соціально-психологічна, зокрема як комунікативний процес, здійснюваний як взаємовплив суб'єктів. Проте, не дивлячись на те, що мистецтво дійсно в одному з аспектів є різновидом соціальної комунікації, психологічний вплив мистецтва має істотну специфіку. Вона полягає в тому, що в ньому, окрім певного інформаційного змісту і способів його подачі, важливим

чинником впливу є форма. Згідно з О.О. Мелік-Пашаєвим, форма в мистецтві відіграє ключову роль і навіть має свою особливу змістовність, «змістовність форми» [13]. Це пов'язано, мабуть, з тим, що форма в мистецтві є специфічним предметом естетичного сприйняття, естетичної насолоди. Тому саме різноманіття форм конститує різноманітність жанрів у мистецтві. З іншого боку, зміст у творі мистецтва є важливим аспектом його «зв'язку з життям», і в цьому сенсі – умова його зрозумілості для сприймаючої людини. Отже, форма і зміст, їх співвідношення – найважливіші координати психологічного впливу мистецтва. Такий підхід реалізований в роботах фахівця з психологічного впливу мистецтва Є.П. Крупника [12].

Розуміючи психологічний вплив мистецтва як процес такого взаємовпливу реципієнта з твором, який опосередкований художньою свідомістю особи і призводить до певних психічних змін у реципієнта, – Є.П. Крупник висуває наступну типологію видів впливу мистецтва.

Життєвий сенс, яскравість і правдоподібність життєвого матеріалу, взятого як зміст твору, переважають для реципієнта над естетичною формою – «наївний реалізм», «натуралізм».

Форма для реципієнта переважає над використанням в творі змістом – «естетство».

Форма в гармонії зі змістом (чи з матеріалом) – «глибоке цінительство», що реалізується у переживанні катарсису при сприйнятті художнього твору [там же] (див. також аналогічну типологію: [17]).

Виділення форми і змісту (або матеріалу) і їх діалектики як чинників впливу мистецтва стало традицією серед дослідників мистецтва вже з Аристотеля. У ХХ столітті на виявленні співвідношень тих же чинників була побудована «психологія мистецтва» Л.С. Виготського. Якщо спертися на вищевикладену класифікацію видів впливу мистецтва, то можна зрозуміти, які функції форми і змісту в самому впливові. Зміст дозволяє залучити в психологічний вплив особистий (в першу чергу, емоційний) досвід людини, що сприймає, знайти опору в цьому досвіді, а форма – надати цьому досвіду узагальненість, включити його в систему цінностей, ціннісних опор суспільства. Інакше кажучи, діалектика форми і змісту – це, у цілому, свого роду інструмент соціалізації індивіда, що, в свою чергу, можна інтерпретувати як процес формування особи (особистість, згідно з одним з визначень, – це механізм, «функціональний орган» залучення індивіда до суспільства [1]).

Відповідно і катарсис, як ефект діалектики форми і змісту, можна вважати одним із механізмів формування, «посилення» особистісного начала в людині, або, принаймні, ефектом особистісно-адресованого впливу мистецтва.

Враховуючи вищесказане, можна припускати наявність інших адресацій творів мистецтва з, відповідно, іншими ефектами. Так, твір може бути адресований вітально-побутовому рівню людини, і його ефектом буде релаксація і тілесно-комфортні стани. Але він може бути адресований і суто духовному рівню людини; тоді ефектом будуть морально-естетичні переживання.

Співвідношення понять «вплив» і «сприйняття». Враховуючи, що велика частина психолого-естетичних концепцій мистецтва аналізує саме сприйняття («естетичне сприйняття»), істотною проблемою при психологічному аналізі ситуації контакту реципієнта з твором мистецтва також є співвідношення понять «вплив» і «сприйняття».

Інколи дослідники взагалі не розрізняють ці поняття, отождожують їх [7]. Однак уважний аналіз дозволяє побачити їх суттєву різницю.

Говорячи про вплив, зазвичай, мають на увазі, що певний об'єкт стає причиною змін в іншому об'єкті. Нагадаємо, Г.О. Балл і М.С. Бургін визначають вплив як «подію, що полягає в тому, що предмет В викликає або запобігає деякій зміні предмета А» [2, с. 57]. Сприйняття ж – це «психічний процес, що призводить до породження чуттєвого образу» [16, с. 137], причому, завдяки образу реалізується «усвідомлення виділеного з оточення наявного суб'єктові предмета» [14, с. 266].

Порівнюючи ці два поняття, можна сказати, що, з одного боку, сприйняття без впливу об'єкта на суб'єкта неможливе (інакше воно перетворилося б на акт уяви). З другого боку, психологічний вплив об'єкта без його сприйняття суб'єктом також неможливий. Це можна обґрунтувати тими ж аргументами, які використовувалися Д.М. Узнадзе для критики «постулату безпосередності» [18]. Ми маємо на увазі думку Узнадзе про те, що психічне не може розглядатися як область реальності, на яку можна безпосередньо впливати зовнішнім матеріальним явищем (об'єктом). Будь-який такий вплив повинен «зустрітися» з психікою, яка сама по собі «іноприродна» матеріальним предметам. У цьому сенсі будь-який вплив на психіку опосередкований («заломлюється», як говорив С.Л. Рубінштейн) формами відображальної активності самої психіки, у т.ч. сприйняттям.

В цілому вплив – поняття, яке фіксує міру контролю об'єкта над змінами суб'єкта, а сприйняття – навпроти, фіксує міру контролю суб'єкта над об'єктом. Це можна проілюструвати «підпороговою» дією, наприклад, так званого «феномена 25-го кадру». В цьому випадку, як здається, вплив реалізується, не будучи опосередкований психічним відбиттям. Проте насправді в даному випадку можна говорити про відсутність свідомого психічного відбиття, а не психічного відбиття взагалі (так само, як і при гіпнозі, або під час сну). Оскільки свідоме означає те, що виділяється із зовнішньої реальності і, як суб'єктивний образ зовнішньої реальності, співвідноситься суб'єктом із собою, зі своїми проявами, як щось контрольоване суб'єктом, то позасвідоме означає не невідбиване взагалі, а таке, що не виділяється, не диференціюється суб'єктивно із зовнішньої реальності (у складі суб'єктивного образу), тобто не контрольоване суб'єктом. Отже, підпорогові впливи, імовірно, опосередковуються недиференційованим психічним відбиттям. Можна вважати, що, не будучи співвіднесені з суб'єктом, і тому знаходячись поза можливостями його контролю, підпорогові сприйняття набувають характеру свого роду «примусового» впливу.

Отже, ми можемо зробити висновок про взаємозв'язок – але, швидше, у формі зворотної кореляції – сприйняття і психологічного впливу. Так, на нашу думку, чим більш нереалістичним, суб'єктивістським характером відрізняється сприйняття (наприклад, штучно позитивно-романтичним, або ідеологізованим), чим більш чужий образ об'єкта природі самого об'єкта, тим більш низький рівень контролю над образом, і, значить, тим більш механічний може бути вплив відповідного об'єкта на того, хто сприймає. Тому при «упередженому», чи то ідеологізованому, чи то «романтичному» сприйнятті об'єкту останній впливає жорстко і «примусово» (але і поверхнево). І навпаки: об'єктивніше і глибше, відчужене від ідеологізму сприйняття «зрушує» вплив на суб'єкта у бік взаємовпливу з впливаючим об'єктом, аж до, так званих, «суб'єкт-суб'єктивних» стосунків з ним.

Враховуючи ці міркування, ми можемо в загальних рисах більш адекватно оцінити вірогідний характер психологічного впливу, який повинен був би виникнути при реалізації тих механізмів сприйняття мистецтва, про які говориться в різних класичних психоестетичних теоріях.

То ж, якщо ми погоджуємося з Г.Т. Фехнером, що естетичне сприйняття – це сприйняття реально існуючого «чинника краси» в об'єктивній дійсності [15], то й психологічний вплив

твору мистецтва як елементу цієї дійсності повинен зводитися, в цілому, до переживання залученості в «спілкування», взаємовпливу з красою як деяким «інгредієнтом» реальності. Маючи справу з реальністю, людина постійно підлаштовує своє сприйняття до неї, коригує, і в цілому це означає, що людина в більшій мірі контролює своє сприйняття. По суті це є свого роду спілкуванням із сприйнятим об'єктом, в якому вплив схожий на суб'єкт-суб'єктний взаємовплив. Такий вплив розкриває і самого суб'єкта, розвиваючи закладене в ньому.

Якщо основою сприйняття мистецтва є замість сприйняття реальності як вона є проектування суб'єктом елементів свого внутрішнього світу на об'єкт сприйняття (яке в теорії Т. Ліппса назване «учуванням» (рос. «вчувствование») [15]), то створюваний цим об'єктом вплив немовби роздвоюється. З одного боку, «вписуючись» в проекції, що накладаються на нього, об'єкт тим самим підтверджує значущість, «посилає» елементи внутрішнього світу сприймаючого суб'єкта (досвід переживань, минулих сприйнять і таке інше), які реалізувалися в «учуванні». З іншого боку, та частина ества об'єкта, яка не вписалася в образ, породжений учуванням, виступає для свідомості як певна стороння, непроникна стихія, яку треба стримати естетичною формою, але яка готова зруйнувати образ, немовби знецінити його. Психологічний вплив, який опосередкований таким «вчуванням», таким чином, набуває характеру примусового самовпливу суб'єкта, напруженого тримання свідомості в певному образі при протиставленні тому, що суперечить цьому образу. Природно вважати, що те, чому образ протистоїть, з часом само стає для суб'єкта образом-антиподом, в який суб'єкт «зісковзує», коли «розслабляє» утримування себе у висхідному «позитивному» образі. Так, якщо глядач не просто сприймає фільм, а прагне співпереживати позитивному, «правильному» персонажеві фільму (тобто, так чи інакше, здійснює контроль над собою і над своїм відношенням до відповідного образу), то в нього мимоволі рано чи пізно виникне симпатія до негативного персонажа.

Якщо людина з силою примушує себе бути «хорошою», то, як наслідок, побути «поганою людиною» для неї рівносильно розслабленню і відпочинку. Досить ймовірно, що власне так і виникають протестні напрямки мистецтва. Треба вказати, що така проблема зникає, якщо естетичне і реалістичне сприйняття співпадають.

Цей ефект стає явним при зверненні до сприйняття мистецтва – так воно трактує З. Фрейд. Надання естетичним об'єктам

функції уявного задоволення потягів – точка зору Фрейда на сприйняття творів мистецтва – продукує створення з усього того в естетичних об'єктах, що не вписується в цю функцію, образу чогось, що протидіє задоволенням, – образу караючого начала. Фрейд описав цей образ як «Едипів комплекс», і вважав, що найбільш талановиті твори мистецтва не лише приносять при своєму сприйнятті задоволення, насолоду, але і зачіпають щось вороже задоволенням, те, що, проектуючись у свідомість, породжує страх покарання, Едипів комплекс. Природно вважати, що психологічний вплив тут набуває характеру або почергової, або одночасної актуалізованості двох антагоністичних станів. Зіткнення ж протилежних почуттів Л.С. Виготським трактується як механізм здійснення катарсису [5].

Отже, можна вважати, що існує зв'язок між естетичним сприйняттям і психологічною дією мистецтва. Важливо, проте, їх розрізняти, особливо враховуючи те, що вони можуть мати між собою нелінійний, а іноді й зворотний, зв'язок.

Висновки. Психологічний вплив мистецтва є різновидом психологічного впливу. Реалізуючи закономірності і види останнього, вплив мистецтва водночас має свою специфіку. У ньому важливу роль відіграє форма, а також діалектика форми і змісту.

При аналізі впливу мистецтва важливим є оцінка рівня сприйняття твору, який впливає на особистість. Ми вважаємо, що чим глибше сприйняття мистецтва, тим більше контрольованим є вплив; чим поверховіше сприйняття, тим більша вірогідність психологічно примусового впливу твору на реципієнта.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа/А.Г. Асмолов . – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Балл Г.А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение /Г.А. Балл, М.С. Бургин// Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56-66.
3. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта / Г.О. Балл // Сучасний гуманізм і освіта: соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: „Ліста-М”, 2003. – С. 5-13.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль/ Л. Берковиц. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
5. Выготский Л.С. Психология искусства/ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.

6. Гончаренко О. Психологические аспекты рецепции кино / О. Гончаренко // Киноведческие записки: Историко-теоретический журнал. – №40. – 1998. – С. 274-293.
7. Грязева-Добшинская В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы / В.Г. Грязева-Добшинская. – М.: Академический проект, 2002. – 402 с.
8. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
9. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия / Т.С. Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.
10. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия (К определению понятия) / Г.А. Ковалев// Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. научных трудов. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1989. – С. 4-5.
11. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев// Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41-49.
12. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства на личность / Е.П. Крупник. – М.: ИП РАН, 1999. – 240 с.
13. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника / А.А. Мелик-Пашаев. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 269 с.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.
15. Савранский И.Л. Психологическая эстетика / И.Л. Савранский, М.С. Роговин// История эстетической мысли. – В 6-ти т. – Т.4: Вторая половина XIX века / Ин-т философии АН СССР; Редкол.: М.Ф. Овсянников (пред.) и др. – М.: Искусство, 1987. – С. 159-180.
16. Современная психология: Справочное руководство. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 688 с.
17. Торшилова Е.М. Художественное восприятие живописи и структура личности / Е.М. Торшилова, М.З. Дукаревич// Творческий процесс и художественное восприятие. – Л.: Наука, 1978. – С. 174-190.
18. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Д.Н. Узнадзе; Под ред. Ш.А. Надирашвили и В.К. Цаава. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 448 с.

The article envisaged the psychological impact of art as a kind of psychological impact on the whole. The classification of psychological

influence of G.O. Kovalev, T.S. Kabachenko, F. Zimbardo and M. Lyayppe are analyzed. The possibility of their application for the analysis of the impact of art is represented. Different nature of works of art, appropriate classification of Kovalev, which takes into account various possible principles of influence, is given. In considering the psychological impact in the art one should also take into account the peculiarities of form as a component of a work of art and its relationship to the content.

The author analyzed the correlation between «influence» and «perception», their mutual mediation, and mutual conditionality. The possibility of a complex nonlinear relationship between them is theoretically revealed: the less controllable perception of works of art, the more forced could be the impact on the recipient. Therefore we can evaluate explicit and implicit aspects of the psychological impact of works of art, if we assume that they would be conducted according to known psychoaesthetic theories.

For example, the theory of T. Lipps «vchuvannya» (Eng. «Empathy») suggests – instead of realistic perception – hold themselves (i.e. self-control) in compassion object – such as a positive «right» character. But then sooner or later the person who perceives a work of art, there will be a natural attraction to the negative, «wrong». This is no problem if the aesthetic and realistic perception is the same.

Keywords: psychological influence, art, perception, image, control.

Отримано: 12.01.2013 р.

Відомості про авторів

Максименко Сергій Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Александровська Валентина Миколаївна, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії і соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет імені М. Горького, м. Донецьк.

Вільдгрубе Світлана Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Власенко Інна Анатоліївна, педагог з раннього розвитку, дитячий центр «Слоненя-Сонечко», м. Бровари.

Гаваші Світлана Йосипівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Галецька Інна Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Гордєєва Алла Валеріанівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Гребінь Наталія Валеріївна, асистент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Гріньова Ольга Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

Джабраїлова Ганна Володимирівна, аспірантка кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Дідковська Лариса Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Єфіменко Анастасія Павлівна, студентка 4-го курсу спеціальності «Психологія», Донецький національний університет, м. Донецьк.

Жизномірська Оксана Ярославівна, кандидат психологічних наук, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Тернопіль.

Жуляк Наталя Вікторівна, асистент кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Іванцова Наталія Борисівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри теоретичної та прикладної психології, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв.

Ірхін Юрій Борисович, кандидат психологічних наук, начальник кафедри прикладної педагогіки та роботи з персоналом, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

Йолич Світлана Миколаївна, студентка гуманітарного факультету, Мукачівський державний університет, м. Мукачево.

Калініна Тетяна Станіславна, аспірант, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ.

Кандиба Марія Олегівна, аспірант, викладач кафедри педагогіки та психології, Запорізький національний університет, м. Запоріжжя.

Кікінежді Оксана Михайлівна, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

Климентович Ольга Богданівна, аспірант кафедри психології, педагогіки і соціального управління, Національний університет "Львівська політехніка", м. Львів.

Кліманська Марина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Клочек Лілія Валентинівна, доцент, Кіровоградський державний педагогічний університет, м. Кіровоград.

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 педагогі-

ки, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, м. Київ.

Корнієнко Іннокентій Олексійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Кострікін Олексій Вікторович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування», філософії та історії України, Харківський національний технічний університет сільського господарства імені Петра Василенка, м. Харків.

Кузьо Олександра Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів.

Кузьо Юрій Зіновійович, магістр богослов'я, Український католицький університет, м. Львів.

Курбанова Айслу Тагіровна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) Федеральний університет, м. Казань, Російська Федерація.

Лазоренко Олександр Васильович, ад'юнкт кафедри педагогіки та психології, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький.

Лалакулич Марина Михайлівна, студентка гуманітарного факультету, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Левус Надія Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Лендел Марина Іванівна, студентка гуманітарного факультету, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Лозова Ольга Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

Маєр Юлія Володимирівна, магістр, Криворізький педагогічний інститут, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг.

Макарова Любов Леонідівна, кандидат психологічних наук, доцент, Донецький національний медичний університет імені М. Горького, м. Донецьк.

Максименко Ксенія Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і медичної психології та педагогіки, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця; докторант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Максименко Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Донецьк.

Малильо Олеся Павлівна, студентка гуманітарного факультету, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Медвідь Надія Петрівна, асистент кафедри психології, педагогіки і соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів.

Михайленко Оксана Юріївна, асистент кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг.

Михальчук Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і практики англійської мови та прикладної лінгвістики, Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне.

Мірошник Зоя Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту, Державний вищий навчальний заклад «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг.

Мойсеєва Олена Євгенівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри юридичної психології, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

Нігматулліна Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної психології і корекційної педагогіки, Казанський (Приволзький) Федеральний університет, м. Казань, Російська Федерація.

Новицька Ія Вячеславівна, аспірант, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпропетровськ.

Онуфрієва Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Орішко Наталія Костянтинівна, аспірант, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

Осика Костянтин Сергійович, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри фізичного виховання, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ.

Осика Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ.

Панчук Наталія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Партико Тетяна Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Пахомова Ольга Леонідівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ.

Подкопасєв Євген Сергійович, ад'юнкт кафедри юридичної психології, Національна академія внутрішніх справ, м. Київ.

Поцулко Олена Анатоліївна, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, Донецький національний медичний університет імені М. Горького, м. Донецьк.

Прокоф'єва Олеся Олексіївна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

Работа Тетяна Олександрівна, студентка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь.

Рогозіна Марина Юрїївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології, Донецький національний університет, м. Донецьк.

Рубежанська Ірина Андрїївна, магістрант, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Руда Наталя Леонїдівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології та управління, Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв.

Савенкова Ірина Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Київський університет імені Бориса Грінченка; науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С.Костюка, м. Київ.

Савицька Ольга Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Самотаєва Елла Олександрівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти Інституту післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, м. Донецьк; Університет менеджменту освіти, м. Київ.

Сирова Георгїна Володимирівна, студентка гуманітарного факультету, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Скиба Мирослава Мирославівна, студентка гуманітарного факультету, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Тарасенко Наталя Вікторівна, старший викладач кафедри українознавства, педагогіки і культурології, Севастопольський національний технічний університет, м. Севастополь.

Теплюк Анна Анатолїївна, викладач кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

Терендїй Оксана Володимирівна, студентка факультету психології, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Труляєв Роман Олександрович, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, м. Дніпропетровськ.

Фаринич Оксана Юрївна, студентка гуманітарного факультету, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Федорко Марина Іванівна, студентка гуманітарного факультету, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Шайда Олександр Геннадійович, старший викладач кафедри загальної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ.

Шанта Світлана Павлівна, студентка гуманітарного факультету, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Шебанова Віталія Ігорівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Херсонський державний університет, м. Херсон.

Широка Анастасія Олександрівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології, педагогіки та соціального управління, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів.

Штепа Олена Станіславівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів.

Щербан Тетяна Дмитрівна, доктор психологічних наук, професор, Мукачівський державний університет, м. Мукачеве.

Яковлева Світлана Дмитрівна, кандидат медичних наук, доцент кафедри корекційної освіти, Херсонський державний університет, м. Херсон.

Яновська Світлана Германівна, старший викладач кафедри прикладної психології факультету психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків.

Яновський Михайло Іванович, кандидат психологічних наук, доцент, Донецький національний університет, м. Донецьк.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Maksymenko Serhiy Dmytrovych, Full Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor of Psychological Science, Professor, Director of G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

Aleksandrovska Valentyna Mykolayivna, Doctor of Philosophical Science, Professor, Head of the Department of Philosophy and Social branches of Science and the Humanities, M. Gorkyi Donetsk National Medical University, Donetsk.

Vildhrube Svitlana Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk.

Vlasenko Inna Anatoliivna, Specialist on Early Development, Children's center "Elephant Calf-Sun", Brovary.

Havashi Svitlana Yosypivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Mukachevo State University, Mukachevo.

Haletska Inna Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

Hordieieva Alla Valerianivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk.

Hrebin Natalia Valeriivna, Assistant of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

Hriniova Olha Mykhailivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Kyiv.

Dzhabrailova Hanna Volodymyrivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk.

Didkovska Larysa Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

Yefymenko Anastasia Pavlivna, Fourth-year Student of "Psychology" Department, Donetsk National University, Donetsk.

Zhyznomirska Oksana Yaroslaviivna, Candidate of Psychological Science, Ternopil Region Municipal Institute of Postgraduate Pedagogic Education, Ternopil.

Zhyliak Natalia Viktorivna, Assistant of the Department of General and Practical Psychology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi.

Ivantsova Natalia Borysivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology, V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv.

Irkhin Yuriy Borysovych, Candidate of Psychological Science, Head of the Department of Applied Pedagogy and Work with the Personnel, National Academy of Internal Affairs, Kyiv.

Yolych Svitlana Mykolaivna, Student of the Faculty of the Humanities, Mukachevo State University, Mukachevo.

Kalinina Tatiana Stanislavivna, Postgraduate Student, Institute of Special Pedagogy at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

Kandyba Maria Olehivna, Postgraduate Student, Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia.

Kikinezhdi Oksana Mykhailivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil.

Klymentovych Olha Bohdanivna, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Management, National University "Lviv Polytechnics", Lviv.

Klimanska Maryna Borysivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

Klochek Lilia Valentynivna, Assistant Professor, Kirovohrad State Pedagogical University, Kirovohrad.

Kovalenko Olena Hryhorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Institute of Pedagogical Education and Education of Adults at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

Koval Iryna Andriivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology and Pedagogy, O.O. Bohomolets National Medical University, Kyiv.

Korniienko Inokentiy Oleksiyovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Mukachevo State University, Mukachevo.

Kostrikin Oleksiy Viktorovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of UNESCO “Philosophy of Human Intercourse”, Philosophy and History of Ukraine, Petro Vasylenko Kharkiv National Technical University of Agriculture, Kharkiv.

Kuzio Oleksandra Borysivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Theory and Methods of Practical Psychology, Lviv State University of Internal Affairs, Lviv.

Kuzio Yuriy Ziniviyovych, Master of Theology, Ukrainian Catholic University, Lviv.

Kurbanova Aislu Tagirovna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Special Psychology and Correction Pedagogy, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation.

Lazorenko Oleksandr Vasyliovych, adjunct of the Department of Pedagogy and Psychology, Bohdan Khmelnytskyi National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi.

Lalakulych Maryna Mykhailivna, Student of the Faculty of the Humanities, Mukachevo State University, Mukachevo.

Levus Nadia Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

Lendel Maryna Ivanivna, Student of the Faculty of the Humanities, Mukachevo State University, Mukachevo.

Lozova Olha Mykolaiivna, Doctor of Psychological Science, Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv.

Maier Yulia Volodymyrivna, Master, Kryvyi Rih Pedagogical Institute, State Higher Educational Establishment “Kryvyi Rih National University”, Kryvyi Rih.

Makarova Liubov Leonidivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, M. Gorkyi Donetsk National Medical University, Donetsk.

Maksymenko Kseniia Serhiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General and Medical Psychology and Pedagogy, O.O. Bogomolets National Medical University; doctoral student, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv.

Maksymenko Olena Heorhiivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education at the Institute of Postgraduate Education of Engineering-Pedagogical Workers, State Higher Educational Establishment "University of Management of Education" at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Donetsk.

Malylio Olesia Pavlivna, Student of the Faculty of the Humanities, Mukachevo State University, Mukachevo.

Medvid Nadia Petrivna, Assistant of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Management, National University "Lviv Polytechnics", Lviv.

Mykhailenko Oksana Yuriivna, Assistant of the Department of Practical Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute, State Higher Educational Establishment "Kryvyi Rih National University", Kryvyi Rih.

Mykhalchuk Natalia Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of English Theory and Practice and Applied Linguistics, Rivne State Humanitarian University, Rivne.

Miroshnyk Zoia Mykhailivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Kryvyi Rih Pedagogical Institute, State Higher Educational Establishment "Kryvyi Rih National University", Kryvyi Rih.

Moisieieva Olena Yevhenivna, Doctor of Psychological Science, Assistant Professor, Professor of the Department of Legal Psychology, National Academy of Internal Affairs, Kyiv.

Nihatullina Iryna Oleksandrivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of the Department of Special

Psychology and Correction Pedagogy, Kazan (Volga) Federal University, Kazan, Russian Federation.

Novytska Iia Viacheslavivna, Postgraduate Student, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University, Dnipropetrovsk.

Onufriieva Liana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi.

Orishko Natalia Kostiantynivna, Postgraduate Student, G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Kyiv.

Osyka Kostiantyn Serhiyovych, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Physical Training, State Higher Educational Establishment "Donbas State Pedagogical University", Sloviansk.

Osyka Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Applied Psychology, State Higher Educational Establishment "Donbas State Pedagogical University", Sloviansk.

Panchuk Natalia Petrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology of Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi.

Partyko Tetiana Borysivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

Pakhomova Olha Leonidivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Psychology, State Higher Educational Establishment "Donbas State Pedagogical University", Sloviansk.

Podkopaiev Yevhen Serhiyovych, adjunct of the Department of Legal Psychology, National Academy of Internal Affairs, Kyiv.

Potsulko Olena Anatoliivna, Candidate of Historical Science, Assistant Professor of the Department of Social Disciplines and the Humanities, M. Gorkyi Donetsk National Medical University, Donetsk.

Prokofieva Olesia Oleksiivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Practical Psychology,

Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Melitopol.

Rabota Tetiana Oleksandrivna, Student, Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Melitopol.

Rohozina Maryna Yuriivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Psychology, Donetsk National University, Donetsk.

Rubezhanska Iryna Andriivna, Master's Degree Student, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

Ruda Natalia Leonidivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Social Psychology and Management, V.O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University, Mykolaiv.

Savenkova Iryna Ivanivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Borys Grinchenko Kyiv University; Science Correspondent of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology, Kyiv.

Savytska Olha Viktorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilskyi.

Samotayeva Ella Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education at the Institute of Postgraduate Education of Engineering-Pedagogical Workers, Donetsk, University of Management of Education, Kyiv.

Syrova Heorhina Volodymyrivna, Student of the Faculty of the Humanities, Mukachevo State University, Mukachevo.

Skyba Myroslava Myroslavivna, Student of the Faculty of the Humanities, Mukachevo State University, Mukachevo.

Tarasenko Natalia Viktorivna, Senior Lecturer of the Department of Ukrainian Studies, Pedagogy and Cultural Studies, Sevastopol National Technical University, Sevastopol.

Tepliuk Anna Anatoliivna, Lecturer of the Department of Preschool Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv.

Terendiy Oksana Volodymyrivna, Student of the Faculty of Psychology, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

Truliaiev Roman Oleksandrovych, Postgraduate Student of the Department of Pedagogical and Age Psychology, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University, Dnipropetrovsk.

Farynych Oksana Yuriivna, Student of the Faculty of the Humanities, Mukachevo State University, Mukachevo.

Fedoriko Maryna Ivanivna, Student of the Faculty of the Humanities, Mukachevo State University, Mukachevo.

Shaida Oleksandr Hennadiyovych, Senior Lecturer of the Department of General Psychology, State Higher Educational Establishment “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk.

Shanta Svitlana Pavlivna, Student of the Faculty of the Humanities, Mukachevo State University, Mukachevo.

Shebanova Vitalia Ihorivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Practical Psychology, Kherson State University, Kherson.

Shyroka Anastasia Oleksandrivna, Candidate of Psychological Science, Assistant of the Department of Psychology, Pedagogy and Social Management, National University “Lviv Polytechnics”, Lviv.

Shtepa Olena Stanislavivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor of the Department of Psychology at Philosophical Faculty, Ivan Franko Lviv National University, Lviv.

Shcherban Tetiana Dmytrivna, Doctor of Psychological Science, Professor, Mukachevo State University, Mukachevo.

Yakovleva Svitlana Dmytrivna, Candidate of Medical Science, Assistant Professor of the Department of Correction Education, Kherson State University, Kherson.

Yanovska Svitlana Hermanivna, Senior Lecturer of the Department of Applied Psychology of the Faculty of Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.

Yanovskiy Mykhailo Ivanovych, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Donetsk National University, Donetsk.

Зміст

<i>С.Д.Максименко</i>	
Психология жизненной силы (нужды) личности	7
<i>В.Н.Александровская</i>	
Психическое отражение и идеальный образ: синергетические взаимосвязи	24
<i>С.О.Вільдгрубе, М.Ю.Рогозіна</i>	
Гендерні відмінності маніпулятивної поведінки студентів	36
<i>І.А.Власенко</i>	
Проблема внутрішньоособистісного конфлікту в контексті психологічних досліджень особистості	46
<i>С.Й. Гаваші, М.М. Лалакулич</i>	
Креативність як умова самореалізації фахівця	57
<i>А.В. Гордєєва, А.П. Єфіменко</i>	
Особливості сенсу життя та особистісного потенціалу підлітків, позбавлених батьківського піклування	69
<i>Н.В.Гребінь</i>	
Зміст маніпуляції як різновиду прихованого психологічного впливу	80
<i>О.М.Гріньова</i>	
Проблема смисложиттєвих орієнтацій в українській та зарубіжній психології	93
<i>Г.В.Джабраїлова</i>	
Психічний стан бездітних чоловіків, які перебувають у ситуації розлучення	106
<i>Л.І.Дідковська</i>	
Психологічні особливості феномена креативності у старшокласників	117
<i>О.Я.Жизномірська</i>	
Проблеми підростаючої особистості: психологічний вимір самоствердження	129

Н.В.Жуляк

Методологічні засади дослідження смислових завдань
моторних дій у структурі рівнів психологічного
відображення 140

Н.Б.Іванцова

Методологія дослідження професійної спрямованості
студентів-психологів 150

Ю.Б.Ірхін

Теоретико-психологічний аналіз довірливості
в оперативно-службовій діяльності органів
внутрішніх справ 160

С.М.Йоліч, І.О.Корнієнко

Дослідження конституційної репрезентації
як детермінанти формування копінг-стратегій
особистості 172

Т.С.Калініна

Теоретичні аспекти особливостей розвитку
особистості та поведінки молодших підлітків
із затримкою психічного розвитку 186

М.О.Кандиба

Соціально-психологічний аналіз сутності поняття
«міжособистісна толерантність», як професійно
важливої якості психолога 196

О.М.Кікінежді

Психологічні детермінанти гендерної соціалізації
підлітків 205

О.Б.Климентович

Гендерна диференціація індивідуальних цінностей
сучасної молоді. 214

М.Б.Кліманська

Психологічні особливості використання гумору
медичними працівниками. 225

Л.В.Клочек

Атрибуція справедливих і несправедливих вчинків
у педагогічній взаємодії викладачів і студентів. 236

О.Г.Коваленко

Вплив професійної зайнятості у похилому віці на психологічні особливості особистості 247

І.А.Коваль

Вплив психоедукації на адаптацію соматичних хворих з коморбідними психічними розладами 258

О.В.Кострікін

Формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх керівників засобами тренінгу в навчально-виховному процесі ВНЗ 268

О.Б.Кузьо, Ю.З.Кузьо

Особливості розуміння суїциду з позиції психології та християнського віровчення 279

А.Т.Курбанова

Особенности коммуникативных качеств личности подростков, принадлежащих различным гендерным типам 289

О.В.Лазоренко

Психологічний аналіз екстремальних умов несення прикордонної служби 305

Н.І.Левус, О.В.Терендій

Особливості локусу контролю у старшокласників з різним рівнем навчальної успішності 316

М.І.Лендел, Т.Д.Щербан

Деякі аспекти вивчення проблеми толерантності, етнічної толерантності у психології 328

О.М.Лозова

Структура самоставлення майбутніх психологів як основа конструювання образу світу професії 338

Ю.В.Маєр

Психологічні особливості розвитку емпатії у підлітків – вихованців навчальних закладів закритого типу 348

Л.Л.Макарова

Теоретичне та емпіричне вивчення особливостей «я-концепції» в структурі самосвідомості 358

К.С.Максименко

Реконструктивная психотерапия в клинической психологии 369

О.Г.Максименко

Фіктивна ідентичність як форма самодепривації психіки суб'єкта. 385

О.П.Малильо, І.О.Корнієнко

Опанувальна поведінка особистості в процесі розвитку сімейних відносин 399

Н.П.Медвідь

Діагностичний компонент технології соціально-психологічної атестації керівника у сфері державного управління 411

О.Ю.Михайленко

Рольовий підхід до вивчення особистості. 426

Н.О.Михальчук

Проведення рефлексивно-поетичного тренінгу з використанням англійських приказок та прислів'їв з компонентом “діяльність людини” 435

З.М.Мірошник

Вивчення семантичного простору рольових позицій учителя початкових класів 447

О.Є.Мойсєєва

Мотиваційні детермінанти агресивної поведінки 459

И.А.Нигматуллина

Иновационные направления повышения профессиональной мобильности студентов – будущих учителей-логопедов в структуре Казанского (Приволжского) федерального университета. 469

І.В.Новицька

Психологічні аспекти дослідження успішності розпізнавання прихованих мисленневих образів (стан вивчення проблеми) 480

L.A.Onufriyeva

To the issue of future socioeconomic specialists' professional personality formation 493

Н.К.Орішко

Специфіка самовдосконалення особистості на різних етапах її онтогенезу 507

К.С.Осика

Динаміка структури мотивації спортивної діяльності юнаків-каратистів 520

О.В.Осика

Логотерапія В.Франкла в психокорекційній роботі зі школярами 531

Н.П.Панчук

Ціннісні орієнтації як системоутворюючий фактор соціально активної позиції майбутнього фахівця 542

Т.Б.Партико

Особистісні чинники вікових змін життєвих цінностей у дорослому віці 551

О.Л.Пахомова

Внутрішньомовленнева діяльність як основа розвитку діалогічного мислення у майбутніх психологів 563

Є.С.Подкопаєв

Психологічний аналіз основних вимог до особистості керівника органу внутрішніх справ 577

О.А.Поцулко

Роль комунікацій у формуванні особистості у період ранньої зрілості (22–30 років). 587

О.О.Прокоф'єва, Т.О.Работа

Активне соціально-психологічне навчання як метод вивчення і корекції впливу психотравмуючих переживань на емоційний стан юнаків. 598

І.А.Рубежанська, І.І.Галецька

Особливості самоставлення в осіб з межовими психічними розладами 607

Н.Л.Руда

Соціальний інтелект у структурі інтелекту 621

І.І.Савенкова	Хронопсихологічне прогнозування перебігу нефроурологічних захворювань	630
О.В.Савицька	Статеві та вікові особливості мотивів вибору професії та мотивів навчання студентської молоді	639
Е.О.Самотаєва	Особливості взаємин батьків з підлітками у сучасних сім'ях	647
Г.В.Сирова, Т.Д.Щербан	До проблеми самореалізації педагога	658
М.М.Скиба, Т.Д.Щербан	Психологічний супровід розвитку творчих здібностей молодших школярів	670
Н.В.Тарасенко	Проблеми профілактики віктимної поведінки студентів	681
А.А.Теплюк	Сім'я як первинне джерело психічного здоров'я дитини дошкільного віку	692
Р.О.Труляєв	Вплив позитивних цінностей педагога на формування позитивних цінностей та «сильних» рис характеру учнів	701
О.Ю.Фаринич, Т.Д.Щербан	Психологічні особливості студентських сімей.	713
М.І.Федорко, І.О.Корнієнко	Формування професійної самоідентичності майбутніх психологів	725
О.Г.Шайда	Експериментальне дослідження психологічних особливостей становлення професійного мислення майбутніх учителів гуманітарного профілю	737
С.П.Шанта, Т.Д.Щербан	Деякі психологічні особливості стилю керівництва організацією	748

В.І.Шебанова

Функціональне значення метафоричності внутрішньої
тілесності 760

А.О.Широка

Спроба інтеграції концепції сепарації-індивідуації у
вітчизняну психологію 770

О.С.Штепа

Особливості зв'язку психологічної та персональної
ресурсності особистості 782

С.Д.Яковлева

Вплив корекційно-розвивального навчання на
динаміку нейропсихологічних процесів у дітей
з вадами інтелекту 791

С.Г.Яновська

Соціально-економічні та психологічні ознаки
підприємництва 799

М.І.Яновський

Проблема психологічного впливу мистецтва
на особистість 810

Відомості про авторів 820

CONTENTS

<i>S.D. Maksymenko</i>	
The psychology of the personality's vital force (needs)	7
<i>V.M. Aleksandrovska</i>	
Mental reflection and an ideal image: synergetic correlations	24
<i>S.O. Vildhrube, M.Y. Rohozina</i>	
Gender differences in manipulative behavior of students.	36
<i>I.A. Vlasenko</i>	
The problem of intrapersonal conflict in the context of psychological studies of a personality	46
<i>S.Y. Havashi, M.M. Lalakulych</i>	
Creativity as a condition of a specialist's self-realization.	57
<i>A.V. Hordieieva, A.P. Yefymenko</i>	
The peculiarities of the meaning of life and personal potential of teenagers deprived of paternal care.	69
<i>N.V. Hrebin</i>	
The meaning of manipulation as a variety of covert psychological influence	80
<i>O.M. Hriniova</i>	
The problem of meaning of life orientations in the Ukrainian and foreign Psychology	93
<i>H.V. Dzhabrailova</i>	
Mental state of childless men who are in the situation of divorce.	106
<i>L.I. Didkovska</i>	
Psychological peculiarities of the creativity phenomenon at senior pupils.	117
<i>O.Y. Zhyznomirska</i>	
Problems of a growing personality: a psychological dimension of self-affirmation	129

<i>N.V. Zhyliak</i>	
Methodological basis of the research of the significant problems of motor actions in the structure of levels of psychological reflection	140
<i>N.B. Ivantsova</i>	
The methods of students-psychologists' professional orientation research	150
<i>Y.B. Irkhin</i>	
Theoretical and psychological analysis of the confidence in the operative service activity of internal affairs agencies. . .	160
<i>S.M. Yolych, I.O. Korniienko</i>	
The study of the constitutional representation as a determinant of personality coping strategies formation . . .	172
<i>T.S. Kalinina</i>	
Theoretical aspects of the personality development and behaviour of junior pupils with the mental retardation . . .	186
<i>M.O. Kandyba</i>	
Social and psychological analysis of the essence of interpersonal "tolerance" as a professionally important feature of a psychologist	196
<i>O.M. Kikinezhdi</i>	
Psychological determinants of teenagers' gender socialization	205
<i>O.B. Klymentovych</i>	
Gender differentiation of modern youth's individual values	214
<i>M.B. Klimanska</i>	
Psychological peculiarities of humor usage by health care workers	225
<i>L.V. Klochek</i>	
The attribution of fair and unfair actions at pedagogical interaction between tutors and student	236
<i>O.H. Kovalenko</i>	
The influence of professional employment at old age on the psychological characteristics of the personality	247

I.A. Koval
The psychoeducation influence on the adaptation
of somatic patients with comorbid mental disorders. 258

O.V. Kostrikin
Formation and development of the professional
qualities of future leaders' personalities by means
of training at the educational process in higher
educational establishments 268

O.B. Kuzio, Y.Z. Kuzio
The peculiarities of suicide comprehension from the
positions of psychology and Christian doctrine 279

A.T. Kurbanova
The peculiarities of teenagers' communicative qualities
belonging to different gender types 289

O.V. Lazorenko
Psychological analysis of extreme conditions of border
guard service 305

N.I. Levus, O.V. Terendiy
Features of the control locus in senior pupils with
different levels of educational achievement 316

M.I. Lendel, T.D. Shcherban
Some aspects of the study on the problem of tolerance,
ethnic tolerance in psychology 328

O.M. Lozova
The structure of future psychologists' self-attitude
as the basis of the world's image of the profession
construction 338

Y.V. Maier
Psychological peculiarities of the empathy development
in teenagers, pupils of boarding schools 348

L.L. Makarova
Theoretical and empirical study of "ME-concept"
peculiarities in the structure of self-consciousness 358

K.S. Maksymenko
A reconstructive psychotherapy in clinical psychology 369

<i>O.H. Maksymenko</i>	
Fictitious identity as a form of self-deprivation of a subject's psyche	385
<i>O.P. Malylio, I.O. Korniienko</i>	
Coping behaviour of a personality in the process of family relations development	399
<i>N.P. Medvid</i>	
The diagnostic component of the technology of manager's social and psychological certification of in the sphere of state management.....	411
<i>O.Y. Mykhailenko</i>	
A role-based approach to the study of personality	426
<i>N.O. Mykhalchuk</i>	
The conducting of the reflexive and poetic training with the use of English sayings and proverbs with the component "human activity"	435
<i>Z.M. Miroshnyk</i>	
The study of semantic space of a primary teacher's role positions	447
<i>O.Y. Moisieieva</i>	
Motivational determinants of the aggressive behaviour.	459
<i>I.O. Nihatullina</i>	
Innovative directions of the students - future teachers-speech therapists' professional mobility increasing in the structure of Kazan (Volga) Federal University	469
<i>I.V. Novytska</i>	
Psychological aspects of research of hidden thought images' recognition success (the state of problem's studying)	480
<i>L.A.Onufriieva</i>	
To the issue of future socioeconomic specialists' professional personality formation.	493
<i>N.K. Orishko</i>	
The specificity of personality's self-improvement at various stages of ontogenesis	507

<i>K.S. Osyka</i>	
The dynamics of motivation structure of boys-karate sports activity.	520
<i>O.V. Osyka</i>	
V. Frankl speech therapy in psychic and correction work with schoolchildren	531
<i>N.P. Panchuk</i>	
Value orientations as a system-forming factor of the future specialist's socially active position	542
<i>T.B. Partyko</i>	
Personal factors of life values' age-related changes in the adult age	551
<i>O.L. Pakhomova</i>	
Inner speech activity as a basis of the development of dialogue thinking in future psychologist	563
<i>Y.S. Podkopaiev</i>	
The psychological analysis of basic requirements to the personality of the head of the internal affairs body	577
<i>O.A. Potsulko</i>	
The role of communications in the formation of personality in the period of early puberty (22-30 years)	587
<i>O.O. Prokofieva, T.O. Rabota</i>	
Active social and psychological training as a method of study and correction of psychotraumatic experiences' influence on the emotional status of young men	598
<i>I.A. Rubezhanska, I.I. Haletska</i>	
The peculiarities of self-attitude at individuals with borderline mental disorders	607
<i>N.L. Ruda</i>	
Social intelligence in the structure of intelligence	621
<i>I.I. Savenkova</i>	
Chronopsychological prediction in the course of nefrourological diseases	630

<i>O.V. Savytska</i>	
Sex and age peculiarities of the motives of professional choice and the motives of student's youth education	639
<i>E.O. Samotayeva</i>	
The relationships between parents and teenagers in modern families.	647
<i>H.V. Syrova, T.D. Shcherban</i>	
To the problem of teacher's self-realization	658
<i>M.M. Skyba, T.D. Shcherban</i>	
A psychological support in the development of junior pupils' creative abilities	670
<i>N.V. Tarasenko</i>	
The problems of students' victim behavior prevention.	681
<i>A.A. Tepliuk</i>	
The family as the primary source of pre-school child's mental health.	692
<i>R.O. Truliaiev</i>	
The influence of teacher's positive values on the formation of pupils' positive values and "strong" character traits	701
<i>O.Y. Farynych, T.D. Shcherban</i>	
Psychological characteristics of students' families	713
<i>M.I. Fedorko, I.O. Korniienko</i>	
The formation of a professional self-identity of future psychologists.	725
<i>O.H. Shaida</i>	
Experimental study of the psychological peculiarities of professional thinking formation of future teachers on the humanities	737
<i>S.P. Shanta, T.D. Shcherban</i>	
Some psychological features of the organization management style	748
<i>V.I. Shebanova</i>	
The functional meaning of metaphoricity of inner corporality	760

A.O. Shyroka	
The attempt to integrate the concept of separation- individualization in the native psychology	770
O.S. Shtepa	
The communication's peculiarities of a personality's psychological and personal resourceness	782
S.D. Yakovleva	
The correction-developmental training influence on the dynamics of neuropsychological processes in children with intellectual disabilities	791
S.H. Yanovska	
Social, economic and psychological features of entrepreneurship.....	799
M.I. Yanovskyi	
The problem of art's psychological influence on the personality	810
Information about the authors	827

Проблеми сучасної психології

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

У збірнику наукових праць, створеному вперше спільно Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України і вищим навчальним закладом, висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної психології. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і закордонних дослідників у галузі загальної, педагогічної, вікової, експериментальної, медичної та спеціальної психології.

У представлених наукових працях аналізуються проблеми чинників, умов розгортання і труднощів психічного розвитку, питання вікових й індивідуальних особливостей становлення особистості та психології навчання, обговорюються перспективи можливих нових психолого-педагогічних підходів до проблем сучасної психології.

Збірник наукових праць адресовано професійним психологам і фахівцям суміжних наук, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам психологічних факультетів, а також усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

*Директор
Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України –
Максименко Сергій Дмитрович,
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук, професор*

*Ректор
Кам'янець-Подільського
національного університету
імені Івана Огієнка –
Копилов Сергій Анатолійович,
доктор історичних наук, професор*

Проблемы современной психологии

**Сборник научных трудов Каменец-Подольского
национального университета имени Ивана Огиенко, Института
психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины**

В сборнике научных трудов, созданного впервые совместно Институтом психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины и высшим учебным заведением, рассматриваются наиболее актуальные проблемы современной психологии. В нем представлен широкий спектр научных разработок отечественных и иностранных исследователей в области общей, педагогической, возрастной, экспериментальной, медицинской и специальной психологии.

В представленных научных трудах анализируются проблемы факторов, условий развертывания и сложностей психологического развития, вопросы возрастных и индивидуальных особенностей становления личности и психологии обучения, обсуждаются перспективы возможных новых психолого-педагогических подходов к проблемам современной психологии.

Сборник научных трудов адресован профессиональным психологам и специалистам смежных наук, докторантам и аспирантам, магистрантам и студентам психологических факультетов, а также всем, кто интересуется современным уровнем развития психологической науки.

*Директор
Института психологии
имени Г.С. Костюка НАПН Украины –
Максименко Сергей Дмитриевич,
действительный член НАПН Украины,
доктор психологических наук, профессор*

*Ректор
Каменец-Подольского
национального университета
имени Ивана Огиенко –
Копылов Сергей Анатольевич,
доктор исторических наук, профессор*

Problems of modern psychology

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

The collection of research papers, first created by G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine and the educational establishment, is devoted to the scientific discussion of issues in contemporary psychology. It presents a wide range of studies by Ukrainian and foreign researchers in the fields of general, pedagogical, age, experimental, medical and special psychology. It presents analysis of the issues, conditions, and difficulties of psychological development, age-related and individual differences in the development of an individual and psychology of education.

The research presented in this collection of papers addresses the issues of causes and conditions of problems that may arise in an individual's psychological development, issues of age differences and individual differences, and the field of pedagogical education; discusses possibilities of new psychological-pedagogical approaches to various issues of contemporary psychology.

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

*Maksymenko Serhiy Dmytrovych –
director of G.S.Kostiuk Institute of Psychology at the
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, member of
the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Doctor
of Psychological Science, Professor*

*Kopylov Sergiy Anatoliyovych –
Rector of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko
National University,
Doctor of Historical Science, Professor*

Scientific publication

Problems of modern psychology

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

Issue 21

Editor	<i>N.G. Piankovska</i>
Computer version	<i>V.O.Farion</i>
English translation	<i>Y.V. Savolainen</i> <i>O.V.Moshtak</i>

“Aksioma” Publishing House
(certificate GC №1808 of 26.05.2004)
Kamianets-Podilskyi, p/b 8, 32300
Tel/Fax: (03849) 3-90-06

Printed in the PE “Aksioma” printing house
Prov.Pivnichniy, 5, Kamianets-Podilskyi, 32300

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

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

Випуск 21

Редактор	<i>Н.Г. Пянковська</i>
Комп'ютерна верстка	<i>В.О. Фаріон</i>
Переклад на англійську мову	<i>Я.В. Саволайнен</i> <i>О.В.Моштак</i>

Підписано до друку 14.04.2013 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк. 49,52. Обл. вид. арк. 48,03.
Тираж 300 пр. Зам. № 504.

Видавництво “Аксіома”
(свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам'янець Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксіома”
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300