

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(у рамках
V Міжнародного фестивалю
«СВІТ ПСИХОЛОГІЇ»)**

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:
Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Сєрова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 2 до Вип. 35, Том І(13): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2015. – 444 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 2 to Vol. 35, Volume I(13): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Agency Reading”. - K.: Gnosis, 2015. - 444 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітарного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці XIX - на початку XX століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання довершеної особистості. Психологія XXI століття представлена у сукупності її здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем, що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний тематичний напрям вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-14-9 (5)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2015 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2015 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 2 до Вип. 35, Том I(13), 2015 р.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ХХІ століття



Г.И. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

1.

**Г.І. ЧЕЛПАНОВ:
ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ
СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ
ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ**

БОГОЯВЛЕНСКАЯ Д.Б.,
доктор психологических наук,
профессор, почетный профессор
МГУ, почетный член РАО,
главный научный сотрудник
ФГНУ «Психологический
институт» РАО, г. Москва, Россия

МЕТОДОЛОГИЯ Г.И.ЧЕЛПАНОВА: СОВРЕМЕННАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Ключевым положением взглядов Челпанова является его убеждение, что наука, если она наука, не может ею быть без концептуализации своих положений и осознания своих оснований. Это положение лежит в основе представленного исследования, поскольку нами показано как именно положения отечественной методологии обеспечили принципиально новый подход к исследованию психологии творчества и одаренности, снимающий ограничения предшествующих «атомистических» теорий. В соответствии с требованием Челпанова изучать явление в его целостности реализовано нами в схватывании целостности изучаемого явления путем выявления его «единицы анализа». В этом качестве выступает способность развития деятельности по инициативе ее субъекта. Соответственно данному определению понятий творчества и одаренности нами представлен новый психодиагностический метод «Креативное поле», отвечающий принципам, соответствующим требованиям к научно плодотворному эксперименту Челпанова. Это многократность исследования и принципиально индивидуальный эксперимент.

Ключевые слова: методология, философия, рефлексия, теория, метод, диагностика, индивидуальный эксперимент, многоразовый эксперимент, творчество, одаренность.

Ключовим положенням поглядів Челпанова є його переконання, що наука, якщо вона наука, не може нею бути без концептуалізації своїх положень і усвідомлення своїх підстав. Це положення лежить в основі представленого дослідження, оскільки нами показано як саме положення вітчизняної методології забезпечили принципово новий підхід до дослідження психології творчості та обдарованості, що знімає обмеження попередніх «атомистических»

теорії. Відповідно до вимоги Челпанова вивчати явище в його цілісності реалізовано нами в схоплюванні цілісності досліджуваного явища шляхом виявленні його «одиниці аналізу». У цій якості виступає здатність розвитку діяльності з ініціативи її суб'єкта. Відповідно з цим визначенням понять творчості та обдарованості нами представлений новий психодіагностический метод «Креативне поле», який відповідає принципам, відповідним вимогам до науково плідній експерименту Челпанова. Це багаторазовість дослідження і принципово індивідуальний експеримент.

Ключові слова: методологія, філософія, рефлексія, теорія, метод, діагностика, індивідуальний експеримент, багаторазовий експеримент, творчість, обдарованість.

One of the main points of Chalpanov's views is his conviction that science (if it is real science) cannot do without conceptualizing its ideas and becoming aware of its core truths upon which everything else is based. This thought has become the foundation of this research, for we have been able to demonstrate that it is due to the basic ideas of Russian Methodology that we could develop a totally new approach to exploring creativity and giftedness and thus overcome the limitations of the previously existing "atom" theories. One of Chalpanov's recommendations was to study any phenomenon in its wholeness. We have kept it in mind and it has enabled us to look at the phenomenon that we have been researching from the holistic point of view, while getting a clear idea about what its "unit of analysis" should be. It is nothing else but one's ability to take initiative in the development of one's own activity. Based on our definition of creativity and giftedness, a new psycho diagnostic method, called "Creative Field", has come into being. It meets the principles that satisfy Calpanov's requirements for a fruitful scientific experiment: repeated research and making an experiment individual in its essence.

Key words: Methodology, philosophy, introspection, theory, method, diagnostics, individual experiment, recurring experiment, creativity, giftedness.

Щоб оцінити все значення методології Г.И.Челпанова следует вернуться более чем на век назад.

Сегодня любой студент на вопрос, когда психология стала самостоятельной наукой, ответит, что в 1879г., когда была открыта Вундтом первая психо-

логическая экспериментальная лаборатория. И хотя психология покинула философское кресло значительно раньше, уже в середине XIX века по требованию Д.С.Миля, Г.Спенсера и А.Бена, упрекать лектора не стоит, просто потому, что проведение эксперимента и было основной целью и

причиною происшедшей дифференциации наук.

Отметим, что психология не была приبلудной дочерью философии. Диалектика отношений психологии с философией представлена в работах В.Г.Кузнецова и емко в цитируемой нами далее статье. Следует согласиться с тем, что ощущения, восприятия и память, вместе с интуицией, талантом, особенностями характера человека, волей, целями и мотивами, намерениями и установками составляли психологический эмпирический фундамент теории познания, которая наряду с онтологией, этикой, эстетикой и учением о государстве и праве всегда была неотъемлемым разделом философского знания [5].

По-разному отвечая, эмпиризм и рационализм в теории познания ставят одинаковые вопросы. Оба направления считают, что существуют основные источники познания – пять органов чувств и разум. Однако, из психологического мира человека выводятся все субъективные состояния, которые могут препятствовать получению интересубъективного знания. Только это знание претендует на объективную истину. «Человек, живой участник познавательного процесса, лишенный своего внутреннего индивидуального мира, превращается в существо, в жилах которого вместо живой крови «течет разжиженный сок разума» (В. Дильтей) [5, 6]. Это существо было названо субъектом познания, которое было соотнесено, по словам В.Г.Кузнецова, со столь же куцым объектом. При этом действительно, большинство психологических проблем из такой философской теории познания исключалось. Это подталкивало исследователей психологической проблематики на выделение из философского знания. Эта тенденция как

возникала, так и уповала на коренное изменение дел при переходе на рельсы естественнонаучной методологии. Успехи естественных наук укрепили идеал так называемой точной науки, образцом которой служило математическое естествознание. Ориентация на этот образец была объявлена одним из первых строгих критериев научности. В силу этого И.Кант не считал психологию наукой.

То, что тенденцию разъединения философии и психологии современный философ считает опасной, естественно. Однако, при подлинном понимании роли эксперимента в получении научного знания и при этом необходимости философского осмысления в начале XX века, в период стремления психологии к самостоятельному статусу и бурно развивающейся психометрической парадигмы, следовало обладать не только мудростью ученого, но и мужеством.

Первый доклад в качестве руководителя Московского психологического общества Г.И.Челпановым был сделан 21 марта 1910г. на 25-летнем юбилее Московского психологического общества: «О современной индивидуальной психологии и ее практическом значении». Философская образованность признавалась Челпановым необходимой составляющей профессиональной подготовки психолога. Он прямо связывал такую подготовку с научностью, иначе, по его мнению, возникает опасность дилетантизма и профанации в науке, поскольку именно философия – как методология заставляет концептуализировать имеющиеся факты, и рефлексировать то основание, на котором оно строится.

Пожалуй, подчеркнутое Челпановым требование рефлексировать основание на котором строится научное представление является наиболее

трудным и достаточно редким моментов в деятельности исследователя. Естественно, проще работать в верхних слоях фактов и многим представляется, что проникновение в глубину не так уж необходимо. Но именно здесь, предупреждает Челпанов, нас и подстерегает профанация, которая лишает установленные факты их подлинного научного смысла. Без постоянной рефлексии по осмыслению каждого шага и его значения в общей системе знания и осознания его основания, соответствия ему, нет научного знания.

И.Г. Челпанов убедительно показывает, что нет ни одной науки без философского осмысления ее основ. Свои методологические взгляды он убедительно демонстрирует в рамках анализа экспериментальной психологии потому, что именно здесь существует представление об отсутствии очевидной необходимости философского осмысления. В качестве примера, он указывает на определение одаренности как на такой психический феномен, который, как он считал, прямо не подлежит исследованию. Отметим, то, что он писал об одаренности век назад, звучит совершенно современно. Так, он подчеркивает, что измеряя отдельные свойства ничего нельзя сказать об умственной одаренности. Что бы он сказал, если бы мог предположить, что через целый век талант будут определять по оценке в школе «отлично» и «хорошо» и обязательно в ситуации соревнования. Поэтому он утверждает, что современная индивидуальная психология, чтобы быть в состоянии разрешать диагностические задачи, должна предварительно открыть признаки тех или иных способностей, талантов и т.п. «Вместо того чтобы исследовать умственные способности, нужно предварительно решить во-

прос о соотношении способностей!» [8, с.358].

Не только актуально, но злободневно сегодня звучит заключение Челпанова, что многим казалось, что мы в настоящее время не только можем определять умственную одаренность тех или иных лиц, но что мы можем определять *размер* одаренности и даже пригодность к той или другой профессии в связи с наличием тех или иных *талантов*. «Все эти надежды нужно считать совершенно призрачными. Но самые надежды возникают вследствие ложных предпосылок, которые часто кладутся в основу этих исследований» [8, с.364].

По мнению Челпанова самая главная ошибка современной ему индивидуальной психологии заключалась в том, что она исходила из предположения *атомистического* характера душевной жизни, что личность складывается из тех отдельных признаков или явлений (внимания, памяти и т.п.), которые она исследует, забывая, что самые эти признаки или явления предваряются существованием целого душевной жизни, т.е. того, что является основой личности. Он ссылается на утверждение Штерна, что **«Экспериментам определения должны предшествовать эксперименты исследования для того, чтобы получить ответ на вопрос, в какой мере и в каком смысле известные тесты являются показателем известного свойства»** [9].

Факт дробления личности Челпанов видит в том, что «Исследователи говорят, что они исследуют *личность*, между тем как на самом деле они исследуют **отдельные проявления** личности. Ошибка их в том, что они упускают из виду, что *личность*, индивидуальность представляет собою то **целое**, сущность чего отнюдь не может быть понята, если мы даже

точнейшим образом определили тысячи таких примет. Это есть то неуловимое нечто, чего мы никак не поймем, хотя бы поняли все проявления личности, которые для нас доступны в наших экспериментах. Это есть органическое целое, это есть такое единство, которое никак нельзя понять из соединения частей. Я считаю решительно необходимым внести такую поправку в понятие личности в современной индивидуальной психологии» [8, 365-366].

Демонстрируемый Челпановым холистический подход по глубине его раскрытия можно рассматривать как предвосхищение уже в Советской России призыва Л.С.Выготского к смене в психологии поэлементного подхода, где целое разлагается на элементы, методами вычленяющими единицу анализа [4]. Но единицу анализа можно выделить лишь при определении высшей, ставшей формы, отражающей существо изучаемого феномена.

Мудрость Ф.Гальтона, выделившего творчество как отличительную от животных черту рода *Homo sapiens*, сказалась в том, что он стал изучать его высшую форму – гениальность. Это позволило ему выявить не единицу анализа, но основные ее компоненты: высокий ум, личностные и мотивационные характеристики, выносливость [10].

Однако, сделав первый шаг, Гальтон не смог в тот период сделать второй – выделить все же единицу анализа гениальности, в силу этого был вынужден редуцировать ее понятие, сведя лишь к одному из трех выделенным им же компонентам – интеллекту. Вместе с тем, Гальтон на эмпирическом уровне усмотрел то, что в дальнейшем нами было осознано на теоретическом. Он в качестве отличительной черты одаренного человека

(творческий – значит одаренный) считал его «приверженность делу».

Подлинная «приверженность делу» предполагает увлеченность самым предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т.е. проявляет познавательную самодеятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности по своей инициативе». Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, который приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе в «непредзаданное», способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа и кроется тайна высших форм творчества.

Вместе с тем, способность к развитию деятельности по собственной инициативе не объяснима лишь свойствами интеллекта. Исходной нашей гипотезой, было предположение, что это свойство целостной личности, отражающее взаимодействие когнитивной и аффективной сфер в их единстве, где абстракция одной из сторон невозможна, т.е. оно далее «неразложимо». Этот «сплав» способностей и личности обладает свойством всеобщности, т.е. «присуще данному целому как единству и отвечает методологическим требованиям «единицы анализа» творчества [3]. Выделение единицы анализа снимает те трудности, которые не позволяли диагностировать в свое время весь комплекс факторов выделенных Гальтоном. Вместе с тем,

теоретическое определение, выявляющее сущность и раскрывающее механизм изучаемого феномена, требует и обеспечивает разработку метода диагностики, строго адекватного данному определению.

В очередной раз надо отдать должное научной мудрости Челпанова настойчиво убеждающего научное сообщество, что: «Если бы у нас предвременно не существовали какие-либо теории, то у нас не могло бы быть оснований произвести этот, а не другой какой-либо эксперимент» [8, с. 342].

Фактически феномен творчества, теряющего форму ответа отмечался еще древними греками, которые ввели специальный термин «поризм» для обозначения непредвиденного выхода в «непредзаданное». То, для чего корректные греки ввели понятие, на востоке получило обличье легенды, в которой принцы с острова Цейлон, путешествуя в поисках чего-то одного находили нечто ценное случайно. С этой легендой связан термин «Серендипити». Но уже в начале XX века сначала Клапаред, а вслед за ним Ж.Адамар утверждал, что существует два вида изобретений. Первый характеризуется тем, что «цель известна, и нужно найти средства, чтобы её достигнуть, так что ум идет от вопроса к решению». Второй же, напротив, состоит в том, «чтобы открыть факт и затем представить себе, чему он может служить..... Как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим по мере развития науки»[1, с.116].

Имеющиеся диагностические процедуры ограничиваются фиксацией старого типа творчества – решением поставленных задач. В проблемной

ситуации движение мысли с одной стороны стимулировано ее требованием но, с другой – ограничено, находясь, как бы, в прокрустовом ложе между ее условиями и требованием.

Челпанов дал тонкое психологическое определение понятию эксперимента, выявив его классическую модель: «В широком смысле эксперимент, когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» [8, с.335]. Фиксация форм творчества, теряющих форму ответа, феномена выхода в «непредзаданное» исключает **«вызов по собственному произволу»**.

Вместе с тем, чтобы в реальные сроки выявить присущий личности потенциал, необходимо обеспечить наличие области, пространства для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи, чтобы моделировать реальную познавательную ситуацию.

Новая модель эксперимента должна быть представлена вариативной деятельностью, но не как в тестах, где имеется набор разных задач. Она должна быть однородной и вместе с тем разной. Этому требованию удовлетворяет система однотипных задач. Они решаются в принципе одним способом, но различаются между собой по какому-то параметру. В этом случае мы можем проследить за процессом овладения деятельностью, а на следующем этапе процесс ее развития.

Поскольку система однотипных задач содержит ряд общих закономерностей, это обеспечивает построение двухслойной модели деятельности. Первый, поверхностный слой, – заданная деятельность по решению конкретных задач. Второй – глубокий слой, замаскированный «внешним»

слоем и неочевидный для испытуемого, – это деятельность по выявлению скрытых закономерностей, которые содержит вся система задач, открытие которых не требуется для их решения. Исследование действия, теряющего форму ответа, требует методической реализации принципа – отсутствия внешнего и внутреннего оценочного стимула. Это оказывается возможным именно в силу того, что второй слой не задан эксплицитно в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно, скрыто. И чем богаче этот «слой» деятельности, чем шире система закономерностей, чем четче их иерархия, тем большей диагностической и прогностической силой обладает конкретная экспериментальная методика.

Поскольку возможности испытуемого могут быть обнаружены лишь в ситуации преодоления и выхода за пределы требований исходной ситуации, то ограничение, «потолок» может быть, но он должен быть преодолен, снят. Структура экспериментального материала должна предусматривать систему таких ложных, видимых «потолков», но быть неограниченной. Этим она отличается от «Открытых» задач. Таким образом, второй принцип заключается в требовании отсутствия «потолка», ограничения деятельности в целом [2].

Полноценная, методологически последовательная реализация перечисленных принципов возможна только в том случае, если деятельность испытуемого не будет ограничена во времени и эксперимент будет многократным. Это третий принцип метода. Подчеркнем, длительное исследование на одной выборке привело нас к выводу, что исследование творчества обязательно должно быть многократным. Ведь не только кратковремен-

ность, но и одноразовость испытания может вызвать у испытуемого стрессовое состояние и в значительной степени препятствовать отделению результата испытания от влияния побочных факторов данного момента. Снять это влияние в однократном тестировании очень трудно: на адаптацию к новой деятельности в эксперименте уходит слишком много времени и, в конце концов, начинает действовать новый фактор-устомление-контаминирующий результаты. Многократность исследований представляется оптимальным средством избавления от влияния состояния испытуемого на результаты. Чтобы обеспечить действительную длительность и многократность исследований, деятельность должна быть вариативной, как бы перманентной и неоднородной на различных этапах эксперимента [2].

Наши выводы полностью совпадают с принципами, сформулированными Челпановым. Он считал серьезной ошибкой, когда экспериментатор определяет психические особенности при помощи испытания *в один прием*. Этот ошибочный прием является следствием мнения, что психические качества представляют такие же *постоянные* величины для данного индивидуума, как его лицо, цвет волос и т.п., между тем как на самом деле они представляют колеблющиеся величины в зависимости от различных условий [8, с. 367].

Перечисленные принципы образуют метод, который мы условно назвали «Креативное поле» [2]. Реализация метода возможна лишь при условии выполнения принципов в их единстве. Вместе с тем, мы столкнулись с тем, что, несмотря на то, что «Креативное поле» на данный момент является единственным методом, который позволяет выявлять творческие спо-

собности, он встречает определенные трудности во внедрении в широкую практику. Причина заключается в требовании проведения индивидуально-го эксперимента, что принципиально.

В этой связи значимы размышления Челпанова над массовым проведением *массовых* экспериментов. Он указывает на то, что они выгодны в том отношении, что опыты могут быть производимы над лицами, находящимися в одинаковых условиях (приблизительно одного возраста, одного пола, развития и пр.), кроме того, зараз можно получить огромное количество данных. «Но самое существенное неудобство экспериментов этого рода, пишет он – заключается в том, что *в них индивидуальность испытуемого совершенно утрачивается, своеобразность происходящего в нем психического процесса скрывается*. Теряется то, что могло бы иметь существенное значение для выводов» [8, с. 368]. Он выражает сомнение в достоверности полученных цифр и приходит к выводу, что гораздо целесообразнее тщательно произведенные эксперименты на одном лице, чем эксперименты, производимые на множестве лиц. Лучше получить 10 цифр достоверных, чем 100 цифр, относительно достоверности которых могут быть сомнения [там же].

Применение метода, построенного в соответствии с принципами, разрабатываемыми Челпановым, позволило нам выявить меру «приверженности делу» на основе дифференцировании всей сложной и неоднородной феноменологии творчества и разработки его типологии на основе выделенных философией уровней познания.

К первому уровню мы относим деятельность человека, включая уровень высокого мастерства, но она всегда стимулирована извне. Поэтому мы называем его «стимульно-продуктив-

ным». Анализ на этом уровне направлен на конкретную ситуацию и выполняется на уровне единичного, по философской классификации.

Ко второму – «эвристическому» относится деятельность, развиваемая по инициативе самой личности. Это уже уровень искусства и открытий законов, о чем С.Л.Рубинштейн говорил как о «...взрывании слоев сущего»[7]. Это анализ на уровне особенного. В научной литературе так характеризуют талант.

Третий уровень – «креативный» характеризуется не только открытием новых закономерностей, но их теоретическим доказательством. Это уровень построения теорий и постановки новых проблем. Здесь анализ совершается на уровне всеобщего. Такой анализ обеспечивает познание сущности объекта. Но познав сущность явления можно предсказать качественные скачки в его развитии, что определяет прогностические способности субъекта. Именно эта способность более других характеризует гения, который прогнозирует на столетия вперед.

Поскольку движение человека по уровням познания опосредуется богатством его внутреннего мира, его системой ценностей, жизненной направленностью, то это позволяет думать, что «функциональный орган» творческих способностей и одаренности не может быть подобен сенсорным, он не может иметь локальный мозговой носитель. «Функциональным органом» творчества и одаренности, в выше приведенном понимании, может выступать лишь личность в целом. Это, наконец, реализует методологическое требование Г.И. Челпанова.

За прошедший век психология стала массовой профессией. Те опасения и требования, которые высказывались Челпановым в начале становления

психології як науки в Росії, при-
обретають другу масштабність. Надо
понимать, что без теоретической реф-
лексии и философского осмысления
ее оснований психология действитель-
но может выродиться в ремесленную
технику. Мы, к сожалению, в настоя-
щее время встречаемся с ситуациями,
когда «простой работник знает, как

что-то делается, но не знает, почему
так делается»[8, с. 347].

Наследие Челпанова бесценно, это
обращенное ко всем нам его завеща-
ние не потерять науку за горой фак-
тов, «не нашедших своего *положения* в
общей системе психологических зна-
ний»[8, 330].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М: 1970
2. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности . //Вопросы психологии - . 1971.-№ 1.с.144-146.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей Самара: ИД «Федоров», 2009. - 416 с..
4. Выготский Л.С. Психология развития человека М.:Смысл, 2003.
5. Кузнецов В.Г. Философия и психология. Отношение между философскими концепциями и психологией //От истоков к современности. М: -2015
6. Кузнецов В.Г., Кузнецова И.Д., В.В. Миронов, К.Х. Момджян «Философия. Учение о бытии, познании и ценностях человеческого существования», М., 2009, с. 28-44.
7. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М., 1946.
8. Челпанов Г.И. Психология, философия, образование. Избранные труды. М-Воронеж: 1999.- с.521.
9. Штерн В. Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1909. №3 и 4. Сmp. 186.
10. Galton F. Hereditary Talent and Character. MacMillan's Magazin, vol.XII, 1865

БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А.,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и
педагогике НТУУ «Киевский
политехнический институт»,
г. Киев

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТИ В ПОНИМАНИИ ПЕРСОНАЛИСТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ ПЕРИОДА РАСЦВЕТА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТАФИЗИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ В ПЕРСОНОЛОГИИ

Статья посвящена отечественной метафизической традиции в персонологии, к которой принадлежал Г.И.Челпанов и многие философы из его круга общения. Выясняется значение отечественной метафизической традиции для развития современной психологии личности. Отечественные метафизические теории персоналистического типа рассмотрены в аспектах общих представлений о динамике личности.

Ключевые слова: теория личности, динамика личности, метафизика, традиция, методология, методологический плюрализм.

Статтю присвячено вітчизняній метафізичній традиції у персонології, до якої належав Г.Челпанов і філософи з його кола спілкування. З'ясовується значення вітчизняної метафізичної традиції для розвитку сучасної психології особистості. Вітчизняні метафізичні теорії персоналістичного типу розглянуті в аспектах загальних уявлень про динаміку особистості.

Ключові слова: персоналізм, теорія особистості, динаміка особистості, метафізика, традиція.

The article is devoted to the domestic metaphysical tradition in personology to which G.I.Chelpanov and many philosophers from his circle of dialogue belonged. The importance of the domestic

© БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А., 2015

metaphysical tradition for development of modern psychology of the person is revealed. Domestic metaphysical theories of personalistic type are considered in aspects of general representation of the personality dynamic.

Key words: *personalism, theories of personality, personality dynamic, metaphysic, tradition*

 *біцей проблемой, к которой обращена наша статья, является отечественная метафизическая традиция в психологии личности* – в аспекте не только историко-психологическом, но и в теоретическом. Предполагается, что ресурс понимания личности, который накопила данная традиция, весьма важен в процессе развития современной персонологии.

Определяя понятие «традиции», мы следуем определению И.П.Манохи, и имеем в виду «передачу духовных ценностей от поколения к поколению, что составляет основу культурной жизни человечества», а также «передаваемое содержание. Это содержание должно отвечать принципам сущности, целостности и (обязательно) неизменности или неизменяемости. Воспроизводимость в неизменном виде независимо от изменений, которые приносит конкретное историческое время – суть традиционного» [12, с.30]. *Традиция теоретизации личности определяется через воспроизведение в ряде теорий единых духовных (сущностных) оснований и интенций.*

Интересующая нас *метафизическая традиция в психологии личности* в своём историческом развитии прошла некоторые периоды:

- *становления* – в философии Просвещения (XVIII ст.), славянофилов (XIX ст.) и в филологических теориях мифа (XIX ст.); психологическая

теоретизация личности в данный период ещё не обрела самостоятельной развёрнутой целостности, почему мы и говорим о прото-теориях личности;

- *расцвета* – в философии персонализма и всеединства (рубеж XIX-XX ст.), где личность становится предметом развёрнутого многокомпонентного теоретико-психологического рассматривания;
- *интеграции в другие традиции XX ст.* – глубинно-психологическую, феноменологическую, онтологическую и субъектно-ориентированную.

На эту периодизацию мы ориентируемся, представляя анализ структурных компонентов отечественных метафизических теорий личности. Рамки конкретной статьи предполагают сужение охвата материала конкретным компонентом теории личности, конкретным периодом, особой ориентацией в рамках традиции.

Основной задачей данной статьи станет *выяснение взглядов на «динамику личности» (как один из важнейших компонентов теории личности), характерных в период расцвета отечественной метафизической традиции в персонологии для персоналистически ориентированных её представителей* – к каковым, между прочим, принадлежит Г.И.Челпанов, а также многие психологи и философы из его круга общения: Н.Я.Грот, Л.М.Лопатин, Н.А.Бердяев, Л.И. Шестов, В.В.Зеньковский.

Отчего прояснение этих давних взглядов столь важно сейчас?

Для уяснения нашей позиции существенно, что теоретическое знание признаётся не надстройкой над знанием эмпирическим, а опосредующим звеном между эмпирическим и мета-теоретическим уровнями знания. Тем самым, *опытный базис всякой теории личности признан двояким:*

- Эмпирический базис, область охваченных теорией фактов – наблюдаемых психических явлений, а также внешних действенных проявлений личности, доступных экспериментальному познанию;
- Метафизический базис, область охваченных теорией сущностных сторон личностного бытия, данных в опыте умозрения, духовной интуиции (заметим, что идея опытной природы умозрения отстаивалось представителями метафизической психологии личности – кн. Е.Н.Трубецким, Н.А.Бердяевым, И.А.Ильиным, П.А.Флоренским и др., а впервые возникла ещё в восточной патристике).

Поскольку теория личности с одной стороны сообщается с областью эмпирических фактов (психических явлений и внешних их проявлений), а с другой – с метафизическим, сущностным слоем личностного бытия, то её концептуальные положения подвергаются двум встречным процессам опытной коррекции – разумеется, при том условии, что оба данных опытных начала теоретиком отрефлексированы. Разумеется, в реальности далеко не каждая теория сочетает оба рода рефлексии над опытными данными. Об отечественных метафизических теориях личности можно заметить, что в основной своей массе они слабо эмпирически подтверждены. Что же касается научных теорий позитивист-

ской «психологии без души» (термин Ф.Ланге), то они за редким исключением метафизически наивны.

Признаком метафизической некомпетентности теоретика становится редукционизм. В нём психическая сущность личности некритично сводится к чему-либо внешнему, низшему или иному: к наблюдаемому ряду явлений сознания (актуализм В.Вундта), к механизму рефлекса (рефлексология В.М.Бехтерева, бихевиоризм), к конфликту элементарных естественных влечений (биологизм З.Фрейда), к «отражению» внешнего мира или социальной характеристике (марксистская советская психология). *Редукционизм можно истолковать и как отказ теоретика подвергать рефлексии предельные темы личностного бытия, как замещение их познания готовой упрощённой формулой, стереотипом.*

Так вот, по нашему мнению, преодоление редукционизма как распространённой болезни современных теоретических построений в области психологии личности, немыслимо без реабилитации метафизических подходов, без серьёзного освоения всего наследия, накопленного данной «вытесненной» из научного поля традицией.

Динамика личности – под которой обычно понимаются движущие силы поведения личности, её мотивация – не просто один из важнейших компонентов персонологической теории, но и один из *уязвимейших для редукционизма* её компонентов. Тем важнее определить характерные способы понимания данной динамики, обнаруженные в персонализме периода расцвета отечественной метафизической традиции в персонологии.

Динамика личности, предстающая в учении П.С.Авсенёва, может быть понята исходя из базового стремления че-

ловека и всей твари к союзу (единению) с Творцом. Это «стремление твари к небу» неутолимо; человеку, равно как и всей твари, такой союз недоступен. Общность человека с животными в сфере мотивации охватывает те силы, склонности и способности души, которые связаны с удовлетворением земных (витальных) потребностей. Область же сверхчувственного, всеобщего животному недоступна, потому у него нет понимания Бога, хотя не исключено наличие смутных предчувствий (гаданий) присутствия Творца. Только человеку в некоторый момент открывается его высшая цель и высшее предназначение, «с этого момента память человека превращается в воспоминание, созерцание – в самопознание и т.д. Подобная трансформация осуществляется духом, который в существе своём заключает стремление к познанию, переживанию (ощущению) и действию (волепроявлению). Эти свойства духа побуждают человека к поиску истины (созерцанию и познанию проявления совершенств Творца в видимом мире) и цели творения; в процессе поиска потенции души превращаются в её силы, а затем в состав организма в целом. Душа в этом случае выступает своеобразным посредником между духом, с одной стороны, и организмом – с другой. Одухотворяясь под воздействием духа, душа превращается в регулятора организменных процессов» (цит. по [16, с.63-64]).

В теории П.Д.Юркевича динамика психического функционирования личности предполагает исходное наличие в сердце некоего «общего чувства души» – ощущения, не дифференцированного по модальностям. Дифференциация наступает уже потом, в ходе чувственных контактов с внешним миром, сообщающих особое предметное направ-

ление и ходу мыслей: «Наши мысли, слова и дела суть первоначально не образы внешних вещей, а образы или выражения общего чувства души, порождения нашего сердечного настроения. Конечно, в обыденной жизни, наполненной заботами о текущей действительности, мы слишком мало обращаем внимания на эту *задушевную* сторону в наших мыслях и поступках. Тем не менее, остаётся справедливым, что всё, входящее в душу совне, при посредстве органов чувств и головного мозга перерабатывается, изменяется и получает своё последнее и постоянное качество по особенному, частно-определённому сердечному настроению души, и наоборот, никакие действия и возбуждения, идущие от внешнего мира, не могут вызвать в душе представлений или чувствований, если последние несовместимы с сердечным настроением человека» [27, с.81-82]. Мышление, опирающееся на данные органов чувств, максимально полно сориентировано на обстояния внешнего мира, оно отражает «посторонние для духа явления» и тяготеет к отвлечённости и безучастности. Если бы человек обладал только мышлением, его мысли отличались бы тою же определённою, как и математические величины, а открывающийся ему мир был бы мёртв в своей правильности. Мышление, однако, не исчерпывает всей человеческой духовной жизни, посему человеку – в его *глубоком сердце* – доступен мир «как система явлений жизненных, полных красоты и знаменательности» [27, с.82]. Уже отсюда, от глубокого сердца мир становится доступен для *понимающего мышления*.

С мышлением в библейской символике соотносится *древо познания*, с сердцем – *древо жизни*, а для духа его жизнь представляется «чем-то более драгоценным», чем его знание. В своей духовной глубине сердечная деятель-

ность непостижима для мышления, которое само по себе достаточно прозрачно для осознания и прогнозируемо. Поскольку, однако, между психической деятельностью, осуществляемой головой и сердцем, нет обязательного жёсткого водораздела, то в каждом нашем представлении наличествует как *знание внешних предметов* (продукт головного познания), так и *душевное состояние*, с этим знанием связанное (идущее от сердца), а эта последняя сторона точному расчёту не подлежит. П.Д.Юркевич подчёркивает: «Задачи, которые решает мышление, происходят в своём последнем основании не из влияний внешнего мира, из влечений и неотразимых требований сердца» [1036, с.82-83]. Два положения устанавливает философ, указывая на преимущества *сердечного* познания перед акцентируемым естественнонаучной традицией познанием *головным*:

- «Сердце может выражать, обнаруживать и понимать совершенно *своеобразно* такие душевные состояния, которые по своей нежности, преимущественной духовности и жизненности не поддаются отвлечённому знанию разума» [27, с.85-86].
- Далее, «понятие и отчётливое знание разума, покуда оно делается нашим душевным состоянием, а не остаётся отвлечённым образом внешних предметов, открывается и даёт себя чувствовать не в голове, а в сердце; в эту глубину оно должно проникнуть, чтобы стать деятельною силою и двигателем нашей духовной жизни» [27, с.86].

В нравственном действовании личности значение сердца проявляется с ещё большей очевидностью, чем в осмысляющей мир познавательной активности. Только за теми *поступками* человека следует признать *нравствен-*

ное достоинство, учит П.Д.Юркевич, которые совершаются не по внешне-му ситуационному принуждению, но по *велению сердца*. Те же «поступки», которые совершены не добровольно, вне сердечной детерминации – и не поступки вовсе, они имеют характер *физических действий*. П.Д.Юркевич также предлагает не отождествлять разумность поступка и его нравственное достоинство, ведь в разуме своём человек нейтрален, беспристрастен к добру. Человек призван делать добро свободно, а не повинуюсь умопостигаемым «категорическим императивам», приневоливающему долгу. «Всякое нравственное предписание разума, всякое наставление разума о том, что я *должен* делать, открывает мне перспективу дел только ещё ожидаемых; а могу ли я совершить эти дела, имею ли я нравственные силы как источники этих дел, – это совершенно другой вопрос, о котором нравственное законодательство разума ничего не скажет» [27, с.100]. Т.о., ум может командовать нравственными действиями человека, но лишь тогда, когда его предписания сообразны его натуре.

У Л.М.Лопатина *динамика личности* строится на принципе *целесообразности*, который он вводит, разрешая вопрос о *свободе воли*. Важность последнего вопроса для самой активности личности удостоверяется данными самосознания; «при рассмотрении проблемы о свободе человеческой воли дело идёт не более не менее, как о самом существовании нашей нравственной личности ... Так или иначе, мы считаем себя призванными к борьбе с внешним миром, к самобытному воздействию нашим разумом и волею на стихийное и беспощадное течение его явлений, – мы безотчётно смотрим на себя как на источник творческих сил, который мы *можем* обнаружить, если

серьёзно захотим этого. Всякое *предопределение* идёт вразрез с ... естественным самосознанием личности» [11, с.21]. По Л.М.Лопатину, почерпнутое из недр самосознания «общечеловеческое понятие причинности гораздо шире современного физического понятия о ней и вовсе не включает непременной мысли об абсолютном единообразии феноменов природы. Весь смысл этого понятия в следующем: всякая действительность предполагает силу, в ней действующую, – утверждающий её акт, её производящее усилие; всякая проявленная энергия подразумевает предшествующую мощь такого проявления... В прирожденном каждому уму законе причинности ничего, кроме этого, и не утверждается: мы должны искать *деятеля* – раз дано *действие*» [11, с.30]. Если характер *физической* причинности *консервативный* (ничего действительно нового не возникает), то характер *духовной* причинности, именно и данной в умах людей – *творческий* (дух есть потенция, мощь *новых* проявлений). Проявления творческой силы духа сказываются:

- в области *осознанных* актов мышления, памяти, воображения и воли;
- в области *бессознательной* (*сверхсознательной*).

Именно на *непосредственном творчестве* нашего духа развиваются и все явления нашего сознания. Творчество, лежащее в основе наших ощущений и восприятий, само по себе безотчётно, неосознаваемо и находится вне «зависимости от усилий и свободного выбора нашего индивидуального сознания. Пока никаких ощущений не возникло, не может возникнуть и то, что мы называем нашей личностью. Творческие процессы, образующие мир непосредственных восприятий, для нас безотчётны и неосознаваемы, их порождения представляются нам

невольными и полученными извне, они сами никогда не попадают в наше сознание, и мы ни в чём не чувствуем себя настолько подчинёнными и страдательными, как в нашем восприятии внешней нам реальности» [11, с.36].

Но в духовной жизни человека присутствует и творчество, осознаваемое им как *такое*. В осознании личностью актов мышления, воображения и воли нет той пассивной подчинённости внешнему, как в ощущениях и восприятиях; эти акты переживаются личностью как совершаемые ею, как *свои*, они относятся не только к её деятельности во внешнем мире, но и глубоко охватывают её внутреннюю жизнь: «Мы испытываем наши психические акты только через то, что совершаем их. Мы не ощущаем нашу мыслящую деятельность, как что-то внешнее, в просто *мыслим*, мы не воспринимаем нашего хотения, а *хотим*. Это ежеминутно говорит нам внутренний опыт» [11, с.39]. Внутренний опыт говорит и о том, что личность *сама* делает выбор между двумя действиями (тогда как непреодолимого действия внешней, детерминирующей выбор силы в опыте вовсе нет).

Личность в плане динамики рассматривается как *деятель*, стремящийся к цели. Всякая же целесообразная деятельность подразумевает два элемента:

- наличие цели (общей идеи желательного результата действия);
- свободное отношение целесообразно действующей силы к выбору средств и путей действия.

Философ замечает: «Всякая целесообразно действующая сила свободна в двояком смысле: 1) в отношении к механическому процессу, который она направляет (и тем, по существу, прерывает его слепое течение); 2) в отношении к идеалу, который она осуществляет в ряде частных актов, ему отвечающих, но не предопределён-

ных механически его содержанием» [11, с.50].

В теории Н.Я.Грота динамика личности заключается в её свободном выборе между эгоистическими побуждениями животной личности и внушениями высшей силы в нас. Этот выбор, реализуемый внутренним «я», подлинно свободен, причём свободу верный своему эмоционализму Н.Я.Грот связывал с возможностью эмоционального выбора эталона поведения (заметим, что если в позитивистский период Н.Я.Грот был детерминистом и приводил весьма веские аргументы против свободы воли, то теперь он стал её убеждённым защитником).

Г.И.Челпанов в своей теоретизации личности в ГАХНе также обращается к динамике личности – она включает как сознательный уровень, направляемый целью, так и бессознательный, зависящий от внешних причин, причём рассмотрена в соотношении с динамикой эстетического восприятия¹ и проблемой эстетического удовольствия (изучаемой как в аспекте психологических, так и психофизических причин его возникновения).

Процесс восприятия искусства Г.И.Челпанов связывал как с сознательной работой мышления, так и с бессознательными процессами:

- Сознательное эстетическое удовольствие объяснялось через понимание душевной деятельности как направленной к определенной

цели. Противоположность между удовольствием и страданием в этом ключе совпадает с противоположностью между свободным и воспрепятствующим действием. Т.о., как развитие личности, так и развитие её эстетического чувства объяснялось из волевого действия.

- Бессознательные процессы, связанные с эстетическим восприятием, соотносились Г.И.Челпановым с физиологическими и психофизическими процессами, а также (по примеру Д.Н.Овсянико-Куликовского) с законом сохранения энергии. Поскольку закон удовольствия связывался с наименьшей затратой душевной энергии при совершении максимального действия, факторами красоты он считал ритмичные, симметричные и пропорциональные формы [13].

У В.В.Розанова динамика личности, детерминация её поведения, рассмотрена преимущественно в половом аспекте: «пол» не есть в нас – в человечестве, в человеке – так сказать «постоянная величина», цельная единица, но ... он принадлежит к тому порядку явлений или величин, который ньютоново-лейбницевская математика и философия математики наименовала величинами «текучими», «флюксиями» [17, с.28]. «Предположение, что пол есть «цельная величина», породило ожидание, до того всеобщее, что оно перешло в требование: «всякий самец да пожелает своей самки» и «всякая самка да пожелает своего самца» [17, с.28]. Это всеобщее ожидание, вторгнувшись в области, где нет ничего всеобщего, а только индивидуализированное, распространило нормы морального закона на явления биологические, морали не подконтрольные: каковы должны быть способы и частота совокуплений, с кем именно и в какие дни, расслои-

1 Проблема восприятия пространства, в контексте диссертационных исследований коей Г.И.Челпанов развил свои гносеологические взгляды ещё с начала научной деятельности, в руководимой им специально созданной комиссии по восприятию пространства ГАХН преломилась в исследовании возможностей эстетического восприятия, понимания прекрасного и безобразного в художественных произведениях – и тем самым была соотносена с личностной проблематикой.

ло совокупления на «нормальные» и не «нормальные» (не совпадающие с желанием нормировщиков). Однако, «пол – именно океан, и в нём не зародится «водоворот» там, где ему не «указано быть», вековечные течения его не перестанут и не спутаются, не расширятся и не сузятся; и всё останется так «как есть» и «предуказано», и в том случае, если правило исчезнет под давлением истины, что оно вмещалось в область, существенно *не свою*. Здесь всё принадлежит наблюдению и ничто исправлению» [17, с.29]. По данным же наблюдения, пол мужчины и женщины может быть выражен в ранговых шкалах, на полюсах которых – сильнейшее притяжение к противоположному (+8) и к своему (-8) полу, а в точке 0 – предрасположенность к аскетизму, поскольку решительно никого не хочется. Людям с «нулевым» полом весьма просто удерживаться от половых связей и проповедовать девственность и безбрачие. Впрочем, поскольку пол текуч, человек по указанной шкале может двигаться от положительных до отрицательных величин; причём, по мнению В.В.Розанова, голоса «даже брачных людей» об *отвращении к половому акту* звучат «со стороны лиц, которые уже вошли в линию передвижения к содомии. Они выступили из категории своего пола, но пока остановились на черте безразличия!» [17, с.69]. Души типично мужские и женские по качествам подобны половым органам: «Мужская душа в идеале – *твёрдая, прямая, крепкая, наступающая, движущаяся вперёд, напиральная, одолеваящая...* Перейдём к женщине: идеал её ... очерка души – *нежность, мягкость, податливость, уступчивость*» [17, с.33]. Не только души, но и обстановка несёт отпечаток пола: «Мужчина никогда не «наполнит ароматом» весь дом: психика его, образ его, дела его – шумны, но

«не распространяются». Он – дерево, а без запаха; она – цветок, вечно пахучий, далеко пахучий. Каковы души, таковы и органы! От этого-то, в сущности, космогонического сложения (не земного только) они и являются из всего одни плодородными, потомственными» [17, с.34]. Половая страсть неразделима со страстью религиозной. В статье «Христианство пассивно или активно» В.В.Розанов подвергает критике *бесстрастный* идеал христианства, указывая на *необходимость страстей*, на *гармоничное* их присутствие у самого Христа. Именно страсти дают религиозности силу и энергию.

По Н.А.Бердяеву, *динамика личности* коренится в самой её природе: «Личность есть живое противоречие – противоречие между личным и социальным, между формой и содержанием, между конечным и бесконечным, между свободой и судьбой» [3, с.303]. Все эти противоречия, однако, сводятся к единому противоречию: между персонализирующей *свободой духовного творчества* и деперсонализирующей *объективацией*. В своём противоречивом существовании личность осознание рамок и бунт против них, она есть борьба и боль. Как экзистенциальный центр, личность обладает *чувствительностью к боли*.

Противоречивость человека, находящегося в конфликте с самим собой, состоит в том, что он «ищет свободы, в нём есть огромный порыв к свободе, и он не только легко попадает в рабство, но он и любит рабство» [5, с.35]. Человеческое *рабство* противоположно *свободному творчеству* и имеет своим источником веру в абстрактные идолы рационализма. Человек пребывает в рабстве у *абстрактно понимаемого объективного бытия*, у *объективированного Бога* (в виде экстерииоризированной человеческой же идеи ставшего объектом рабского поклонения), у *детермини-*

рующих его закономерностей природных стихийных сил, но пуще всего – у прельщающих его сил общественных. Противоречие между личным и социальным реализуется в динамике общения и одиночества. Переживание одиночества вызывается столкновением личности с объективирующими её рамками: «Одиночество личности как раз и связано с ущемлением её в природном и социальном мире, с превращением её в объект» [3, с.303]. В предельной постановке проблема одиночества есть проблема смерти: «Смерть и значит, что больше ни с чем нет связей и отношений, что одиночество стало абсолютным» [3, с.273].

Философ выделяет четыре типа личностной установки, имеющих разные соотношения между одиночеством и социальностью:

- человек *не одинок и социален* – в этом самом распространённом случае «я» приспособлено к среде; сознание максимально объективировано и социализировано; «я» «чувствует себя дома в социальной обыденности, может занять в ней высокое положение и даже быть в ней великим человеком» [3, с.272]; подражательность в таких людях преобладает над оригинальностью, они живут традицией – пусть даже и «революционной»;
- человек *не одинок и не социален* – в этом типе «я» адаптировано к социуму, но человек не имеет выраженных социальных интересов, равнодушен к судьбам общества и народа; такие люди преобладают в стабильные исторические эпохи, не в периоды потрясений;
- человек *одинок и не социален* – дисгармоничный тип, не приспособленный к социальной среде, переживающий конфликты внутри себя; эти люди уединяются, отвлекают от социума свою духовную жизнь и творчество, они не борцы и не инициаторы;
- человек *одинок и социален* – пророческий тип; к нему относятся пророки, инициаторы, новаторы, реформаторы, революционеры духа, обращённые к социуму, но не адаптированные к нему («Пророк, как известно, не признан, он побивается камнями. Пророк в сфере религиозной обычно находится в конфликте со священником, с жрецом, выразителем религиозного коллектива» [3, с.273]).

К числу противоречивых начал в человеке принадлежит и *половое*, – причём каждая личность соединяет в себе начала обоих полов (она андрогинна, бисексуальна), что задаёт как целостность, так и антагонизм: «Только соединение мужского антропологически-личного начала с женским космически-коллективным началом создаёт полноту человека» [1, с.67]. Мужская стихия (принадлежащая представителям обоих полов) есть *творчество*, женская же (также присущая всем) есть *рождение*. «Существует глубокий антагонизм между творчеством вечного и рождением временного» [4, с.416]. Этот антагонизм понимается в том числе и энергетически: «Творческая мощь индивидуальности умалется и распадается в деторождении. Личность распадается в дурной бесконечности рода. Наиболее рождающий – наименее творящий. Рождение отнимает энергию от творчества» [4, с.416].

В целом личность Н.А.Бердяевым понимается как сознание «я» своего одиночества, единственности, неповторимости, конфликта, в котором зреет воля к трансцендированию, как преодолению личностных границ (которые также есть объективация). Философ отмечает: «Сознание границ моей личности,

обостряющее личное сознание, есть, вместе с тем, сознание моего рабства у чуждого мне мира и моего восстания против него» [2, с.322]. Боль одиночества, которую личность переживает в общении, в познании, подлинно преодолевается в Духе. Проявления духовной активности личности мы видим в её творческих актах, в основе своей не подчинённых законам объективации: «Творческий акт всегда есть освобождение и преодоление. В нём есть переживание силы. Обнаружение своего творческого акта не есть крик боли, пассивного страдания, не есть лирическое излияние. Ужас, боль, расслабленность, гибель должны быть побеждены творчеством. Творчество по существу есть выход, исход, победа» [4, с.255]; «Творческий акт человека нуждается в материи, он не может обойтись без мировой реальности, он совершается не в пустоте... Но творческий акт человека не может целиком определяться материалом, который даёт мир, в нём есть новизна, не детерминированная извне миром. Это и есть тот элемент свободы, который привходит во всякий подлинный творческий акт» [2, с.213-214]. Свобода при этом не сводится к «осознанной необходимости», напротив, необходимость следует понимать как тёмную, «неосознанную свободу». Необходимость – результат дурно направленной свободы: «Необходимость есть падшая свобода, свобода вражды и распада, свобода хаоса и анархии» [4, с.376].

Творчество есть подлинным выходом за пределы объективации, поскольку оно не следует её ограничивающим законам – закону сохранения энергии и пр.: «Творческий акт творит не из природы творящего, через убывание сил творящего, переходящих в иное состояние, а из ничего... И всякий творческий акт по существу своему

есть творчество из ничего, т.е. создание новой силы, а не изменение и перераспределение старой. Во всяком творческом акте есть абсолютная прибыль, прирост... Творческий акт абсолютной прибыли бытия, прироста мощи без всякой убыли и умаления продолжается в самом тварном бытии, в человеке, подобном Творцу» [4, с.355]. Творчество непобедимо в своей сути, но не в реализации, которая не свободна, трагична. Двоякая трагедия творчества, отмеченная Н.А.Бердяевым в словах: «Творчество антагонистично, с одной стороны, совершенству человека, с другой – совершенству культуры. Творчество в тисках, оно задавлено взаимовраждебными устремлениями – устремлением к совершенству души и устремлением к совершенству культуры» [4, с.520] – открывает истину об *отсутствии в мире религиозного творчества*. Культурное творчество подчинено объективации и не переступает поставленных ему рамок. Творчество же религиозное «проходит через жертву и собственным совершенством, и совершенством культуры во имя создания нового бытия» [4, с.520-521], чем преодолевается весь *тройной его антагонизм*:

- антагонизм домостроительства *ценностей культуры* и домостроительства *личного совершенства*;
- антагонизм *творчества* и *культуры*;
- антагонизм *творчества* и *личного совершенства*.

Целью творчества ни в коем случае не есть произведение культуры: «Культура по глубочайшей своей сущности и по религиозному своему смыслу есть великая неудача. Философия и наука есть неудача в творческом познании истины; искусство и литература – неудача в творчестве красоты; семья и половая жизнь – неудача в творчестве любви; мораль и право – неудача в творчестве человеческих от-

ношений; хозяйство и техника – неудача в творческой власти человека над природой. Культура во всех её проявлениях есть неудача творчества, есть невозможность достигнуть творческого преображения бытия. Культура кристаллизует человеческие неудачи. Все достижения культуры – символические, а не реалистические. В культуре достигается не познание, а символы познания, не красота, а символы красоты, не любовь, а символы любви, не соединение людей, а символы соединения, не власть над природой, а символы власти. Культура так же символична, как и породивший её культ. Культ – религиозная неудача, неудача в богообщении» [4, с.521]. В культе, где объективированный Бог становится предметом рабского поклонения, царит созависимость и унижение как раба-человека, так и господина-Бога. Личность, низведённая до средства реализации Божьих целей, есть верный признак идолопоклонничества. Подлинное же богообщение предполагает не рабство, а *свободную встречу личности с Богом как трансцендентным субъектом* (не объектом!).

В текстах Л.Шестова динамика личности представлена в великом многообразии, представляющем преломления основной динамической дихотомии – *веры и разума*. Разум по отношению к человеку играет роль змея-искусителя. Он внушает человеку *недоверие* к божественной *свободе*, открывающейся в *вере*, внушает *страх* перед *Ничто*. Результатом этого страха выступает *грехопадение*. Падший человек *предпочитает даруемую разумом надёжную необходимость и гарантированную им мораль – привилегию в различении добра и зла абсурду и парадоксу изначальной свободы веры*. «Хотите избавиться от мук – покоритесь идеям, обратитесь сами в идеи. В этом и только в этом ваше спа-

сение» [23, с.196] – не без иронии пишет об этом Л.Шестов.

В падении человек порой пытается вернуться к Богу и свободе, но его веры вновь и вновь не хватает, чтобы вполне отказаться от разума: «Трудно, безмерно трудно падшему человеку постичь извечную противоположность между откровением и истинами знания. Ещё труднее вместить в себя мысль о непринуждающей истине. И всё же в последней глубине души своей человек ненавидит принуждающую истину, словно чувствуя, что тут кроется обман, наваждение, что она от пустого и бессильного Ничто, страх перед которым парализовал нашу волю... У нас нет силы рассеять чары Ничто, мы не можем освободиться от овладевшего нами сверхъестественного очарования и оцепенения. Сверхъестественное требует для своего преодоления сверхъестественного вмешательства» [21, с.228]. Не в состоянии совершить подвиг веры, человек вновь подчиняется необходимости, чем ставит на место Бога разум: «Удивительное существо человек! Там, где он не может, он утверждает, что существует объективная невозможность» [20, с.120].

К образному ряду веры принадлежит *Иерусалим*, к образному ряду разума – *Афины*. Современному человеку свойственно пытаться *примирить веру с разумом при верховенстве последнего*: «Все считают своим долгом не только мирить Афины с Иерусалимом, но требовать от Иерусалима, чтобы он шёл за оправданием и благословением в Афины... И, значит, всё, что пришло из Иерусалима, надо взвешивать на афинских весах» [23, с.16]. О Боге упоминают многие метафизики-рационалисты: Б.Спиноза, Г.В.Ф.Гегель и др. Однако, эти философы, рационализирующие Бога, сами в него не веруют. Богом они зовут что-то иное,

что может быть подменено терминами «субстанция», «натура» и т.д. Их рационализм – прикрытый словами атеизм.

В философии, как и в католической догматике, действует т.н. «власть ключей» – делегирование Богом через ап. Петра действующему римскому папе исключительного права «отпирать врата небесные себе и своим ближним»². Любой европейский философ, даже позитивист и материалист, на первый взгляд ничуть не близкий католичество, покорен этой власти: «Философ, который был бы настолько скромн, что добровольно отказался бы от potestas clavium, осудил бы себя на всеобщее презрение... Раз нет у тебя этого чудодейственного талисмана – молчи! Скрывай от всех свою позорную нищету! Люди так привыкли к мысли, что в руках человека есть и должна быть вся полнота власти и над земным и над всеми возможными бытиями, что, по-видимому, не могут существовать, не могут вынести мысли о том, что такой власти у них нет и никогда не было» [22, с.54]. Догмат науки оказывается столь же жёсток, как католический догмат; он довлеет над личностью, заставляет *лгать*, и именно в этом, а не в операциональном несоответствии, главный порок дискурсивного мышления: «Мысль наша, облечшись в слова, становится ложью не столько оттого, что нельзя найти для неё подходящего выражения, сколько оттого, что мы не смеем показать её в том виде, в каком она явилась к нам»

2 «Сам Бог, так буквально говорят католические богословы, уже не может изменить решения назначенных Римом священников, ибо Он сказал, что передаёт власть свою апостолу, а Бог себе противоречить не может, равно как, в силу своей неизменности, Он не может и изменить раз сделанное им самим постановление» [22, с.52]. Эту узурпацию прав Бога, позволяющую католикам вязать и решать людей, исследовал Ф.М.Достоевский в «Легенде о Великом Инквизиторе».

[22, с.83].

В теории В.В.Зеньковского *динамика личности и её развитие* представлены диалектикой «заданного» и «данного» в личности. В эмпирической личности как данности объединяются проявления заданной метафизической (субстанциальной) основы личности. Данное никогда не бывает равно заданному, оно может вступать с ним в конфликт (конфликт эмпирической личности с метафизической основой). В этом конфликте, разумеется, высшая правда – на стороне заданного. Саму субстанцию учёный понимает динамически: она для него является *силой*, формирующей и связывающей воедино психическое развитие личности, предстаёт реальным его *субъектом*. Только через связь с субъектом психические процессы получают свой настоящий смысл.

Обращаясь к функционированию личности, учёный иерархизирует сферы психического, причём – вслед за Н.Я.Гротом – констатирует *иерархический примат эмоциональной сферы в жизни личности*, объясняемый из особенной, интимной близости чувств к духовному средоточию человека (именно в чувствах он усматривает важнейший и существеннейший проводник надпсихической духовной жизни в состав эмпирической психики). Центральное значение в жизни души, придаваемое *эмоциональной сфере*, следует из того соображения, что даже онтологически высшие функции – мышление и воля – могут действовать только при содействии эмоциональной сферы.

Раскрывает В.В.Зеньковский и *социальный аспект* динамики личности. Он выделил две *формы деятельности*, коим соответствует два типа *переживаний*:

- форма деятельности, связанная с *переживанием силы*. Центрация личности на этих переживаниях даёт

начало *самоутверждению* личности.

- форма деятельности, связанная с переживанием «слабости». Центрация на этих переживаниях порождает *социальную конформность*.

По П.И.Новгородцеву, динамика личности имеет главный свой двигатель в *общественном идеале*. В своём движении к идеалу личность может склоняться:

- к *реализму*, признанию разумом недостижимости идеала в конечном;
- к *утопизму*, вере в достижимый «земной рай», которая, вступая в причудливые сочетания с научным знанием, заимствует у него авторитет.

В *утопическом сознании* человек надеется «построить общую жизнь на началах придуманных и отвлечённых... Каждая утопия обещает человечеству устранение общественных противоречий, гармонию личности с обществом, единство жизни; и каждая утопия предполагает, что она знает такое универсальное средство, которое приведёт к этому блаженному состоянию гармонии и мира. Но именно поэтому каждая утопия представляет собой мечту о всецелом устройении, а вместе с тем и упрощении жизни. Предполагается, что можно найти одно слово, одно средство, одно начало, имеющее некоторый всемогущий и всеисцеляющий смысл, что можно согласно с этим началом устроить жизнь по разуму, освободить её от противоречий, от разлада, от сложности, свести к единству, к согласию, к гармонической простоте» [14, с.440]. Утопизм может принимать черты как *радикализма*, так и *консерватизма* – смотря по тому, какое состояние он абсолютизирует: прошлое или будущее. Но в любом случае он вырывает это «высшее» состояние из контекста, отказывается от всякой преемственности.

В теории И.А.Ильина динамика личности предстаёт в подробном описании *волевых актов*, рассмотренных под углом зрения человеческой *духовности*. Динамика эта отнюдь не бесконфликтна, – хотя философ никогда не впадает в малодушие, и не теряет веры в возможность благополучного разрешения самых тяжёлых проблем. Основу такой веры составляет *духовная очевидность*, дающая ориентиры, почву и энергию для волевых актов. «Духовное созерцание необходимо человеку всегда и везде для того, чтобы не блуждать в дурных фантазиях и злых соблазнах – а иметь предметный опыт и творческую почву под ногами» [8, с.101], – уверенно пишет И.А.Ильин в пику не разделяющим его оптимизма коллегам: Н.А.Бердяеву, Л.И.Шестову, В.В.Зеньковскому – настолько не разделяющим, что его слова о духовном опыте представляются им «надуманными рациональными построениями», а то и «пустой фразеологией». И.А.Ильин – философ *волевой идеи*, воин духа. Он верит в торжество должного. Трагическое отчаяние, роковой разрыв между низшей и высшей природами человека, и т.д., и т.п., не присутствуют в его философском опыте в качестве главных тем, – и тем более не становятся основанием для скепсиса, высокомерной обиды на мироустройство, отказа от ответственности.

Очевидно, что вера философа в волевые возможности личности предполагает *отсутствие внутренних барьеров* на пути к действенной реализации добра и ограничению зла, и прежде всего, злокачественной (разлагающей волю к добру) *проблематизации правомочности силового соучастия в мировых процессах*. В «Сопротивлении злу силою» И.А.Ильин разоблачает духовно ложную установку Л.Н.Толстого и толстовцев на «непротивление злу на-

силим», ведущую к сентиментальному предательству, моральному бегству от ответственности и духовному нигилизму. Физическое принуждение злодея не есть благим актом само по себе, однако оно представляет собой необходимую меру соучастия духовной личности в мировых процессах. Сила, направленная на обуздание зла, таит в себе опасности (и предпринявший его нуждается в очищении души), но куда большие опасности проистекают от малодушного бездействия.

Признание И.А.Ильиным духовности личности исходит из монистической мировоззренческой установки. Подлинно серьёзных, онтологических оснований для дуализма человеческих стремлений – нет. Всё в человеке в конечном счёте исходит из духа: «Где-то в глубине человеческого бессознательного находится то «священное место», где дремлет первоначальное *духовное естество инстинкта*» [9, с.308].

По идее И.А.Ильина, «дух и инстинкт совсем не противоположны друг другу. Напротив, *дух есть высшее естество инстинкта, а инстинкт есть элементарная, но органически-целесообразная сила самого духа*. Раздвоение их, а тем более противоборство – болезненно, опасно и совсем не соответствует великому замыслу Божию. Дух человека совсем не призван к тому, чтобы оставаться мёртвой возможностью или же отвлечённым, не осуществляющимся должествованием: безжизненным законом над бездной греха. Дух человека призван к живому творчеству; он должен будить, побуждать и вести человеческий инстинкт... Инстинкт же не должен предаваться своим разнузданным влечениям. Он призван нести бремя мира и служить осуществлению божественной ткани в пределах мироздания. Он должен принять эту задачу свободно и творить с

радостным усердием. Ибо человеческий дух есть *дух инстинкта*, а человеческий инстинкт есть *инстинкт духа*» [9, с.311].

Вера в возможности духовно ориентированного волевого действия подвигает И.А.Ильина и на позитивное понимание *совестных актов* – как актов не чисто репрессивных, но скорее *творческих*. Совесть имеет не только «отрицательное» измерение «уколов совести», но и *силу положительного зова*; собственно, укоры, опознаваемые нашими современниками в качестве совести, – «только негативные остатки её, болезненный протест вытесненного и не состоявшегося совестного акта. Тот, кто знает только «уколы» совести, т.е. испытывает в душе только её неодобрительные проявления, наступающие после совершения дурного поступка, – тот очевидно не допускает совесть к положительным, творческим проявлениям и, может быть, сам не знает, что он её вытесняет, отодвигает, не даёт её акту состояться и пронизать душу; возможно, что он искажает или извращает этот акт каждый раз, когда он намечается или уже состоит в его душе; возможно также, что он совсем не представляет себе, что это за «акт совести», как и когда он возникает, что он даёт человеку и куда он ведёт его» [9, с.182]. Акт совести «осуществляется не в порядке рассудочного умничанья, суждений, рассуждений, выводов, доказательств и т.п., но в порядке *иррационального сосредоточения души*» [9, с.186]. Рассудочное взвешивание «за» и «против», попытки предвидения последствий – всё это только мешают совестному акту; «горизонт души» должен быть очищен. Вопрошающая совесть, важно не выдвигать готовых словесных формул, содержащих дилемму, сужающую область поиска ответов. Совестный акт есть состояние

вдохновенное и целостное, обращающийся к совести человек должен быть деятелем, а не исследователем.

Обращается И.А.Ильин и к описанию тех поверхностных уровней личностной динамики, которые актуализируются в повседневных актах общения. В работе «О любезности» он говорит о тех полусознательных элементах общения (ощущениях приятного-неприятного), которые связаны с беглым потоком неуловимых и малозначимых для нас «психических касаний и взаимодействий»: «Все мы являемся полусознанными *гедонистами* в обычном общении, ... и этот гедонизм действует тем сильнее, что он живёт и мотивирует поступки в сумеречной темноте душевной полусознанности. Все мы с полной добросовестностью не отдаём себе отчёта в том, какую решающую роль играют в нашей жизни *незаметные приятности общения*, а в атмосфере этих последних и живёт то, что мы называем любезностью» [10, с.478]. Любезность представляет собой «известный минимум *альтруистического* настроения, проявляемый в повседневном среднем общении... Целью этого стремления ... является ... борьба за устранение тех ощущений болезненности, тех тяготящих душу трений, которые ... сопровождают почти всякое общение людей» [10, с.487-488]. Существует ряд социальных переживаний – вежливость, любезность, деликатность, в котором (от обезличенной вежливости к внимательной деликатности) нарастает уровень общения и его индивидуализация. Природа любезности в нескольких отношениях промежуточна, компромиссна: в ней приходят к компромиссу абсолютные альтруизм и эгоизм, категорическое долженствование и психическая невозможность, служение ценностям общения и цен-

ностям объективного ряда (научное, художественное творчество), христианская мораль и инстинкт. Любезность существует на уровнях стремления, умения и творчества – этического, эстетического и интеллектуального.

Выводы:

- Динамическая сторона личности в отечественных метафизических теориях персоналистического типа рассмотрена в аспекте таких форм активности личности, как «самопознание» (П.С.Авсенёв), «трансцендирование» (Н.А.Бердяев), «половая страсть» (В.В.Розанов).
- Динамическая сторона личности большинством отечественных теоретиков-метафизиков связывается с целесообразным поведением, реализующим свободу воли – как в отсутствии внешних побудителей, так и вопреки внешним побудителям и конкурирующим внутренним силам.
- Основной динамический конфликт личности в отечественной метафизической традиции мыслится как конфликт «высших» и «низших» начал в личности: «веледения сердца» и «ситуационных принуждений» (П.Д.Юркевич), «внушений высшей силы в нас» и «эгоистических побуждений» (Н.Я.Грот), «сознательной работы мышления, волевого действия» и «бессознательных процессов» (Г.И.Челпанов), «данного» (эмпирического) и «заданного» (метафизического) в личности (В.В.Зеньковский), «веры» и «разума» (Л.И.Шестов).
- В некоторых персоналистических теориях конфликтность личности прописана в целой системе отношений противоречия: «личного и социального», «формы и содержания», «конечного и бесконечного»,

- «свободы и судьбы» (Н.А.Бердяев).
- Дуализм противоборствующих начал в человеке достигает особого трагизма в теориях персонализма экзистенциалистского толка (у Н.А.Бердяева, Л.И.Шестова); другие теории склоняются к монизму стремлений личности: «инстинкт не противоположен духу» (И.А.Ильин).
- Важной стороной духовного уровня личностной динамики в отечественных метафизических теориях выступает трансцендирование: как «преодоление своих границ в творчестве» (Н.А.Бердяев).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). – М.: Книга, 1991 – 446 с.
3. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994. – 480 с.
4. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
5. Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. – М.: Республика, 1995. – 383 с.
6. Бреусенко-Кузнецов А.А. Основные направления творчества в области психологии личности: рефлексия с опорой на учение Л.П.Карсавина // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. Наукових праць. – 2011. – № 2 (32). – С. 46-52.
7. Бреусенко-Кузнецов А.А. О праве на существование метафизических теорий личности // Психологічні науки: проблеми і здобутки.– Додаток 2 до №2. – 2011. – Тематичний випуск „Проблеми емпіричних досліджень у психології”. Випуск 5. – С.69-75.
8. Ильин И.А. Одинокий художник. – М.: Искусство, 1993. – 348 с.
9. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – 431 с.
10. Ильин И.А. Сочинения в 2-х т. – Т. 2: Религиозная философия. – М.: Медиум, 1994. – 575 с.
11. Лопатин Л.М. Аксиомы философии. Избранные статьи. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1996. – 560 с.
12. Маноха І.П. Психологія потаємного «я». – К.: Поліграф книга, 2001. – 448 с.
13. Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г. Неизвестные страницы творчества Г.И.Челпанова // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 99-106.
14. Новгородцев П.И. О путях и задачах русской интеллигенции // Вехи: Сборник статей о русской интеллигенции. Из глубины: Сборник статей о русской революции. – М.: Правда, 1991. – 424-442.
15. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці. – Одеса: Вид-во Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
16. Рождественский Ю.Т. Киевская школа академической психологии первой половины XIX века. – К.: Гнозис, 1999. – 216 с.
17. Розанов В.В. Т.2. Уединённое. – М.: Правда, 1990. – 712 с.
18. Роменец В.А., Маноха И.П., Бреусенко А.А. Г.И.Челпанов: период профессорства в Университете Св. Владимира (г. Киев, 1892-1907 г.г.). – К.:

- Гнозис, 2000. – 270 с.
19. Серова, Ольга Евгеньевна. Психологические аспекты духовно-нравственного учения о личности и народе И.В.Киреевского :историко-психологическое исследование: Диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / О.Е.Серова, Психологический институт РАО. – М., 2007. – 185 с.
 20. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности: Опыт адогматического мышления. – Л.: Изд. Ленинградского университета, 1991. – 214 с.
 21. Шестов Л. Киргегард и экзистенциальная философия (Глас вопиющего в пустыне). – М.: Прогресс-Гнозис, 1992. – 304 с.
 22. Шестов Л. Сочинения в 2-х т. – Т.1: Власть ключей. – М.: Наука, 1993. – 667 с.
 23. Шестов Л. Сочинения в 2-х т. – Т.2: На весах Иова (Странствование по душам). – М.: Наука, 1993. – 559 с.
 24. Челпанов Г.И. Введение в философию. Изд. 6-е. – М., 1916. – 543 с.
 25. Челпанов Г.И. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе. Публичные лекции, читанные в Киеве в 1898-1899 гг. – СПб.: «Мир Божий», 1900. – 366 с.
 26. Челпанов Г.И. Учебник психологии. 4-е изд. – К.- Одесса: Розов, 1907. – 205 с.
 27. Юркевич П.Д. Философские произведения. – М.: Правда, 1990. – 670 с.

МАНОХА И.П.,
доктор психологических наук,
профессор,
директор Восточно-Европейского
Института Психологии
(Украина – Франция)

Г.И. ЧЕЛПАНОВ И СИСТЕМА «НОВОЙ НАУКИ ПСИХОЛОГИИ»: АНТИ-ИНТРОЕКТЫ XXI ВЕКА

Однажды Хызр, учитель Моисея, обратился к человечеству с предостережением:

-- Наступит такой день, -- сказал он, -- когда вся вода в мире, кроме той, что будет специально собрана, исчезнет. Затем ей на смену появится другая вода, и от нее люди сойдут с ума.

Лишь один человек понял смысл этих слов. Он набрал большой запас воды, и спрятал его в надежном месте и стал поджидать, когда вода изменится. В предсказанный день иссякли все реки, высохли колодцы, и тот человек, удалившись в свое убежище, стал пить из своих запасов.

Но вот прошло какое-то время, и он увидел, что реки возобновили свое течение.

Он спустился к другим сынам человеческим и обнаружил, что они говорят и думают совсем не так, как прежде, и что произошло то, о чем их предостерегали, но они не помнили об этом.

Когда же он попытался заговорить с ними, то понял, что его принимают за сумасшедшего и выказывают к нему враждебность, либо сострадание, но никак не понимание.

Поначалу он совсем не притрагивался к новой воде и каждый день возвращался к своим запасам. Однако в конце концов он решил пить новую воду, так как его поведение и мышление, выделявшее его среди остальных, сделали жизнь невыносимо одинокой.

Как только он выпил новой воды и стал таким, как все, он совсем забыл о своем запасе воды, а окружающие его люди стали смотреть на него как на сумасшедшего, который чудесным образом излечился от своего безумия

(Как Изменилась Вода (Идрис Шах. Сказки дервишей)).

© МАНОХА И.П., 2015

азмышления и вопросы Г.И. Челпанова о «новой науке психологии» и ее текущем состоянии, датированные концом XIX - началом XX века, к удивлению вдумчивого читателя, никак не потеряли своей актуальности до сегодняшнего дня. Действительно:

- имеет ли современная психология достаточную методологическую и структурную завершенность?
- закончился ли процесс становления ее как самостоятельной науки? И перешла ли она к процессу собственно развития?
- пребывает ли современная психология в сущностной зависимости от других областей научного знания – в частности от философии, биологии, медицины, а также – кибернетики и пр. ?
- имеет ли современная психология единую (или – доминирующую) идеологию, ставшую ее основанием и принятую всеми (либо – большинством) ее представителей?
- является ли современная психология гуманистической?

Но еще большим удивлением может обернуться анализ ответов на данные вопросы. Ответов-«первых реакций», не требующих «длительного рассуждения» и погружения в суть – как в психологическом тесте, ориентированном на «снятие» того содержания и опыта, которые «на поверхности», а значит – в актуальном

состоянии принятия.

Так на вопрос *«имеет ли современная психология достаточную методологическую и структурную завершенность?»* мы, скорее всего, ответили бы утвердительно, ведь за свою уже более, чем столетнюю, историю психология выстроила и продолжает развивать свою структуру – и как науки, и как сферы социальной практики. Ее же методологическая завершенность – воспринимается с одной стороны как данность, с другой – как постоянно осуществляющийся процесс поиска и совершенствования, который, тем не менее, является достаточным основанием отвечать утвердительно на поставленный вопрос.

Прежде чем пытаться экспертировать «правильность» ответа на данный вопрос и сравнивать отличия этих ответов с реальной действительностью нынешнего состояния науки, важно охарактеризовать характер самих ответов и факт «практической предопределенности положительного ответа» – почему он имеет место? Почему психолог, психологи, профессиональные объединения и школы дают заведомо «положительно-предполагаемые» ответы на вопросы, которые дискуссионны по природе своей, неоднозначны и многообразны в основаниях аргументации этих ответов и т.п.? Одна из причин – «интроспективность» представлений о науке, ее элементах и характеристиках, которая далеко не индиви-

дуальна, а – колективна, соціальна, общественна?

Как же следует понимать и истолковывать понятие «интроект» и «феномен интроектности» в контексте анализа социальных, групповых, общностных феноменов и представлений?

В классическом понимании, *интроекция* (от лат. *intro* – внутрь и лат. *jacio* – бросаю, кладу) – бессознательный психологический процесс, относимый к механизмам психологической защиты. Это есть процесс включения индивидом в свой внутренний мир воспринимаемых им от других людей взглядов, мотивов, установок и пр. (*интроектов*). Термин был предложен в 1909 году венгерским психоаналитиком Шандором Ференци, касался прежде всего вопросов и процессов индивидуальной психологии [4].

В прикладном значении и понимании, *интроект* – популярное понятие в среде психоаналитиков и гештальт-терапевтов, обозначающее неаутентичное желание: желание, не имеющее внутренних корней и «встроенное», «вставленное», «переданное» человеку кем-то посторонним. Т.о., *интроекция* понимается как включение индивидом в свой внутренний мир воспринимаемых им от других людей взглядов, мотивов, установок.

Часто в тематических публикациях можно встретить следующий пример, объясняющий сущность интроектности и интроектных влияний:

«Родители «внушили» мальчику, что ему нужно быть врачом, потому что это – семейная традиция. Мальчик «присвоил» интроект “я должен стать врачом” и начал его реализовывать. Результат – он мучается, но учится на врача. Выход – осознать интроект и решить, что с ним делать: т.е. – либо принять, либо отказаться. В первом случае желание “стать

врачом” наконец-то станет личным желанием мальчика. Во-втором – он перестанет учиться на врача и займётся тем, что ему нравится. Например, начнёт чинить машины».

Таким образом, в сложившемся словоупотреблении «интроект» – нечто негативное, мешающее человеку и являющееся чужеродным для него – как «заноza или камень за пазухой» [5, 6].

Принято считать, что в научной психологии понятие «интроект» практически не употребляется. Пришедшее из психоаналитической клинической практики понятие зачастую воспринимается как не-научная метафора, некий около-научный сленг или, того хуже, нежизненный симулякр. Однако, анализ мифологических текстов (или – сказок) уже при первичном знакомстве и анализе указывает именно на «интроектность» закладывания «жизненных программ» героев либо с подачи вымышленных или реальных существ, либо обстоятельств, в которых оказывается герой повествования.

По сути своей, механизм интроектности – *мифологичен*. Интроекции подвержен тот, у кого нет своей мотивации своего способа отношения к происходящему, своего видения будущего, а значит – и перспективы понимания того, как «очередной интроект» может сказаться на том самом будущем... Миф – а-мотивационен. Мифу не характерна и не свойственна мотивация. В мифе все – либо божественно (а высшее существо действует так или иначе, что ведомо только ему самому), либо – человечно (а человеку вообще ничего не ведомо, и движет им кто-то или что-то, вложившее в него «то» и «как» это следует делать). Т.о., в мифе человек – существо интроектное, стоит ли разгадывать кто, когда и как этот интроект «вложил»?...

Реальная жизнь – не миф, организована и устроена иначе, но интроектна не менее, чем он. Онтогенетически, культурно-исторически, личностно-индивидуально – в каждом из измерений жизни (индивидуальной и общественной) интроект «откликается» как механизм обуславливания активности субъекта. Он же – один из механизмов обуславливания «субъектной анонимности», позволяющей оправдать, спрятать, утаить и пр. – истинный мотив или – его отсутствие.

Одна из известных иллюстраций актуальности интроектности: «все человеческое в человеке – это интроекты. Все лучшее в человеке – это интроекты – традиции, ценности, «самые высокие человеческие желания, любовь к родине и желание позаботиться о близких – все это не имеет в человеке внутренних корней и вставлено человеку кем-то со стороны» [5]. При этом, «некоторые вещи были вставлены в человека некрасиво, неловко, не увязаны с остальной его мотивационной сферой, а то и находятся в прямом конфликте с другими его желаниями. В этом смысле, видимо, интроектами возможно называть желания человека, находящиеся в конфликте с другими, базовыми для него желаниями» [6]. Здесь стоит добавить, что конфликтность эту человек зачастую не осознает, либо – за нею прячется, либо – ею оправдывается.

В гештальт-практике, *интроекция* – это один из механизмов прерывания контакта с собой и окружающим миром. Буквально, интроекция означает – «*вбирание во внутрь*». А *интроект* – информация, которая была «проглочена», не пройдя ассимиляцию (пережевывания и переваривания с усвоением). В гештальт-практике работа с интроектами и интроекцией сродни трансформации ограничива-

ющих стереотипов и установок, мешающих жить [5, 6]. Можно добавить – мешающих быть собой, быть «Я».

Когда чьи-то мнения и оценки, позиции и взгляды принимаются без какого-либо оценивания, без рефлексирования по сути, без формирования собственного отношения к происходящему или к тому, что может произойти, и создаются условия для интроектности, своего рода «мембранной открытости» психологического мира «Я» человека (с одной стороны) и активно стремящейся к агрессивному влиянию воздействию некой (чьей-то) сущности или содержания.

Часто интроекты еще сравнивают со стереотипами мышления – т.е. определяют буквально как «мышление под копирку», без обдумывания и анализа. Однако, не только мышление при этом приобретает признаки стереотипности, значительно более сложные познавательные процессы – либо редуцируются к неким упрощенным формам, либо не выполняют необходимых функций сущностного ориентирования для человека в бытии.

Осознаваемы ли интроекты? В чем отличие интроектов общественных от интроектов индивидуальных? Возможны ли интроекты в науке психологии, которая их же и изучает?

Интроективность психологической науки XXI века несомненна. Постулирование одних моментов и – усомнение других, критика одних – и возвеличивание других, все это характерно для психологии сегодняшнего дня, как и для любого этапа ее истории. Тем самым, тезис Г.И. Челпанова начала века о методологической и структурной завершенности процесса становления психологии – актуален и по-прежнему дискуссионен, как и следующие вопросы Челпанова о психологии – новой науке начала XX века:

- закончился ли процесс становления ее как самостоятельной науки? И перешла ли она к процессу собственно развития?

По мнению Челпанова, озвученному о «новой науке психологии» в начале XX века, «наблюдая душевную жизнь свою собственную и других людей, мы замечаем огромное многообразие душевных явлений, их постоянную смену, текучесть и сложность. Чтобы иметь возможность сделать их предметом научного наблюдения, необходимо распределить все душевные явления на группы или классы более или менее однородных явлений. Такое распределение душевных явлений на классы, мы можем назвать классификацией душевных явлений. Такая классификация имеет огромное значение, между прочим, и для объяснения всех сложных душевных явлений...» [2].

Сегодня, с позиции психологии XXI века, вряд ли мы могли бы утверждать, что универсальные (и – достаточные во всех смыслах) классификации «душевных» или собственно психологических явлений уже созданы, и в «атласе душевной жизни человека» не осталось ни единого «белого пятнышка», все маршруты познания уже проложены, а инструменты постижения и преобразования (гармонизации, коррекции и пр.) – апробированы и «разложены на полочках психологической мастерской»: заходи, бери нужный инструмент и излечивай, гармонизуй.

Челпанов писал: «Вопрос о классификации душевных явлений получает для современной психологии принципиальную важность. В наше время, когда особенно развиваются стремления найти новые основы психологии, в последнее время настойчиво высказывалось мнение, что прежний метод изучения психологи-

ческих явлений должен быть оставлен и должны быть введены новые методы, которые заключаются в том, что изучение душевной жизни начинается из движений человека, именно из изучения инстинктивных движений и внешних выражений душевных переживаний. В этом заключается сущность так называемой психологии поведения. Согласно этой психологии, существенной стороной душевной жизни человека является движение, как результат его влечений, стремлений – вообще волевой деятельности в широком смысле слова. Но является ли «психология поведения» чем-либо новым, отменяющим прежнюю классификацию душевных явлений? Этого признать никак нельзя. И прежняя психология придавала исключительную важность изучению движений человека. Попытку обосновать на «движениях» всю душевную жизнь мы в очень определенной форме находим уже в «Психологии» Г. Спенсера вышедшей в 1855 году» [2]. Так – любая новая школа психологии создает новые классификации, выстраивает и применяет новые принципы изучения душевных явлений, следующая – их критикует и опровергает, создавая и внедряя свои собственные. Т.о. – это непрерывный процесс, конечная точка в котором – невозможна...

Следующий Челпановский вопрос:

- *пребывает ли современная психология в сущностной зависимости от других областей научного знания – в частности от философии, биологии, медицины, а также – кибернетики и пр. ?*

Интроектный ответ здесь – «не пребывает» или «пребывает в относительных связях» – на уровне обще-научных, но не сущностных, вне-зависимостных.

Челпанов в начале XX века, харак-

теризуя взаимосвязи психологии и философии, утверждал «с приятным сознанием, что, будучи сторонником того же философского направления (что и Е.Трубецкой), я являюсь защитником законности философских построений и важности этих последних для развития самой науки (*психологии*)». Он также утверждал, что «правильное» разрешение вопроса о взаимосвязи философии и психологии имеет существенное значение для судьбы самой психологии: «для этой цели я рассмотрю вопрос, правильное разрешение которого имеет существенное значение для судьбы психологии: я разумею вопрос об отношении психологии к философии, и именно вопрос о том, находится ли психология в какой-либо зависимости от философии или нет» [1].

В начале XXI века ответ на данный вопрос не прозвучит однозначно, будучи задан представителям разных научных школ, направлений или даже – выпускникам разных академических школ подготовки психологов. Т.о., динамика процессов развития внутри самой психологии и в системе ее взаимодействия с различными науками в системе научного знания имеет место, продолжается ее развитие, изменения и обретение нового качества знания о душе.

Следующий вопрос:

- *имеет ли современная психология единую (или – доминирующую) идеологию, ставшую ее основанием и принятую всеми (либо – большинством) ее представителей?*

«Идеологический» познавательный кризис - один из ведущих признаков XX века. Это принципиально новый тип кризисов, который становится возможным лишь при определенных условиях, которые сложились именно в XX веке, хотя признаки его появи-

лись раньше. Связан этот тип с явлением идеологизации, что, по сути, является противопоставлением одной идеи (религиозной, философской, политической т.п.) как лучшей и самой влиятельной - всем остальным, и как следствие - вознесение этой идеи на пьедестал как ведущей общественной идеи.

Явление идеологизации возникает еще на заре человеческой культуры и цивилизации. «Ключевая точка, с которой начинается время истории, - это точка, в которой одна мифология оказывается презентованной другой. Когда один миф становится способным видеть другой миф. Когда становится очевидным факт неоднородности мифологий и возникает необходимость выработать к этому какое-то отношение. Здесь мифологическое превращается в религиозно-идеологическое и становится основой существования государств. Это именно та точка, в которой человек выходит из состояния равновесия и тождества со своим мифом и переживает искушение чужим» (А. Лобок). К этому времени главной ценностью существования была ценность сохранения, а смысл жизни заключался в поддержке той мифологической традиции, которая транслировалась десятками поколений на протяжении многих тысячелетий. Мифы, в ином случае, никак не противостояли бы друг другу, не сталкивались бы, не противоречили друг другу, не существовали бы в параллельных реальностях.

Факт появления чужого (мифа, религии, общественной идеи) все кардинально меняет. Сначала существование чужого вызывает жесткое отторжение, потом осознание наличия чужого начинает вызывать страх, чужое в целом воспринимается как угроза (А. Лобок). Постепенно появ-

ляется потребность в особых инструментах, которые позволили бы своему мифу получить несомненную победу над чужим мифом. Именно тогда «возникают религии, в которых мифы манифестируют себя в храмах и статуях богов. И тогда возникают государства, каждое из которых воплощает ту или иную религиозную идеологию и благодаря которым религии вооружаются для борьбы против чужих религий. Миф получает религиозно-государственную оправу. Он превращается в воинственный миф. История начинается там и тогда, где и когда миф становится идеологией» (А. Лобок).

В XX веке идеологией стали почти все формы познавательного-преобразующего отношения человека к миру: мифологическая, религиозная, научная, техническая, художественная. Наблюдается воинственность направлений теоретизирования в науке, религиозно-мистических представлений, направлений художественной жизни - элитарной и бытовой. Апогеем идеологизации выступает, безусловно, политическая жизнь, которая никогда ранее в истории человечества не было причиной таких кардинальных и разрушительных процессов геополитического масштаба.

XX век, кроме того, демонстрирует фантастический синтез отдельных политических доктрин с философскими теориями или религиозными постулатами, создавая тем самым особый вид идеологии - синтетическую идеологию, содержательное и динамическое воздействие которой на те или иные общественные процессы значительно возрастает.

И еще один Челпановский вопрос, ответ на который вне сомнения будет построен по интроектному принципу:

- *является ли современная психология гуманистической?*

Первичный актуальный ответ - да, конечно. Ведь существуют даже целые направления в психологии - гуманистически ориентированные, имеющие такое название, постулирующие соответствующие принципы.

«Но являются ли они таковыми по сути?» - этот вопрос занимал и волновал известного украинского психолога и историка психологии - В.А. Роменца. Можно ли считать гуманистической науку, которая изобличает болевые и разрушительные элементы человеческой жизни, акцентируя внимание на том, что «есть плохого» и не демонстрируя деонтологически «как должно быть»...

Дискуссии и развитие не предполагают интроекций. Они требуют объективации - пусть не очень приятной, но единственно необходимой для движения вперед...

Как *идентифицировать* интроект и изучать его? Каковы способы постижения и изучения возможны и применимы в соответствии с природой интроекта - индивидуальной или общественной? Какой эксперимент, его тип - здесь уместны и результативны?

В этой связи не менее свежи и актуальны рассуждения Челпанова о научном методе психологической науки - эксперименте: «В недавнее время эксперимент получил неожиданное применение в *исследовании* высших умственных процессов (суждения, умозаключения, мышления понятий, вообще процесса мышления), говорю «неожиданное», потому что раньше неоднократно высказывалось убеждение, что эксперимент может применяться только к элементарным психическим процессам. Экспериментальные приемы исследования высших умственных процессов вызвали возражение со стороны такого выдающегося психо-

лога, как Вундт. Поэтому чрезвычайно важно определить, какое место в психологии занимают эти исследования, являются ли они, как эксперименты, заслуживающими внимания», - так писал об эксперименте Г. Челпанов [3]. «В чем заключаются исследования высших умственных процессов? Поясню при помощи примера. Я желаю, например, изучить природу процесса, называемого *суждением*. Если бы я захотел исследовать этот процесс по прежнему способу, то я поступил бы так. Я представил бы какой-нибудь процесс суждения, как я его переживаю в своем сознании, затем другой, третий процессы, и на основании этого сделал бы вывод относительно природы суждения вообще. В настоящее время психологи находят, что для разрешения этого вопроса следует в лаборатории производить систематически опрос над другими лицами. Испытуемому субъекту предлагают вопрос, на который он дает ответ в форме суждения, высказанного или невысказанного, в форме «да» или «нет». Другими словами, субъект должен пережить то психическое состояние, которое называется сознанием суждения. После того, как он составил суждение, ему предлагают

описать, что было в его сознании, когда он составлял суждение или переживал то психическое состояние, которое называется созиданием суждения. Если я произведу такого рода эксперимент над одним, другим, третьим, четвертым и т. д. субъектами, у меня накопится материал, на основании которого я могу сделать выводы относительно природы суждения. Такого рода опыты впервые начали производиться в Вюрцбургской лаборатории профессора Кюльпе» - констатировал Челпанов[3].

Удивительно, но и сегодня Челпановская трактовка логики психологического исследования высших психических процессов и явлений не кажется устаревшей.

Психология XXI века должна быть анти-интроектной, не усыпленной пред-заданными утверждениями, а трезво и зрело смотрящей в перспективу своего развития. Ее текущий период – революционен и многообещающ возможностями новых методологий и познавательно-преобразующих техник. Интроектами ее уже не убаюкать. Тем не менее, перспективное исследование ее настоящих возможностей – впереди.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Челпанов Г.И. Введение в философию. – 7-е изд. – Рига, 1923. – Первоначало бытия. Об отношении психологии к философии. – Рига, 1923.
2. Челпанов Г.И. Очерки психологии. М.-Л.: Моск. акад. изд. об-во., 1926.
3. Челпанов Г.И. Экспериментальный метод в психологии / Новые идеи в философии. Сб. 9. Спб.: Образование, 1913.
4. <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
5. <http://www.psychologos.ru/articles/view/introekt>
6. <http://psymanblog.ru/2011/04/geshtalt-praktika-ya-dolzhen-introekt-ne-perevaren-naya-pishha-detstva/>

ПОПОВИЧ О.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доктор філософії,
Приазовський державний
технічний університет,
м. Маріуполь

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: РОЗДУМИ ПРО СМИСЛОВЕ ЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ»

Положення про те, що порушення психічного здоров'я є наслідком процесу ускладненої соціалізації індивіда, досі є головною ідеєю психоаналізу. Дія феноменау компенсації осмислюється засновником психоаналізу З. Фрейдом у несвідомих механізмах психіки, у сновидіннях, у людських жартах і дотепях та ін. У цілому, весь простір культури просякнутий механізмами компенсації для адаптації й соціалізації особистості, що стає можливим за умов виявлення потенцій її креативності. Згідно з теорією К.-Г. Юнга, тяжкий психічний стан, «позасвідоме» та «компенсація» мають точку перетину, ніби приходять до спільного порога, за яким вступають у «хід» творчі здібності, складаючи джерело розвитку креативності. Механізми процесу компенсації фрагментарно збігаються з феноменом «Самості». Разом з тим, бінарні архетипи в структурі колективного несвідомого людської психіки також знаходяться у компенсаторній взаємодії. Поняття «компенсація – надкомпенсація» широко вживаються й А. Адлером у різних аспектах і позначають засіб подолання неповноцінності, засіб здобуття коректної моральної свободи. На основі комплексу неповноцінності розвивається компенсаторний комплекс переваги. Обидва комплекси мають щось спільне: будучи надмірно розвинені або врівноважуючи один одного, вони сприяють виключенню з корисного життя і невротизації. Але будучи наповнені соціальним змістом і проявляючись адекватно ситуації, вони виступають як сигнальні орієнтири. Згідно з концепцією К. Хорні, саме міжособистісну комунікацію можна визначити як механізм компенсації неврозів. В той же час Е. Фромм наповнює феномен компенсації соціальним

змістом. Він описав три важливих компенсаторних синдроми: прагнення до панування, прагнення до підпорядкування, втеча в працю. Надбання психоаналізу не втратило своєї значущості і сьогодні, бо всі ці компенсаторні механізми діють і в сучасному суспільстві.

Ключові слова: психічні розлади, несвідоме, компенсація, архетипи, творчість, креативність, культуротворчість.

Положение о том, что нарушения психического здоровья является следствием процесса осложненной социализации индивида, до сих пор является главной идеей психоанализа. Действие феномена компенсации осмысливается основателем психоанализа З. Фрейдом в бессознательных механизмах психики, в сновидениях, в человеческих шутках и остроумии и др. В целом, все пространство культуры пропитано механизмами компенсации для адаптации и социализации личности, становится возможным в условиях выявления потенций ее креативности. Согласно теории К.- Юнга, тяжелое психическое состояние, «бессознательное» и «компенсация» имеют точку пересечения, что приводит к общему порогу, за которым вступают в «ход» творческие способности, составляя источник развития креативности. Механизмы процесса компенсации фрагментарно совпадают с феноменом «Самости». Вместе с тем, бинарные архетипы в структуре коллективного бессознательного человеческой психики также находятся в компенсаторной взаимосвязи. Понятие «компенсация - сверхкомпенсация» широко используются и А. Адлером в различных аспектах и обозначают средство преодоления неполноценности, средство получения корректной нравственной свободы. На основе комплекса неполноценности развивается компенсаторный комплекс превосходства. Оба комплекса имеют нечто общее: будучи чрезмерно развиты или уравновешивая друг друга, они способствуют исключению из полезной жизни и невротизации. Но будучи наполнены социальным содержанием и проявляясь адекватно ситуации, они выступают как сигнальные ориентиры. Согласно концепции К. Хорни, именно межличностное коммуникацию можно определить как механизм компенсации неврозов. В то же время Э. Фромм наполняет феномен компенсации социальным содержанием. Он описал три важных компенсаторных синдромы: стремление к господству, стремление к подчинению, бегство в работу. Достояние психоанализа не утратило своей значимости и сегодня, потому что все эти компенсаторные механизмы действуют и в современном обществе.

Ключевые слова: психические расстройства, бессознательное, компенсация, архетипы, творчество, креативность, культуротворчество.

The statement that mental health disorders are the result of the process of complicated socialization of the individual is still the main idea of psychoanalysis. Effects of the compensation phenomenon are considered by the founder of psychoanalysis S. Freud in the unconscious mechanisms of the psyche, in dreams, in people's jokes and others. In general, the entire space of culture is permeated with compensation mechanisms for adaptation and socialization of a person, which becomes possible under the conditions of detection of the potentials of person's creativity. According to the theory of K.-G. Jung, a grave mental state, the unconscious and compensation have the point of intersection; they seem to come to the same threshold over which creative abilities come into force, forming the source of the development of creativity. The mechanisms of compensation process fragmentarily coincide with the phenomenon of Self. At the same time, binary archetypes in the structure of the collective unconscious of the human psyche are also in compensatory interactions. The terms «compensation - overcompensation» are also widely used by A. Adler in different aspects and represent a means of overcoming the inferiority, a means of obtaining the correct moral freedom. On the basis of an inferiority complex, a compensatory superiority complex is developing. Both complexes have something in common: being developed excessively or balancing each other, they contribute to the exclusion from useful life and neurotization. But being filled with social content and manifesting adequately, they act as basic cues. According to the concept of K. Horney, it is interpersonal communication that can be defined as a mechanism of compensation of neurosis. At the same time, Erich Fromm fills compensation phenomenon with social content. He described three important compensatory syndromes: a desire for power, a desire for submission, and escape into work. The achievements of psychoanalysis have not lost their significance nowadays, as all these compensatory mechanisms operate in today's society.

Key words: *mental disorders, the unconscious, compensation, archetypes, creative work, creativity, culture creating.*

Постановка проблеми. Для історії психології і для сучасних дослідників раніше значення наукова традиція, закладена професором Георгієм Івановичем Челпановим (1862-1936), засновником і першим директором Психологічного інституту, про організацію досліджень та підготовку наукових кадрів, про предмет, методи і завдання психології. Зміст реформи психології, про яку

Г.І.Челпанов писав у роботі «Соціальна психологія чи «умовні рефлексії?», яка була опублікована в 1926 році, повинна була складатися в організації вивчення соціальної психології. У цьому міркуванні, на наш погляд, відбито одне із смислових значень соціальної психології - це різноманітні прояви соціальної психіки людини, тобто особливості психічних процесів, властивостей, станів, моделей поведінки в ситуаціях

групової або масової взаємодії. Іншими словами, соціальна психологія - це не тільки сукупність наукових теорій і даних експериментальних досліджень, це все різноманітні вияви реального повсякденного життя, що наповнено міжособистісними відносинами, соціальними характеристиками, досвідом управління, культурними особливостями і протиріччями.

Як сучасник грандіозних політичних і соціально-економічних подій вітчизняної історії, Г.І. Челпанов розмірковував і про смислове значення поняття соціальної психології як науки, її практичної затребуваності для аналізу і вивчення цілого класу явищ. «Величезні соціальні проблеми, висунуті життям, потребують вивчення соціальної психології. ... Не природа, а людина і його соціальна структура буде головним предметом наукового інтересу» [8, С. 4]. Автор вважає, що новими функціями, за якими діє соціум, можуть виступати: компенсаційно-креативна, культуротворча, адаптивно-гармонізуюча та ін.

До цього часу соціальна чи колективна психологія за кордоном вже виділилася в окрему науку з особливим змістом і методами. Вже почалася розробка колективної психології в Німеччині, Англії, Франції, Америці. Особливої уваги, на думку Г.І.Челпанова, заслуговує робота в галузі колективної психології В. Вундта (1832-1920), автора 10-томного видання «Психології народів», різнобічного дослідника, інтелектуала, організатора першої в світі психологічної лабораторії (незабаром перетвореної в інститут експериментальної психології), вчителя Г.І. Челпанова.

До речі, точку зору В. Вундта на предмет колективної психології Челпанов виносить в якості одного з епіграфів своєї роботи. «... Галузь психологічних досліджень, що відносяться до тих про-

цесів, які пов'язані з психічними спілкуваннями, ми назвемо колективною психологією ... Індивідуальна психологія, тільки взята разом з колективною, утворює ціле психології» [8]. Актуальність теми дослідження обумовлюється глобалізацією культуротворення та зростанням ролі креативності в сучасному житті, що досить часто з'являється внаслідок культурної релаксації засобами компенсації. Особливо значущим в умовах сьогодення є аналіз механізмів компенсації в суспільстві, що виникли як наслідок соціогенези психічних розладів.

Аналіз досліджень і публікацій. Ступінь наукової розробленості проблеми. Спеціальні дослідження компенсації у вітчизняних філософських студіях використовувалися недостатньо, незважаючи на те, що існує значна кількість наукових джерел у різних галузях знань, присвячених вивченню компенсаторних процесів у сферах творчої діяльності, у мистецько-творчій діяльності, у релігії тощо (І. Кант, Ф. Шіллер, Д. Дьйої, Г. Маркузе, І. Репкер, А. Федоров, а також вітчизняні М. Бровко, Л. Левчук, О. Оніщенко). Серед авторів таких праць учені-психологи А. Адлер, В. Бехтерев, Ш. Бюлер, Л. Виготський, З. Фрейд, Е. Фромм, К.-Г. Юнг та ін., заслугою яких є визначення існування компенсаторної функції як такої та подальшого дослідження механізмів психологічної компенсації.

При цьому дуже важливо, що ці розвідки фіксують інтерес до феномена компенсації, а це може давати додаткові шанси на реабілітацію, якої прагнуть мільйони. Саме тому вважаємо за необхідне завдання більш детально проаналізувати погляди на компенсаційний феномен представників психоаналітичного напрямку в філософії.

Виклад основного матеріалу. Ми поділяємо глибокоправдиву думку за-

сновника психоаналізу З. Фрейда, який вважав, що суспільство невротизує усіх своїх членів, і в будь-якій цивілізації виникають конфлікти між потребами людини, що закладені у «Воно» (позасвідомому), та тим контролем за їх виявом, що здійснює «Супер-Его».

З огляду на психоаналітичну концепцію природи репресивних функцій культури, викладену в відомій роботі З. Фрейда «Майбутнє однієї ілюзії», де автор надає культурі наступне визначення: культура є всім тим, «чим людське життя вивисується над своїми тваринними умовами і чим воно відрізняється від життя тварин». Психоаналітична інтерпретація функцій культури передбачає розрізнення двох аспектів. Перший охоплює всі отримані людьми знання й уміння, що дають можливість опанувати сили природи й отримати від неї матеріальні блага для задоволення життєвих потреб. Інший – всі необхідні установки впорядкування міжособистісних стосунків, насамперед пов'язаних із розподілом функцій домінації. Засновник психоаналізу відкриває феномен взаємозалежності бажань та примусу, який приводить у дію репресивні механізми культури. Оскільки, на його думку, основу суспільства складає задоволення первинних потреб індивіда, на цьому підґрунті виникає об'єктивне значення міжособистісних стосунків, в яких бажання і прагнення, але не сама людина, стають елементом системи символічного та уречевленого обміну [3, с. 481-525].

Видатний дослідник-експериментатор К.-Г. Юнг заснував лабораторію експериментальної психопатології для того, щоб здійснювати разом зі своїми колегами експериментальне вивчення психічних реакцій (асоціацій) і дійшов висновку, що різні рівні позасвідомого (колективного та індивідуального) і свідомості утворюють взаємопов'язані сис-

теми психіки: Я (Ego), Маска (Persona), Тінь (Schatten), образ душі (Anima, Animus), об'єднати яких покликана Самість (Selbst). Це засадниче бачення науковця є важливим щодо досліджень сновидінь, галюцинацій у психічно нестабільних людей, в тому числі митців. Заслуговує на увагу й думка К.-Г. Юнга про творчий процес як активізацію архетипу, внаслідок чого позасвідоме веде за собою свідомість.

Найважливішим архетипом за К.-Г. Юнгом є Самість. Він відмінний від зовнішніх масок, рольових ідентифікацій, здатний примирити та погодити різноспрямовані психічні сили і, нарешті, стати точкою дотику з Трансцендентним початком, з Богом, перед обличчям якого індивідуальна доля тільки й набуває сенсу.

У компенсаторному взаємозв'язку, але маючи інші форми прояву, перебувають й інші бінарні архетипи К.-Г. Юнга. Такими є архетипи «вічного дитя» й «мудрого старця».

«Вічне дитя», за К.-Г. Юнгом, позачасове. Це архетип молодості, що живе в душі кожного, незалежно від віку. У десять років людина може відчувати себе старою, а в сімдесят – залишатися немовлям. «Дитя» дратується з приводу будь-яких обмежень, зневажає світ дорослих і прагне обійти будь-які перешкоди на своєму шляху. Неодноразово зазначалося, що творчі люди зберігають у собі дитячий початок. Витіснення дитинства в «тінь» символізується в снах і фантазіях ґратами, замкненими дверима. Сприйняття життя просочується при цьому «присмаком в'язниці».

Особливо слід наголосити на архетипах «аніми» й «анімуса». Освоєння колективного несвідомого зіштовхує людину з двома найважливішими родовими архетипами, що відповідають душевним сутностям жінки і чоловіка («аніма» і «анімус»). Ідентифікація з

одним із них визначає статеву або гендерну приналежність. Аніма й анімус – це загальнолюдські архетипи. Аніма знаходиться в тіні у чоловіка, анімус – в тіні у жінки. Обидва архетипи дуже багаті відтінками і легко поєднуються з символами інших архетипів.

Звертаючись до наукового надбання К. Хорні, слід звернути особливу увагу на її дослідження природи людини, культури і генезис неврозів. Вона виявила у своїх пацієнтів симптоми, зумовлені труднощами соціальної адаптації, різними формами соціальної ізоляції. Неясність або суперечливість культурних норм часто були причинами психологічних труднощів [5].

Дослідження механізму компенсації буде не повним, якщо не звернутися до осмислення сутності історичної індивідуальності й особливостей «втечі від свободи» Е. Фромма.

«Втеча від свободи» – одна з найбільш вдалих і ємних філософських метафор Е. Фромма. Вона відноситься до феномена відходу людини від відповідальності, страху тверезо і мужньо усвідомити свої проблеми. Втеча від свободи – це втеча від розуму, спроба сховатися під покровом міфів та ідеологій [4].

Аналізуючи європейську історію вчений дійшов висновку, що коріння німецького націонал-соціалізму – цієї новітньої втечі від свободи – слід вбачати в добі Реформації.

Епоха раннього капіталізму сприяла формуванню в людях таких якостей, як раціональність, передбачливість, твердість у досягненні мети, точність, акуратність у справах, здатність до самообмеження. Цей комплекс рис забезпечував швидке збагачення, зростання положення в суспільстві. Однак стійкість і поширеність такого характеру пояснювалися не тільки його економічною ефективністю, але і його тісним

зв'язком з доктриною визначення, що розробив Ж. Кальвін. Остання стверджувала нікчемність людини перед божественним промыслом, нездатність особистості вплинути на свою долю. Наслідком цієї доктрини були не пасивність та бездіяльність, а навпаки, нав'язлива невротична активність.

Після поразки в Першій світовій війні в Німеччині серед широких мас з'явилося відчуття невпевненості в завтрашньому дні. Інфляція в лічені години знищувала мільйонні статки, нажиті десятиліттями наполегливої праці. Етика праці втратила сенс. Однак сформований нею характер не міг перебудуватися за кілька років. Потреба самоствердження за допомогою раціональної праці, панування і підпорядкування збереглися. У цю епоху виникає фашизм як політичний рух і як ідеологія. Остання поширюється саме тому, що пропонує масовому руху символи, що компенсували втрачені цінності. Прагнення до панування знаходить вираження в почутті приналежності до арійської раси. Прагнення до підпорядкування – в культі фюрера, в ідеї боргу перед нацією. Вищим покликанням оголошується будівництво «тисячолітнього» рейху, «нового порядку». Так протестантський авторитарний характер за допомогою нових символів перетворився на авторитаризм фашистського типу.

Висновки. Отже, проаналізувавши специфіку соціогенезису психічних розладів, слід зробити такі висновки.

Положення про те, що порушення психічного здоров'я є наслідком процесу ускладненої соціалізації індивіда є головною ідеєю психоаналізу. Дія феноменау компенсації осмислюється засновником психоаналізу З. Фрейдом у несвідомих механізмах психіки, у сновидіннях, у людських жартах і дотехах та ін. У цілому, весь простір культури

просякнутий механізмами компенсації для адаптації й соціалізації особистості, що стає можливим за умов виявлення потенцій її креативності.

Згідно з теорією К.-Г. Юнга, тяжкий психічний стан, «позасвідоме» та «компенсація» мають точку перетину, ніби приходять до спільного порога, за яким вступають у «хід» творчі здібності, складаючи джерело розвитку креативності. Саме з проблематикою символів пов'язане розуміння К.-Г. Юнгом художньої творчості. Творчість К.-Г. Юнг, на відміну від З. Фрейда, розуміє не як викорінення індивідуального неврозу, дитячої психічної травми, а як пошук божества, до якого кожен іде своїм шляхом, відповідно до характеру своєї Самості. Водночас Самість формується в безпосередній залежності від змісту нумінозного образу Мудрого старця, Немовляти Христа, Богоматері, Святого Духа.

Є всі підстави припустити, що «механізми» процесу компенсації фрагментарно збігаються з феноменом «Самості». Разом з цим, бінарні архетипи в структурі колективного несвідомого людської психіки також знаходяться у компенсаторній взаємодії.

Поняття «компенсація – надкомпенсація» широко вживаються й А. Адлером у різних аспектах і позначають засіб подолання неповноцінності, засіб здобуття коректної моральної свободи. Вчений наголошував на ролі соціальних факторів, а характер людини, на його думку, виростає з її «життєвого стилю», причому останній являє собою «систему цілеспрямованих прагнень, у яких реалізується потреба в перевазі, вищості та самоствердженні і які виступають компенсацією комплексу неповноцінності. На основі комплексу неповноцінності розвивається компенсаторний комплекс переваги. Обидва комплекси, за А. Адлером, ма-

ють щось спільне: будучи надмірно розвинені або врівноважуючи один одного, вони сприяють виключенню з корисного життя і невротизації. Але будучи наповнені соціальним змістом і проявляючись адекватно ситуації, вони виступають як сигнальні орієнтири. Кожна людина на основі свого прототипу прагне створити ситуацію, в якій вона перевершує всіх. І комплекс неповноцінності, і комплекс переваги відіграють для особистості компенсаторну роль, що дозволяє їй виконувати відповідні соціальні ролі й, поможливості, реалізовувати власний креативний потенціал у процесі адаптації до умов соціокультурного середовища.

Згідно з концепцією К. Хорні, саме міжособистісну комунікацію можна визначити як механізм компенсації неврозів. Не викликає сумніву цінність комунікації для підтримки культури і колективної творчості. Разом з тим, в сучасному суспільстві існує багато перешкод повноцінному міжособистісному спілкуванню. Сучасна культура, система виховання і освіти не навчають людей мистецтву спілкування. Складається враження, що багато людей не можуть розвинути до нормального здорового стану саме через обмеженість або безглуздість того типу спілкування, до якого вони звикли і на яке здатні.

Соціальним змістом феномен компенсації наповнює Е. Фромм, який зазначав, що не було періоду в історії, коли б життєва енергія людини настільки повно переводилася в працю, як у період первісного нагромадження. Саме протестантизм був релігією праці та самообмеження, а еквівалентом людської цінності в цей час ставав капітал. Кальвініст, який вірував у приречення, тренований почуттям власної нікчемності і перспективою пекельних мук,

формував три важливих компенсаторних синдроми. Перший – прагнення до панування, експлуатації навколишнього світу – природи, людей, ресурсів, знань. Другий – підпорядкування тому, хто стоїть вище в соціальній ієрархії. Третій – «втеча в працю». Ці компенсаторні синдроми діють і в сучасному суспільстві.

Перспективи подальших досліджень: аналіз умов і специфіки культурної релаксації особистості засобами компенсації.

Якщо дотримуватися фактів у 2013 році вийшла книга, присвячена літопису наукового життя Психологічного інституту, зауважують, що Г. І.Челпанов виступив і з ініціативою організації Інституту соціальної психології.

«Молодь нині навчається психології з погляду фізіологічного та біологічно-

го і не вчиться психології соціологічній та етнологічній. Внаслідок невідповідної підготовки вона не буде в змозі в найближчі роки приступити до дослідницької роботи в галузі соціальної психології» [9, С. 66]. Створення нової наукової установи - це питання невідкладного характеру, вважав Г. І. Челпанов.

Незважаючи на те, що комісія Асоціації науково-дослідних інститутів схвалила ідею про вивчення соціальної психології, після довгих суперечок питання про Інститут було знято.

Прийняте рішення про створення Секції соціальної психології на чолі з професором Михайлом Андрійовичем Рейснером (1868-1928), на ділі виявилося формальним, тому ця структура була позбавлена і засобів та особистого складу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Текст] / А. Адлер. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 448 с.
2. Соколов Э.В. Введение в психоанализ [Текст] / Э.В. Соколов. Режим доступа: http://samlib.ru/s/sokolow_e_w/psychanaliz.shtml (23.02.2014).
3. Фрейд З. Будущее одной иллюзии [Текст] // Фрейд З. Психоаналитические этюды. – Мн. : Попурри, 1997. – С. 481–525.
4. Фромм Э. Бегство от свободы [Текст]: Пер. с англ. / Общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ [Текст] / Перевод с англ. В.В. Старовойтова. Под общ. ред. Г.В. Бурменской / К. Хорни. – М. : Прогресс: Универс, 1993. – 765 с.
6. Юнг К.-Г. Архетип и символ [Текст] / К.Г. Юнг, сост. А. Руткевич / – М. : Издательство: Ренессанс, 1991. – 304 с.
7. Юнг К.-Г. Душа и миф: шесть архетипов. [Текст] / Пер. с англ. – К. : Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. – 384 с.
8. Челпанов Г.И. «Социальная психология или «условные рефлексy»». – М., Л., 1926.-38с.
9. Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись 1 100-летию со дня основания. – 2-е изд., исп. И доп. – М.: СПб.: Нестор - история, 2013 – 248с., ил. (С. 66)

2. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

АНТОНЕНКО Т.Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра педагогіки,
Східноукраїнський
національний університет
імені Володимира Даля,
м. Северодонецьк

ПРОБЛЕМА ЦІННОСТЕЙ ТА СМИСЛІВ У СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Стаття присвячена дослідженню проблеми цінностей та смислів у зарубіжній психології. Представлена характеристика понять “цінність”, “смысл”, “ціннісно-смыслова сфера” в роботах зарубіжних вчених. Особлива увага приділена дослідженню проблеми цінностей та смислів в рамках поведінкової психотерапії, культурної психології в контексті верховенства афективної сфери розвитку людини.

Ключові слова: цінність, смысл, ціннісно-смыслова сфера, поведінкова психотерапія, культурна психологія, афективна сфера, теорія смислів.

Статья посвящена исследованию проблемы ценностей и смыслов в зарубежной психологии. Представлена характеристика понятий “ценность”, “смысл”, “ценностно-смысловая сфера” в работах зарубежных ученых. Особое внимание уделено исследованию проблемы ценностей и смыслов в рамках поведенческой психотерапии, культурной психологии в контексте верховенства аффективной сферы развития человека.

Ключевые слова: ценность, смысл, ценностно-смысловая сфера, поведенческая психотерапия, культурная психология, аффективная сфера, теория смыслов.

The article is devoted to the investigation of the problem of values and senses in foreign psychology. The characteristic of concepts “value”, “sense” and “value and sense sphere” in the works of foreign scientists is presented. Special attention is given to the research of the problem of values within the limits of behavioural psychotherapy, cultural psychology in the context of leadership of affective sphere in personality development. Besides, in the article the characteristic of the

multidisciplinary theory of senses which is based on the understanding of values, synthesizing ideas from biologically oriented psychology, semiotics and cybernetics, is given. In the works of far abroad scientists the category of "value and sense sphere" is clearly distinguished, though it is undoubtedly examined in the process of disclosure of the meaningful essence of values and senses, their interrelation and role in development of a personality. Knowledge about different points of view and scientific approaches affords different opportunities in the investigation of the problem of psychological foundations of the personality value and sense sphere development.

Keywords: value, sense, value and sense sphere, behavioural psychotherapy, cultural psychology, affective sphere, theory of senses, biologically oriented psychology, emotions, feelings.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується багатьма протиріччями, кризами, які обумовлюють пошук нових підходів до «творення» Людини з власне людськими якостями, з гуманістичною наповненістю її думок, почуттів, поведінки та вчинків. Одним із найскладніших питань сучасної гуманітарної науки є пошуки виходу із антропологічної кризи, яка значно збіднює можливості прогресивного розвитку людства. Ці пошуки йдуть у напрямі утвердження ідеалів людського життя у відповідності до тієї системи цінностей, яка забезпечує високий рівень свідомості особистості, її світогляду, життєвих устремлінь та готовність до самовдосконалення. Особливого значення набуває психологічний контекст цих пошуків, який спрямований на виявлення смислів людського життя, системи цінностей, яка є орієнтиром у виборі життєвого шляху, системи відношень і переживань.

У сучасній психологічній науці значно актуалізувалася проблема ціннісно-сміслової сфери особистості, від якої залежить і «революція свідо-

мості», і вихід із антропологічної кризи, і процес розвитку людини з високomorальними духовними якостями, яка прагне до утвердження найвищої цінності – цінності людського життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою ціннісно-смілової сфери опікуються вчені різних країн. Вітчизняні вчені та вчені близького зарубіжжя оперують поняттями «цінності», «ціннісні орієнтації», «смисли», «ціннісно-смілова сфера» і приділяють значну увагу розкриттю сутності цих феноменів, психологічних механізмів їх розвитку (М. Боришевський, Ж. Вірна, А. Деркач, В. Знаков, З. Карпенко, В. Ключко, Д. Леонтьєв, С. Максименко, В. Семіченко, Т. Титаренко та ін.).

Аналіз сучасної зарубіжної психологічної літератури свідчить про значний інтерес учених до цієї проблеми (Р. Баумайстер, А. Бранко, Я. Вальсінер, У. Віртц, П. Вонг, Дж. Златев, Дж. Кітченз, Дж. Петерсон, М. Робертс, Е. Сендос, К. Соммер, Т. Столлман, К. Уїлсон, Й. Цобелі, М. Штегер та ін.).

Мета статті полягає у розкритті різних підходів, точок зору на природу цінностей та смислів, ціннісно-сміс-

лової сфери сучасними зарубіжними психологами.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психологічній науці далекого зарубіжжя чітко не виокремлюється категорія «ціннісно-смыслова сфера», проте вона безумовно розглядається при всебічному розкритті змістовної сутності цінностей та смислів, їх взаємозв'язку та ролі у розвитку особистості. Обізнаність з різними точками зору, науковими підходами до цінностей та смислів в зарубіжній психології розкриває нові можливості в дослідженні проблеми психологічних основ становлення ціннісно-смыслової сфери особистості.

Проблема цінностей в зарубіжній психології розглядається багатоаспектно. Найбільш відомими в роботах є наступні визначення цінності: *цінності як норми* - У. Колб (William Kolb); *цінності як відношення* - Е. Фаріс (Ellsworth Faris) та Д. Мід (George Herbert Mead); *цінності як культурні ідеали* - Мілтон Рокіч; *цінності як оцінка дії* - Дж. Ландс (J. Landes), Е. Епштейн (E. H. Epstein); *цінності як переконання* - Мілтон Альбрехт (Milton Albrecht) та Р. Морріс (Richard Morris); *цінності як об'єкти* - Ральф Тернер (Ralph Turner), Р. Перрі (R. B. Perry), С. Пеппер (Stephen Pepper); *цінності як ціннісні орієнтації* - К. Клакхтон, Ф. Клакхтон (Clyde Kluckhohn, Florence Kluckhohn); *цінності як можливі лінії поведінки* - Ф. Адлер (Franz Adler), М. Інгер (Milton Yinger).

Відомий норвезький вчений Роберт Прідді (Robert Priddey) в книзі «Людина як ціле. Нарис з вищої психології» визначає цінності як сполучну ланку між особистим сприйняттям і судженнями, мотивами і діями, як ключ до розуміння позамежної реальності, зовні представленою поведінкою людини. Він виділив загальнолюдські універсальні цінності на найвищому рівні

спільності усіх культур. До них відносяться: істина, турбота (любов), мир, обов'язок, справедливість. Учений підкреслив, що «без істини, турботи (любові) і справедливості виникають конфлікти і світ знаходиться під загрозою руйнування» [7]. Вчений відмічає, що цінність проявляється на практиці як керівний принцип або норма, що дозволяє судити про те, що добре, що погано в будь-якій ситуації. На його думку, наука психологія і в теорії, і на практиці повинна стати динамічною силою сприяння блага людини, «не тільки чітко сформулювати і пояснити сутність цінностей, але й відстоювати їх перед обличчям антицінностей». Він вважає, що антицінності не є по суті цінностями, вони є «запереченням цінностей». До них Р. Прідді відносить: недоброзичливість, агресивність, заздрість, жадність, егоїзм, неосвіченість, насильство, віроломство, спричинення шкоди, ненависть, ворожість. Психолог підкреслює, що на відміну від антицінностей, цінності є невід'ємною часткою нашої людської ідентичності, бо «без цінностей не існує людства» [7].

Колектив учених зі США Келлі Уілсон, Емілі Сендос, Дженифер Кітченз та Мігель Робертс, досліджуючи проблему цінностей в рамках поведінкової психотерапії, розглядають цінності як значимість для кожної людини того, що є важливим в її житті. Кожна людина, безумовно, має свої цінності, які не є постійними, вони змінюються з часом, з набуттям життєвого досвіду. Психологи розробили анкету «Цінності життя: визначення та вимірювання ціннісних вчинків у рамках поведінкової сфери», яка дозволила оцінити представлену характеристику цінностей різних життєзначущих сфер різними респондентами. Домінантними сферами визначені: відношення в

сім'ї, освіта та особистісний зріст, духовність, виховання дітей та турбота про них. Центрованими напрямками є фізичне здоров'я, громадянськість, відпочинок, шлюб, відношення між чоловіком та дружиною, дружба, стосунки в суспільстві, робота [13].

Слід зазначити, що у кожної людини є свої уявлення про зразки моделей людського життя і особистісна ідеальна картина людського буття, яка ґрунтується на ідеальних образах людей, їх взаємовідношеннях, організації побуту, сімейних відношеннях, професійній діяльності тощо. Всі ці зразки образів ґрунтуються на ціннісних основах культури, тому проблема цінностей знайшла своє вагомe відображення в культурній психології. Так, в монографії «Cultural Psychology of Human Values. Advances in Cultural Psychology» (2012) [11] Я. Вальсінера та А. Бранко розглядається культурна основа людських цінностей, їх дія у якості фундаментальних компонентів мотиваційних систем. Заслужує на увагу погляд вчених щодо цінностей як культури власного «Я» і суспільства. Автори відзначають, що культурні практики і цінності, які обґрунтовано спрямовують досліджувані дії, створюють одна одну. Цікавою є думка вчених щодо спіралеподібної природи взаємодії цінностей і культурних практик, яка забезпечує не тільки постійне оновлення цінностей, а й сприяє модифікації культурних практик. Суттєвим є їх зауваження щодо важливого протиріччя, що існує між цінностями і культурними практиками і, яке сприяє їх постійним змінам. Вони підкреслюють, що культурні практики і цінності за своєю природою консервативні, проте, їх динамічні взаємозв'язки породжують інновації. Автори відмічають, що цінності фіксовані у часі, проте підлягають постій-

ним змінам [11, с. VIII].

Канадський вчений Пол Шафер, говорячи про взаємовплив і взаємообмін культури і цінностей особистості, звернув увагу на існування конфлікту між особистісними і суспільними цінностями, між абсолютними і відносними цінностями, які діють в певному відрізку часу. Тому надзвичайно важливо, щоб особистість свідомо займалася формуванням цінностей, вибірково відносячись до їх вибору, тому що те, що є цінним для однієї особистості не може бути прийнято як цінність суспільством. Кожна цінність, яку вибирає особистість, повинна працювати на її вдосконалення, на підвищення, а не наслідувати цінності інших [8].

Актуальною є концепція Пола Шафера щодо виховання культурної особистості. Культурна особистість – це духовно розвинена людина, яка усвідомлює цінність знань, філософії життя, мистецтва, здатна до вибору ідеалу і відповідно йому системи цінностей. Вчений підкреслив, що «вся людська культура є боротьбою за найвищі цінності... Бути культурною особистістю значить мати свою власну філософію» [8]. До того ж, особливо важливо вести боротьбу із самим собою, що і є справжньою метою життя. Томас Карлайл в свій час у «Законі культури» підкреслював: «Нехай же кожен стане тим, ким йому належить від народження; якщо зможе, то підніметься у повний зріст; перемагаючи всі перепони на своєму шляху; відкидаючи все непотрібне та шкідливе; і нехай покаже себе у повний зріст, чи став він тим, ким міг» [3,16].

Проблема цінностей розглядається також в контексті верховенства афективної сфери розвитку людини. «Цінності – це мотиваційні диспозиції, глибоко укорінені в афективній

сфері особистості» (Я. Вальсінер, А. Бранко і К. Дантас, 1997) [12, 283]. Учені акцентують увагу на тих цінностях, що визначають характер спілкування між людьми, з самим собою і зі світом в цілому. Ці цінності, на їх погляд, визначають поведінку людини. Звертає на себе увагу розуміння цінностей як гіперузагальнених знаків. Цінності належать до вищого рівня семіотичної регуляторної ієрархії, що повною мірою не піддається опису словами: «Вони керують нашою поведінкою, але коли ми намагаємося визначити їх місцеперебування, нічого не виходить, адже вони ефемерні. Вони відчуваються всюди в людському житті, але, будучи там, їх ніде не знайти» [12, XIII]. Учені представили п'ять рівнів афективної саморегуляції відкритої системи динамічних змін цінностей. Четвертий рівень – найвищий, гіперузагальнене семіотичне поле – створює суб'єктивну почуттєву інтонацію (фон), наприклад, «... у мене відчуття чогось безмежного... але я не можу чітко його описати... проте я відчуваю себе немов би...»; третій рівень – узагальнені категорії почуттів, наприклад, «Я відчуваю себе погано (добре)»; другий рівень – певні емоційні стани, наприклад, «сумний, щасливий»; перший рівень – предсеміотичне відчуття суб'єктивного досвіду, тобто диференціація відчуття себе, яке базується на фізіологічному збудженні; нульовий рівень – фізіологічний [12, XIV].

Висвітлюючи проблему цінностей, автори акцентують увагу на ролі цінностей у формуванні спрямованості уявлень людей про світ та їх поведінку по відношенню до очікуваних цілей. При цьому вони наголошують на важливості процесів конструювання смислів (інтерпретації), а «процеси конструювання смислу є фундаментальними для онтогенезу переконань

і цінностей, які виникають в певному науковому і культурному контекстах» [12, XIII].

Проблемі смислових систем, що ґрунтуються на цінностях, присвячена стаття шведського вченого Джордана Златева (Jordan Zlatev «A hierarchy of meaning systems based on value», Department of Linguistic and Phonetics, Lund University, Sweden). Автор представив мультидисциплінарну теорію смислів, яка побудована на розумінні цінностей, що синтезують ідеї біологічно-орієнтованої психології, семіотики та кібернетики. Вчений виділив чотири типи смислових систем: знаковий, асоціативний, графічний і символічний, які формують еволюційну та епігенетичну ієрархію. Джордан Златев стверджує, що кожний попередній рівень ієрархії включає в себе наступний, а це означає, що для кожного рівня ієрархії смисл «є відношенням між людиною і оточуючим середовищем, яке передбачає відбір категорій в оточуючому середовищі, які значимі для людини і, таким чином, відбувається визначення його «життєвого світу» [15].

Особливістю теорії смислів Джордана Златева є те, що в ній «смысл розглядається як цінність і передбачає наявність чотирьох типів систем, на основі: характеру внутрішньої ціннісної системи; категорії перцепції; категорії комунікації; типу навчання» [15]. Автор зазначає, що чотири системи смислів входять одна в одну як матрьошки і, таким чином, формують еволюційну ієрархію. Запропонована теорія будується на тісних зв'язках між смыслом і емоцією та є наслідком теорії свідомості. Джордан Златев (Jordan Zlatev) розглядає смисл як відношення між людиною і оточуючим середовищем, що визначається як цінність, «чий окремі аспекти розпада-

ються на категорії, мають відношення для людини» [15]. В такому розумінні смисл характеризується як ціннісна взаємодія людини і оточуючого середовища. Цінність фізичних аспектів пов'язана з уродженою системою цінностей, ґрунтується на ролі збереження людського роду і глибоко пов'язана з емоцією. А цінність соціальних аспектів ґрунтується на традиційних системах смислів-цінностей, які представлені в різних соціальних практиках: ритуалах, правилах, умовностях і нормах. Ця ціннісно-смилова система значною мірою є культурною формою і представлена знаками, комунікацією. Автор наголошує на тому, що і вроджені, і набуті системи смислів-цінностей служать системами контролю, що спрямовують та оцінюють поведінку людини. Джордан Златев підкреслює, що цінність і, відповідно, смисл глибоко пов'язані з емоціями і почуттями [15].

Не можна залишити поза увагою погляди сучасних учених Урсули Віртц та Йорга Цобелі на природу цінностей та смислів. Учені підкреслили багатозначність поняття «смысл» в психологічній та філософській літературі, в якій смисл розглядається як бажання або реальність; як потреба безперервно йти від цілі до цілі; як архетипічне переживання Самості; як переживання повноти буття [1, 24–25]. Усталеним є розуміння смислу як цілі та життєвого орієнтиру у сфері норм, цінностей та рішень [1].

Даючи характеристику концепту «смысл», слід особливо підкреслити такі його складові, як переживання та розуміння. Будь-який смисл становиться ціннісною значимістю для особистості, коли нею переживаються певні події, певні життєві ситуації, здійснюється їх оцінка і осмислення. Когнітивний компонент тут займає

значне місце, тому що оцінка і осмислення передбачають наявність сукупності певних знань та їх розуміння. Завдяки аналізу життєвого досвіду особистість знаходить смисли свого життя. Згідно М. Джонсону «смысл є питанням людського розуміння» [4, 176]. А за Р. Баумайстером - «загальне розумове уявлення про можливі відношення між речами, між подіями і стосунками, таким чином, смисл об'єднує речі. ... Без смислу поведінка керується імпульсами та інстинктами» [2, с. 15], а смисл визначає напрям і наміри людини. Р. Баумайстер запропонував оригінальну типологію смислів, яка оснований на двох рівнях смислу: короткострокову і довгострокову поведінку і діяльність (К. Парк, С. Фолкман та А. Вотерман розглядають ситуаційний і глобальний смисли). Психолог виявив чотири необхідних компонента смислу: цілі (зовнішні та внутрішні); цінності; активність та самоконтроль; самоповага. Слід звернути увагу на особливість смислу, який завжди має суб'єктний характер. Оскільки він притаманний кожному індивіду, то має особистісну унікальність, яка залежить від тієї системи цінностей, яку він сповідує, від життєвого досвіду та життєвого світу.

Когнітивне визначення смислу, яке включає в себе екзистенційні елементи, дає Майкл Ф. Штегер: «смысл – це павутиння зв'язків, розуміння й інтерпретацій, які допомагають людині зрозуміти свій досвід і визначити плани, що спрямовують її енергію на досягнення бажаного майбутнього». Завдяки осягненню життєвого досвіду відбувається побудова когнітивного компонента смислу життя, який приводить людину до розуміння того, хто вона є, яким є світ, як вона в нього вписується і яке її відношення «до великої схеми речей» [13, 165]. Автор

підкреслює також цільовий аспект смислу, який характеризується екзистенційною якістю: «Життєві цілі найбільш наповнені смыслом тоді, коли вони витікають із особистісного відчуття власного «Я» і свого місця в світі» [13, XXXV].

У визначенні категорії «смыслу» вчені ставлять різні акценти на певних його складових. Крістін Л. Соммер, Рой Ф. Баумайстер, Тайлер Ф. Столлман, досліджуючи конструювання смыслу життя із життєвих подій, визначають його згідно чотирьох базових потреб: мета, ефективність, цінність, почуття власної гідності. [13, 33–34]. Неможливість їх задоволення (внаслідок негативних подій) приводить до реконструювання смыслу життя з метою набуття нових цілей, «збереження відчуття смыслу». Вони підкреслюють, що негативні події не оцінюються ізольовано, а інтерпретуються у відповідності до схеми життя будь-кого або схожою на розповідь репрезентації власного «Я». Одним із механізмів набуття нового смыслу, зазначають вчені, є розповідь про себе, як аналіз власного життя. Слід додати, що велику роль у цьому процесі відіграє ще й внутрішній діалог. У процесі розповіді про себе і внутрішнього діалогу дається оцінка життєвих подій, власної поведінки, вчинків, що сприяє конструюванню нового образу життєвого шляху [13].

Представники позитивної психології Лаура А. Кінг та Джошуа А. Хікс висловлюють думку, що сприйняття смыслонаповненого життя сприяє культивування позитивного мислення. Позитивні емоції, позитивний фон життя підтримує людину в реалізації її життєвих цілей, хоча, як зазначають автори, позитивний емоційний стан не є усталеним, він часто може змінюватися.

Представники психологічної теорії самодетермінації, яка відноситься до напряму позитивної психології і в теперішній час плідно розвивається в США (Нетта Вайнштайн, Ричард Раян, Едвард Десі), розглядають процес смыслоутворення як невід'ємну частину природи людини, що допомагає індивіду реалізувати свободу вибору власного життєвого шляху та способу поведінки. Завдяки накопиченню нового досвіду, нової системи цінностей, прийняттю моральних норм поведінки особистість відчуває задоволення від досягнення цілей, власної гармонії і цілісності [13, XXXIII–XXXIV]. Загальна теорія смыслу, як підкреслюють вчені, повинна включати як позитивний, так і негативний досвід, оскільки існує різниця між суб'єктивним благополуччям і смыслом життя (Дов Шмоткін і Аміт Шпрі) [13, XXXIV].

Досліджуючи проблему смыслу життя Пол Вонг [13], розробив теорію утворення смыслів, яка ґрунтується на таких положеннях: люди – істоти, які прагнуть смыслу і створюють смысли; ми живемо у світі смыслу; смысл, якого ми надаємо подіям, впливає на нас більше, ніж самі події; спроможність людини створювати смысли є найкращим захистом від будь-яких загроз і втрат й найкращим засобом досягнення гармонійного самопочуття.

Для роз'яснення сутності смыслу та його значимості в людському житті, Пол Вонг використав модель подвійних систем, яка пов'язує два психологічних підходи (екзистенційний та позитивний). З погляду екзистенційного підходу набуття смыслу відбувається через подолання душевних страждань, негативних переживань, самотності, роздумів над смыслом життя завдяки «мужньому» вибору інших шляхів будівництва майбутнього й участі у творчій діяльності (Ж.-П.

Сартр, І. Ялом). З позицій позитивного підходу набуття смислів здійснюється на основі позитивного досвіду й емоцій як основ життя (Майкл Селігман, Міхай Чіксентміхайї); культивування позитивного мислення, яке сприяє сприйняттю смислонаповненого життя (Лаура Кінг та Джошуа Хікс) [13, XXXIII].

Запропонована Полом Вонгом модель спрямована на вирішення проблеми досягнення смислонаповненого життя, яке пов'язане з бажаннями людей та їх досягненням, з можливостями переборювання страху, труднощів життя. В моделі подвійних систем представлені механізми трансформації негативних результатів, які отримує людина в своєму житті, – в позитивні. Пол Вонг зазначає, що смисл життя людина знаходить завдяки своїм передбаченням, переконанням, цінностям і світогляду.

П. Вонг та Л. Вонг акцентують увагу на тому, що чисті принципи смислонаповненого життя, до яких відносяться цілі, розуміння, відповідальність і задоволення є підґрунтям для формування усталеності у молоді. Суттєвим є і те, що категорія усталеності значно актуалізувалася в прикладній позитивній психології (К. Харт і Т. Сассо; М. Селігман) [8, 82–92]. Психологи, даючи характеристику чистим принципам благополуччя (процвітання), відмічають, що цілі залежать від розуміння, мудрості, знань, та поміркованих суджень; розуміння – від наявності правильного (смиислового) типу мислення, філософії життя та системи цінностей; відповідальність – від цілей та розуміння (робити те, що правильно); насолода залежить від всіх вище перерахованих компонентів. Джерелами смислу, на їх думку, є: позитивні емоції; досягнення; взаємовідносини; самоприйняття; альтруїзм; релігія та

духовність; чесність і справедливість, смисловий тип мислення; нарративи, міфи і символи; системи переконань; само-ідентифікація та Я-концепція; турбота та співчуття до інших; праведне життя; гармонія тощо [13, 597–598].

Аналізуючи погляди зарубіжних психологів, доцільно назвати роботу Карло Стренгера, шведсько-ізраїльського психолога, філософа «Страх незначності: пошук смислу в 21 столітті» (Strenger, Carlo (2011)). В книзі представлено всебічний аналіз духовно-морального стану людства, на який значний вплив оказує сучасний інформаційний простір, умови життя людини, культурний світ, в якому вона перебуває тощо. Найбільш яскравими характеристиками 21 століття є глобальні інформаційно-розважальні системи, коммодіфікація (людина стає товаром), результатом чого сформувалися дві моделі доброго життя у світі: популярність та фінансовий успіх [9,1], що привело до появи нового виду людини - Homoglobalis.

Вчений зазначає, що коммодіфікація власного «Я» сприяла появі нестабільності почуття власної гідності, відчуття не наповненості життя смислом, що породило почуття постійного екзистенційного занепокоєння.

Особливо актуальною є думка К. Стренгера щодо мети життя, яка полягає в тому, щоб життя було творінням людини, а не адаптацією до вимог світового ринку. Спасіння людини Homoglobalis автор убаचाє у необхідності формування у неї готовності до олюдненого уявлення про світ, у розвитку інтелектуальних основ світогляду, мета якого полягає у розвитку психології світового громадянства, розумових і емоційних можливостей, необхідних для організації відповідального життя у взаємопов'язаному світі. Саме світогляд сприяє забезпеченню

нас неминущими цінностями.

Аналіз сучасних наукових підходів, поглядів зарубіжних психологів на природу «цінностей» та «смислів» дозволяє нам в узагальненому вигляді представити складність проблеми ста-

новлення ціннісно-сислової сфери особистості й водночас сприйняти та осмислити мозаїчну картину названих категорій, які є основою життєвого світу людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Виртц У. Жажда смысла: Человек в экстремальных ситуациях: Пределы психотерапии/ У. Виртц, Й. Цобели; [пер. с нем.]. – М.: Когито-Центр, 2012. – 328с.
2. Baumeister, R. F. (1991). *The meanings of life*. New York, NY: Guilford.
3. Carlyle, Thomas. *Critical and Miscellaneous Essays*. Vol. I. Jean Paul Friedrich Richter. Buagay: Clayand Taylor, Printers. London. 1869.
4. Johnson, M. (1987). *The body in the mind*. Chicago, Il: University of Chicago Press.
5. Hart, K. E., & Sasso, T. (2011). Mapping the contours of contemporary positive psychology. *Canadian Psychology*, 52(2), 82–92.
6. King, L. A., & Hicks, J. A. (2007). Whatever happened to “what might have been?” *American Psychologist*, 62, 625–636.
7. Priddey, Robert. *The Human Whole. An Outline of the “Higher” Psychology*. <http://robertpriddy.com/P/6values.html>
8. Schafer, Paul. *The Cultural Personality*. <http://www3.sympatico.ca/dpaulschafer>.
9. Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness*. New York, NY: Free Press.
10. Strenger, Carlo (2011). *The fear of insignificance: searching for meaning in the twenty-first century*. New York, USA: Palgrave MacMillan, 230 p.
11. Valsiner, J., Branco, A. U. (2012). *Cultural Psychology of Human Values*. *Advances in Cultural Psychology*. Information Age Publishing Inc., 294 p.
12. Valsiner, J., Branco, A. U., & Dantas, C. (1997). Socialization as co-construction: Parental belief orientations and heterogeneity of reflection. In J. E., Gruser & L. Kuczyunski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values* (pp. 283–306). New York, NY: Wiley.
13. Wilson, Kelly G., Sandoz, Emily K., Kitchens, Jennifer & Roberts, Miguel (2010). The Valued Living Questionnaire: defining and measuring valued action within a behavioural framework. *The Psychological Record*, 60, 249–272. <http://www.highbeam.com/doc/1G1-225935609.html>
14. Wong, P.T.P. *The Humane Quest for Meaning: Theories, Research and Application* (2012). Edited by Paul T.P. Wong. (2nd ed). New York, NY, USA; Hove, East Sussex, UK: Taylor & Francis Group, LLC. 719 p.
15. Zlatev, Jordan. *A hierarchy of meaning systems based on value*. <http://www.lucs.lu.se/LUCS/085/Zlatev.pdf>

АФАНАСЬЄВА Т.О.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра менеджменту
освіти та психології,
Комунальний заклад
«Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної
освіти» Запорізької обласної ради,
м. Запоріжжя

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК ПОКАЗНИК СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається сутність професіоналізму особистості, розглядаються його складові, визначаються особливості становлення професіоналізму особистості. Визначена роль і місце професійної компетентності в процесі формування професіоналізму фахівця.

Ключові слова: професіоналізм особистості, професійне становлення, професійна діяльність, професійна компетентність, складові професійної компетентності.

В статье раскрывается сущность понятия профессионализма личности, рассматриваются его составляющие, определяются особенности становления профессионализма. Изучается роль и место профессиональной компетентности в процессе формирования профессионализма личности.

Ключевые слова: профессионализм личности, профессиональное становление личности, профессиональная деятельность, профессионализм, профессиональная компетентность, компоненты профессиональной компетентности.

The article reveals the essence of the concept of professionalism of the person, its components are considered, determined features of formation of professionalism. Studied the role and place of professional competence in the process of formation of professionalism of the person. The article deals with three scientific approaches to the definition of the phenomenon of professionalism: a qualitative characteristic; integral characteristic

of man-professionals; combination by activity and personal basis. Correlating the professionalism with various aspects of professional maturity, there are four types of professional competence: special, social, personal individual, special, or activity-professional competence; social professional competence; personal professional competence; Individual professional competence. In the structure of professionalism distinguish operating, motivation, semantic sphere. Difficulties in establishing of professionalism serves absence or insufficiency professionally important qualities of the structure of professionalism, which does not allow the active expression of the individual and leads to a stop, gaps, errors in activity.

Key words: *professionalism of personality, professional growth, professional activity, professionalism, professional competence, components of professional competence.*

Актуальність даного дослідження полягає в тому, що традиційна система освіти у вищих навчальних закладах не надає зовнішніх та внутрішніх стимулів для становлення професіоналізму особистості. В професійно – освітньому просторі можна виділити наступні протиріччя в процесі становлення професіоналізму спеціаліста: між необхідністю підвищенням рівня професіоналізму та існуючою системою вузівської освіти; між соціальним замовленням в області розвитку професіоналізму та інертністю традиційної системи підготовки фахівця; між унікальністю шляху особистісно-професійного розвитку особистості і недостатнім врахуванням в моделюванні і проектуванні розвиваючих професіоналізм технологій.

Метою даної роботи є визначення особливостей розвитку професійної компетентності як показника міри сформованості професіоналізму особистості.

Завдання: 1) дослідити сутність поняття «професіоналізм особистості» та «професійна компетентність» в на-

уковій літературі; 2) визначити основні теоретичні підходи щодо розуміння складових професіоналізму; 3) з'ясувати умови формування професіоналізму особистості.

В рамках психології та акмеології (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, А. Маркова та інші) простежується накопичення значного досвіду в дослідженні проблеми професіоналізму. Оскільки професіоналізм виступає результатом взаємозв'язку двох систем: особистості і професійної діяльності, то в логіці психолога – акмеологічного підходу професійна діяльність і особистість розглядаються як взаємозв'язані і взаємодіючі системи. В їх взаємодії можна окреслити декілька етапів: виникнення професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація, етап стабільного функціонування, етап майстерності (період вищого оволодіння особистістю професійною діяльністю) та інші. На кожному з етапів відбувається взаємопроникнення і взаємовплив особистості і професійної діяльності. Результатом даних процесів є, з одного боку, формування особистісних

структур, які забезпечують ефективну професійну діяльність, з іншого особистість засвоює норми професійної діяльності.

Для визначення місця професіоналізму особистості в процесі професійного становлення необхідно визначити сутність самого поняття «професіоналізм». Необхідність визначення дефініції професіоналізму полягає у відсутності у психологічних словниках даного поняття, воно не розглядається як категорія психології, відсутнє наукове обґрунтування даного феномену.

Таким чином, перш за все необхідно розглянути сутність поняття «професіоналізм» у загальнонауковому розумінні. Так, С. Ожогов визначає професіоналізм як добре володіння своєю професією [5]. З філософсько-соціологічної точки зору професіоналізм розглядається як складне інтегративне соціально-психологічне поняття, яке відображає рівень і характер оволодіння особистістю професією. Професіоналізм – це не тільки досягнення суб'єктом діяльності високих професійних досягнень, але і наявність соціально-психологічних якостей, властивостей і таких компонентів, як усвідомлене відношення людини до праці, схильність до діяльності, її задоволеність. Професіоналізм – це найвищий рівень вдосконалення в певному вигляді діяльності, самий високий рівень майстерності [2].

Переходячи до розгляду спеціально наукових підходів щодо розуміння професіоналізму необхідним є аналіз акмеологічного підходу. Акмеологія розглядає професіоналізм більш ширше від загальнонаукових підходів. Професіоналізм розуміється не як новий найвищий рівень знань і результатів людини в даній області діяльності, але і як певну систему організації сві-

домості, психіки людини [3].

Так, за результатами акмеологічних досліджень професіоналізм розглядають з двох позицій: 1) професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта труда, яка відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь; 2) професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта труда, яка відображає високий рівень професійно важливих якостей [1].

У сучасній вітчизняній науці існують як мінімум три наукових підходи до визначення сутності феномену професіоналізму: 1) як якісна характеристика; 2) інтегральна характеристика людини-професіонала; 3) поєднання діяльнісних та особистісних засад (О. Гура).

Автори першого підходу (С. Дружилов А. Соложнин В. Буткевич Н. Кузміна) визначають домінування професійного компоненту в сфері професіоналізму. Так професіоналізм розуміється як високий рівень підготовки до виконання завдань професійної діяльності.

Професіоналізмом визначається як особлива властивість людини, яка систематично, ефективно і надійно виконує складну діяльність у різноманітних умовах. В понятті «професіоналізм» відображається такий рівень оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим в суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам (С. Дружилов).

На думку А. Соложнина, професіоналізм – це сукупність якостей людини, які дозволяють їй на гідному рівні здійснювати професійну діяльність, досягаючи при цьому стабільних результатів.

Професіоналізм представляє собою відображення вимог професії в осо-

бистості і діяльності спеціаліста, в засобах не тільки формування і рішення професійних завдань, але і в засобах аналізу результатів від знайденого рішення, самодіагностики причини, яка призвела до тих, чи інших результатів, здібності до саморозвитку і самокорекції діяльності. Так, за визначенням В. Буткевича професіоналізм як статична властивість особистості і діяльності започатковується в процесі спільної та професійної освіти.

В роботах Н. Кузміної професіоналізм характеризується наявністю у спеціаліста знань, вмінь і навичок, які дозволяють йому здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки. Оскільки будь-яка діяльність є результатом структурованих завдань, професіоналізм у ній простежується, насамперед, в вмінні виокремити завдання, вміти їх формувати, застосовувати методологію та методи спеціальних наук для встановлення діагнозу і прогнозу при вирішенні завдань, оцінити і обрати методи, які більш підходять для їх вирішення. Таким чином, найбільш важливим показником якісної підготовки спеціаліста у ВНЗ є професіоналізм, який повинен реалізовуватися в рішенні спеціальних завдань, тобто області інтелектуальної діяльності і творчості.

Аналіз процесу психічного розвитку особистості, проведений в рамках концепції генетичної психології, напштовхнув С.Д. Максименка до визначення механізмів і закономірностей становлення особистості. В контексті даної теорії автор розглядає професіоналізм як поєднання професійних знань, вмінь, навичок та емпатійного досвіду при достатньо високому рівні професійної інтуїції і культури [6].

Отже, відповідно до підходу де визначним є домінування професійного компоненту даний феномен визнача-

ється як результат професійної діяльності, який характеризується високим рівнем підготовки до виконання завдань професійної діяльності, наявність професійних знань, вмінь, навичок, які дозволяють її здійснювати на рівні сучасних вимог науки і техніки.

Другий підхід ґрунтується на розумінні професіоналізму як особливого особистісно-професійного феномена, в структуру якого входять і світогляд особистості (І.Пропанов), і здібності до самореалізації (А. Маркова, Н. Костилюв), і компетентність (Л. Пітер).

Найбільш всеохоплююче цілісне системне розуміння професіоналізму особистості відображено в роботах А.К. Маркової, в яких досліджується його мотиваційна і операційна сфери, зазначені критерії, рівні, етапи розвитку професіоналізму особистості [8].

Поняття «професіоналізм» не обмежується характеристиками висококваліфікованого труда, професіоналізм визначається як і особливий світогляд людини. Так, в роботах Н.Є. Костилюва професіоналізм пов'язаний передусім з високим рівнем самореалізації індивідуальних особливостей, з індивідуальним стилем діяльності.

Професіоналізм представляє собою інтегративну властивість особистості, яка відображає унікальний для кожної особистості взаємозв'язок і змістовне наповнення, яке входить до складу невід'ємних компонентів – професійної компетентності, ініціативи і майстерності.

Концепція співвідношення некомпетентності і компетентності, яка належить Л. Пітеру, має безпосереднє відношення до визначення професіоналізму і непрофесіоналізму. Згідно з Л. Пітером, характерні наступні особливості. Професіоналізм і непрофесіоналізм – це діалектика компетентності і некомпетентності, і спів-

відношення між ними залежить як від особливості системи, так і від особистісних факторів. Професіоналізм потісно наражається на небезпеку з сторони тієї чи іншої ієрархічної системи, яка за певними причинами відноситься до нього неадекватно, ворожо. Професіоналізм – це компетентність, яка означає вміння спеціаліста діяти у професійному середовищі. Відповідно некомпетентність свідчить про відсутність професіоналізму [7].

На думку А.В. Донскова, С.А. Гапоненко, професіоналізм – це цілісна системна властивість особистості, структурним елементом якого є професійно – змістовний, професійно – діяльнісний, професійно – особистісний компоненти [4].

Таким чином, професіоналізм визначається як результат професійної діяльності, який обумовлений високим рівнем професійно важливих і особистісно-ділових якостей.

Третій підхід до визначення сутності феномену професіоналізму розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного й особистісного та, відповідно, визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості (А. Деркач).

Професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність; різноманіття ефективних професійних навичок і вмінь, у тому числі тих, що засновані на творчих рішеннях; володіння сучасними алгоритмами і засобами вирішення професійних завдань, що дає змогу здійснювати діяльність з високою й стабільною продуктивністю; це характеристика, яка підлягає подальшому розвитку.

В залежності від визначення професіоналізму, його структури, основних складових будуються шляхи його

формування. Якщо визначна складова професіоналізму – професійне мислення, тоді формування професіоналізму будується через навчання прийомам аналізу.

Якщо професіоналізм визначається як професійна підготовка, тобто освіта і навчання, тоді він формується через різноманітні технології професійної навчальної підготовки (Т.П. Водолазська)

Формування професіоналізму відбувається за трьома напрямками: зміна своєї системи діяльності, її функцій і ієрархічної будови; зміна особистості суб'єкта; зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності (М. Карпеева)

Таким чином, від того як дослідник визначе професіоналізм, які окремі риси або якості особистості він виокремлює, висуває, будуть залежати шляхи формування професіоналізму певної особистості.

Отже, проведений аналіз психологічної літератури свідчить про складність становлення наукового поняття «професіоналізм». Теоретико-методологічний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що професіоналізм – це результат професійного становлення особистості, який характерний високим рівнем оволодіння нормами професійної діяльності і професійного спілкування при якому фахівець відповідає професійним ціннісним орієнтаціям, додержуючись професійної етики; розвиває свою особистість засобами професії, збагачує досвід професії; прагне визвати інтерес суспільства до результатів своєї професії, глибоко враховуючи нові вимоги суспільства до професії; реагує на високому рівні; здібність до самоосвіти і саморозвитку.

В структурі професіоналізму виокремлюють операційну, мотиваційну, смислову сфери. Труднощами в

становленні професіоналізму виступає відсутність або недостатність професійно значущих якостей у розвитку структури професіоналізму, що не дає змоги активному вираженню особистості і призводить до зупинки, розривам, помилкам у діяльності.

Таким чином, аналіз теоретичних підходів, теорій професіоналізму суб'єкта діяльності, дозволяє стверджувати, що у сучасній психологічній науці виділяється два підходи до розуміння сутності даного феномену: 1) визначним домінантом в сфері професіоналізму є професійний компонент; 2) професіоналізм узагальнює в собі особистісно-психологічні компоненти.

Необхідною складовою професіоналізму особистості є професійна компетентність. Питання професійної компетентності розглядаються в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Існуючі на сьогоднішній день в зарубіжній літературі визначають «професійну компетентність» як «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здібності до актуального виконання діяльності» не повною мірою конкретизують зміст цього поняття (А. Ландшпер). Проблема профкомпетентності активно вивчається і вітчизняними вченими. Найчастіше це поняття вживається для вираження високого рівня кваліфікації та професіоналізму. Професійна компетентність розглядається як характеристика якості підготовки спеціаліста, потенціалу ефективності трудової діяльності. В педагогіці дану категорію розглядають або як похідний компонент від «загальнокультурної компетентності» (Н. Розов, Е. Бондаревская), або як «рівень освіченості спеціаліста» (Б. Гершунській, А. Щекатунова). Якщо спробувати визначити місце компетентності в системі рівнів

професійної майстерності, то вона знаходиться між старанністю і досконалістю.

Співвідносячи професіоналізм з різними аспектами зрілості фахівця, А. Маркова виділяє чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну індивідуальну: 1) спеціальна, або діяльнісна профкомпетентність; 2) соціальна профкомпетентність; 3) особистісна профкомпетентність; 4) індивідуальна профкомпетентність.

На наш погляд, доцільно виокремити такі компоненти професійної компетентності особистості: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний.

Мотиваційно-вольовий компонент включає в себе: мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії; припускає наявність інтересу до професійної діяльності.

Функціональний компонент в загальному значенні проявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, необхідних особистості для проектування та реалізації тієї чи іншої педагогічної технології.

Комунікативний компонент компетентності включає вміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог.

Рефлексивний компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких якостей

і властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних смислів в спілкуванні з людьми, самоврядування, а також побудником самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, формування індивідуального стилю роботи.

Отже, можна зазначити, що рівень професіоналізму залежить від ступеня співвідношення індивідуально-психологічних особливостей особистості вимогам професії; професійний роз-

виток особистості, її операційних і психологічних якостей і структур, відбувається нерівномірно і гетерехронно, що впливає на рівень професіоналізму.

Різноманітність методологічних позицій, теоретичних конструктів, підходів щодо розуміння сутності професіоналізму та професійної компетентності особистості свідчить про необхідність подальшого розгляду даного феномену, визначення чинників і засобів для ефективного професійного становлення з метою формування високого рівня професіоналізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Деркач А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. - М. : Питер, 2003. - 256 с.
2. Игнатова В.Г. Профессионализм административно – полетических плит / В.Г. Игнатова – Ростов на Дону., СКАГС, 2002. - 95 с.
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. - М. : МПСИ, 1995. - 127 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова - М. : Логос, 2000. - 230 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов -2-е изд. - М. :АЗЪ, 1995. - 928 с.
6. Максименко С.Д. Рефлексія проблем розвитку в психології / С.Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України /За ред. Академіка С.Д.Максименка. - К., Нора-Друк, 2001. - Вип. 21. - С.3-24.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М. : МГУ, 1996. - 309 с.
8. Психология формирования и развития личности / Ред. Анциферова Л.И. - М.: Наука, 1981. - С. 8-9.

БАРАНОВА С.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент,
докторант, Інститут соціальної та
політичної психології
НАПН України, м. Київ

СВІДОМА ТРАНСФОРМАЦІЯ УЯВИ ПРО НЕГАТИВНИЙ ДОСВІД ЯК ОСНОВА ТУРБОТИ ОСОБИСТОСТІ ПРО СЕБЕ (НА ПРИКЛАДІ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ)

У статті представлено аналіз сучасних підходів до виявлення феномена турботи особистості про себе. Надано характеристику травматичним умовам життя вимушених переселенців зі сходу країни. Доведено, що саме тяжкість страждань актуалізує потребу особистості в турботі про себе в будь-яких умовах. Представлено аналіз реальних трансформаційних прикладів з практики психологічного консультування. Дж. – 12.

Ключові слова: турбота про себе, вимушені переселенці, особистісна зрілість, біженці, трансформація уявлень, саморозвиток.

В статье представлен анализ современных подходов к феномену сознательной заботы личности о себе. Рассмотрена характеристика травматических условий жизни вынужденных переселенцев с востока страны. Доказано, что именно тяжесть страданий актуализирует потребность личности в заботе о себе в любых условиях. Представлен анализ реальных трансформационных примеров из практики психологического консультирования. Ист. – 12.

Ключевые слова: забота о себе, вынужденные переселенцы, личностная зрелость, беженцы, трансформация представлений.

The article presents an analysis of current approaches to the study of the phenomenon of individual care of themselves. We consider that the situation of forced relocation involves a number of factors traumatic nature, damaging the psychical functioning of individuals. The

characteristic of traumatic living conditions of internally displaced persons in the east of the country. It is proved that the state of crisis provides a potential opportunity on personal growth in every age. On the basis of complaints with which people sought psychological help in conditions of forced relocation systematization manifestations of emotional state in reaction to traumatic events. It is proved that the severity of the suffering individual actualizes the need to care for themselves in any situation. The analysis of real examples of transformative practice of psychological counseling. Sources - 12.

Key words: *care of yourself, internally displaced persons, personal maturity, refugees, the transformation of ideas, self-development.*

Актуальність дослідження. У нинішній час у безмежжі соціальних, економічних, політичних, військових проблем, які розв'язує наша країна, особливого значення набули проблеми людей, що змушені були (не з власної волі) залишити домівки, часто зруйновані й розорені, залишити роботу, що забезпечувала, можливо, і не високий, але стабільний рівень життя, і виїхати «в нікуди», часто залишивши своїх рідних «там». Ці люди, навіть ті, хто має родичів і знайомих, спроможних і готових допомогти, розраховувати на нескінченно тривалу чиюсь підтримку не можуть, а іноді не хочуть, адже в силу особистої гідності та турботи про себе прагнуть до нормального власноруч забезпеченого сьогоdnішнього добробуту та власного майбутнього. Тобто потреба вирішувати проблеми житла, працевлаштування, пенсії, влаштування дітей до садка або школи, лікування для хворих і старих тощо є актуальною для значної кількості вимушених переселенців.

Проте найгострішою проблемою слід визнати те, що більшість з цієї категорії громадян не має уявлення про своє майбутнє. Прибулі з районів зони АТО або соціальної напруги від-

чувають страх перед невизначеністю і потребують соціально-психологічної допомоги. За даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, станом на середину квітня 2015 року в Україні зареєстровано понад 1,22 млн. переселенців [11]. В агентстві уточнюють, що йдеться про офіційно зареєстрованих біженців, а реальна кількість таких людей може бути значно більшою.

Відповідно до означеної реальності соціальні та психологічні служби, як державні, так і приватні, активно розгорнули центри реабілітації і соціальної допомоги, увімкнули «телефони довіри», відкрили або мобілізували психологічні консультаційні центри – усе, щоб забезпечити підтримку й допомогу людям, які потрапили у важкі умови. Волонтерський рух у країні став, по суті, рухом самодопомоги, адже на державному рівні проблеми переселенців ніхто не очікував, про що свідчить і коментар Міністра соціальної політики Павла Розенка: «Ситуація з переселенцями дуже непроста. Україна ніколи не очікувала, що коли-небудь трапиться ситуація, коли ми отримали б, ось як на сьогоднішній день, практично мільйон переселенців, яких треба десь розмістити, яким

треба виплатити всі соціальні виплати і яких треба влаштувати на роботу» [6]. Констатація проблеми є, але потрібне й адекватне їй вирішення. Наприклад, мешканка Донецька, яка зараз перебуває в статусі вимушеного переселенця і проживає в Києві говорить: «...я дуже вдячна усім людям, які мені допомагають. Але, коли я приходжу «домой», у не свою квартиру, і залишаюся сам на сам з собою і власними гіркими думками, я розумію що тільки мені самій потрібно собі допомогти врятувати саму себе... Зараз я, як ніколи, усвідомлюю значення відомого з дитинства прислів'я «спасение утопающих – дело рук самих утопающих». Але як це зробити? З чого починати?..» (уривок з бесіди в процесі психологічного консультування).

Мета нашого дослідження полягає у виявленні, виходячи з досвіду вимушених переселенців, особливостей процесу трансформації уявлень про негативний досвід як основу турботи особистості про себе.

Об'єктом дослідження є феномен турботи особистості про себе; *предметом* дослідження – особливості процесу свідомої трансформації уявлень про власний досвід в умовах вимушеного переселення.

Термін «турбота» використовується багатьма науками. У філософії, біології, психології, напрямках соціальної роботи він поєднує в собі біологічний і соціальний компоненти. У зарубіжній психологічній літературі турбота про себе досліджується як соціальна установка, необхідна для гармонійного психічного розвитку особистості (Р. Байярд, Д. Байярд, У. Джеймс); як властивість особистості, процес становлення якої нерозривно пов'язаний із набуттям нею зрілості (А. Маслоу, Ф. Перлз, Е. Шостром, Е. Еріксон); як позитивна самоустановка, що про-

являється в тілесному, соціальному, духовному аспектах особистісного зростання (Д. Боулбі, В. Віннікот, Н. Пезешкіан, М. Селігман, Б. Фредріксон, М. Чіксентміхалі).

У контексті нашої роботи актуальним є виявлення особливостей турботи про себе в умовах вимушеного переселення. Дослідники наукового феномена «турботи про себе» пов'язують початок його аналізу з роботами Платона за часів античної філософії [1]. У подальшому окремі аспекти турботи розглядалися протягом усього процесу розвитку філософських наук авторами, які студіювали проблеми в галузі антропології в цілому. Трактатування турботи як наукової категорії представлене в роботах Ф. Ніцше, який здійснив антропологічну революцію в філософії; вона є підґрунтям вчення про освіту як спосіб людського буття в працях М. Шелера; М. Хайдеггер, пояснюючи проблему *da-sein*, розвинув учення про фундаментальну онтології, вибудувавши її як філософську антропологію [1].

Сучасний класик філософії М. Фуко також пов'язує заклик до самопізнання з вимогою виявляти турботу про самого себе. При цьому самопізнання тлумачиться як окремий випадок турботи про себе, як конкретне її застосування. М. Фуко намагається розкрити ідею, згідно з якою турбота про себе є основою належної поведінки в будь-якій формі активного життя, що відповідає принципам духовної раціональності. За М. Фуко, концепція турботи — це певний спосіб дій аж до зміни самого себе [9].

Більшість психологів розглядають турботу про себе як результат процесу становлення особистості. Класики психології Е. Еріксон і А. Маслоу вказують на роль турботи (як про себе, так і про інших) у процесі «самосози-

дання» особистості [12; 8]. Уміння турбуватися про іншого є обов'язковою умовою особистісного зростання, самореалізації, а, отже, є необхідним кожній людині для гармонійного розвитку. Тобто турбота є необхідною не лише для того, про кого піклуються, але і власне її суб'єкту. Функцією турботи стосовно того, хто піклується, є сприяння інтеграції, прогресивному розвитку власне його особистості.

Видатні науковці сучасності В. Віннікот і Дж. Боулбі пишуть про те, що турбота передбачає готовність допомогти (вона реалізується в певні моменти), тобто готовність надати можливість скористатися власними знаннями, можливостями свого «Я» іншій людині [5; 2]. Суб'єкт турботи є опорою для іншого в наданні допомоги щодо здійснення мети, розкриття здібностей. Те, у якій мірі виявлена готовність допомогти, визначає ступінь доступності суб'єкта турботи, а піклуватися, на думку цих авторів, означає бути доступним тоді, коли в цьому є потреба.

В. Текхе зазначає, що турбота завжди пов'язана з майбутнім [10], тобто передбачає врахування не лише актуального стану людини, досягнення комфортності для неї, але й того, якою вона має стати, чому навчитися – отже, сприяти особистісному росту протеже. Особистісне зростання, особливо в зрілому віці, передбачає прагнення досягати все більш високих цілей, розвивати здібності самовдосконалення в будь-яких умовах.

Українські вчені також досліджують феномен турботи про себе в традиціях саморозвитку особистості (С. Максименко, І. Михайлова) як процес її активної життєтворчості (Т. Титаренко); у межах суб'єктно-генетичного підходу (В. Татенко); у руслі проблеми амбівалентності особистості в сімей-

них ролях (П. Горностай, Т. Зелінська, В. Хабайлюк) тощо.

Ситуація вимушеного переселення зумовлює появу низки чинників травматичного характеру, що ушкоджують нервово-психічне функціонування індивідів: втрата житла й роботи, зміна соціального статусу й рівня життя і цілому, іноді розрив родинних зв'язків, зміна кола оточення – друзів, колег, сусідів тощо. У комплексі ці чинники породжують специфічні для переселенців види нервово-психічних розладів, які пов'язують зі станом посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Вивчення саме цих аспектів посідає особливе місце в наукових студіях.

Дослідження психологічних проблем вимушеного переселення своїм корінням сягає розробки двох наукових напрямів: перший – аналіз проблем міграції, що характеризується багатогранністю й широким спектром досліджуваних об'єктів; другий – аналіз особливостей екстремальних ситуацій. Об'єднуються ці напрями дослідженнями соціального, біологічного і медичного аспектів реакції особистості на екстремальні ситуації міграції, що відображено в роботах Г. Балла, Ф. Березіна, О. Блінової, Ф. Василюка, М. Слюсаревського (адаптація людини до кризових подій життя); Г. Андреевої, Є. Головахи, Н. Завацької, А. Налчаджян, Л. Орбан-Лембрик (соціальна адаптація); В. Грищенко, Н. Лебедевої, О. Малиновської, А. Мулдашевої, В. Павленка, Г. Солдатової, О. Шлягіної (адаптація емігранта до іншого культурного середовища) та ін.

В умовах реальної соціокультурної кризи, яка охопила нашу країну, у процесі надання психологічної допомоги людям, які потрапили в умови вимушеного переселення, ми фіксували основні скарги та прояви емоційного стану як реакцію на травматичні події.

Застосувавши аналіз на основі системного підходу, виокремлюємо такі:

- почуття злості й гніву (чому саме я, чому мій дім, коли все це завершиться);
- почуття повного виснаження й безсилля (у мене зовсім немає сил, я не витримаю);
- страх перед майбутнім; перед голодом; перед невідомістю того, куди повертатися;
- напруга, що супроводжує зусилля, необхідні для психологічної адаптації в умовах вимушеного переселення;
- почуття провини (за те, що відбувається на Донбасі; за те, що виїхали, перед тими, хто залишився); за те, що приїхали (перед жителями регіонів поселення);
- почуття втрати (рідних, домівки, роботи, статусу, батьківщини, професії, майна тощо) або позбавлення можливості звичного спілкування (з рідними старшого покоління, з друзями, з колегами, сусідами, лікарями, педагогами тощо);
- душевний біль (від власної неспроможності й безсилля за своїх близьких, за майбутнє дітей);
- загострення соматичних захворювань;
- почуття знехтуваності, другосортності («горлівська прописка») і почуття відчуження (не потрібен мені ваш Київ), розподіл на «ми» і «вони»;
- збій у рольовій структурі (ролях, очікуваннях), плутанина з самоідентифікацією (хто Я? вимушений переселенець, біженець, вигнанець);
- збій у цінностях, почуттях (будь-які гроші за квіток на потяг до Луганська);
- почуття тривоги, засноване на різних емоціях (подив, відраза, обу-

рення), що виникають у результаті усвідомлення реальності;

- почуття неповноцінності внаслідок нездатності опанувати нову ситуацію.

Розірваність досвіду обумовлена вторгненням травматичного досвіду та його униканням. Людину охоплюють протиріччя між втратою пам'яті про минуле та оживленням цього минулого, між імпульсивними діями під впливом цих спогадів і гальмуванням цих дій в силу потужних тенденцій уникнення. Це примушує її сильніше фіксуватися на травмі й не думати про майбутнє, що само собою посилює її страждання.

Проте, саме страждання, яке іноді руйнівно впливає на особистість, одночасно може сприяти актуалізації можливостей трансформації і росту особистості. Труднощі й складнощі створюють ту саму ситуацію, результатом якої стає страждання й актуалізується потреба в піклуванні й турботі перш за все про самого себе як конструювання себе в нових умовах. Однак, ми бачимо, що дехто з переселенців не відчуває депресії і тривоги, або швидко й самостійно її долає, і, навіть із задоволенням, переживає новий досвід та успішно адаптується до нових умов перебування, сам надає допомогу іншим. Інші усвідомлюють власні негативні відчуття і нездатність самостійно переосмислити ситуацію та звертаються за допомогою з бажанням свідомого перетворення власних негативних реакцій на нові позитивні умови особистісного розвитку.

У сучасній психології відбувається визнання трансформації як феномена, що вкорінений в саме підґрунтя буття особистості [7]. У концепції темпоральної трансформації особистості в екстремальній ситуації Магомед-Емінов виявляє розірваність чи

зв'язаність досвіду залежно від смислової темпоральної роботи особистості, тобто, роботи, яка надає можливість людині наділити смыслом теперішнє й переосмислити майбутнє, втратити смисли, які дозволили вижити під час біди (врятуватися за будь-яку ціну), і сконструювати нові трансформації прив'язаності (того, хто втратив, до втраченого):

1) у цілісності роботи залучення й відчуження досвіду втрати,

2) реконструювання темпорально-смислової структури життєвого світу,

3) трансформації ідентичності особистості [7].

На думку Дж. Бюдженталю, страждання містить потужну силу позитивних особистісних змін. Воно є й найбільш важливим поштовхом, що примушує людину прийняти рішення звернутися за професійною допомогою до психолога. Тим не менш, він стверджує, що одного лише страждання, яким би сильним воно не було, явно замало для зміни свого життя на краще [3].

Для визначення комплексу почуттів і ставлень людини, яка серйозно задумалася про своє життя й перебуває в стані готовності змінити звичний спосіб буття, обставини відношень чи внутрішні орієнтації свого життя, Дж. Бюдженталь вживає термін «турбота». Як цілісне утворення, турбота є системою, яка складається з таких елементів: болю, надії, зобов'язань і внутрішньої орієнтації. Біль у вигляді емоційного дистресу, тривоги чи реального фізичного болю є природнім сигналом того, що в людини щось відбувається не так. Надія – це віра, не обов'язково свідомо, в те, що життя може стати кращим. Проте людина може дійсно мучитися від болю, але майже не мати актуальної надії. Зобов'язання означають бажання взяти на себе відпові-

дальність за власну діяльність, якщо вона спрямована на досягнення хоча б скільки-небудь значущих результатів. Внутрішня орієнтація вимагає залучення уваги людини до того, що відбувається всередині неї, усвідомлення самої себе й того, як формується її віра у світ. Таким чином, турбота є потенціалом людського ества, що робить її відкритою для нового досвіду, сприяє інтуїтивному просуванню в напрямку найбільш повної реалізації своїх можливостей.

Однак, не зважаючи на виокремлення необхідності й можливості актуалізації навіть слабо виявленої турботи, Дж. Бюдженталь одночасно обмовився й про можливість її повного, яке не підлягає відновленню, руйнування: «Життєвий досвід іноді так руйнує чи спотворює внутрішнє почуття людини, що не зважаючи ні на які практичні потреби встановити контакт з її внутрішнім світом неможливо» [3, с. 212].

Р. Мей також переконаний, що страждання є одним з факторів позитивної трансформації особистості. «Людське его є непокірним і впертим; воно відштовхує те, що може стривожити, через сильний страх глибокої невпевненості, що приходить у той момент, коли стиль життя людини виявляється в непевному стані» [цит. за 1]. Людина частіше обирає витримання нещастя реальної ситуації, ніж ризик невпевненості, яка настане зі змінами. І тоді лише непереносні страждання і відчай підштовхнуть її до усвідомлення необхідності змін. Таким чином, душевний біль, викликаний кризою – це точка росту! У нашій країні можливість такого виду росту зараз має надзвичайно високу ціну, але, очевидно, громадянам важливо сплатити таку ціну, щоб жити інакше.

У процесі консультування важливо

чітко визначити, що людина дійсно багато в чому безсила, щоб змінити глобальні процеси, зупинити кровопролиття, втрати, особливо втрату близьких, каліцтва, руйнування міст і сіл, підривання мостів тощо. Проте, в наших силах змінити себе, своє ставлення до того, що відбувається, організувати свій внутрішній і зовнішній простір, виконувати свої професійні й громадянські обов'язки, турбуватися про своїх близьких. Згідно з Е. Еріксоном, на кожному ступені розвитку особистість складається заново, на нових засадах, але з урахуванням попередніх. Формована ідентичність інтегрує в себе різнобічні ставлення особистості до себе й до оточуючого світу. У цьому випадку людина сприймає нещастя як випробування, через яке необхідно гідно пройти і яке необхідно стійко витримати. Стійкість тут розглядається як з точки зору ефективності самозбереження й адаптації, так і з точки зору ефективного розв'язання задач розвитку.

Приклади для аналізу.

1) Вдома я жила за ритмом: дім-робота, робота-дім, зараз у мене цей ритм збився: немає роботи і немає мого дому. З'явився інший дім, але він не заповнює мою душу. У мене з'явився час, його настільки багато, що я й не здогадувалася, що у мене було стільки часу, а тепер мені потрібно його кудись дівати. Мені попався флаєр з рекламою театральної студії й безплатним майстер-класом. Я набралась сміливості, пішла!.. Яке це щастя виступати на сцені!!! Я виступала на сцені у Всесвітній день театру!!!... Це чудо якесь, якщо б не війна, я б так и не дізналася, як це виступати на сцені!!! (Наталія, 47 років, Донецьк-Київ-Харків).

2) Я не знайшла роботи за спеціальністю й пішла працювати нянею дитини 3-х років. Я була дуже вдячна бать-

кам дитини за те, що мене без досвіду роботи і з «горлівською пропискою» взяли на роботу, не злякались. До того ж, 3 роки – це надзвичайно чудовий вік! Я прагнула віддячити цим людям добром і я весь час вигадувала нові розваги для малюка. Як результат, я пошила з тканини дитячі книжки-плетешки на різну тематику «Дітки-рибки», «Дітки-квітоньки», «Дітки в домику» тощо, які можна використовувати для гри з дітьми 2 – 5 років. Я показала їх на нашій зустрічі (заняття в групі підтримки для переселенців). Книжки користуються великим попитом. Зараз це мій додатковий заробіток (Надія, 32 роки, Луганськ-Київ).

3) Раніше я їздив у відрядження до Києва і навіть на 2 дні брав з собою великий дорожній портфель речей. Скільки мені було потрібно різних «необхідних» речей для роботи (комп'ютер, проектор для демонстрації слайдів, бажано, кафедра й таке інше...). А зараз, я у тому ж Києві, можу працювати «в чистому полі», вся потрібна мені інформація в мене в голові, а з речей мені потрібна, умовно, лише зубна щітка (Володимир, 35 років, Донецьк-Київ).

4) У мене ніколи немає грошей «на себе»! У мене й раніше не було грошей на себе, а зараз грошей немає зовсім: немає роботи, немає дому, на все потрібні гроші, а цих грошей не вистачає ні на що, їх немає! Їх просто немає і ніколи не буде!!! А шкіра чекати не буде!!! Але ж я в Києві! У найкрасивішому магазині косметики я купила собі крем для обличчя на всі гроші! Я – найщасливіша жінка у світі!!! (Тетяна, 34 роки, Горлівка-Київ).

5) Я так переживала за своїх дітей, як вони зможуть учитися в Києві та ще й українською мовою. Як виявилось, діти в мене молодщі й освіта в нас у Луганську була гарна. Були ситуації,

коли мої діти демонстрували почуття гордості за свій рідний Луганськ. Я теж стала пишатися тим, що я з Луганська і що в мене такі гарні діти! (Ірина, 35 років, Луганськ-Київ).

6) Я все літо провела в Криму!!! Я так завжди мріяла, щоб ціле літо – в Криму, але не могла собі цього дозволити, і якщо б не війна... (Оксана, 30 років, Луганськ-Київ).

Сенс такої точки зору на функціонування людини, яка підпала під негативний вплив тяжких подій, вдало, на нашу думку, ілюструє вислів Ф. Ніцше: «Что не убивает меня, делает меня сильнее».

Сутність вимушеного переселення обумовлює перебіг самого процесу, характеризується відсутністю стабільності. Нові характеристики життя посунули в бік усталений «порядок» та додали в нього таке явище, як «хаос». Навчитися жити в хаосі як у порядку – це й означає проявляти постійну «турботу про себе», самостійно себе знаходити – шукати свій власний стрижень. В умовах зняття зовнішнього контролю становлення людини відбувається у відносинах самоконтролю за собою, самовдосконалення як «турботи про себе», як творення себе з метою повноти реалізації особистісної унікальності. «Створи самого себе» – так би міг звучати в сучасних умовах відомий вислів Сократа «Пізнай самого себе».

Психологічні колізії людини в умовах вимушеного переселення, яка зуміла розпочати використовувати їх для особистісного розвитку, розглянуті ззовні, тобто в системі координат стороннього спостерігача як відмежовані від особистості психічні реакції, в реальності являють собою модифікаційну (конфігураційну) трансформацію – екзотрансформацію. Розглянуте зсередини, через призму структурної трансформації, ПТСР розкривається

як трансфігураційна трансформація. Трансформація уявлень про негативний досвід визначається особливостями способу його існування, вимагає від людини залучення глибинних потенціалів особистості, включення особливого екстремального режиму функціонування. Зверхординарне буття особистості не лише активує, пробуджує зверхпотенціали (транспотенціали), але зумовлює також і потрясіння особистості. Перед людиною постає екзистенційна проблема не лише подолання стресу, але й мужнього існування в умовах потрясіння. Буття в умовах небуття, існування в парадигмі «життя – смерть» призводить до потрясіння особистості, до різноманітних форм її трансформації.

Вітчизняні й зарубіжні дослідники відмічають ознаки й якості адаптованості індивіда до нових умов, серед яких слід відмітити: зміну статусу на статус переселенця, здатність самостійно долати стресові ситуації; виявлення місця в соціальній структурі суспільства; установки на активну взаємодію з соціальним середовищем, продуктивність, психічна рівновага, конструктивне вирішення конфліктних і напружених ситуацій, емоційно-насичені зв'язки з людьми, здатність насолоджуватись життям тощо [1; 4; 8]. Таким чином, крім суто соціальних показників, основними, вирішальними є ознаки психологічного благополуччя, гармонійності й зрілості особистості, тобто все те, що безпосередньо пов'язується з поняттям психологічного здоров'я.

Отже, в результаті проведеного наукового аналізу з'ясовано, що особливості процесу трансформації уявлень про негативний досвід як основи турботи особистості можуть бути дослідженими на прикладі вимушених переселенців, оскільки ця проблема є

надзвичайно актуальною.

Термін «турбота» використовується багатьма науковцями, кожний із яких висвітлює як основи його формування так і особливості, набуті в процесі науково-історичного розвитку.

На основі системного підходу виокремлено основні прояви емоційно-

го стану як реакцію на травматичні події, що дозволить у подальшому побудувати ефективні шляхи адаптації та реалізації потреби турботи про самого себе, що дозволить покращити ознаки психологічного благополуччя, сприяти гармонійності і зрілості особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева М.В. Феномен заботы личности. / Автореф. дис... канд. психол. наук.: 19.00.05. Казань, 2009. – // Режим доступу до http://www.dissforall.com/_catalog/t22/_science/19/9188616.html
2. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Д. Боулби. – М.: Академ. проект, 2004. – 237с.
3. Бюдженталь Д. Искусство психотерапевта / Д. Бюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – С.148-203.
4. Вимушене переселення з Донбасу: виклики, яких Україна не знала // Режим доступу до http://www.nas.gov.ua/siaz/Ways_of_development_of_Ukrainian_science/article/14084.024.pdf
5. Винникот В.Д. Маленькие дети и их матери / В.Д. Винникот. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 80 с.
6. Количество переселенцев выросло до миллиона человек // Режим доступу УНІАН:<http://www.unian.net/society/1042243-kolichestvo-pereselentsev-vyiro-slo-do-milliona-chelovek.html>
7. Магомед-Эминов М.Ш., Квасова О.Г., Савина О.О. Посттравматический рост как модель реагирования на геополитический кризис // Современные исследования социальных проблем, № 1 (21), с. 5-25: // Режим доступу до <http://istina.msu.ru/publications/article/8878806/>
8. Маслоу А. Психология бытия [Электронный ресурс]. – Электронные данные. –URL: // Режим доступу до <http://bookz.ru/authors/maslou-abraham/maslow01/page-6-maslow01.html> - с. 71-99.
9. Суб'єктивність та її самопізнання на тлі цивілізації: божевілья і сексуальність. Герменевтика суб'єкта. М. Фуко (1926-1984) // Режим доступу до <http://ua.textreferat.com/referat-10112.html>
10. Тэххе В. Психика и ее лечение [Электронный ресурс]. – Электронные данные. – М., [2000]. –URL: // Режим доступу до <http://mystic11.moy.su/load/1-1-1-36>
11. УВКБ ООН в Україні // Режим доступу до <http://unhcr.org.ua/uk>
12. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб: Речь, 2000. – 415 с.

БЕЛОВОЛ Е.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, профессор кафедры
психологии развития МПГУ,
Москва, Россия

БОЙКО З.В.,

кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры
управления сестринской
деятельностью, РУДН, Москва,
Россия

РАДЫШ И.В.,

доктор медицинских наук,
профессор, зав. кафедрой
управления сестринской
деятельностью, РУДН, Москва,
Россия

ШУРУПОВА Е.Ю.,

практический психолог,
директор Центра психолого-
педагогического развития детей
и подростков «Веселые шаги»,
Москва, Россия

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ТРЕТЬЕМ ВОЗРАСТЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ¹

В статье анализируются результаты исследования влияния образования в третьем возрасте на эмоционально-психологическое состояние пожилых людей. В рамках данного исследования изучалось влияние образования в третьем возрасте на эффективность социального взаимодействия. В статье рассматриваются особенности коммуникативности испытуемых и уровень их рефлексии.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00974

Ключевые слова: третий возраст, образование в пожилом возрасте, социальные контакты и взаимодействие, психологическое здоровье и благополучие пожилых, ситуативная толерантность, профессиональная коммуникативная толерантность, рефлексия.

У статті аналізуються результати дослідження впливу освіти в третьому віці на емоційно-психологічний стан літніх людей. В рамках даного дослідження вивчався вплив освіти в третьому віці на ефективність соціальної взаємодії. У статті розглядаються особливості комунікативності випробовуваних і рівень їх рефлексії.

Ключові слова: третій вік, освіта в літньому віці, соціальні контакти і взаємодія, психологічне здоров'я і добробут літніх, ситуативна толерантність, професійна комунікативна толерантність, рефлексія.

Education of third age persons and its influence on emotional-and-psychological state of seniors are analyzed in the article. Peculiarities of seniors' social interaction and its efficiency have been studied. The influence of education on seniors' communicativeness and level of reflexion are considered in the article.

Key words: third age, education of seniors, social contacts and interaction, psychological health and well-being of seniors, situational tolerance, professional communicative tolerance, reflexion.

Проблема разрешения «кризиса старения» и социальной адаптации людей третьего возраста сегодня является весьма актуальной, в связи с демографическим кризисом и старением населения в развитых странах [Бойко З.В., Беловол Е.В., Радыш И.В., 2014]. Непрерывное образование на протяжении всей жизни (lifelong education) является важной стратегией, способствующей преодолению проблем людей третьего возраста и их лучшей социальной адаптации [Бойко З.В., Беловол Е.В., М. Грэнвальд, В. Сегень, 2014].

В нашем исследовании принимали участие 39 человек в возрасте 61-78 лет со средним 65,7 лет (60% выборки

составили женщины (24 человека) и 40 % - мужчины (15 человек)). Все респонденты являются участниками образовательной программы профессиональной переподготовки по специальности «Практическая психология», рассчитанной на 2,5 года. У всех участников есть высшее непсихологическое образование. Исследование проводилось в два этапа: в самом начале обучения и по окончании первого семестра обучения. Ранее было показано, что за это время изменилось эмоционально-психологическое состояние участников проекта [Бойко З.В., Беловол Е.В., Радыш И.В., 2014;].

На предыдущих этапах исследования было показано, что значительно сократился уровень беспокойства ис-

пытуемых относительно разных сфер жизнедеятельности, повысился уровень оценки психологического благополучия, снизился уровень оценки собственной когнитивной несостоятельности, наметилась тенденция к улучшению показателей когнитивного функционирования [Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю., 2014; Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю., 2015].

На следующем этапе в рамках данного исследования изучалось влияние образования в третьем возрасте на эффективность социального взаимодействия. Нами изучались особенности коммуникативности испытуемых и уровень их рефлексии. В качестве методик использовался модифицированный авторами тест коммуникативной толерантности В.В. Бойко и уровень рефлексии, измеренный с помощью теста А.В. Карпова.

Тест общей коммуникативной толерантности В.В. Бойко направлен на изучение тех индивидуально-психологических особенности личности, которые проявляются в процессе общения. Уровень *ситуативной* толерантности определяется отношением человека к **конкретному** партнеру по общению (супругу, коллеге, случайному знакомому). Низкий уровень ситуативной толерантности проявляется в высказываниях типа: «терпеть не могу этого человека», «он меня раздражает своим присутствием», «меня трясет от него», «меня все в нем возмущает», в то время как для высокого уровня ситуативной толерантности характерны высказывания типа: «мне очень импонирует этот деловой партнер», «с этим человеком легко общаться». *Уровень типологической толерантности определяется* отношением к *собирательному типу* или группе людей (представителям какой-либо национальности, профес-

сии, социального слоя). Низкий уровень типологической толерантности отражается в словах: «меня раздражает такой тип людей», «я не стал бы жить в с ним в одной комнате», «лучше не иметь дела с клиентами - пенсионерами»; высокий уровень типологической толерантности свидетельствуют выражения: «обычно представители этой нации — хорошие люди», «обожаю такой тип мужчин (женщин)». *Профессиональная коммуникативная толерантность* проявляется в *рабочей обстановке*, во взаимодействии с теми людьми, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности (клиентами, пациентами). В этом контексте обычно говорят о терпимости врача к больному, психолога — к его пациенту, работнику социальной службы — к его подопечному и пр. При этом *общая коммуникативная толерантность* обусловлена жизненным опытом, свойствами характера, нравственными принципами, а так же состоянием психического здоровья человека.

Следует отметить, что уровень общей коммуникативной толерантности детерминирует все виды коммуникативной толерантности и проявляется в следующих особенностях поведения: неприятие или непонимание индивидуальности другого человека, оценка других с использованием себя в качестве эталона, категоричность и консерватизм в оценках, неумение скрывать неприятные чувства при взаимодействии с некоммуникабельными людьми, стремление «переделать, подогнать» партнера под себя, неумение прощать ошибки других, нетерпимость к физическому или психологическому дискомфорту, который создают другие, неумение приспосабливаться к характеру и привычкам других людей.

В тесте 45 пунктов, которые оцени-

ваються по 4-х бальної шкалі: 0 баллів — совсем неверно, 1 — верно в некоторой степени, 2 — верно в значительной степени, 3 — верно в высшей степени.

Для обработки результатов подсчитывается сумма баллов, полученных по всем девяти перечисленным выше признакам. Чем больше суммарный балл, тем ниже уровень коммуникативной толерантности человека. Максимальное число баллов, которое можно, набрать — 135, свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим, при этом ноль баллов свидетельствует о терпимости человека ко всем типам партнеров и во всех ситуациях. В качестве дополнительного показателя можно проанализировать, по каким из девяти поведенческих признаков суммарные оценки наиболее высокие (интервал от 0 до 15 баллов). Чем больше балл по конкретному признаку, тем ниже толерантность к другим людям в данном аспекте отношений с ними. Напротив, чем меньше оценки по тому или иному поведенческому признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений.

В нашем случае, так как участниками исследования являются неработающие пенсионеры, пункты теста, связанные с профессиональной коммуникативной толерантностью в рабочей обстановке были переформулированы в более общие. Так, например, формулировка пункта *«Терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем»* была заменена на *«терпеть не могу людей, которые за свою жизнь не стали профессионалами в своей области»*.

После переформулирования пунктов теста была проведена проверка психометрических характеристик те-

ста. В ней участвовало 127 человек в возрасте от 53-76 лет. Рассчитанный показатель надежности теста по внутренней согласованности — α -Кронбаха — показал высокую надежность модифицированного теста. В нашем исследовании его значение составило 0,84, что является свидетельством высокой надежности теста.

Для диагностики уровня рефлексивности использовался тест А.В. Карпова [Карпов А.В., 2003]. Понятие о рефлексии как представление об отношении сознания к самому себе было введено английским философом Дж. Локком. С тех пор и в философии и в психологии возникло множество различных представлений о рефлексии, ее феноменах и их позитивных и негативных последствиях.

В современной психологии под данным понятием подразумевается любое размышление личности, которое направлено на самоанализ. Это может быть оценка своего состояния или поступков, а также размышление над какими-то событиями, причем глубина рефлексии связана с уровнем образованности человека, его способностью контролировать себя и моральностью [Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., 2014].

Результаты исследования.

В таблице 1 представлены статистические характеристики коммуникативной толерантности испытуемых.

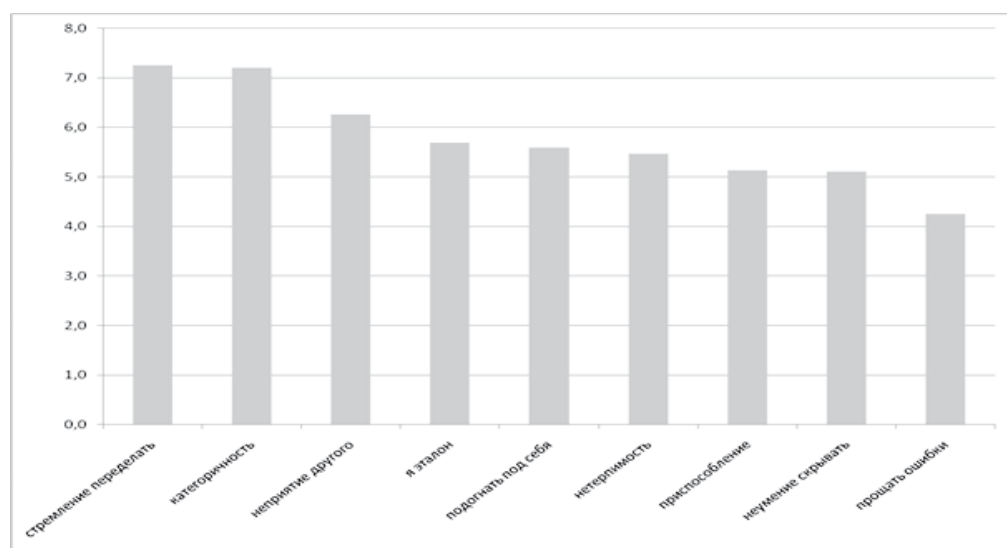
На основе данных, представленных в таблице 1, на рис.1 представлена гистограмма соответствующих показателей.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что в целом уровень коммуникативной толерантности у наших респондентов был невысоким, наиболее выраженными формами поведения во взаимодействии с другими людьми оказались стремление пере-

Таблиця 1.

Статистические характеристики компонентов толерантности до начала обучения

<i>Компонент толерантности</i>	<i>Среднее арифметическое</i>	<i>Стандартное отклонение</i>
Неприятие другого	6,3	2,2
Я-эталон	5,7	2,3
Категоричность	7,2	1,9
Неумение скрывать чувства	5,1	1,7
Стремление переделать собеседника	7,3	1,6
Подогнать под себя	5,6	2,2
Неумение прощать ошибки	4,3	2,1
Нетерпимость	5,5	1,8
Неумение приспосабливаться	5,1	2,0
Общий уровень толерантности	51,9	6,5



Таблиця 1.

Статистические характеристики компонентов толерантности до начала обучения

делать окружающих, категоричность, неприятие особенностей другого человека, использование себя в качестве эталона и желание подогнать окружающих под себя. Общей балл коммуни-

кативной толерантности у участников также оказался достаточно высоким – 51,9 балла, что означает невысокий уровень толерантности. Таким образом, можно констатировать, что

Таблиця 2

Статистические характеристики компонентов толерантности после семестра обучения

Компонент толерантности	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Неприятие другого	3,9	1,5
Я-эталон	4,2	2,2
Категоричность	4,7	1,8
Неумение скрывать чувства	4,5	1,6
Стремление переделать собеседника	4,6	1,6
Подогнать под себя	4,5	1,2
Неумение прощать ошибки	4,2	1,5
Нетерпимость	4,3	1,8
Неумение приспосабливаться	4,1	1,8
Общий уровень толерантности	39,2	5,3

при взаимодействии с окружающими участники нашего исследования были категоричны, нетерпимы к «чужому» мнению и особенностям поведения и внешнего вида, стремясь всех и во

всем поучать, т.е. демонстрировали малоэффективный стиль общения на начальном этапе исследования до начала обучения.

После обучения в течение первого

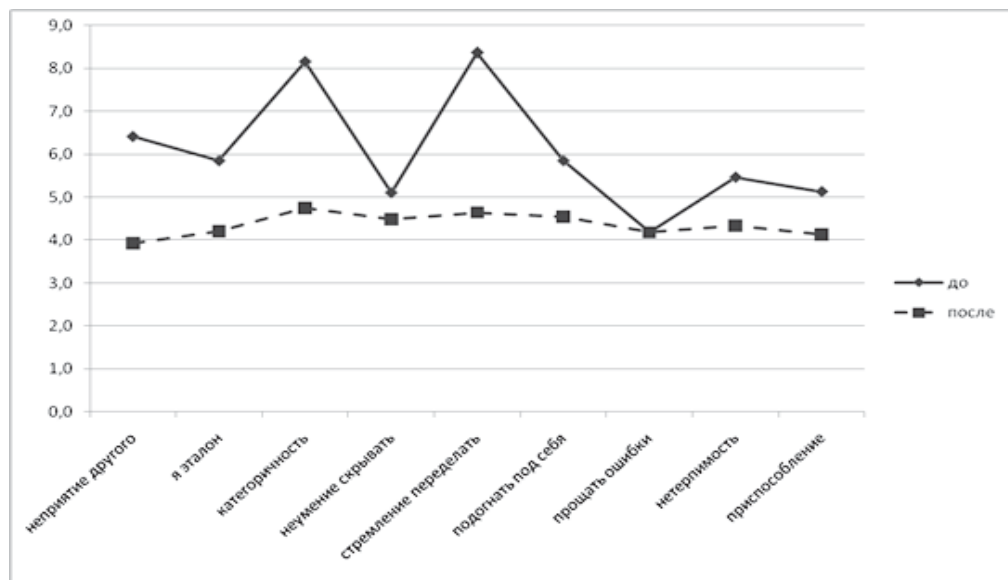


Рис. 2. Сравнительный анализ компонентов толерантности до и после обучения

Таблиця 3

Сравнительный анализ показателей коммуникативной толерантности до и после обучения

Компоненты толерантности	до	после	Значение критерия Вилкоксона	Уровень значимости критерия
неприятие другого	6,4	3,9	W = -487,0	P-value = 9,20446E-7*
я эталон	5,8	4,2	W = -271,0	P-value = 0,00648206
категоричность	8,2	4,7	W = -501,5	P-value = 4,37286E-7
неумение скрывать	5,1	4,5	W = -157,	5 P-value = 0,111112
стремление переделать	8,4	4,6	W = -571,0	P-value = 7,90367E-9
подогнать под себя	5,8	4,5	W = -246,0	P-value = 0,0124016
прощать ошибки	4,2	4,2	W = 15,5	P-value = 0,878547
нетерпимость	5,5	4,3	W = -249,0	P-value = 0,0119024
приспособление	5,1	4,1	W = -201,0	P-value = 0,042714
Толерантность	54,5	39,2	W = -656,0	P-value = 5,53779E-11

*Выделены статистически значимые различия на уровне $\alpha \leq 0,05$

семестра испытуемым был предложен для заполнения тот же тест. Его результаты представлены ниже в таблице 2.

Графически результаты сравнительного анализа показателей толерантности до и после обучения представлены на рис. 2.

После обучения психологии в течение семестра в целом коммуника-

тивное поведение стало более стабильным, исчезли резкие пики, во всех сферах взаимодействия испытуемые стали более толерантны. Для сравнительного анализа показателей компонентов коммуникативной толерантности использовался критерий парных сравнений Вилкоксона. В таблице 3 представлены результаты сравнительного анализа как по отдельным при-

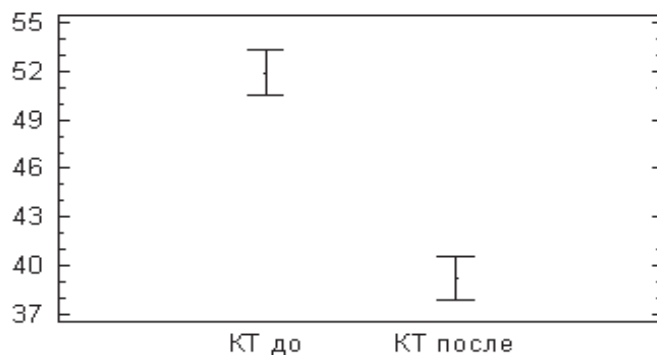


Рис. 3. Сравнительный анализ показателей общей коммуникативной толерантности до и после обучения

Таблиця 4

Результаты сравнительного анализа показателей уровня рефлексии до и после обучения

Статистические характеристики	До обучения	После обучения	Значение критерия Вилкоксона	Уровень значимости критерия
среднее	111,	116,7	W = 361,0	P-value = 0,000309045
Стандартное отклонение	6,7	5,7		

знакам, так и по общему суммарному баллу.

На рис. 3. графически представлены результаты сравнительного анализа общего уровня коммуникативной толерантности.

Сравнительный анализ уровня рефлексии испытуемых до и после обучения. Статистические показатели уровня рефлексии представлены в таблице 4.

Для сравнительного анализа использовался критерий парных сравнений Вилкоксона.

Анализ результатов, представленных в таблице 4 показывает, что между

уровнем рефлексии до и после обучения существуют статистически значимые различия на уровне значимости $\alpha \leq 0,001$.

После обучения психологии в течение семестра у наших респондентов повысился уровень рефлексии. Участники нашего исследования очевидно стали больше размышлять о собственных поступках, заниматься самоанализом. Следовательно, обучение людей третьего возраста, получение ими новых знаний ведет к росту рефлексии и росту уровня коммуникативной толерантности, что означает рост коммуникативной компетентности в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Динамика представлений о своих возможностях лиц третьего возраста в процессе обучения // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник научных трудов участников II Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 23-24 апреля 2015 г. / под общей редакцией Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. – М.: РУДН, 2015. С. 129-134.
2. Беловол Е.В., Бойко З.В., Шурупова Е.Ю. Когнитивное старение: реальность или влияние «третьих переменных»: часть I. Время реакции // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»- Додаток 1 до Вип. 5, Том IV(55): Тематичний випуск «Віща освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Україна, Київ, Гнозис, 2014, С. 22-35.
3. Бойко З.В., Беловол Е.В., Грэнвальд М., Сегень В. Концепция непрерывного образования как фактор повышения качества жизни в третьем возрасте (на примере организации образования в польше) // Вестник РУДН, серия «Психология и педагогика» (№4). Россия, Москва: Издательство РУДН, 2014. С. 93-100.

4. Бойко З.В., Беловол Е.В., Радыш И.В. Особенности влияния образовательной активности в «третьем возрасте» на здоровье и психологическое благополучие личности // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”- Додаток 1 до Вип. 5, Том V(56): Тематичний випуск “Віща освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”, Україна, Київ, Гнозис, 2014, С. 84-93
5. Бойко З.В., Беловол Е.В., Радыш И.В., Эйджизм как психологическая проблема ХХІ века // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”- Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання” – К.: Гнозис, 2014. С. 120-124.
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
7. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. №4. С. 110-135.

БОЖОК Н.О.,
аспірантка, кафедра теоретичної
та консультативної психології,
Інститут соціології, психології та
соціальних комунікацій,
НПУ ім. М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ВАЖЛИВІСТЬ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ЮНАЦТВІ

У статті зроблено теоретичний аналіз проблеми розвитку фрустраційної толерантності у юнацькому віці. Розглянуто основні підходи до розуміння термінів “фрустрація” та “фрустраційна толерантність”. Проаналізовані компоненти компетенції “фрустраційної толерантності” з точки зору комплексного підходу. Визначено психологічні аспекти феномену “фрустраційної толерантності”, які зумовлюють важливість його формування у юнацтві.

Ключові слова: фрустрація, фрустраційна толерантність, компетенція, юнацтво.

В статье произведён теоретический анализ развития фрустрационной толерантности в юношеском возрасте. Рассмотрены основные подходы к пониманию терминов “фрустрация” и “фрустрационная толерантность”. Проанализированы компоненты компетенции “фрустрационная толерантность” с точки зрения комплексного подхода. Определены психологические аспекты феномена “фрустрационная толерантность”, которые определяют важность его формирования в юношеском возрасте.

Ключевые слова: фрустрация, фрустрационная толерантность, компетенция, юность.

In the article the theoretical analysis of problems of “frustration” and “frustration tolerance” in adolescence is conducted. The main approaches to the understanding of terms “frustration” and “frustration tolerance” are considered. The components of the competence of “frustration tolerance” are analyzed from the point of view of complex

approach. Psychological aspects of the “frustration tolerance” revealing its importance in adolescence are defined.

Key words: *frustration, frustration tolerance, competence, adolescence.*

Постановка проблеми. Вимоги суспільства та особистості не завжди співпадають. Гнучка особистість може вирішити особисті та суспільні вимоги у найбільш ефективний спосіб. Психологічна гнучкість людини набуває особливої актуальності у юнацькому віці.

Юність це період життєвих викликів і знаходження свого місця у житті. Юнаки відрізняються один від одного через свої індивідуальні особливості характеру та способи адаптації до суспільним вимог. Здатність адаптуватись до навколишнього середовища в умовах стресу та фрустрації визначається рівнем фрустраційної толерантності особистості.

Юнак, який може адаптуватись ефективно, переживає менше негативних емоцій та напруги у щоденній рутині. В той же час його однолітки, які мають недостатній рівень фрустраційної толерантності, можуть знаходитись під постійним стресом та напругою.

Мета статті: проаналізувати важливість формування компетенції фрустраційної толерантності у юнацтві. Фрустраційна толерантність є важливим елементом у системі адаптації юнака. Аналіз компетенції зазначеного феномену визначає необхідність його формування. Наукові методи, які використовувались у статті, включають теоретичний та методологічний

аналіз.

Результати: Існують різні точки зору щодо інтерпретації термінів «фрустрація» та «фрустраційна толерантність». Ми проаналізуємо найбільш розповсюджені нижче. Психологічний словник дає визначення терміну «фрустрація» як психічного стану, який викликаний неуспіхом у задоволенні потреб, бажань та супроводжується різноманітними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, тривогою та відчаєм [2, с 580]. З іншого боку, до цього переліку додаються гнів та відчуття провини [6, с 720]. Деякі дослідники (А.А. Баранов, Л.Г. Дикая, А.В. Махнач) розглядають фрустрацію як одну з форм психологічного стресу. Зокрема, американський дослідник W. Weiten відносить фрустрацію до одного з 4 типів стресу: фрустрація, конфлікт, зміна обставин та напруга [14, с 362].

За Розенцвейгом, «Фрустрація відбувається коли організм зустрічає більшу або меншу перепону на шляху до задоволення потреб». Перепона може бути активна чи пасивна. Майер визначає фрустрацію як зміну в умовах існування організму через яку виникає зовсім інший поведінковий механізм. Маслоу та Мерфі розглядають фрустрацію як «блокування мотивованої дії» [8].

А.І. Плотицер вважає, що фрустрацію слід розуміти як феномен пси-

хологічний, який характеризує стан особистості, а не організму. На відміну від Плотічера, Мерлін не вбачає у фрустрації соціальної природи і розглядає її як реакцію, що притаманна не тільки людині, а й тварині. Під фрустрацією Мерлін розуміє «стан людини, або тварини за такої невдоволеності мотивів, яка вище за поріг терпеливості» [4].

У загальному, фрустрація є важливим елементом процесу пристосування особистості до вимог навколишнього середовища. Задоволення великої кількості потреб вимагає значних зусиль, які можуть викликати певні зовнішні та внутрішні бар'єри, що, в свою чергу, веде до більшої фрустрації. Враховуюче вищезазначене, фрустрація визначається як умова, яка виникає, коли досягнення мети особистості зустрічає на своєму шляху перешкоди [9]. Таким чином, фрустрація є блокування цілеспрямованої поведінки. Внутрішня фрустрація визначається деякими особливостями, притаманними кожній особистості, які часто виражаються неспівпаданням очікування особистості результату дії та її спроможності виконати та довести до логічного кінця заплановану справу. Зовнішня фрустрація виникає під дією фрустраторів навколишнього середовища або викликана іншими людьми, які стають на заваді до досягнення мети [9].

Джерело фрустрації може бути реальне або уявне. Таким чином, умови, які заважають досягти бажаного, можуть бути реальними або виникнути через перебільшення та фантазії особистості щодо фруструючої події, яка з нею відбулась. Чи є джерело фрустрація реальним або уявним залежить від особистості та індивідуальних особливостей її характеру [12].

Ми вже наголошували, що фру-

страції можуть бути внутрішніми та зовнішніми, реальними та уявними. Юнаки зустрічають різні види фрустрацій у навчанні, в особистому житті, у стосунках з батьками, у соціумі, тощо. Як наслідок, вони переживають напруги, конфлікти, незадоволенні потреби, перешкоди у досягненні своїх цілей та розчарування у своїх здібностях, що ведуть до стресу та кризи. Так, досягнення цілей та задоволення потреб вимагає значних зусиль, здібностей та достатнього рівня фрустраційної толерантності.

Толерантність, як і фрустрація, є змінною величиною. Різні люди можуть витримувати один і той самий рівень напруги по-різному, така витривалість багато в чому залежить від попереднього досвіду, а також від здатності передбачати найближче майбутнє. Н.Тарабріна акцентує увагу на баченні цієї проблеми Розенцвейгом, який пов'язував фрустраційну толерантність з адаптивною функцією та розумів під нею здатність індивіда переживати фрустрацію, не втрачаючи психобіологічної адаптації [4].

Варто навести ще одне визначення фрустраційної толерантності, під якою розуміють психологічну стійкість до фрустраторів в основі якої є здатність до адекватної оцінки ситуації та передбачення виходу з неї [8, с 5]. Російський дослідник Асейкіна Л.С. пов'язує згаданий феномен із компетенцією суб'єкта. Ми повністю поділяємо думку Левітова Н. Д. та Асейкіною Л.С., що найбільш конструктивним бажано вважати психологічний стан, що характеризується, не дивлячись на фрустратори, розсудливістю, спокоєм, готовністю використати неприємну ситуацію як необхідний життєвий урок, корисний досвід. Така варіативність, гнучкість мислення та творчий підхід до складної ситуації можуть пе-

ретворити проблему у можливість відкриття для себе чогось нового [1;3].

Таким чином, розглядаючи фрустраційну толерантність як здатність адекватно оцінювати проблемну ситуацію і знаходити оптимальних вихід, можна говорити про формування компетенції фрустраційної толерантності.

На думку Л.С. Асейкіною, компетенція фрустраційної толерантності може бути сформована на трьох взаємопов'язаних рівнях: когнітивному, емоційному та діяльнісно-поведінковому [1].

Ми виокремили серед зазначених дослідницею Л.С. Асейкіною найважливіші компоненти когнітивного рівня:

1. Створення інформаційного поля студентів. Структура поля включає базові знання та попередній досвід. Серед таких знань, можна зазначити:

а) Загальні знання по психології, знання про індивідуальні особливості особистості, її здібності, інтереси, цінності, світогляд.

б) Уявлення про свій образ «Я» та «особисті конструкти».

в) Знання щодо вирішення проблемних ситуацій для вироблення своєї власної позиції та поведінки.

г) Уявлення про толерантність та процеси які характеризуються толерантною спрямованістю, критерії та механізми формування ситуативної толерантності та толерантної свідомості, уявлення про толерантну поведінку [1].

На думку вищезазначеної дослідниці, проблемна ситуація викликає певні емоції, які пов'язані з емоційною природою знань, необхідних для формування поведінкової готовності. Емоційний рівень визначає емоційне поле, емоційний стан та формує емоційне відношення до ситуації. На

емоційному рівні формуються також ціннісні відношення до людей, іншої думки, до своїх почуттів та потреб.

Ми погоджуємось з Л.С. Асейкіною, що на діяльнісно-поведінковому рівні самосвідомість, самооцінка та можливість рефлексії пов'язана з безпосередньою поведінкою та саморегуляцією.

Таким чином, знання на когнітивному рівні підкріплені позитивним емоційним досвідом, зможуть допомогти у виборі стратегій поведінки з метою продуктивного виходу з проблемних та конфліктних ситуацій. Усвідомлення вчинків та їх мотивів допомагає більше ефективній саморегуляції, адаптованій поведінці у комунікації та розвиває толерантність.

З іншої сторони, представники діалектичної поведінкової терапії мають свій підхід до визначення компетенції формування фрустраційної толерантності.

Згідно принципів діалектичної поведінкової терапії, фрустраційна толерантність є здатністю долати фрустрацію, яка передбачає комплекс навичок до подолання, управління та відволікання від неприємних обставин та здатність долати різні типи стресу та криз. (Linehan, 1993b; Moonshine, 2008) [9].

Представники зазначеного підходу вважають, що фрустраційна толерантність є здатністю приймати себе та ситуації, які супроводжують фруструючі обставини.

Прикладами навичок толерантності до фрустрації чи дистресу є здатність навчитись досліджувати всі позитивні та негативні сторони фруструючої ситуації (визначити позитивні та негативні сторони), почуття гумору (знайти у неприємній ситуації місце для посмішки), самозаспокоєння (використання 5 типів відчуттів для самозаспокоєння) та цілепокладання

(означає ефективне додання складної ситуації)[13].

Всі навички фрустраційної толерантності спрямовані на зменшення імпульсивної поведінки, загрози самогубства та тенденції саморуйнуючої поведінки та сконцентровані на бажанні особистості зрозуміння себе та життя. [9].

Зворотною стороною фрустраційної або дистрес толерантності є низька фрустраційна або низька дистрес толерантність. В. Драйден визначає низьку фрустраційну толерантність як стан, при якому особистість фруструється дуже швидко та немає бажання або здатності подолати необхідний короткостроковий дискомфорт, який часто необхідний для отримання довгострокового результату. Низька фрустраційна толерантність асоціюється з поганим настроєм та негативними станами й психологічними розладами особистості [11].

Враховуючи вищезазначені факти, можна тільки уявити як молоді люди з низькою фрустраційною толерантністю можуть реагувати на фруструючі обставини. Юність характеризується схильністю до максималізму. Неуспіх у соціальному та особистому житті може вести до серйозних психологічних проблем, таких як, постійний поганий настрій, постійне відкладання важливих справ на віддалене майбутнє, депресія, гнів, самогубство, шкідливі звички, тощо. Дослідження зарубіжних науковців також показують, що низька фрустраційна толерантність має важливу роль не лише у появі, а у підтримці хронічного стану депресії та гніву[13].

На думку Muraven and Baumeister, людина, яка переживає поганий настрій та гнів має недостатньо необхідних ресурсів для самоконтролю та саморегуляції, таких як послаблення

емоцій гніву або толерантності до дистресу. [11].

Таким чином, молоді люди з низькою фрустраційною толерантністю мають недостатні ресурси саморегуляції. Низька фрустраційна толерантність є важливим джерелом агресії та депресії.

Важливість фрустраційної толерантності у юнацтві є очевидною. Ще одним підтвердженням вищезазначеного факту є те, що фрустраційна толерантність є частиною здорового психічного життя. Зарубіжний дослідник Олпорт стверджує, що психологічне здоров'я потребує внутрішньопсихічних здорових функцій, таких як абстрактне мислення, конфронтації та фрустраційну толерантність. В той же час, науковець Маслоу притримується думки, що здатність долати, боротись та бути незалежним від навколишнього середовища є ознакою хорошого добробуту людини. За таким підходом, добробут вважається продуктом психологічного здоров'я, а фрустраційна толерантність є його важливою частиною. Підсумовуючи погляди Олпорта та Маслоу, ми можемо стверджувати, що здатність долати дистрес та фрустрацію є ознакою хорошого психологічного здоров'я особистості.

Висновки Отже, фрустраційна толерантність є частиною життя кожної особистості, яка збільшується або зменшується з віком. Зменшення негативних реакцій, які викликані фрустрацією, та послаблення їх наслідків залежить від формування достатнього рівня фрустраційної толерантності особистості.

У юності, молодим людям важливо формувати навички фрустраційної толерантності, які дають можливість ефективно долати виклики життєвих обставин, оцінюючі всі позитивні та негативні сторони ситуації та розро-

бити конструктивні стратегії, які допоможуть знайти вихід з більшості неприємних обставин успішно.

Однак, існує певна категорія молодих людей, які страждають від низької фрустраційної толерантності через яку не можуть долати дистрес та фрустрацію ефективним засобом. Це викликає більше стресу у їх житті, так як вони є більш схильні до проблемної та деструктивної поведінки, такої як відкладання важливих справ на майбутнє, лінощі, шкідливі звички, підкріпленні станами депресії та гніву.

Фрустраційна толерантність є комплексним феноменом, ось чому

для формування необхідного рівня фрустраційної толерантності слід розглядати фрустрацію як компетенцію, яка включає комплекс різноманіпних навичок для подолання неприємних обставин на когнітивному, емоційному та діяльнісно-поведінковому рівні.

На нашу думку, розвиток компетенції фрустраційної толерантності є важливим прерогативою, яка дає можливість підтримати психологічне здоров'я молодих людей та підготувати їх до успішного подолання різних життєвих ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асейкина Л.С. Формирование фрустрационной толерантности у иностранных студентов на начальном этапе обучения с позиции компетентного подхода / Л.С. Асейкина // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научно-методич.ст. / РАН Моск.психол.Социальный ин-т. – М: Воронеж: Мод ЭК, 2005 – С.50 – 73.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – Евронекс, 2007. – 672с.
3. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д.Левитов // Вопросы психологии, 1967. - №6. С. 38-58.
4. Вопросы психической адаптации – Новосибирск, 1974 – С. 24-56.
5. Попик Ю.В. Формування фрустраційної толерантності у менеджерів освіти в умовах спільної діяльності: Дис..канд.психол.наук . – Київ, 2008. – с. 253.
6. Психологический словарь / Под общей науч. ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
7. Тарабрина Н. В. Экспериментально – психологические и биохимические исследования фрустрации и эмоционального стресса при неврозах/ Тарабрина Н.В.// Дис....канд психол. наук – Ленинград. 1973. – 121 с.
8. Толерантность и психическое здоровье. Метод. разработки для студентов всех факультетов и преподавателей. – Новосибирск: Новосибирский госуд. техн.ун-т, 2003. – 30 с.
9. Agrawa A. Effect of age, sex, self-esteem and loneliness on frustration tolerance.// Agrawa A. The dissertation for the degree Doctor of philosophy in psychology. Meerut, 1992. p 1-35.
10. Collard J. The role of positive irrational beliefs in mental health & well-being. //

- Collard J. *Dissertation for the Degree of Doctor of Psychology (Health)*. Deakin University, November, 2009, p 206.
11. Ellis A. Joan. *The Regulation of Negative Emotions in Depression: Exploring the use of reappraisal and acceptance during a stressful task.* // Ellis A. Joan. *Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy*. The University of Texas at Austin, August 2012 , p 108.
 12. Gobind G. *Study of adolescence problems in relation to frustration of mansa district manpreet kaur*. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature (IMPACT: IJRHAL)*, Vol. 2, Issue 6, Jun 2014, p 103-122.
 13. Kjos Ashley. A. *Efficacy of D.B.T. in Life Games with Clinicians In Training.* // Kjos Ashley.A. *The dissertation for the degree Doctor of psychology*. Pacific University, Oregon, 2010. – p 5-19.
 14. Weiten W. *Psychology: themes and variations*.-3 rd ed. , briefer version : Santa Clara University , 1996.- p 555.

БУШУЄВА Т.В.

кандидат психологічних наук,
доцент,
професор кафедри соціальної
психології та психотерапії,
Інститут соціології, психології та
соціальних комунікацій,
НПУ імені М.П.Драгоманова,
м. Київ

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЖИТТЯМ ТА ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ДОРΟΣЛИХ

Розглядаються теоретичні основи дослідження взаємозв'язку задоволеності життям та копінг-стратегій особистості, аналізуються результати емпіричного дослідження взаємозв'язку загальної задоволеності життям та стратегій опановуючої поведінки жінок середнього віку.

Ключові слова: копінг-поведінка, копінг-стратегії, копінг-дії, задоволеність життям, другий період середнього віку.

Рассматриваются теоретические основы исследования взаимосвязи удовлетворенности жизнью и копинг-стратегий личности, анализируются результаты эмпирического исследования взаимосвязи общей удовлетворенности жизнью и стратегий совладающего поведения женщин среднего возраста.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-стратегии, копинг-действия, удовлетворенность жизнью, второй период среднего возраста.

In the article theoretical bases of research of interconnection of life satisfaction and coping strategy of personality are examined. The results of empiric research of interconnection of general life satisfaction and middle-aged (36-55) womens' coping strategies are analysed. The presented analysis of differences in the coping's structure (a correlation of strategies) of the women satisfied and displeased at life. In particular, women satisfied with life differ in more wide repertoire of coping strategy, electing various strategies more actively, giving advantage

to cognitive and problem-oriented strategies. The women displeased at life mostly use the emotionally-oriented coping strategies of avoidance, responsibility confession and search of social support. The emotional fixing complicates realization of the converting capture sent to the decision of problem in difficult vital situations.

Key words: coping behavior, coping strategies, coping actions, satisfaction by life, second period of middle age.

Постановка проблеми. Посилення динаміки життя, зростання кількості і різноманітності складних життєвих ситуацій зумовлюють особливу актуальність здатності людини долати складні ситуації, реалізуючи ефективні копінг-стратегії. Швидкі непередбачувані зміни, які викликали нестабільність суспільства, позначилися, зокрема, на психічному стані та задоволеності життям населення. Вивчення проблеми взаємозв'язку загальної задоволеності життям та копінг-стратегій має практичне значення, зокрема, з метою надання психологічної допомоги особистості, забезпечення її повноцінного соціального функціонування.

Одні з перших досліджень задоволеності життям проведені в зарубіжній психології наприкінці 1970-х рр. (A.Campbell, P.Canversc, W.Rodgers), у вітчизняній психології на початку 1980-х рр. (В.І.Зацепін, К.Муздибаєв). Сьогодні головна увага науковців зосереджена на вивченні впливу на загальну задоволеність життям соціально-демографічних та особистісних факторів (Л.В.Куліков, О.С.Копіна, Л.М.Мітіна, Н.А.Растрігіна, E.Diener, ін.) і менше досліджене питання впливу задоволеності на процеси життя особистості, форми її поведінкового прояву, однією з яких є копінг-поведінка.

Аналіз останніх досліджень. Поняття задоволеності життям розглядається в психологічних дослідженнях в різних аспектах: як тотожне поняттю щастя (В.І.Зацепін); як когнітивна складова щастя (M.Argyle, M.Seligman); складова суб'єктивного благополуччя (Р.М.Шаміонов, П.І.Яничев, E.Diener); складова психологічного благополуччя (А.Є.Созонтов, П.П.Фесенко, N.Bradburn), ін. Для психологічного вивчення задоволеності життям основним джерелом інформації дослідники визначають цілісні переживання та їх оцінки самими суб'єктами.

В сучасній психології найбільш розповсюдженою є когнітивно-феноменологічна теорія опановуючої поведінки, розроблена R.Lazarus, S.Folkman, згідно з якою копінг розглядається як динамічний процес зіткнення суб'єкта із зовнішнім світом, який зумовлюється особливостями взаємодії на різних стадіях розвитку цього процесу. Цей підхід розвивається, зокрема, в контексті подолання складних життєвих ситуацій (Л.І.Анциферова, Л.Ф.Бурлачук, О.Ю.Коржова, А.В.Лібіна, ін.) та розгляду копінг-поведінки як соціальної поведінки суб'єкта (Т.Л.Крюкова).

Обґрунтовуються вікові закономірності вибору копінг-стратегій (Р.М.Грановська, О.Р.Ісаєва, І.М.Нікольська, С.К.Нартова-Бочавер, Т.Л.Крюкова, R.McCrae, I.Seiffge-Kren-

ke, ін.). Визначені гендерні особливості копінг-поведінки (Д.А.Андронов, Т.Л.Крюкова, О.В.Лапкіна, О.О. Овсяник, С.Aldwin, Sh.Taylor, ін.) зумовлюють зосередження уваги дослідників окремо на копінг-стратегіях чоловіків та жінок.

В дослідженні І.А.Джидарьян взаємозв'язку задоволеності життям та копінг-стратегій середній вік вибірки становив 25 років [1]. О.Р.Тенн вивчала особливості копінг-стратегій жінок перехідного віку (30-35 років), які переживають екзистенціальну кризу [3]. В дослідженні G.Vaillant визначався зв'язок адаптивності копінг-стратегій з радістю від життя в середньому віці [4]. Аналіз літератури засвідчує недостатнє вивчення проблеми взаємозв'язку задоволеності життям та копінг-стратегій жінок 36-55 років.

Мета статті полягає в представленні результатів дослідження взаємозв'язку загальної задоволеності життям та стратегіями опанування складних життєвих ситуацій у жінок середнього віку (другого періоду).

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведене нами дослідження задоволеності життям жінок та їх копінг-стратегій базувалося на наступних теоретичних положеннях [1;2]: 1.Задоволеність життям є оціночною категорією, думкою самих суб'єктів щодо своїх переживань та сприймання життя з точки зору внутрішніх критеріїв та еталонів. 2.Загальна задоволеність життям є характеристикою особистості як суб'єкта життя, набуваючи сенс у співвідношенні з масштабом цілісного людського життя – в єдності минулого, сьогоdnішнього та майбутнього. 3.Задоволеність життям є цілісною характеристикою свідомості та буття особистості, яка здатна визначити особливості ставлення суб'єкта до оточуючого світу і форми

поведінки як прояв механізму зворотного зв'язку між різними складовими та етапами життєвої активності особистості. 4. Копінг-поведінка розглядається як соціальна поведінка, що дозволяє суб'єкту за допомогою усвідомлених дій способами, адекватними особистісним особливостям та ситуації, справлятися зі складною життєвою ситуацією. 5. В складній життєвій ситуації людина одночасно використовує декілька різнорівневих усвідомлених видів поведінки: одиничні копінг-дії, копінг-стратегії (конкретні образи дій), копінг-стилі (групи стратегій, близьких за сенсом). Суб'єкт може надавати перевагу одному із способів опанування, допускаючи використання інших.

Учасниками дослідження стали слухачі Інституту перепідготовки і підвищення кваліфікації НПУ імені М.П.Драгоманова, спеціальності «Психологія»: 78 жінок віком від 36 до 55 років (середній вік 41,4 роки). Всі жінки мають вищу освіту; 92,3 % з них працюють.

Дослідження проводилося в поточному році. Використовувалися: методика «Стратегії опановуючої поведінки» - Ways of Coping Questionnaire (Lazarus, Folkman, 1988) – адаптована Л.І.Вассерманом та кол.; методика «Індекс задоволеності життям» - Life Satisfaction Index (Neugarten, Havighurst, Tobin, 1961), адаптована Н.В.Паніною.

Високий індекс задоволеності життям виявлений у 43,6% вибірки, низький – у 32,1%, решта мають середній показник. Отже, більше ніж у двох третин досліджуваних високий або середній рівень задоволеності життям.

Проведений кореляційний аналіз (обчислювалися коефіцієнти кореляції Спірмена) показав наявність оберненої кореляційної залежності між індексом загальної задоволеності життям та копінгом «утеча-уникнення» ($r=-0,335$,

$p < 0,05$) та прямої кореляційної залежності між індексом загальної задоволеності життям і копінг-стратегії «позитивна переоцінка» ($r = 0,248$, $p < 0,05$). Тобто, чим вищий індекс задоволеності життям, тим активніше жінки середнього віку в складних ситуаціях використовують когнітивну копінг-стратегію позитивної переоцінки (що, зокрема, дозволяє регулювати ситуації, які неможливо змінити) і тим менше вони схильні уникати проблеми.

Для подальшого аналізу отриманих даних був використаний метод контрастних груп.

Виявилося, що в групі жінок з високим індексом задоволеності життям (група 1) провідними є копінг-стратегії «позитивна переоцінка», «планомірне розв'язання проблеми», «самоконтроль»; найменш виражені – «конфронтація» та «уникнення».

Найчастіше жінки групи 1 використовують стратегію «позитивна переоцінка» (55,88% надають виражену перевагу). Основними копінг-діями є: накопичення досвіду (2,76 бали при діапазоні значень від 0 до 3 балів), відкриття для себе чогось важливого (2,65), особистісне зростання, зміни себе в позитивний бік (2,68). Менш активно жінки звертаються до молитви з метою зниження тривоги, відновлення оптимізму та емоційної рівноваги (2,18). Отже, в складних ситуаціях ці жінки схильні активно звертатися до когнітивної стратегії аналізу ситуації, пошуку сенсу того, що відбулося, з фокусуванням на позитивних аспектах, переосмислення себе, своїх ставлень, формулювання висновків, знаходження «користі» від ситуації, що склалася. Стратегія «планомірне розв'язання проблеми» (якій надають виражену перевагу 52,94% жінок групи 1) реалізується копінг-діями, що, в першу чергу, спрямовані на визначення на-

ступного кроку дії (2,79) та складання плану дії (2,65). Достатньо впевнені у своєму знанні того, що треба робити (2,56), жінки активно щось змінюють для владнання ситуації (2,56). При цьому вони частіше знаходять нові способи розв'язання проблеми (2,29), ніж просто застосовують власний минулий досвід (2,06). Стратегії «самоконтроль» надають виражену перевагу 41,17% жінок групи 1; 14,7% - використовують зрідка. Реалізація стратегії передбачає, головним чином, копінг-дії подолання негативних переживань (у зв'язку з проблемою) для мінімізації їх впливу на оцінку ситуації та ефективність зміни ситуації (2,24) та дії саморегуляції надмірної поквашливості в зміні ситуації (2,26).

Копінг-стратегія «дистанціювання», якій надають виражену перевагу 20,59% жінок групи 1, реалізується через копінг-дії, спрямовані на пошук позитиву в проблемній ситуації, яка склалася (2,65), менше схильні жінки до мисленого відсторонення (1,61), відмови глибоко задумуватися над тим, що відбулося та гумору (1,53), однак ще менше готові «змиритися з долею» (1,32). Ці дії сприяють зниженню внутрішньої напруги, відновленню емоційної рівноваги. Тож, така форма поведінки, в свою чергу, допомагає залишатися в гарному настрої і відчувати себе задоволеними життям.

Стратегія «пошук соціальної підтримки» не відноситься до домінуючих копінг-стратегій жінок групи 1 (14,71% надають виражену перевагу; 5,88% - використовують зрідка). Помірне її використання свідчить про те, що жінки не схильні розв'язувати проблеми за рахунок активного залучення зовнішніх (соціальних) ресурсів. Ця стратегія реалізується переважно копінг-діями, спрямованими на пошук інформаційної підтримки (2,47),

менше – емоційної (1,56). Помірно використовується також емоційно-орієнтована стратегія «прийняття відповідальності» (виражену перевагу ця стратегія має у 14,71% жінок; стільки ж використовують її зрідка), що відображує прагнення до розуміння залежності між власними діями та їх наслідками, готовність аналізувати свою поведінку, шукати помилки. Розуміючи, що вони самі викликали проблему (2,15) і визнаючи себе винними, жінки готові вибачитися (1,94), однак не схильні до активного самозвинувачення, самокритики (1,38).

Копінг-стратегія «конфронтація» відноситься до найменш використовуваних у жінок групи 1(перевагу їй надають лише 5,88% жінок; у 8,83% - використання зрідка), тобто ці жінки не схильні в складних ситуаціях до агресивних зусиль та надмірного ризику для зміни ситуації. Реалізуючи цю стратегію, вони прагнуть не стільки афективної розрядки (1,06), скільки настояти на бажаному (2,12). Найменш характерною для жінок групи 1 є копінг-стратегія «утеча-уникнення»: її зрідка використовують 20,59%; помірно – 73,53%; надають перевагу – 5,88%. Жінки не схильні вдаватися до розрядки емоційної напруги за допомогою алкоголю, ліків тощо (0,91) або додаткового сну (1,09), зганяти своє роздратування на інших (0,71) або уникати спілкування з людьми (0,56).

А от для жінок з низьким індексом задоволеності життям (група 2) стратегія «утеча-уникнення» є однією з найбільш використовуваних: 32% надають виражену перевагу; 4% - використовують зрідка. В складних життєвих ситуаціях таким жінкам типова пасивна поведінка, копінг-дії ухилення: невинуватити очікувань, що «все саме по собі владнається» (2,68), фантазування щодо більш сприятливого розвитку

ситуації (2,0), в меншій мірі – безпосередня розрядка емоційної напруги за допомогою алкоголю, ліків, т.п. (1,6), додаткового сну (1,52), що може надати полегшення стану і бути в певних ситуаціях корисним в короткостроковій перспективі, але є неконструктивним щодо розв'язання проблеми. Найменш активно використовуються копінг-дії усамітнення (1,2) та зігнання роздратування на інших (0,88). Однією з найчастіше використовуваних копінг-стратегій для жінок групи 2 є також «прийняття відповідальності»: 36% надають виражену перевагу; 4% - використовують зрідка. Ця стратегія реалізується, головним чином, через копінг-дії самозвинувачення (2,15), критики та докорів собі (2,04), що приводить до переживання почуття провини та незадоволеності собою. Опинившись в складній життєвій ситуації, жінки схильні фокусувати увагу на власній некомпетентності та помилках, а не на плані дії щодо виходу із ситуації. Самозвинувачення заважають пошуку більш конструктивних пояснень і тим самим ще більше посилюють незадоволеність. До найчастіше використовуваних жінками групи 2 відноситься і стратегія «пошук соціальної підтримки» (32% надають виражену перевагу; 4% - використовують зрідка), що свідчить про часті спроби розв'язання проблем за рахунок активного залучення соціальних ресурсів, пошук емоційної підтримки (2,2) та інформаційної (2,08).

Серед жінок з низьким індексом задоволеності життям 40% надають виражену перевагу стратегії «планомірне розв'язання проблеми», 8% зрідка використовують цю стратегію. Вона реалізується, в першу чергу, копінг-діями зосередження на наступному кроці, необхідному для подолання проблеми (2,84) і менше – на складанні пла-

ну дій (2,28). Жінки схильні частіше користуватися власним минулим досвідом (2,16), ніж знаходити інші способи розв'язання проблеми (1,92). При цьому не можна виключити того, що деякі з досліджуваних не стільки використовують планомірне розв'язання проблеми в реальному житті, скільки вважають цю стратегію бажаним (найбільш соціально прийнятним) способом поведінки дорослої людини в складних життєвих ситуаціях.

В групі 2 виражену перевагу стратегія «позитивна переоцінка» має лише у 28% жінок. Вона реалізується, головним чином, через копінг-дії накопичення досвіду (2,76), відкриття для себе чогось важливого (2,32), особистісного зростання (2,44 бали), а також звернення до Бога (2,24). Стратегія самоконтролю (якій виражену перевагу надають 24% жінок групи 2, а 8% використовують зрідка) спрямована на забезпечення стриманості у спонтанних проявах і включає дії контролю поведінкової активності (2,26), приховування від оточуючих дійсного стану своїх справ (2,12) та подолання негативних переживань (1,88). Серед жінок з низьким індексом задоволеності життям виражену перевагу стратегії «конфронтація» надають 12% жінок; 8% використовують зрідка. Ця стратегія передбачає спроби виходу зі складної життєвої ситуації шляхом дій, спрямованих на відреагування негативних емоцій у зв'язку з труднощами, які виникли (2,04) та обстоювання своїх позицій (1,96).

До найменш використовуваних копінг-стратегій у жінок групи 2 відноситься «дистанціювання» (перевагу ця стратегія має лише у 8% жінок; 24% використовують зрідка), що реалізується переважно через дії, спрямовані на пошук позитиву в проблемній ситуації, яка склалася (2,6), в меншій

мірі – готовності «змиритися з долею» (1,52). При цьому жінки не схильні до використання інтелектуальних прийомів відсторонення, гумору (1,04) та до збереження звичних поведінкових проявів (0,64).

Таким чином, жінки з низьким індексом задоволеності життям в складних ситуаціях схильні до уникання проблеми, вираженого прийняття відповідальності (з переживанням почуття провини та незадоволеності собою), пошуку співчуття, прийняття емоційної та інформаційної підтримки інших, і менш активно спрямовують зусилля на розв'язання проблеми, аналіз ситуації (з включенням її в контекст роботи над особистісним саморозвитком) та на збереження емоційної рівноваги, самовладання, впевненості.

Порівняння копінг-стратегій жінок з високим та низьким індексом задоволеності життям показало наявність відмінності за частотою використання стратегій «утеча-уникнення»: група 1 – $10,05 \pm 2,72$ ($M \pm \sigma$); група 2 – $12,27 \pm 3,41$; критерій Ст'юдента $t=2,816$, $p=0,007$. Також фіксується різниця на рівні тенденції за частотою використання копінг-стратегії «планомірне розв'язання проблеми»: група 1 – $14,77 \pm 1,88$; група 2 – $13,73 \pm 2,31$; $t=-1,940$, $p=0,057$ та копінг-стратегії «самоконтроль»: група 1 – $14,57 \pm 3,31$; група 2 – $13,73 \pm 2,32$; критерій Лівіна $F=4,370$, $p=0,041$.

Жінки 36-55 років з високим індексом задоволеності життям відрізняються ширшим репертуаром копінг-стратегій, активніше обирають різноманітні стратегії, надаючи перевагу когнітивним та проблемно-орієнтованим. Жінки з низьким індексом задоволеності життям в складних ситуаціях частіше вдаються до уникання проблеми та емоційно-фокусованого, поведінкового копінгю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. – М.- Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 268 с. – (Достижения в психологии).
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра психол. наук: специальность 19.00.13 <Психология развития, акмеология>/Крюкова Татьяна Леонидовна; [Ин-т психологии РАН]. – Москва: 2005. – 46 с.
3. Тенн О.Р. Изучение копинг-стратегий женщин переходного возраста, переживающих экзистенциальный кризис [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 3(11). URL: <http://psystudy.ru>
4. Vaillant G. E. *The wisdom of the ego*. Cambridge: Harvard University Press, 1995. – 406 p.

БУЩАК Г.А.,
старший викладач,
кафедра психології, педагогіки та
соціального управління,
Національний університет
“Львівська політехніка”, м. Львів

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З РІЗНИМ ПРОФІЛЕМ ЛАТЕРАЛЬНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті розглянуто сучасні теорії латералізації психічних функцій, експериментально підтверджені гіпотези щодо фундаментального принципу функціональної асиметрії мозку. Описано дослідження взаємозв'язку профілю латеральної організації мозку та когнітивних стилів у осіб юнацького віку. Проаналізовано особливості когнітивних стилів у осіб з різним профілем латеральної організації - правостороннім, лівостороннім і змішаним профілем.

Ключові слова: функціональна асиметрія мозку, індивідуальний профіль латеральної організації мозку, когнітивний стиль, полезалежність-полenezалежність.

В статье рассмотрено современные теории латерализации психических функций, экспериментально обоснованные предположения относительно фундаментальной проблемы функциональной асимметрии полушарий. Проанализировано три подхода относительно связи профиля латеральной организации на когнитивный стиль - полезависимость-полenezависимость. Описано исследование связи профиля латеральной организации мозга на когнитивные стили юношей. Проанализировано особенности параметров когнитивных стилей в группах с разным профилем латеральной организации: правши, левши и смешанный профиль.

Ключевые слова: функциональная ассиметрия, индивидуальный профиль латеральной организации мозга, когнитивный стиль, полезависимость-полenezависимость.

The theories of lateralization of mental functions are presented. The basic principle of functional asymmetry of the brain is discussed. The patterns which constitute the functional division of two hemispheres, as well as the patterns which combine the functions of one hemisphere are described. Three different assumptions about correlation between cognitive style (field dependency/ independency) and lateral brain organization are considered. The results of empirical study of the correlations between the profile of lateral brain organization and cognitive styles in adolescence are presented. The features of cognitive style of the individuals with right, left and mixed lateral profiles are described. Additional cognitive features were found in the group of "right hand-left eye -right ear".

Key words: *These cognitive features were high rates of field independence, savvy, length of associations in Rorschach stains.*

Постановка проблеми. Єдність мозку визначається сполученням двох фундаментальних властивостей: півкульною спеціалізацією і міжпівкульною взаємодією, що зумовлює стабільність переносу інформації з однієї півкулі в іншу. Функціональна асиметрія мозку (ФАМ) — це складна властивість мозку, що відображає відмінності в розподілі нервово-психічних функцій між його правою та лівою півкулями. Формування і розвиток цього розподілу відбувається в ранньому віці під впливом біологічних і соціокультурних факторів. Хоча основи функціональної спеціалізації півкуль мозку є вродженими, проте, в процесі розвитку дитини, відбувається ускладнення механізмів міжпівкульної взаємодії. ФАМ є однією з причин існування у людини певної структури психіки.

Дослідження індивідуальних відмінностей функціонування мозку стали поштовхом для розвитку когнітивної нейропсихології. В результаті

практичних та теоретичних пошуків, такі дослідники як Е. Хомська [7, 8], Е. Голдберг [1], О. Семенович [5] та інші, припустили існування зв'язку між ПЛЮ мозку та когнітивними стилями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Весь досвід вивчення функціональної асиметрії мозку людини свідчить про те, що асиметрія виявляється в сфері психічних функцій. Це різні форми гнозису, складні дії, когнітивні процеси, мова, інтелектуально-мнестична діяльність, емоційна поведінка.

В концепції про три функціональні мозкові блоки О.Р. Лурії представляє загальну схему роботи мозку як субстрату психічних процесів. У відповідності до неї весь мозок поділяється на три основних структурно-функціональних блоки або три основних апарати мозку, участь котрих є необхідною для здійснення будь-якого виду психічної діяльності. О.Р. Лурія писав, що „з деяким наближенням до істини їх можна описати як:

1 – блок, що забезпечує регуляцію тону і бадьорості;

2 – блок отримання, обробки і зберігання інформації, що поступає із зовнішнього світу;

3 – блок програмування і контролю за психічною діяльністю” [4, с.84].

В цілому, не зважаючи на велику кількість публікацій, котрі присвячені латеральній специфіці порушень психічних функцій при ураженні задніх відділів півкуль, ця проблема ще далека від вирішення – як частина „загадки правої півкулі головного мозку”, зокрема тому, що дотепер систематично експериментально не аналізувалися фактори, що впливають на латеральну специфіку порушень психічних процесів, такі як вік досліджуваного, його премор-бид (наприклад, лівша-правша), стать. Однак, другий блок мозку, відповідно до концепції О.Р. Лурії, як в теоретичних так і в клінічних дослідженнях, розглядається як неоднорідний для лівої та правої півкулі (або як два варіанти одного блоку). І це положення швидше потрібно уточнювати, ніж доводити.

На сьогодні можна з впевненістю стверджувати, що в здійсненні будь-якого виду психічної діяльності - чи це мова, чи це відображення просторових відношень - беруть участь обидві півкулі. Права і ліва півкулі не дублюють одна одну, а забезпечують різні сторони, різні аспекти єдиної психічної діяльності. Однак простих і однозначних пояснень асиметрії, як це було в минулому, немає.

Фундаментальне питання проблеми ФАМ людини - це питання про те, яка закономірність лежить в основі розподілу функцій між двома півкулями. Для В.Л. Дегліна фундаментальний принцип функціональної асиметрії набуває семіотичного характеру. Функції, які сконцентровані в правій

півкулі (ПП) - це форми психічної діяльності, субстанцією яких є природні знаки. Ліва півкуля (ЛП) в своїй діяльності опирається на штучні, довільні знаки; навіть природні знаки - образи предметів - вона інтерпретує як штучні. В ЛП сконцентровані ті форми психічної діяльності, субстанцією яких є штучні артіфіціальні знаки. Отже, з семіотичної точки зору, водорозділ між півкулями - це водорозділ між засобами, якими користуються півкулі.[5, с.124-134]

В.Л. Деглін намагався також з'ясувати, “чому теоретичне мислення, оскільки воно з'явилося, не бере на себе функції розв'язання задач в повсякденному житті, чому емпіричне мислення у цьому випадку зберігає свою суверенність. Адже формальна логіка - достатньо потужний інструмент, якому підвладне розв'язання як нових задач, так і задач, з якими людина уже зіткнулася і стосовно яких має досвід”[5, с.134-146].

Факти, отримані в цьому дослідженні, дозволили припустити, що в мозку людини формуються два самостійних механізми, що забезпечують мислення. Функцією одного з них є чисто процедурний операційний аспект мислення. Такий механізм відповідає за правильність та послідовність операцій мислення і тільки він байдухий до матеріалу, яким оперує думка. Цей механізм розміщений на території лівої півкулі. Мозок володіє також механізмом, котрий слідує за добротною цього матеріалу, яким оперує думка, - механізмом, що забезпечує відповідність думки дійсності, але він нездатний до розвитку думки. Цей механізм розміщений на території правої півкулі [5, с.113-114].

Вчені зрозуміли, що те, як в повсякденній мові позначаються людські риси і форми поведінки, не зовсім

узгоджується з тим, як вони представлені в мозку.

Порівняння ефектів, що виникали при ураженнях структур лівої та правої півкуль у дітей, наштовхнули відомого нейропсихолога Е. Голдберга на припущення, що відмінності між півкулями базуються на відмінностях між когнітивною новизною і когнітивною рутинною. "Можливо права півкуля особливо вправно опрацьовує нову інформацію, а ліва півкуля особливо вправна в опрацьованні рутинної, знакової інформації?" [1]. Можливо, виникнення такого розподілу в процесі еволюції дало мозку обчислювальну перевагу. Делегування новизни правій півулі, а когнітивної рутини лівій приводить до нового погляду на мозкові функції.

Традиційне розуміння функцій мозку в пізнавальній діяльності було статичним і не враховувало індивідуальних відмінностей, домінували фіксовані карти прив'язки структур до функцій, без врахування будь-яких динамічних змін в природі цього картування.

Нашу увагу привернули дослідження в області нейропсихології індивідуальних відмінностей Е.Д. Хомської. Вона припустила, що тип профілю латеральної організації (ПЛО) мозку за трьома видами асиметрій (рука-вухо-око) відображає міжпівкульне співвідношення основних аналізаторних систем і тому може розглядатися як особливий інтегративний модально-специфічний фактор, що характеризує аналізаторну роботу мозку як парного органу.

За результатами досліджень Е.Д. Хомська приходить до висновку, що ПЛО не є простою сумою асиметрій, що його утворюють, оскільки кореляції між типом ПЛО і психічними функціями не дорівнює сумі коре-

ляцій окремих його ознак. Отже, тип ПЛО є певною системою, яку можна розглядати як інтегрований показник, що характеризує міжпівкульну асиметрію і міжпівкульну взаємодію мозку як парного органу [7, с.29].

Індивідуальний латеральний профіль визначається як поєднання функціональної асиметрії мозку, сенсорної та моторної асиметрії. Вважається, що індивідуальний латеральний профіль кожної людини визначає тип сприйняття, мислення, стресостійкість, стиль та успішність навчання [6, с.191].

Досліджуючи зв'язок між ПЛО та параметрами когнітивного стилю більшість дослідників намагаються точніше описати латералізацію психічних функцій.

В полі нашої уваги є когнітивний стиль, котрий був запропонований Г. Віткіним (Witkin H) [14], і відомий як диференційованість поля або полезалежність-поленезалежність (ПЗ-ПНЗ). Зацікавив нас цей стиль через різні висновки дослідників щодо його зв'язку з півкульною латералізацією.

Про цей взаємозв'язок вченими було висловлено три різних припущення. Л. Пізамігліо (Pizzamiglio L.), Д.Палмер (Palmer D.) вважають, що поленезалежність є індикатором ступеня диференціації психіки в цілому і тому пов'язана з величиною латералізації функцій, тобто поленезалежні можуть бути яскраво вираженими правопівкульними, так і яскраво вираженими лівопівкульними [12]. Однак є автори, що пов'язують поленезалежність тільки з лівосторонньою латералізацією. Так, П. Олтман з'ясував, що при сприйняття людського обличчя увага поленезалежних прикута до правої його половини, що свідчить про їх лівосторонню латералізацію. А. Сілверман (Silverman A.) стверджує, що при електротерапії у депресивних хворих

вплив на праву півкулю головного мозку спричиняв зростання полезалежності, а вплив на ліву – зростання полenezалежності [11]. Л. Піззамігліо (Pizzamiglio L.) припускає, що „у полenezалежних в процесі розвитку формується стратегія прийняття рішення, що ґрунтується на аналізі деталей, яка пов'язана з переважанням лівої (аналітичної) півкулі, а полезалежні використовують конфігуративний (глобально-цілісний) підхід до ситуації, це передбачає більш активний вплив правої півкулі [10]. А з іншого боку, в деяких роботах підкреслювався вплив правої півкулі на вираженість ПНЗ стилю опрацювання інформації [13].

Блум-Флешбах (Bloom-Fleshbach) зазначає, що для ПНЗ досліджуваних, поряд з спеціалізацією мозгових функцій, характерною також є їх інтеграція. Так наприклад, у ПНЗ осіб при виконанні типово лівопівкульних завдань в процесі обробки інформації активно задіюється права півкуля: вони краще справляються з лінгвістичним завданням, якщо воно адресоване правій півкулі при пред'явленні в ліве вухо в процесі дихотомічного прослуховування [9].

Неузгодженість висновків вчених-дослідників щодо зв'язку ПЗ-ПНЗ з півкульною латералізацією свідчить про те, що ця ділянка потребує додаткового вивчення.

Мета статті на основі результатів проведеного емпіричного дослідження виділити особливості когнітивно-стильових характеристик, що проявляються в групах, які відрізняються за профілем латеральної організації в сенсорній та моторній сферах.

Для реалізації поставленої мети передбачалось виконання таких завдань як: теоретичний аналіз підходів вивчення когнітивних стилів в нейропсихології індивідуальних відміннос-

тей; емпірично дослідити особливості когнітивних стилів у осіб юнацького віку з різним профілем моторної та сенсорної латеральної організації.

Виклад основного матеріалу статті.

В нашому дослідженні взяли участь 287 юнаків, з них - 199 осіб чоловічої статі, 88 жіночої статі. Вік опитуваних від 18 до 21 років. Досліджувані - студенти 2-4-го курсів технічного університету, які навчалися за інженерними спеціальностями.

Для дослідження було використано наступні методики: модифікований тест-опитувальник Аннет, проективна методика Г. Роршаха, групова методика К.У. Еттріха (АКТ-70), тест на кмітливість. За допомогою трьох останніх тестів ми вивчали параметри когнітивних стилів.

Профіль латеральної організації сенсорних і моторних функцій було визначено за допомогою набору тестів на мануальну, слухо-мовну і зорову асиметрії. За основу був взятий, модифікований нами, опитувальник Аннет. Це дозволило нам відслідкувати переважання чи рівновагу у мануальній, зоровій і слухо-мовній сфері. Базовим теоретичним принципом нашого дослідження є принцип контрлатеральної проекції: кожна півкуля головного мозку отримує інформацію переважно від протилежної сторони тіла (зір, слух, тактильні відчуття).

На основі аналізу цих даних були сформовані групи з різним типом латеральної організації.

Проективний тест Роршаха дозволив нам дослідити особливості перцептивного сприйняття неструктурованих зображень, а саме “диференційованість-цілісність” опису картинок, чутливість до форми та кольору зображення, особливості змістових переваг в інтерпретаціях, а також оригінальність та популярність відпо-

відей.

За допомогою групової методики К.У. Еттріха (АКТ-70) ми змогли дослідити такий когнітивний стиль, як полезалежність-полenezалежність. Рівень кмітливості респондентів було визначено за допомогою ребусів на фізичну тематику. Оскільки в цьому тесті респондент працює з двома знаковими системами: образ - мова правої півкулі, мовний знак - матеріал, з яким працюю ліва півкуля [5, с.114]. Ця методика передбачає швидкий перехід від образного, невербального сприйняття до вербального тлумачення, це може свідчити про "продуктивність" міжпівкульної взаємодії.

Для статистичного опрацювання даних було використано кластерний, однофакторний дисперсійний аналіз, непараметричний Н-критерій Краскала-Уоліса, реалізовані у програмі SPSS.

В нашому дослідженні тип сенсорно-моторної латеральної організації був фактором, на основі якого утворювалися групи. Щоб сформувані близькі за профілем латеральної організації групи, ми застосували кластерний аналіз, який був проведений в два етапи. Відповідно до проведеної класифікації, за ознаками профілю було сформовано 3-и і 4-и групи.

При виділенні 3-х кластерів — досліджувані були об'єднані в групи за такими домінуючими ознаками (Рис.1):

1. ЛЛЛ — переважно "ліва рука+ліве око+ліве вухо" (Кл.1)
2. ОрОоОв — змішаний профіль "обидві руки+(обидва ока - праве око)+обидва вуха" (Кл.2)
3. ППП — переважно "права рука+праве-лівеоко+праве вухо" (Кл.3)

Рис.1 Графік середніх показників профілю "рука-око-вухо": три кластери

Перша група, шульги (ЛЛЛ), складалась з 51-ї особи, їх об'єднувало те, що в них домінували ліва сторона, другу група змішаний профіль (ОрОоОв) — 98 осіб, третя група правші (ППП) — 138 осіб. Третя група, група право-руких, є наймасовішою, вони складають 48% вибірки. Група із змішаним профілем латеральної організації є меншою за чисельністю і складає 34%, відповідно група шульгів - лівий профіль латеральної організації - 18%. В даній класифікації найбільш чисельною виявилась група з вираженим правостороннім профілем.

Дану класифікацію ми обрали як основну для дослідження особливостей когнітивних стилів.

Наше завдання порівняти групи з різними профілями сенсорно-моторної латеральної організації за параметрами когнітивних стилів.

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу, групи статистично значимо відрізняються за такими ознаками: "кмітливість", "тварина в інтерпретації", "чітка форма+кольорове зображення", "не чітко зазначена форма".

За методом контрастів вдалося уточнити відмінності між групами профілів за такими ознаками: «не чітко зазначена форма», «чітка форма+кольорове зображення», «тварина в інтерпретації».

«Не чітко зазначена форма»: за цією ознакою правші відрізняються від групи шульгів та групи із змішаним профілем на рівні $p=0,22<0,05$ (Табл. 1).

А також група із змішаним профілем відрізняється від правшів і від шульгів на рівні - $p=0,43<0,05$ (Табл. 1).

Звідси, ми можемо припустити, що правші в своїх інтерпретаціях частіше від інших використовують «розмиті» означення форми. Отже, ми можемо

припустити, що для правшів не є так важлива форма, як для осіб із змішаним профілем і шульгів.

«Чітка форма+кольорове зображення»: за цією ознакою особи із змішаним профілем відрізняються від правшів і шульгів на високому рівні статистичної достовірності – $p=0,005<0,01$ (Табл. 1). Це свідчить про їх високу чутливість до форми і кольору в перцепції. Можна припустити, що особи із змішаним профілем пов'язують колір з формою, тобто для них є важливо чітко описати запропоноване зображення, при цьому враховуючи всі можливі його характеристики.

«Тварина в інтерпретації»: правші значимо ($p=0,034$) відрізняються за кількістю інтерпретацій тварин від шульгів та осіб із змішаним профілем. Вони значно частіше від інших «бачуть» образи тварин в плямах Роршаха (Табл. 1).

«Кмітливість»: Особи із змішаним профілем значно кмітливіші від шульгів та правшів і ці відмінності на високому рівні статистичної достовірності – $p=0,01$ (Табл. 1). Оскільки успішність розв'язання ребусів забезпечується поєднанням образно-символічного та понятійного мислення (актуалізується здатність до вербалізації знань), можна припустити, що це зумовлено тим, що в осіб із змішаним профілем добре

розвинуто образне мислення, яке поєднується з швидким обміном інформацією між півкулями, добре налагодженим зв'язком між півкулями. Їм найкраще, в порівнянні з іншими групами профілю, вдається встановлювати відповідність образно-візуальної інформації з вербальною (знаннями фізичних величин).

Нами також було використано непараметричний Н-критерій Крускала-Уоліса для перевірки відмінностей між трьома незалежними групами за рівнем таких ознак як «оригінальність», «полenezалежність-полenezалежність» (ПЗ-ПНЗ), «кількість відповідей за Роршахом» (Z), «правильна форма» (F+). Оскільки за критерієм Лівеня дисперсії цих ознак неоднорідні.

Відповідно до статистики критерію, відмінності між групами є лише за «оригінальністю відповідей» (Orig) на рівні статистичної достовірності $p=0,028<0,05$. Отже, між групами, що досліджувалися, є значимі відмінності за рівнем ознаки «оригінальність відповідей». Нами встановлено наявність зміни рівня даної ознаки при переході між досліджуваними групами.

За ознаками “правильна форма” (F+), “заг.кількість ввідповідей за Роршахом”(Z), “полenezалежність-полenezалежність” - статистично значимих відмінностей між групами не має

Таблиця 1.

Критерії контрасту						
	Контраст	Знач. Контр.	Стд. помилка	t	ст.св.	Знч. (2-сторон.)
Не чітко зазначена форма	1	6,7798	3,33604	2,032	284	,043
	2	-14,3257	6,21929	-2,303	284	,022
Чітка форма і кольорове зображення	1	-6,8138	2,38725	-2,854	284	,005
	2	7,7414	4,45049	1,739	284	,083
Тварина в інтерпретації	1	7,2064	4,13676	1,742	284	,083
	2	-16,4030	7,71205	-2,127	284	,034
Кмітливість	1	-2,2439	,86030	-2,608	284	,010
	2	-2,7842	1,60384	-1,736	284	,084

Таблиця 2.

Статистика критеріюа,в				
	Правильна форма	Оригінальні відповіді	Заг. кількість відповідей за Роршахом	Полезалежність-поленезалежність
Хі-квадрат	,971	7,118	2,649	3,031
ст.св.	2	2	2	2
Асимпт. знч.	,615	,028	,266	,220
а. Критерій Краскела-Уолеса				
b. Групуєча змінна: Кластерів: 3				

(Табл. 2).

Для з'ясування напрямку зміни рівня ознаки «оригінальність відповідей» ми використали S-критерій Джонхієра-Терпстра.

За статистикою цього критерію ми можемо стверджувати, що при переході від групи шульгів, до змішаного профілю і до правшів зменшення рівня прояву ознаки «оригінальність» є не випадковою на рівні високої статистичної значущості $p=0,007$. Отже, профіль ЛО впливає на рівень «оригінальності відповідей» у сприйнятті та інтерпретації картинок Роршаха. Звідси, можна припустити, що група шульгів продемонстрували вищий рівень «оригінальності відповідей» від решту груп профілів, через те, що у них «чистий» лівий профіль - «домінуючі ліва рука+ліве око+ліве вухо» - зумовлений домінуванням правої півкулі, яка відповідає за образне мислення та симультантне сприйняття і новизну.

На другому етапі класифікації було виділено 4-и кластери. В основі цієї класифікації були такі домінуючі ознаки профілю (Рис.2):

1. ОрОо-ПоОв - обидві руки+праве око-обидва ока+обидва вуха (Кл.1.)
2. ЛЛЛ - ліва рука+ліве око+ліве вухо (Кл.2);
3. ППП - права рука+праве око+праве вухо (Кл.3);
4. ПЛП - права рука+ліве око+праве вухо(Кл.4).

Перша група обидворуких/амбидекстрів (ОрОо-ПоОв) складається з 70 досліджуваних, друга група шульгів (ЛЛЛ) чисельністю в 49 осіб, третя група правшів (ППП) складається з 84, четверта група праворуки з ведучим лівим оком (ПЛП) – 84 особи. Особливістю даної класифікації є те, що група праворуких розділилась на дві - «чистих правшів» і праворуких з лівим ведучим оком.

Для порівняння цих чотирьох груп, ми також застосувати однофакторний дисперсійний аналіз. На основі аналізу отриманих результатів, ми виділяємо відмінності, що пов'язані з появою групи правшів з лівим ведучим оком.

За ознакою «Кмітливість» було виявлено відмінності між групою із змішаним профілем (ООО) та шульгами (ЛЛЛ) на рівні $p=0,005<0,01$ (високий рівень статистичної достовірності);

між шульгами (ЛЛЛ) та праворукими із ведучим лівим оком (ПЛП) на рівні $p=0,024<0,05$ (статистично значима достовірність). Отже, група шульгів (ЛЛЛ) статистично значимо відрізняється від групи із змішаним профілем (ООО) та групи (ПЛП) за «кмітливістю». Шульги продемонстрували найнижчі показники кмітливості, а група «змішаний профіль» – найвищі. Результат підтвердив попередній висновок. Привертає увагу в цьому порівнянні те, що до групи «кмітливих» із змішаним профілем приєднується група «праворуких+лівооких» (ПЛП). Достатньо, щоб в правому профілі

появилось “ліве око”, як показники кмітливості суттєво зростають. Це може свідчити про те, що домінування лівого ока у праворуких, спричиняє більшу залученість правої півкулі, що є важливою умовою успішного розв’язання ребусів.

За результатом однофакторного дисперсійного аналізу відмінність між групами за профілем ЛО за ознакою «полезалежність-полenezалежність» є на рівні достовірності ($p=0,06$). Проте, коли ми уточнюємо достовірність цієї відмінності за допомогою методу контрастів виходить цікавий результат.

Ми отримали, що група - “праворуки+лівооки”, за рівнем полenezалежності відрізняються від інших груп ПЛО на рівні високої статистичної достовірності $p=0,014$. Тобто найвищі показники полenezалежності є у “праворуких+лівооких”, а найбільш полenezалежними є “ліворуки+лівооки”, посередині за рівнем полenezалежності є змішаний профіль. Наш результат підтверджує висновок Bloom-Fleshbach, котрий зазначав, що для ПНЗ досліджуваних, поряд з спеціалізацією мозгових функцій, характерною також є їх інтеграція: у ПНЗ осіб при виконанні типово лівопівкульних завдань в процесі обробки інформації активно задіюється права півкуля.

Це найцікавіша особливість цього порівняння, оскільки виділилась група, в якій в профілі поєднується “права рука і ліве око”, і яка має свої осо-

бливості когнітивного стилю, а саме вищий рівень полenezалежності і кмітливості в порівнянні з чистими правшами і змішаним профілем.

Для того, щоб перевірити відмінності між досліджуваними 4-а групами за рівнем ознак, дисперсії яких негомогенні, ми використали аналог однофакторного аналізу – Н-критерій Краскала-Уоліса. Такими ознаками є «загальна кількість відповідей за Роршахом»(Z), «оригінальність»(Origin), «чітка форма+сірий колір»(Fc) .

Статистика цього критерію показує, що відмінності між досліджуваними групами профілів ЛО, за цими змінними є статистично значимими (Таб.3).

На основі аналізу графіків середніх та таблиці рангів ми здійснили порівняння груп за цими ознаками:

«загальна кількість відповідей за Роршахом» (Z) найбільша у групі шульгів (ЛЛЛ) і “праворуких-правооких” (ПЛП) груп, а найменша у групі правшів (ППП). За даною ознакою привертає увагу група “праворуких і лівооких” (ПЛП) , вона відрізняється від “чистих” правшів і є подібною до “чистих” лівшів. На картинку-стимул певна довжина асоціацій: шульги і “праворуки-правооки” (ПЛП) давали більше асоціацій. Це може свідчити про більшу залученість функцій правої півкулі у виконання цього завдання. 2-у групу (лівшів) і 4-у групу (ПЛП) об’єднує ліве ведуче око, а значить

Таблиця 3.

Статистики критерію a,b			
	Оригінальні відповіді	Чітка форма+сірий колір	Заг. кількість відповідей за Роршахом
Хі-квадрат	9,480	1,700	8,610
ст.св.	3	3	3
Асимпт. знч.	,024	,637	,035
а. Критерій Краскала-Уоліса			
б. Групуєча змінна			

є права півкуля ведучою у зоровому сприйнятті, яка, можливо, і забезпечує таку імагінативну продуктивність учасників цих груп.

За змінною «чітка форма+сірий колір» статистично значимих відмінностей між групами не має.

Висновки з даного дослідження.

Групи з різними профілями латеральної організації мають свої особливості прояву когнітивних стилів:

- шульги (ЛЛЛ) демонструють високі показники “оригінальності відповідей” - вони виявились найоригінальнішими в інтерпретації плям Роршаха;
- особи з правостороннім профілем “ППП” в інтерпретаціях плям часто “нехтують” формою зображення і за змістом вдаються частіше від інших до образів тварин;
- групі із змішаним профілем властиві високі показники кмітливості, і

вони статистично вищі в порівнянні із іншими групами;

- група праворуких з ведучим правим оком (ПЛП) виділилась високими показниками полenezалежності, також вона близька за показниками кмітливості до змішаної групи, а за кількістю асоціацій на плями Роршаха подібна до шульгів.

Особливістю нашого дослідження було те, що ми виділили і описали групи із змішаними профілями — “обидворукі-обидвоокі-обидвовухі” (ООО) і “праворукі-лівоокі-правовухі” (ПЛП). Нами було запропоноване завдання, яке не має наперед відомого правильного рішення — це проєктивна методика Г.Роршаха. Як припускав Е.Голдберг — це саме та дослідницька ситуація, в якій найяскравіше можуть проявитися когнітивні стилі, що визначаються особливостями латеральної організації мозку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / Пер. с англ. Д. Бугакова. — М.: Смысл, 2003. — 335 с.
2. Москва, “Смысл”, 2003 [ISBN 5-89357-139-8]
3. Деглин В.Л. Лекции о функциональной асимметрии мозга человека.- Амстердам-Киев, 1996. - 151 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии/ А.Р. Лурия. - М.: Медицина, 1973. - 240 с.
5. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей. М., 1991.
6. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. - М.: ТЦ Сфера, 2003.-288 с.
7. Хомская Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий// Вестник Моск. Ун-та. Сер.14, Психология. 1996, №2, С.24-31
8. Хомская Е.Д., Гасимов Ф.М. Особенности вербальных функций при различных типах межполушарной организации мозга в норме// Вестник Моск. Ун-та. Серия 14, Психология. 1994, №1, С.36-42.
9. Bloom-Fleshbach J. Differentiation: Field-dependence spatial ability and hemispheric specialization // J. of Personality, 1980.-V.48.-P.135-148.
10. Pizzamiglio L., Zoccolotti P. Individual differences: cerebral structure and cognitive characteristics // Field dependence in psychological theory: Research and application. L., 1986. P. 27-43.

11. *Sabatelli R. et al. Cognitive style and sending and receiving of facial cues // Percept. and Motor Skills. 1979. Vol. 49. P. 203-212.]*
12. *Shevrin H. et al. Fieldindependence, lateralization and defensive style // Percept. and Motor Skills. 1979. Vol. 49. P. 195-202*
13. *Tinajero C., Paramo M.F., Cadaveira F., Rodriguez-Holguin S. Field dependence-independence and brain organization: The confluence of two different ways of describing general forms of cognitive functioning? A theoretical review // Perc. and Motor Skills, 1983.- V.77.-P.787-802*
14. *Witkin H. et al. Personality Through Perception. N.Y., 1954. 561 p.*

ВАРБАН Є.О.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра педагогіки та
психології,
Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана,
м. Київ

РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ В ПОДОЛАННІ ЖИТТЄВИХ КРИЗ

У статті аналізується специфіка процесу подолання, розглядаються різні ресурси подолання та використання особистісної рефлексії в процесі подолання життєвих криз. Перспектива подальшого дослідження проблеми вбачається в розробці та апробації методів діагностики і розвитку особистісної рефлексії, що може урізноманітнити кількість та якість ресурсів подолання складних життєвих ситуацій та життєвих криз.

Ключові слова: психологічне подолання, ресурси подолання, особистісна рефлексія.

В статье анализируется специфика процесса преодоления, рассматриваются различные ресурсы преодоления и использования личностной рефлексии в процессе преодоления жизненных кризисов. Перспектива дальнейшего исследования проблемы видится в разработке и апробации методов диагностики и развития личностной рефлексии, что может разнообразить количество и качество ресурсов преодоления сложных жизненных ситуаций и жизненных кризисов.

Ключевые слова: психологическое преодоление, ресурсы преодоления, личностная рефлексия.

The article analyzes the specifics and peculiarities of the percolation process of coping behavior and applying personal reflection in the process of overcoming difficult life situations and life crises. The reviewed specifics of the percolation process of coping behavior such as qualitative alteration of consciousness, critical understanding of what had happened, willful and conscious overcome of difficult life situations give the appearance to consider the personal reflection as one of the resources of coping. The prospect of further research of this question will

include creation and approbation of diagnostic methods and personal reflection development, and also reflective techniques that will diversify quantity and quality of strategies to cope with difficult life situations.

Key words: coping behavior, coping behavior resource, personal reflection.

Постановка проблеми. Зростаючі темпи сучасного життя, суттєві економічні й соціально-політичні перетворення і потрясіння, що відбуваються останнім часом в Україні, значно збільшують кількість потенційних стресорів, небезпечних для психологічного здоров'я людини. Ефективна діяльність за подібних умов значною мірою залежить від наявності в особистості необхідних ресурсів для регулювання своєї активності в складних життєвих ситуаціях та вміння долати негативні переживання за допомогою певних психологічних прийомів. У цьому світлі виправданим є інтерес науковців до вивчення механізмів подолання важких життєвих ситуацій і життєвих криз та розкриття ресурсів особистості, що зумовлюють вибір людиною тих чи інших стратегій психологічного подолання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психологічній науці життєва криза розглядається як різновид складної життєвої ситуації або як кризова ситуація і вивчається у площині подій, переживань, відносин, поведінки та реабілітації. В процесі вивчення проблеми життєвої кризи були введені такі поняття, як «особистісна криза», «психологічна криза» (А.Г. Амбрумова), «мотиваційна криза» (А.А. Файзулаєв), «біографічна криза» (Р.А. Ахмеров) та ряд інших [3, с. 42].

Як психологічний феномен життя криза розглядається: 1) як соціально-психологічна ситуація; 2) як особливий стан, що має свої суб'єктивні та об'єктивні характеристики; 3) як процес переживання. На думку багатьох дослідників – поняття «криза» в житті людини одночасно означає як проблемну ситуацію, так і потенційну можливість піднятися на більш високий рівень буття (Л.І. Анциферова; Р.А. Ахмеров; Ф.Ю. Василюк; Т.М. Титаренко) [2].

Існують експериментальні дані, які свідчать що процес подолання життєвих криз та складних життєвих ситуацій залежать від різних ресурсів, якими може скористатися особистість, насамперед: типу особистості або її окремих рис, енергетичних ресурсів особистості, минулого досвіду, конкретної життєвої ситуації тощо [2, с. 32]. А від яких з них більшою мірою – ми спробуємо визначити в нашій статті.

Мета статті – визначити особливості використання особистістю різних ресурсів в процесі подолання життєвих криз та складних життєвих ситуацій. *Основне завдання статті* – здійснити теоретичний аналіз проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для того щоб з'ясувати якими ресурсами користується особистість в процесі подолання життєвих криз необхідно більш детально розглянути перебіг таких криз та суть

самого процесу подолання.

Однією з обов'язкових умов життєвої кризи є «подія, яка її викликає» – така дезадаптуюча зміна в соціальному середовищі, яка призводить до зміни очікувань індивіда щодо його особистості й відносин з оточуючим світом («кризова ситуація»). Психологічна криза є функцією події, що її викликає, й специфічної особистісної схильності, вразливості по відношенню щодо певної події. Таку предиспозицію особистості визначають особливості емоційної реактивності, характеристики самооцінки й самоприйняття, система цінностей, структура соціалізації й інтерперсональних контактів. Слід також враховувати специфіку когнітивної організації, що відповідає за сприйняття ситуації в неадаптивному стилі (А.Г. Амбрумова, І.В. Бринза; Ф.Ю. Василюк).

Подія, що викликає життєву кризу, суб'єктивно сприймається як утрата, провал, неуспіх, причому слід враховувати, що для людини важливими є не утрата чи провал самі по собі, а їхній особистісний смисл: те, що представляє, наприклад, утрату для одного, може здаватися цілком ординарним і природним для іншого. Компонентом психологічної кризи є також уявлення про безвихідність ситуації, неможливість розв'язання конфлікту, що виникає внаслідок відсутності інформації, необхідної для розв'язання проблеми. Іноді це дефіцит реальний, об'єктивний (у випадку особливо складної ситуації), в інших випадках – уявний, пов'язаний з особливостями психічної діяльності суб'єкта [2].

Життєва криза може бути різної глибини і мати кілька стадій чи рівнів (від 3-х до 6-ти), проходження яких має свої специфічні особливості. Найчастіше в розвитку психологічної реакції на життєву кризу розрізняють

чотири послідовні фази (Ф.Ю. Василюк; О.А. Донченко, Т.М. Титаренко; Л.М. Юр'єва): 1) Первинне наростання напруги, що стимулює звичні способи розв'язання проблем. 2) Подальше наростання напруги, збудження, агресивності, рівня тривоги в умовах, коли ці способи виявляються безрезультатними. 3) Ще більше наростання напруги, яке вимагає мобілізації зовнішніх й внутрішніх психологічних й фізичних ресурсів. Робляться спроби використати не характерні для особистості способи подолання. 4) Якщо все виявляється марним, настає стадія, що характеризується підвищенням тривоги й депресії, відчуттям безпомічності й безнадійності, дезорганізацією поведінки особистості.

Таким чином, криза завжди супроводжується стресом, певним чином містить в собі фрустрацію, оскільки завжди пов'язана з блокуванням частини потреб, і конфлікт, оскільки суттєвий розрив між реальним та бажаним завжди потребує активізації ціннісно-сміслової діяльності [2].

Крім того, життєва криза викликає перебудову різних підструктур особистості (Ф.Ю. Василюк; Т.М. Титаренко; П.В. Лушин): 1) *Зміни в емоційній сфері* – в почуттях, котрі переживаються по відношенню до свого життя (психологічний дискомфорт, підвищення тривожності, зниження здатності до вольових дій, переоцінка значущості деяких подразників тощо). 2) *Зміни на пізнавальному рівні* – зниження пізнавальних здібностей (пам'ять, увага, мислення). Зміни в сприйнятті себе і свого життя. 3) *Зміни в підструктурі досвіду* – можуть зруйнуватися старі звички, навички, на зміну яким приходять нові, що нерідко формуються вже в процесі кризи. Змінюється також і підструктура спрямованості (цінності, інтереси, ідеали, переконання). Змі-

нюється ставлення до майбутнього, смисл і цілісність життя. 4) *Порушення смислової відповідності* свідомості і буття суб'єкта. 5) *Зміни в самосвідомості* й Я-концепції особистості [2], [5], [7].

Наслідки життєвої кризи можуть бути різними. Може відбутися фіксація неадекватних способів адаптації, що ще більше ускладнює становище індивіда й збільшує ризик виникнення нової кризи і ще більш несприятливих наслідків у майбутньому. Однак результатом кризи може стати й збагачення ресурсів особистості, вироблення, на додачу до вже існуючих звичних способів реагування на критичні ситуації нових, більш ефективних прийомів. Тобто, життєва криза одночасно містить як загрозу для особистості, так і можливість для її зростання (Л.І. Анциферова; Ф.Ю. Василюк; Т.М. Титаренко; П.В. Лушин) [1], [2], [5], [7].

Таким чином, можна зазначити, що в психологічній науці життєва криза розглядається як вид складної життєвої ситуації, котра може виникнути на будь-якому етапі життєвого шляху особистості і визначається у сукупності подій, переживань, відносин, особливостей поведінки та реабілітації. Життєву кризу утворюють як реальні обставини життя, так і їх сприймання та переживання особистістю. Сприймання проблеми, що виникла, як життєвої кризи необхідно розглядати в суб'єктивній ієрархії значущих переживань, оскільки фактор значущості опосередковує будь-який зовнішній вплив, що сприймається особистістю.

Термін «психологічне подолання» в широкому розумінні включає всі види взаємодії суб'єкта з задачами зовнішнього чи внутрішнього характеру – спроби оволодіти чи пом'якшити, звикнути чи ухилитися від вимог проблемної ситуації. Додаткові умови – як зовнішні, що характеризують саму

задачу, так і внутрішні, що являють собою психологічні характеристики суб'єкта – загострюють зміст психологічного подолання, відрізняючи його від простого пристосування [2, с. 21].

Ми під поняттям «психологічне подолання» надалі будемо розуміти активну взаємодію особистості з ситуацією, яка відбувається у відповідності до логіки розвитку ситуації, залежить від значущості ситуації в житті людини та психологічних можливостей особистості, і спрямована на конструктивне розв'язання проблемної ситуації (Є.О. Варбан [3, с.42]).

На сьогоднішній день виділяють три основні підходи до розуміння поняття «психологічне подолання»: 1) як один з способів психологічного захисту; 2) як якість (ресурс) особистості; 3) як динамічний процес в межах когнітивного підходу [2].

Перший підхід визначає психологічне подолання як один зі способів психологічного захисту. Прихильники даного підходу (А.Г. Амбрумова, Р.М. Грановська, І.М. Нікольська та ін.) вважають, що психологічний захист це – адаптивний механізм психічної саморегуляції, що знижує емоційну напругу, тривогу, дискомфорт, і зберігає несуперечливість «образу Я» за рахунок придушення чи спотворення частини інформації. Психологічний захист виникає тільки у суб'єктивно складних ситуаціях, котрі викликають почуття невдоволеності, і носить неусвідомлюваний або мало усвідомлюваний характер.

За даними прихильників другого підходу, що визначає психологічне подолання в термінах рис особистості, до особистісних ресурсів подолання відносяться, як досить очікуванні – особливості Я-концепції, позитивна самооцінка, низький рівень нейротизму та тривожності, особливості локусу контролю, тип мислення, темпера-

мент [4]; ставлення до світу, переконання, когнітивні стилі, історія життєвих успіхів і невдач [1]); особистісна рефлексія [3] і навіть почуття гумору [6] та ряд інших.

Слід також згадати відомі праці С. Кобаси зі співробітниками [2]. Автори висунули гіпотезу, що значні резерви опору стресовим ситуаціям зумовлені особливою особистісною диспозицією людини. Це властивість отримала назву «*hardi*» (*hardiness*), тобто сміливий, відважний, «міцний горішок», стійкий. С. Кобаса відносить витoki формування «*hardi*» до ранніх етапів життя і виділяє позитивне значення кількох умов. Насамперед, старші в родині стимулювали дітей до того, щоб вони самостійно розв'язували складні проблеми, і лише в найскладніші моменти надавали їм підтримку. Таким чином, створювалися умови не тільки для розвитку когнітивних здібностей, уяви та формування адекватних суджень, але й для заохочення самостійності дітей. Крім того, у них були «*моделі для ідентифікації*» – сміливі, контролюючі свій життєвий світ люди. Підкреслюється позитивна роль уміння дітей мобілізуватися за умов виникнення ускладнень і невдач, не здаватися, бути стійкими [2, с. 27].

Однак вияв типів особистостей, що віддають перевагу при певних обставинах конкретним способам поведінки й діяльності, ще не означає, що саме людина визначає свою поведінку в тій чи іншій ситуації. Слід враховувати той факт, що властивості особистості та особливості ситуації взаємно переломлюються. Цим можливо пояснити те різноманіття варіантів поведінки в різних критичних ситуаціях, що фіксуються дослідниками, котрі займаються даною проблемою.

Третій підхід, в якому психологічне подолання розглядається як динаміч-

ний процес, специфіка якого визначається як ситуацією, так і особистісними ресурсами, а також стадією розвитку конфлікту, теж має досить велику кількість прихильників (Ф.Ю. Василюк; О.А. Донченко, Т.М. Титаренко; Д. Магнуссон). Одне з основних положень динамічної інтеракціоністської моделі особистості, що розвивається в рамках ситуаційного підходу, це – фокусування досліджень на безперервному двосторонньому процесі взаємодії між особистістю і середовищем. В зв'язку з цим виділяють наступні важливі положення: 1) Поведінка є функцією постійного багатовимірного процесу взаємодії між індивідом та ситуацією. 2) Активність індивіда в процесі цієї взаємодії. 3) Когнітивні та мотиваційні фактори є істотними детермінантами поведінки. 4) Психологічне значення ситуації є важливим детермінуючим фактором [2].

В той же час вважається, що провідна роль в інтерпретації ситуації належить сприйняттю оточення. При цьому більше значення мають когнітивні системи, які виступають в ролі опосередковуючих змінних. Ці змінні можуть бути класифіковані в термінах наступних властивостей: *структурних* – інтелект, когнітивна складність; *змістовних* – зміст ситуацій, котрі викликають тривогу; *мотиваційних* – цінності, мотиви, потяги.

Водночас У. Мішел (цит. за [2, с. 29]) пропонує виділяти 5 груп особистісних змінних, котрі, як він вважає, впливають на те, як особистість взаємодіє з ситуаціями. *Перша група* включає когнітивні та поведінкові компоненти конструювання, тобто ті операції і перетворення, які виконуються людиною по відношенню до змісту інформації. *Друга група* містить стратегії кодування й систему особистісних конструктів індивіда. Звідси ми маємо

індивідуальні особливості в тлумаченні стимулу (загроза, виклик, пригода). *Третя група* включає особистісні змінні, що фіксують певні очікування відносно наслідків різних поведінкових можливостей, існуючих в даній ситуації. Ці очікування управляють вибором якоїсь однієї лінії поведінки серед їхньої потенційної множини, яку в принципі можна сконструювати в контексті ситуації. В *четверту групу* особистісних змінних входять цінності й цілі. Люди з однаковою системою очікувань можуть вести себе зовсім по-різному в силу того, що різні наслідки мають для них різну суб'єктивну цінність. *П'ята група* включає плани і системи саморегуляції.

Окремо слід згадати концепцію М. Цайндера і Е. Хаммера (цит. за [2, с. 31]), які розробили власну оригінальну класифікацію психологічних джерел-ресурсів подолання складних життєвих ситуацій, що включають п'ять областей життєдіяльності людини, які «підживлюють» її дії в складний період – це сфери: 1) пізнання й уявлень, 2) почуттів, 3) відносин з людьми, 4) духовності та 5) фізичного буття. Потреба звернення до тієї чи іншої сфери зумовлена змістом проблемної ситуації.

Виходячи з вищесказаного можна зробити висновок – процес психологічного подолання безпосередньо пов'язаний з когнітивними, афективними і поведінковими рівнями ієрархічної структури психіки особистості. Подолання включає в себе не тільки певну стратегію поведінки, а й особистісні ресурси та ресурси середовища.

Одним з найбільш значущих ресурсів середовища для психологічного подолання є соціальна підтримка. Характер соціальної підтримки, по яку звертаються чоловіки та жінки відрізняється. В дослідженні Т.Л. Крюкової (цит. за [2]) встановлено, що чоловіки

схильні звертатися по інструментальну підтримку, а не по емоційну, тоді як серед жінок пошук емоційної підтримки більш виражений.

Цікавим на наш погляд є такий, поки що маловивчений ресурс подолання, як *особистісна рефлексія*. Свого часу С.Л. Рубінштейн у своїх працях обґрунтовував два способи ставлення людини до світу, які свідчать про ступінь розвитку її саморегуляції та ступінь перетворення на суб'єкта власного життя. «Включений» індивід відрізняється залежним, пасивним ставленням до життя. «Рефлексуючий» – проявляє активне ставлення. Саме за умови прояву другого способу ставлення особистості до світу, що є властивим більш високому ступеню її розвитку, відбувається дійсний взаємний розвиток особистості та обставин її життя, який характеризує вільну людську сутність. Мається на увазі, що поведінка людини більшою мірою визначається не зовнішніми, а внутрішніми цілями та намірами. Рефлексія є універсальним механізмом процесу саморегуляції. Вона фіксує, зупиняє процес діяльності, об'єктивує його, робить можливим здійснення усвідомленого впливу на цей процес. Тобто, завдяки своїй здатності до рефлексії людина може вирватися з неперервного потоку життєдіяльності та зайняти зовнішню позицію стосовно себе. Саме ця здатність може розглядатися як шлях до переосмислення власного життєвого досвіду. Людина стає для себе об'єктом управління. Для того щоб особистість могла здійснювати самоуправління та саморегуляцію, їй потрібна надійна, гарно налаштована система «зворотного зв'язку». Саме рефлексія є тим психологічним механізмом, за допомогою якого цей зв'язок можна забезпечити. Як прояв смислового рівня саморегуляції, реф-

лексія є потужним джерелом стійкості, свободи та саморозвитку особистості. У цьому криється її принципова відмінність від неусвідомлюваних форм регуляції (психологічних захистів).

Нам імпонує визначення, що було запропоноване Н.М. Пеньковською: «Під *рефлексією* розуміється інтегрована особистісна здатність робити предметом аналізу зовнішні і внутрішні чинники, на підставі чого відбувається прийняття рішення особистістю і визначення нею своєї поведінки, ставлення до себе та соціуму» [8, с. 67]. Таке визначення дозволяє розглядати особистісну рефлексію як єдність, що передбачає узгодженість трьох аспектів – *інтелектуального* (сукупність знань суб'єкта про самого себе), *емоційно-ціннісного* (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного ставлення до себе), *регулятивного* (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку). Особистісна рефлексія відкриває можливість пізнання свого внутрішнього світу, особистісних якостей, їх походження та перспектив розвитку, можливостей та обмежень в процесі подолання проблемних життєвих ситуацій.

В нашому дисертаційному дослідженні [2] ми, в якості моделі процесу подолання життєвих криз та складних життєвих ситуацій, використовували запропоновану О.А. Донченко та Т.М. Титаренко [5, с. 166] модель подолання кризових життєвих ситуацій, що містила три рівні: 1) психологічного захисту; 2) адаптації; 3) оволодіння ситуацією.

Перший рівень – *психологічного захисту* убезпечує індивіда від розбіжностей між потягами й амбівалентності почуттів, захищає його від усвідомлення небажаних або хворобливих змістів, і, головне, знешкоджує

тривогу і напруженість.

Для проходження *другого рівня – рівня адаптації* потрібен своєрідний запас адаптованості, котрого в кризовій життєвій ситуації вистачило б на якісну перебудову свідомості, критичне осмислення того, що сталося, вольове і свідоме подолання розриву життя, тобто життєвої кризи. Також, на наш погляд, саме на цьому рівні нарешті включається в процес психологічного подолання і рефлексія, як особистісний ресурс. Оскільки саме в цей період для ефективного протікання процесу подолання необхідна узгодженість усіх трьох його аспектів – *інтелектуального* (сукупність знань суб'єкта про самого себе, актуалізація як вже відомих йому знань про себе, так і нових, що формуються в процесі взаємодії з ситуацією), *емоційно-ціннісного* (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків, спроможностей і вироблення на цій основі певного нового ставлення до себе, як до суб'єкта процесу подолання), *поведінкового* (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку). Результатом такої складної узгодженої діяльності є ті чи інші стратегії психологічного подолання – способи активної взаємодії особистості з ситуацією, котрі містять дії, прийоми та способи поведінки, що спрямовані на розв'язання проблемної ситуації [3].

Результати досліджень таких авторів, як (Ф.Ю. Василюк; Л.В. Виноградова; Н.Ю. Волянук та ін.), так і наших (Є.О. Варбан [3]), свідчать про те, що переживання на рівні адаптації проходить більш успішно, якщо суб'єкт завчасно будує модель майбутньої кризової ситуації, тобто формує програму або стратегію поведінки в такій ситуації. В цей момент йому може допомогти набутий раніше життєвий досвід переживання такого роду ситу-

ацій або ж навички подолання життєвих труднощів, що були відпрацьовані заздалегідь.

Вихід на *третій рівень* – оволодіння ситуацією можна розпізнати за появою бажання діяти, наявності потреби в активній зміні кризової ситуації, що склалася. Що, на наш погляд, і є результатом внутрішнього, рефлексивного процесу перебудови свідомості, нового погляду на життя, нової життєвої стратегії, нового образу «Я», тобто того, що є дійсною метою справжнього подолання складної життєвої ситуації чи життєвої кризи.

Висновки:

Подолання життєвої кризи – це складний, багатоплановий і багаторівневий процес, котрий може бути реалізовано за допомогою різних ресурсів і значної кількості прийомів та стратегій.

На індивідуальний вибір люди-

ною тієї чи іншої стратегії подолання можуть впливати, насамперед, суб'єктивна оцінка особистістю своїх власних особистісних ресурсів подолання (Я-концепція, особистісна рефлексія, позитивна самооцінка, низький рівень нейротизму, інтернальний локус контролю, когнітивні здібності, емоційно-вольова сфера, вік тощо) і ресурсів середовища (характер соціальної підтримки, особливості соціальної мережі) та сформованих стратегій подолання.

Перспектива подальшого дослідження проблеми, з точки зору практичної допомоги особистості у подоланні життєвих криз та складних життєвих ситуацій, вбачається в розробці та апробації методів діагностики та розвитку особистісної рефлексії, а також рефлексивних технік, що можуть урізноманітнити кількість та якість стратегій подолання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3-18.
2. Варбан Є.О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Варбан Євген Олександрович. – К., 2009. – 159 с.
3. Варбан Є.О. Особистісна рефлексія як ресурс психологічного подолання / Є.О. Варбан // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Х.: ХНПУ, 2010. – Вип. 37. – С. 41-51.
4. Воляннюк Н.Ю. Психологія професійного становлення тренера : [монографія] / Наталя Юріївна Воляннюк. – Луцьк, 2006. – 444 с.
5. Донченко Е.А. Личность : конфликт, гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – 2-е изд., доп. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175с.
6. Зайва О.О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Зайва Оксана Олександрівна. – Х., 2006. – 19. [1] с.
7. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс : теория и практика / Павел Владимирович Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
8. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 66-73.

ГЛУБОКА І.О.,
аспірант, відділ педагогічної
психології і психології праці,
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих, Національна
академія педагогічних наук
України, м. Київ

РОЛЬ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В УСПІШНІЙ СОЦІАЛЬНІЙ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сучасний розвиток суспільства характеризується якісно новими підходами до взаємодії в соціальному просторі. Вміння молодих людей швидко адаптуватись та ефективно налагоджувати соціальну взаємодію, бути соціально активним та успішним – вимога сьогодення, одна з основних складових успішності в майбутньому. Тому, актуальним є створення умов розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів, що забезпечує становлення високодуховної молоді, як основи майбутнього нашої нації, сприяє налагодженню рівноправних взаємовідносин на основі поваги до думки та почуттів іншої людини, самоповаги, гуманізму.

Ключові слова: асертивність, асертивна поведінка, соціалізація, гуманізація, рання юність, адаптація, розвиток, учні професійно-технічних навчальних закладів.

Современное развитие общества характеризуется качественно новыми подходами к взаимодействию в социальном пространстве. Умение молодых людей быстро адаптироваться и эффективно налаживать социальное взаимодействие, быть социально активным и успешным – требование сегодняшнего дня, одна из основных составляющих успешности в будущем. Поэтому, актуальным является создание условий для развития асертивного поведения учеников профессионально-технических учебных заведений, что обеспечивает становление высокодуховной молодежи, как основы будущего нашей нации, способствует

налаживанию равноправных взаимоотношений на основе уважения к мнению и чувствам другого человека, самоуважения, гуманизма.

Ключевые слова: асертивность, асертивное поведение, социализация, гуманизация, ранняя юность, адаптация, развитие, ученики профессионально-технических учебных заведений.

Modern development of society is characterized by the qualitatively new approaches to the co-operation in a social space. The ability of young people to adapt quickly and effectively co-operate, to put right social co-operation, to be socially active and successful is a challenge of nowadays, one of the basic components of success in the future. Therefore, it is important to create conditions of development of assertive behavior for the students of vocational educational establishments, that provides becoming of high-spiritual young people as basis of the future of our nation, facilitates the establishments, of equal relations based on respect for the thoughts and feelings of another person, self-esteem, humanism.

Key words: assertiveness, the assertive behavior, the socialization, the humanizing, early youth, the adaptation, the development, students of vocational educational establishments.

Постановка проблеми. Процес соціалізації відбувається через участь особистості у житті своєї держави, зокрема через включення в громадянське суспільство, формування власної життєвої позиції, засвоєння та вибір пріоритетних цінностей, норм. При цьому, результативність участі в цьому процесі залежить від особистісної динамічної адаптованості та активності протягом життя в різних соціальних структурах та спільнотах. Суспільство здійснює вплив на особистість через різноманітні інститути соціалізації (сім'ю, загальноосвітній, професійно-технічний або вищий навчальний заклад, підприємства, громадські організації, ЗМІ тощо) та стандарти і стереотипи, які сформовані в них. Проте, не завжди цінуються особистісні якості, які притаманні асертивній

людині. Сьогодні суспільство потребує кваліфікованого робітника, якому, крім професійної компетентності, притаманна асертивна поведінка, що відіграє важливу роль в успішній соціальній адаптації та проявляється у впевненості, гідності, власній позиції, ціннісному ставленні та повазі прав і думок інших під час взаємодії з ними.

Стан дослідження проблеми: У вирішенні цих завдань важливе значення мають положення Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки, оскільки в них акцентовано увагу на напрями діяльності щодо реалізації *принципів загальнолюдської моралі*,

гуманізму, поваги до честі та гідності особистості, підтримки її ініціативи у соціальних контактах.

У більшості праць вітчизняних науковців (Р. С. Гуревич, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, С. М. Ніколаєнко та інші), які розкривають проблему реформування та оновлення системи професійно-технічної освіти України, зазначається про інноваційність основних напрямів навчально-виховного процесу, пріоритет на створення цілісної моделі виховної системи, яка буде спрямована на особистісно-орієнтований підхід, гуманістичну парадигму освіти, захист інтересів особистості учня, розвиток творчої особистості, культивування цінностей. Проблема професійного і особистісного розвитку майбутніх кваліфікованих робітників, на думку Алексєєвої С.В., Закатнова Д.О. та Орлова В.Ф. «має стабільну актуальність, що визначається значущістю професійної діяльності в житті людини, успіх та якість якої зумовлена особистісними властивостями, а також важливістю творчої реалізації» [9, с.103].

Проте, попри науково-дослідницьку увагу до проблеми, окремі напрями в її структурі досі вивчено недостатньо. Зокрема потребує вивчення питання визначення психологічних умов для розвитку асертивної поведінки учнів, як одного з компонентів успішної соціальної адаптації майбутніх кваліфікованих робітників через призму трьохсторонньої об'єкт-об'єктної взаємодії між учнівським, педагогічним колективом та психологічною службою професійно-технічних навчальних закладів.

Мета статті – в результаті теоретичного аналізу наукових джерел виявити та обґрунтувати роль асертивної поведінки в успішній соціальній адаптації учнів професійно-технічних навчаль-

них закладів.

Виклад основного матеріалу: Соціалізація включає в себе соціальну адаптацію особистості, як механізм інтеріоризації елементів соціальної культури, норм у власні цінності, орієнтації, установки. Цей процес тісно пов'язаний із становленням індивідуальності людини, виробленням нею власної лінії поведінки, мобілізацією своїх потенційних можливостей, самореалізацією, розвитком світогляду, характеру. Основними критеріями успішної соціалізації та розвинених соціально-професійних компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників є адаптованість особистості, впевненість, самостійність, ініціативність, гнучкість, самореалізація, інтеграція, конструктивна взаємодія з іншими людьми. Механізми соціальної та психологічної адаптації, перебуваючи у тісному взаємозв'язку спонукають особистість до адаптивного проектування стратегії власного життя, формування адекватної, продуктивної системи стосунків із соціальними об'єктами, врахування інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідумів відповідно норм, цінностей, правил поведінки у суспільстві.

Для осмислення особливостей розвитку асертивної поведінки, як одного з основних компонентів успішної соціальної адаптації, важливо враховувати те, що професійно-технічна освіта поєднує професійну та психологічну підготовку учнівської молоді. Професійне навчання вважають успішним якщо учень володіє достатнім та високим рівнем професійних знань, умінь та навичок, відповідно до кваліфікаційної характеристики професії. Психологічна підготовка включає в себе розвиток та формування тих особистісних якостей та властивостей особистості, що забезпечують досягнення

успіху та конкурентоспроможність на ринку праці, адаптацію в соціумі [2, с. 293]. Адаптація учнів у системі професійно-технічної освіти є результатом впливу механізму взаємодії певних чинників на цей процес.

Проблемі створення психологічних умов з розвитку асертивної поведінки учнів в освітньому середовищі та впровадження ефективних форм і методів виховання присвячено наукові дослідження Г. Д. Бандзеладзе, І. Д. Бежа, С. Бішоп, М. Й. Боришевського, С. Д. Максименка, О. Л. Мерзлякової, Л. Е. Орбан-Лембрик, Е. О. Помиткіна, І. В. Попової, Н. Ю. Ражиної, В. В. Рибалки, С. В. Удовиської, О. В. Хохлової, Р. Х. Шакурова та ін.

Так, на думку О. В. Хохлової, асертивна поведінка в соціумі забезпечує «конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, що дозволяє протистояти агресії і маніпуляції» та містить такі складові як: «позитивну відкритість, емоційну складову поведінки, наполегливість, енергійність, впевненість в собі як показник ціннісного відношення до себе та інших» [13, с.13].

Основне значення асертивної поведінки, як певної альтернативи – це здатність використовувати під час взаємодії або стратегію компромісу або співробітництва, чітко формулювати власні думки та пропозиції щодо певної ситуації, приймати до уваги думку інших, підкреслює Н. Ю. Ражина.

Асертивна особистість, як відмічає В.А. Шамієва, «будує такі взаємовідносини з оточуючим світом, які сприяють її творчому розвитку, розширенню ступеню свободи, саморозвитку, в основі яких відповідальність за вибір власних почуттів, дій і ставлення відносно себе та оточуючих» [14, с. 36].

Ці характеристики асертивної поведінки є значущими під час моделювання взаємин із різними соціальними

інститутами. Так, соціальна адаптація до майбутньої професії в учнів професійно-технічних навчальних закладів відбувається через включення їх у діяльність під час навчально-виховного процесу у навчальному закладі, виробничого навчання або практики на виробництві та в процесі налагодження взаємовідносин з виробничим колективом. Саме такі мікро- і макросоціальні середовища розвивають в учнів відповідальність, сумлінність при виконанні певних обов'язків, дисциплінованість, впевненість в собі, в своїх діях і вчинках, моральну та психологічну стійкість, сприяють активному включенню в розв'язання виробничих, суспільних проблем. Як наслідок, відбувається динаміка проявів асертивних вчинків майбутнього кваліфікованого робітника. Детермінантами розвитку компонентів асертивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів є також і характерні для раннього юнацького віку новоутворення: відкриття свого внутрішнього світу, індивідуальності власної особистості, подальший розвиток моральної самосвідомості, поява філософських міркувань щодо світу, загальнолюдських цінностей, норм поведінки людей у суспільстві, що свідчить про перехід самосвідомості на якісно новий рівень.

Враховуючи актуальність гуманізації сучасної освіти, слід звертати особливу увагу у навчально-виховному процесі на заходи, які спрямовані в першу чергу на такі пріоритети як людська гідність, честь, повага, толерантне ставлення до інших. Слід відзначити суттєвий виховний вплив особистості педагога, його педагогічної майстерності, педагогічних здібностей і такту, вміння володіти собою на учнівський колектив. Педагогічні успіхи у виховному процесі профе-

сійно-технічного навчального закладу значною мірою залежать від психолого-педагогічної освіченості педагогічного колективу, рівня їх педагогічної майстерності та створених сприятливих умов для формування та розвитку особистості учнів. Не менш важливими для успішної професійної діяльності педагога, крім фахового рівня та компетентності у певній галузі, є і його особистісні якості. Адже тільки високоморальний, високодуховний та соціально успішний педагог може бути носієм гуманних цінностей, прикладом для учнів.

Основними напрямками роботи педагогічних працівників та психологічної служби з розвитку асертивної поведінки в учнівській робітничій молоді, що забезпечать в подальшому успішну соціальну адаптацію виділимо:

- врахування психологічних особливостей учнів раннього юнацького віку під час конструювання, організації та проведення навчально-виховної діяльності;
- демократичний стиль педагогічної діяльності;
- повагу до гідності учнів, виховання духовності;
- розвиток психологічної культури учнівської молоді, самооцінки та самоаналізу власної поведінки;
- визнання права кожного на власну думку і повагу до думки іншого;
- допомогу учням в прийнятті себе та інших, підтримку прагнення реалізувати себе у процесі соціальної взаємодії з педагогами, одногруп-

никами та іншими людьми;

- визнання цінності кожної людини та формування ціннісного ставлення до інших;
- підтримку впевненості у собі, ініціативи, відповідальності, сумлінності;
- підбір методів і форм роботи в навчальній групі, що спрямовані на спільну асертивну взаємодію, вияв індивідуальності кожного учня, спільну роботу в команді;
- попередження пасивного та агресивного стилю взаємодії, конструктивне розв'язання конфліктів;
- рівні та справедливі вимоги до контролю та оцінювання учнів;
- формування позитивної мотивації та створення ситуації успіху.

Висновки. Отже, узагальнюючи представлений матеріал, можна стверджувати про необхідність створення психологічних умов розвитку асертивної поведінки в учнівській робітничій молоді, як одного з компонентів успішної соціальної адаптації. Це потребує комплексної реалізації відповідних умов у навчально-виховному середовищі професійно-технічних навчальних закладів, які забезпечать становлення високодуховної молоді як основи майбутнього нашої нації, налагодження рівноправних взаємовідносин на основі поваги до думки та почуттів іншої людини, самоповаги, гуманізму та забезпечать їх конкурентоздатність та позитивну соціально-психологічну адаптацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексєєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості і ризики: наук.-метод. посіб. / Т. Ф. Алексєєнко. – К., 2007. – 152 с.
2. Баклицький І. О. Психологія праці: Підручник / І. О. Баклицький – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2008. – 655 с.

3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
5. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2(59). – С. 49–57.
6. Васянович Г.П. Педагогічна етика : навч. посіб. / Г. П. Васянович. – К. : Академвидав, 2011. – 256 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики; колективна монографія / [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локишина та ін.] ; під заг.ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Ничкало Н. Г. Трансформації професійно-технічної освіти України : монографія / Н. Г. Ничкало. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 200 с.
9. Підготовка учнів ПТНЗ до планування й реалізації професійної кар'єри: теорія і практика : / монографія / [Алексеева С.В., Закатнов Д.О., Орлов В.Ф. та ін.]; за наук. ред. Д.О.Закатнова. – К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 196 с.
10. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Внутрішній світ, 2012. – 280 с.
11. Ражина Н. Ю. Формирование коммуникативной компетентности у студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», на основе ассертивной модели поведения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 /Ражина Наталья Юрьевна. – Омск, 2006. - Рибалка В. В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка. – К. : Шк. світ, 2010. – 128с.
12. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения студентов вуза : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 /Хохлова Елена Васильевна. – Нижний Новгород, 2008.– 220 с.
13. Шамиева В. А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации : автореф. дис. на соискание учен. ступени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / В.А. Шамиева. – Хабаровск, 2009. – 23 с.

ГОЛУБЕНКО О.І.,
аспірант, Інститут соціальної та
політичної психології НАПН
України,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ СПОСОБУ ЖИТТЯ ЛІКВІДАТОРІВ АВАРІЇ НА ЧАЕС

У статті відображено результати емпіричного дослідження особливостей трансформації способу життя ліквідаторів через 28 років після аварії на ЧАЕС. Нами було визначено та описано п'ять психологічних компонентів способу життя ліквідаторів, які були трансформовані внаслідок аварії, а саме: «здоров'я», «ставлення до себе», «соціальні відносини», «активна життєва позиція», «фізична обмеженість».

Ключові слова: ліквідатори аварії на ЧАЕС; Чорнобильська катастрофа; факторний аналіз; спосіб життя; психологічні наслідки; психотравматична подія.

В статье отражены результаты эмпирического исследования особенностей трансформации образа жизни ликвидаторов через 28 лет после аварии на ЧАЭС. Нами были определены и описаны пять психологических компонентов образа жизни ликвидаторов, которые были трансформированы в результате аварии, а именно: «здоровье», «отношение к себе», «социальные отношения», «активная жизненная позиция», «физическая ограниченность».

Ключевые слова: ликвидаторы аварии на ЧАЭС; Чернобыльская катастрофа; факторный анализ; образ жизни; психологические последствия; психотравматическое событие.

The article shows the results of empirical research of liquidator's features of lifestyle transformation in 28 years after the Chernobyl accident. To the basic group were included 176 employees of Ministry of Internal Affairs, who took part in the aftermath of the Chernobyl accident in 1986 - 1990, to the control group were included 129 employees of Ministry of Internal Affairs, who did not take part in the aftermath of the Chernobyl accident. Phase I –identification of features of Chernobyl

liquidators' lifestyle (by identifying statistically significant differences between the study and control groups). Phase II – the definition of specific components of Chernobyl liquidators' lifestyle (by using factor analysis). We have defined and described five psychological components of liquidators' lifestyle that have been transformed as a result of the accident, namely, "health", "attitude to yourself", "social relations", "active life", "physical limitations".

Key words: Chernobyl liquidators; Chernobyl disaster factor analysis; lifestyle; psychological consequences; psychotraumatic event.

ВСТУП

Чорнобильська катастрофа стала причиною значних соціально-психологічних наслідків, особливо для учасників ліквідаційних робіт, які постраждали більше за інші категорії жертв. С.Є. Луппо визначає, що період після участі людини в екстремальній ситуації є не менш складним, ніж сам екстремальний досвід. Після закінчення надзвичайної події людина вимушена справлятися з необхідністю критичного переосмислення всього, що сталося[4; с.24]. Даний етап характеризується виробленням нових ефективних життєвих стратегій та ціннісних конструктів в результаті реорганізації психотравматичного досвіду.

Віддаленість у часі з моменту катастрофи сприяє тому, що більш помітними стають результати впливу катастрофи на трансформацію світосприйняття, ціннісної сфери та способу життя ліквідаторів, а отже, і більш об'єктивному дослідженню проблеми.

Дослідженням проблеми трансформації способу життя займалися такі вчені як К.А. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, Д. Б. Даненова, І. М. Некрасова, М. Такала та інші. Трансформація способу життя – це складний безперервний процес. В останніх психологічних дослідженнях [1;2;5;6] основною умовою трансфор-

мації способу життя людини визнається отримання і засвоєння особистого життєвого досвіду, яке викликає необхідність перебудови ціннісної системи.

Метою статті є визначення складових способу життя ліквідаторів, що були трансформовані внаслідок аварії.

Задля цього нами було підібрано 2 групи досліджуваних: основна та контрольна. До основної групи увійшли 176 працівників МВС, що брали участь у ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС в 1986 – 1990 роках, до контрольної групи увійшли 129 працівників МВС України, що не брали участі у ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС. Всього у дослідженні взяли участь 305 осіб. Респонденти обох груп чоловічої статі, віком від 47 до 65 років, з вищою освітою, зі стажем роботи в МВС України більш, ніж 20 років. Приблизно 85% респондентів на сьогоднішній день є пенсіонерами МВС України.

Для комплексного дослідження особливостей трансформації способу життя ліквідаторів ми застосували наступний психодіагностичний інструментарій: опитувальник якості життя ВООЗ (ВООЗЯЖ-100), Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю Є.Ф. Бажина, Є.А. Голинкіна, Л.М. Еткінда, Методика дослідження самоставлення (тест МДС В.В. Століна, С.Р. Пантеле-

ева). На нашу думку, узагальнені дані обох вибірок, отримані в ході тестування, та подальша перевірка рівності середніх значень основної та контрольної груп за t-критерієм Ст'юдента – алгоритм визначення особливостей трансформації способу життя ліквідаторів.

Наше емпіричне дослідження складалося з 2 етапів: I етап – виявлення особливостей трансформації способу життя ліквідаторів наслідків аварії на ЧАЕС (шляхом виявлення статистично значимої різниці між даними основної і контрольної груп). II етап – визначення специфічних компонентів способу життя ліквідаторів, що були трансформовані внаслідок аварії (за допомогою факторного аналізу).

Факторний аналіз здійснювався за методом головних компонентів з обертанням Varimax Normalized. Оптимальна кількість факторів, що виділилися, та їхня статистична значущість перевірялися за критерієм Кайзера.

Інтерпретація даних факторного аналізу проводилася на основі групування показників, які мають найбільші вклади в сумарну дисперсію, та пошуку спільної гіпотези, що пояснює статистичну близькість або розбіжність показників, які об'єдналися у факторі.

Для проведення факторного аналізу ми використали компоненти способу життя, які виявилися статистично значимими після порівняння середніх значень в основній та контрольній групі досліджуваних. Дані компоненти є трансформаціями способу життя ліквідаторів. Після Varimax обертання утворилися 5 значущих факторів, що описують 61,6% загальної дисперсії.

Так, **перший фактор**, загальний вклад якого в сумарну дисперсію становить 19,8%, дістав назву «*здоров'я*». Він був утворений такими критеріями: «здатність до роботи» (0,77), «фізична

сфера» (0,71), «здоров'я» (0,65), «життєва активність, енергія, втомленість» (0,64), «загальна якість життя» (0,59), «фізичний біль і дискомфорт» (0,53).

Другий фактор – «*ставлення до себе*» (15% дисперсії) склали такі критерії: «самозвинувачення» (0,8), «віддзеркалене самовідношення» (0,8), «внутрішня конфліктність» (0,79), «самовпевненість» (0,72), «самоцінність» (0,65).

У **третьому факторі** «*соціальні відносини*» (12,2%) було поєднано такі критерії: «соціальні взаємовідносини» (0,93), «практична соціальна підтримка» (0,79), «особисті стосунки» (0,69), «сексуальна активність» (0,68).

Критерії «фізична активність» (0,74), «суспільне життя» (0,65), «інтернальність в сфері виробничих відносин» (0,58), «інтернальність в сфері невдач» (0,57) утворили **четвертий фактор**, який ми інтерпретували як «*активна життєва позиція*». Вклад у сумарну дисперсію цього фактора становить 8 %.

До **п'ятого фактору** (6,5%) увійшли такі показники, як «рівень незалежності» (0,89), «рухливість» (0,49), «транспорт» (0,47). Цей фактор отримав назву «*фізична обмеженість*».

1.3.Здоров'я

В фокусі уваги нашого дослідження знаходиться не стільки аналіз клінічних особливостей та оцінка факторів, що формують уявлення щодо фізичного стану ліквідаторів, а, скоріше, визначення специфіки реагування на здоров'я і нездоров'я власного тіла.

Всі досліджувані нами працівники МВС (ліквідатори і не ліквідатори) на момент експерименту знаходилися на стаціонарному лікуванні. Проте, ліквідаторам властиво оцінювати свій фізичний стан менш задовільно, про що свідчить порівняння середніх показників обох груп за t-критерієм Ст'юдента.

Безперечно, страшна техногенна катастрофа завдала не виправної шкоди здоров'ю не одному поколінню людей, а в першу чергу тим, хто, в силу своїх професійних обов'язків, був вимушений прийняти на себе небезпечну дозу опромінення, тобто ліквідаторам. Розуміння того, що внаслідок аварії їх здоров'я може зазнати великого збитку, вони зберігали впродовж всього життя, сприймаючи свої недомагання крізь призму власного особливого досвіду і статусу. Аналіз семантичного простору анкет, чітко демонструє наявність лише одного, різко негативного, уявлення опитаних щодо впливу катастрофи на їх здоров'я, при цьому, третина ліквідаторів визначають зміни внаслідок цього впливу як критично негативні. Ліквідатори переконані, що стан їх здоров'я сьогодні є результатом участі у заходах з подолання наслідків аварії. Однак, вся їх подальша діяльність також була пов'язана з достатньо несприятливими умовами для збереження і відновлення фізичної наснаги. Захворювання ліквідаторів і «типові хвороби» працівників МВС нерідко дублюються, що заважає нам однозначно визначити генезу деяких недугів.

Отже, окрім об'єктивних характеристик стану здоров'я, ми можемо говорити і про наявність специфічного типу реагування на соматичний стан і соматичні захворювання у ліквідаторів, який відіграє не останню роль в оцінці досліджуваними стану їх здоров'я і в побудові їх способу життя.

2. Ставлення до себе

Емпірично доведено, що в результаті аварії на ЧАЕС у ліквідаторів був суттєво трансформований такий психологічний компонент способу життя, як ставлення до себе». Характер даних трансформацій переважно деструктивний і включає в себе наступні про-

яви. У ліквідаторів значно зросли показники внутрішньої конфліктності і самозвинувачення, а також знизилися показники впевненості в собі, відчуття цінності власного Я, очікувань позитивних оцінок себе та своїх дій з боку оточуючих.

Отримані дані свідчать про те, що ліквідатори досі повністю не подолали наслідки психотравматичного впливу. Сьогодні представники досліджуваної вибірки в першу чергу асоціюють себе з жертвами катастрофи. Навіть майже через три десятки років після аварії не можна констатувати факт виходу ліквідаторів за межі життєвої ситуації, пов'язаною з психотравмуючими подіями. Переважно негативні оцінки власного Я свідчать про відсутність гармонічного розвитку особистості, про наявність певної перешкоди, що заважає адекватному та позитивному сприйняттю себе, що є необхідною умовою для побудови перспективних планів та цілей, а також осмисленого життєтворення.

3. Соціальні відносини

Суттєві зміни відбулися і в сфері соціальних відносин ліквідаторів. Очікування та сподівання ліквідаторів стосовно дружелюбності, поваги, любові оточуючих значно перевищують реальний стан речей, тобто суб'єктивну оцінку реального стану речей. Ліквідатори низько оцінюють свою можливість кохати та бути коханими, встановлювати та підтримувати близькі стосунки з іншими, розділяти емоційно значимі моменти в житті. Ліквідатори аварії на ЧАЕС не задоволені рівнем своєї сексуальної активності і вважають, що це має негативний вплив на їх спосіб життя. При виникненні сімейних і особистих проблем ліквідатори звикли розраховувати на себе, майже не розділяючи відповідальність з близькими. Для лік-

відаторів сім'я та друзі не є основним джерелом натхнення та схвалення в житті.

4. Активна життєва позиція

Життєва позиція ліквідаторів аварії на ЧАЕС як психологічний компонент трансформації способу життя проявляється в процесі активної включеності у суспільні відносини, у прагненні впливати на процес розвитку і розбудови держави, у вирішенні проблем громадськості та запобігання виявлення нових. Досвід, який отримали ліквідатори, дає їм ширше уявлення про світ, про небезпеку та непередбачуваність техногенних колапсів в час, коли людство залежить від атомного генерування електроенергії. Дану інформацію та свої світоглядні позиції вони намагаються поширити серед якомога більшої кількості людей, шляхом опосередкованої участі в політичній діяльності та безпосередньої участі у освітніх заходах та заходах безпеки.

Ліквідатори схильні звинувачувати себе у невдачах та неприємних подіях, які відбуваються в з ними також вони вірять в те, що їх дії можуть вплинути на їх професійний ріст, відносини в колективі, якість роботи. Проте, причини захворювань вони вбачають у невідконтрольних їм факторах, так само і одужанням, за їх думкою, можливе лише в результаті втручання лікарів.

5. Фізична обмеженість (обмеження фізичної активності)

Останній психологічний компонент способу життя, що був трансформований внаслідок участі у роботах з

подолання наслідків аварії на ЧАЕС є «фізична обмеженість». Бажання і потреби ліквідаторів проявляти фізичну активність не реалізуються в повній мірі в зв'язку з суб'єктивною оцінкою зовнішніх факторів і фізичних особливостей, які, за відчуттями досліджуваних, ускладнюють їх пересування.

Розглядаючи даний психологічний компонент, важливо враховувати, що він складається з показників, результати яких суттєво відрізняються від результатів контрольної вибірки. Це дає нам можливість стверджувати, що суб'єктивне відчуття фізичної обмеженості дійсно є віддаленим наслідком аварії на ЧАЕС.

В зв'язку тим, що нами не були досліджені об'єктивні критерії трансформації способу життя, а лише його психологічні аспекти, ми можемо зробити наступний висновок: ліквідатори оцінюють свої можливості для пересування у просторі і здійснення фізичної діяльності недостатніми для реалізації їх потреб і бажань.

Висновки. Результати емпіричного дослідження свідчать про те, що в результаті Чорнобильської катастрофи відбулися відчутні зміни в системі ціннісних орієнтацій ліквідаторів наслідків аварії. За допомогою методу факторного аналізу визначено п'ять складових способу життя ліквідаторів, що були трансформовані внаслідок аварії., а саме: суб'єктивне ставлення до власного здоров'я; ставлення до себе; активна життєва позиція; обмеження фізичної активності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Брушлинский А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А. В. Брушлинский. // Психологический журнал. – 1996. – №6. – С. 30–37..
2. Даненова Д. Б. Трансформация образа жизни и образа мира людей как психоисторическая проблема : дис. канд. псих. наук : 190001 / Даненова

- Дарина Борисовна – Караганда, 2001. – 205 с.
3. Кузьменко Т. М. Особливості життєвих орієнтацій ліквідаторів аварії на ЧАЕС : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : спец. 22.00.03 / Кузьменко Т. М. – НАН України. Ін-т соціології. Київ, 2002. – 17 с.
 4. Луппо С. Є. Психологія екстремальних та кризових ситуацій : навч. посіб. / С. Є. Луппо ; Нац. авіац. ун-т. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту "НАУ-друк", 2010. – 95 с.
 5. Некрасова І. М. Підходи до діагностики способу життя людини / І. М. Некрасова. // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 65–71.
 6. Такала М. Понятие "образа жизни" и его применение на уровне конкретных исследований / М. Такала // Психология личности и образ жизни. Под ред. Е.В. Шороховой / М. Такала. – Москва: Наука, 1987. – С. 204–212.

ГОРОБЕЦЬ Т.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент

НЕЧИПОРЕНКО О. В.,
старший викладач, кафедра
прикладної психології,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького,
м. Черкаси

ВПЛИВ МОРТІДНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХІКИ НА ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

У статті зроблена спроба поглянути на природу сімейних відносин крізь призму впливу особистісної проблематики, обумовленої едіповою ситуацією та її деструктивними наслідками, зокрема мортідними тенденціями психіки до «психологічної імпотенції» та «психологічної смерті». Розглядається взаємозв'язок феномену психологічної смерті з захисною системою суб'єкта та можливості його дослідження в рамках сучасної психодинамічної теорії.

Ключові слова: соціально-перцептивні викривлення, захисні механізми психіки, особистісна проблематика, едіпова залежність, мортідні тенденції психіки, психологічна імпотенція, психологічна смерть, сімейні відносини.

В данной статье сделана попытка взглянуть на природу семейных отношений сквозь призму влияния личностной проблематики, обусловленной эдиповой ситуацией и ее деструктивными последствиями, в частности мортидными тенденциями психики к психологической импотенции и психологической смерти. Рассматривается взаимосвязь феномена психологической смерти с защитной системой субъекта и возможности его исследования в рамках современной психодинамической теории.

Ключевые слова: социально-перцептивные искажения, защитные механизмы психики, личностная проблематика, эдиповая зависимость, мортидные тенденции психики, психологическая

© ГОРОБЕЦЬ Т.В., НЕЧИПОРЕНКО О. В., 2015

импотенция, психологическая смерть, семейные отношения.

The article attempts to look at the nature of family relations through the prism of personal problems caused Oedipus situation and its destructive consequences, especially mortido trends of psyche to «psychological impotence» and «psychological death». Attention is paid to the basic psyche protections and their main trends «from weakness to strength», which masked infantile needs of person, distorting reality. The article emphasizes that the protective system determines individual behavior that depends on past experience and aims to «avoid failure» by certain degradation of communication. The fact gives rise to barriers to communication. The choice of libido object replacement is associated with child's infantile desires that were forbidden but define family relationships in actual situations. The correlation of psychological death phenomenon with a protective system of person is considered as well as capabilities to research it within the modern psychodynamic theory.

Key words: *socio-perceptive distortions, psyche defense mechanisms, personal problems, Oedipus dependence, psyche mortido trends, psychological impotence, psychological death, family relations.*

Постановка проблеми. У дослідженні процесу формування захисних механізмів психіки індивіда особливу увагу заслуговує проблема виявлення ситуації їх виникнення, яка в психоаналізі пов'язувалася з раннім етапом розвитку лібідо дитини і тому була названа первинною лібідною ситуацією [3]. У ній містяться витoki своєрідної програми, розгортання якої в кінцевому результаті визначає життєвий шлях людини. **Мета статті** – обґрунтувати вплив мортідних тенденцій психіки суб'єкта на сімейні відносини.

Результати теоретичного дослідження. Феномен психічних захистів досліджувався як в психоаналітичній парадигмі, так і в інших теоретичних спрямуваннях. Розгляд даного феномену знаходимо в працях З. Фрейда [4], А. Фрейд [3], М. Кляйн, Дж. Райвері, К. Хорні [5], Т. С. Яценко [6]. Психічні захисти виконують функцію вирішення конфлікту між свідомою

та несвідомою сферами психіки. Їх метою є зниження в суб'єкта тривоги, напруження та досягнення ним емоційного благополуччя [1].

У сучасній психодинамічній теорії, яку розробляє Т. С. Яценко [6; 7], виділяються два види захистів: базові та ситуативні (периферійні). У базових захистах криється весь інфантильний, емоційно-значимий досвід суб'єкта, пов'язаний з незавершеними справами дитинства. Ця система виражається в певній логіці несвідомого, яка є когнітивної базою «психічних захистів» і характеризується якостями, які усвідомлюються суб'єктом і підкоряються єдиному механізму «від слабкості до сили». Індивідуальна неповторність психіки суб'єкта виражається в системі «умовних цінностей». «Умовні цінності» знаходяться ближче до базових захистів і разом із периферійними здійснюють функції проміжного ланцюга між базовими захистами та об'єктивною реальністю. Якщо умовні

цінності передбачають когнітивний аспект захисної диспозиції, то засоби захисту орієнтовані на інструментальний аспект. Органічне злиття цих двох рівнів захистів виражено в логіці несвідомого [6].

Тенденція психічного захисту «від слабкості до сили» прихована від свідомості суб'єкта внаслідок того, що захист вирішує цю проблему самостійно, ціною викривлення і відступу від реальності. Захист забезпечує сприятливе емоційне самопочуття, яке і залежить від підтвердження «ідеалізованого Я». Захист, за допомогою ілюзій, приховує умовність цінностей, справжні причини негативного результату вчинків у відносинах з людьми. Протиріччя між бажаннями, прагненнями суб'єкта і засобами їх досягнення, обумовлено неузгодженістю суб'єктивно орієнтованих умовних цінностей з просоціальними цінностями.

Поведінка, яка регламентована захистом, контролюється тенденціями «досягнення бажаної мети» і «уникнення неспіху». Модель «уникнути неспіху», з часом набуває в поведінці суб'єкта все більш виражений характер у зв'язку з накопиченням минулого негативного досвіду. Це є однією з головних причин відсутності позитивного результату: адже засоби активної діяльності звернені до минулого і неадекватні актуальній ситуації. Ось чому особливістю захисної диспозиції (функціональної) є те, що «досягнення успіху» співіснує з метою «уникнення неспіху» [7].

Як зазначає Т. С. Яценко, існують певні деструкції спілкування особистості, до яких відносять стабілізовані утворення психіки суб'єкта, які породжують бар'єри в його контактах з іншими людьми і ускладнюють, тим самим, реалізацію його власних потреб і цілей. Труднощі спілкування спосте-

рігаються тоді, коли взаємодія учасників спілкування не сприяє психічному розвитку і негативно відбивається на їхньому емоційному самопочутті. Це проявляється в дисфункціональних стратегіях спілкування.

Імперативна стратегія спілкування на рівні поведінки виражається в тенденції підпорядкування інтересів партнера власним бажанням і потребам. Внутрішньо-особистісний аспект ретельно оберігається «психологічними захистами». Маніпулятивна стратегія відрізняється прихованістю засобів психологічного впливу на іншу людину з метою задоволення власних потреб. Обидві ці стратегії свідчать про наявність особистісної проблеми. До деструкцій спілкування Т. С. Яценко відносить також таке психологічне явище як «вампіризм», що є спільною глобальною характеристикою будь-якої людини, яка має особистісну проблему, так як особистісна проблематика суб'єкта створює умови для втрати енергії. Насамперед, це детерміновано внутрішніми стабілізованими протиріччями і неможливістю їх вирішення. Особистісна проблема породжує ходіння «хибним колом», яке призводить до великої, але непродуктивної розтрати енергії, яка пов'язана з феноменом психічних захистів. Людина, обтяжена внутрішніми стабілізованими суперечностями, несе в собі потребу в поповненні енергії.

Будь-яка запрограмована поведінка є супутником особистісної проблеми, орієнтованої лише на інтереси власного «Я». Не враховуються інтереси інших людей, обмежується свобода розвитку особистості. Особистісна деструкція суб'єкта, визначаючи дисфункції спілкування, може виражатися в замаскованих невротичних симптомах, що часто не розпізнаються суб'єктом. За таких умов у поведінці

починають домінувати ірраціональні компоненти. Дії людини спрямовані на те, щоб позбутися від нестерпного для неї емоційного стану, але прогнозувати результати практично неможливо [3]. Т. С. Яценко вважає, що у відступах від реальності криється зміст особистісної проблеми суб'єкта, які породжені його захисною системою. А це пов'язано з логікою несвідомого, яка вступає в суперечність із логікою свідомого [7].

Внутрішнє протиріччя між життям і смертю, прагненням до «любові інших людей» і тенденцією до «психологічної імпотенції» також входять в особистісну проблему. Деструктивні тенденції до «психологічної імпотенції» і «психологічної смерті» тісно взаємопов'язані. Тенденція до «психологічної смерті» виражається в проявах психологічної імпотенції – руйнуванні контактів з іншими людьми через заздрість, неадекватне сприйняття партнера, відступ від реальності, інтроверсію, почуття приниженості, неповноцінності та ін. [2]

З. Фрейд спершу розділив інстинкти на дві категорії: інстинкти самозбереження або Его-інстинкти; сексуальні інстинкти [4]. Кінцевим підсумком став розподіл на інстинкт життя – Ерос і інстинкт смерті – Танатос. Інстинкт життя включав лібідо і частину інстинктів Его; інстинкт смерті представляв нову окрему концепцію, таку ж важливу, як теорія Еросу. Інстинкт смерті активізується відразу при народженні і виражається в тенденції повернення органічного життя в попередній неорганічний стан. Процес життя передбачає напругу, а мета потягу до смерті – це звільнення від напруги. Нова концепція допомогла З. Фрейду пояснити самодеструктивне спонукання (наприклад, самогубство), агресію по відношенню до інших (на-

приклад, війна) і компульсивні схильності до повторення попереднього болісного досвіду. Всі психічні феномени, таким чином, отримали пояснення в поняттях злиття або змішування двох інстинктів. Він виділив потребу у відновленні свого попереднього стану. Феномен «вимушеного повторення» обґрунтовує твердження про регресивний характер первинних потягів [4].

На думку Т. С. Яценко потяг до смерті функціонує не тільки на рівні інстинктів (первинного потягу повернення до неорганічного стану), а й на рівні когнітивного утворення, яке входить в диспозицію «психічних захистів» [6]. Автор пов'язує поняття «психологічна імпотенція» з іншим аспектом життя суб'єкта, з нездатністю його до налагодження та підтримання ніжних, теплих взаємин з об'єктом його сексуальних інтересів. У тенденції до «психологічної смерті» прагнення до руйнування визначає неусвідомлену магістральну спрямованість психіки людини (витоки якої криються в едіповій ситуації). Маскуванням цієї тенденції є сублімація витісненої енергії у творчій, соціально прийнятній діяльності. Вона маскується, стає невиразною для об'єктивного спостерігача, оскільки енергія мортідо спрямована на самого її носія. Це маскування може відбуватися за рахунок нерівності її проявів «то в любові, то в ненависті». Всі мортідні тенденції сприймаються суб'єктом у викривленому вигляді. Можна констатувати такі прояви «психологічної імпотенції»: маскування своєї інфантильності, залежність «Я» від нарцистичних тенденцій, фіксація на власних потребах, власна неспроможність, недоброзичливість до людей і ін. [2]. Цей внутрішній несприятливий стан суб'єкт пояснює невдачами і безпорадністю. Позиція не-

вдахи породжує агресивність, з якою потрібно боротися, що породжує відчуття хибного кола. Людина ніби як знаходиться «під скляним ковпаком», життя проходить повз неї. Маскування тенденції до «психологічної смерті» проявляється і в такій формі психологічної імпотенції як бездіяльність. Такі люди «важкі на підйом», немов весь час знаходяться в положенні мертвої точки, з якої їх важко зрушити. Тут проглядаються мотиви едіпової ситуації, коли омертвіння своєї активності є найбезпечнішим виходом з неї [6].

Тенденція «до смерті» на рівні поведінки виявляється в тенденції до «психологічної імпотенції» – у типовій регресивній поведінці. Наприклад, в заздрості, дискредитації інших, мстивості, ревнощів, жадібності, відчутті, що обдурили і чогось не додали, в переконанні, що «інші люди зобов'язані ...», що вони несуть загрозу, в невдячності та ін. Як стверджує Т. С. Яценко, психологічна імпотенція вказує на глибоку розбіжність між фізичним потенціалом і можливостями його реалізації. Вона може існувати на тлі фізичного потенціалу лібідо, який не має можливості сексуальної реалізації через дію певних механізмів її гальмування. Ці механізми формуються в дитинстві, коли виникає заборонене лібідне тяжіння до близьких (рідних) людей. Психологічна імпотенція – це також труднощі злиття ніжних, добрих почуттів до людини з чуттєвим потягом в ситуації прояву едіпового комплексу, де на першому плані стоїть інцестуозна фіксація лібідо на матері або сестрі (батька, брата). При цьому відбувається затримка лібідо на дитячій фіксації, яка ускладнює таке злиття. Тому й існує розчленування цього почуття на дві течії: ніжність і чуттєвість [6].

З ніжністю пов'язаний інстинкт са-

мозбереження – це означає дитячий вибір об'єкта лібідо серед членів сім'ї або вихователів. При статевому дозріванні до потягів «ніжності» приєднується «чуттєвість», яка сприяє лібідному усвідомленню мети. Вся чутлива енергія може бути пов'язана з інцестуозними об'єктами – наслідком буде приглушений стан статевої активності в осіб, обтяжених едіповим комплексом. Створюється певна розбіжність, яка полягає в тому, що з одного боку зберігається потяг – ніжність до значимих людей, а разом з тим йде пошук заміщуючого об'єкта. Саме у виборі цього заміщуючого об'єкта особливо сильно виражаються інфантильні бажання дитинства.

Вибір об'єкта мотивується різними факторами, насамперед об'єктними відносинами, які формуються в едіповій ситуації і які спочатку усвідомлюються індивідом: зовнішньої схожості характерів, наявності важливої для індивіда риси у первинного лібідного об'єкта та його «заміщення» тощо. Незалежно від мотивації, вибір в підсумку виявляється неуспішним. Перевага, яка ґрунтується на наявності у партнера специфічних особливостей, пов'язаних з батьками, не може бути повністю задоволена, адже вона має інші особливості, які не брались до уваги. Саме другорядні якості партнера будуть перешкоджати виконанню бажань суб'єкта. Суттєва помилка такого вибору, як вважає К. Хорні, полягає в тому, що він був зроблений лише для того, щоб виконати якусь окрему умову [5].

Едіпова ситуація дитинства розщеплює любов на «небесну» і «земну». Психологічна імпотенція нерідко виявляється в регресивній поведінці, у психічному приниженні об'єкта любові, в той час як ідеалізація адресується інцестуозному об'єкту і його раннім

заміщення. Розглядаючи наслідки едіпової ситуації, К. Хорні також констатує наявність ще з дитинства роз'єднання тенденцій ніжності і чуттєвості. Вона виділяє певні особливості, які характерні для тих, хто мав подібний досвід. Дослідник зазначає, що для чоловіків, які мали характерні для едіпової ситуації стосунки з матір'ю, притаманний страх жіночої заборони. Психопаналіз пояснює це тим, що дитина спочатку отримує від матері уявлення про деякі соціальні норми і заборони. Другою особливістю, яка характеризує залежність від матері, К. Хорні вважає ідею про святість жінки, яка знаходить «найбільш екзальтоване вираження в культі Діви». У деяких крайніх випадках ця ідея асоціюється з переконанням, що порядна або гідна жінка – асексуальна. Це пов'язано з проблемою роз'єднання лібідо на інтимну сферу і сферу «ніжності». Третя характеристика, яку наводить К. Хорні – це страх не задовольнити жінку в її вимогах, в тому числі і сексуальних. Автор пов'язує цей страх з ситуацією дитинства, коли маленький хлопчик боявся, що його самоповагу буде поранено через висміювання його претензій на маскуліність. Жінки, як вказує К. Хорні, виносять з «едіпової ситуації» лише ригідність і відчуття тривожності» [5].

Едіпів комплекс завжди продукує тривогу – і це пов'язано з розвитком почуття ворожості, яке виникає паралельно з потягом до когось з батьків. Базальна тривога, як вважає К. Хорні – це почуття безсилля в чужому і все-сильному світі. Вона штовхає дитину до затримки, капсулювання себе «в родинному колі», що і є причиною відставання в психічному розвитку.

Шлюб не відповідає тим умовам любові, які суб'єкт переносить на нього з дитинства – це сприяє виникнен-

ню «психологічної імпотенції». Об'єкт любові для дитини був пов'язаний з чуттєвою заборонаю. А в шлюбі те, що заборонялося, перетворюється в обов'язок. Прихована тенденція до суперництва, яка склалася в едіповій ситуації, буде руйнувати взаємини – це і є проявом психологічної імпотенції. У випадках, де не відбувається синтез чуттєвої і духовної любові, суб'єкт змушений зосередити свої ніжні почуття на іншому об'єкті, крім об'єкта його чуттєвих потягів. Це можуть бути власні діти, колеги, ідеал вигаданого партнера, якого ніколи не було, або закоханість у акторів, і т.п. Як вважає Т. С. Яценко, едіпова ситуація настільки «паралізуюче» впливає на психіку людини, що кожен з нас несе в собі нарцистичний шрам, народжений дитячим розчаруванням. Це проявляється в тому, що чоловіки більше стривожені своїм статусом, ніж любов'ю і насамперед потребою відчувати безпеку, захищеність, турботу жінки, ніж її любов. Поширеним супутником шлюбних відносин є садистські посягання на іншу людину, як на власність, що виражається у вічній підозрілості і ревності. Це відповідає інфантильній позиції дитини щодо матері та батька, які її зраджували в своїх чоловічо-жіночих стосунках [6].

Висновки та перспективи дослідження. У суб'єкта, обтяженого едіповою ситуацією, існує інфантильна потреба, яка може набувати крайні прояви – «щоб любили тільки мене». Така потреба в дитинстві є потребою виключно егоцентричної позиції, яка народжена любов'ю батька чи матері, і закінчується фрустрацією в стосунках з родиною. Стає зрозумілим, що на вимогу монополії завжди приховується недовіра, ворожість і готовність до розчарування. Це й зумовлює «психологічну імпотенцію».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Горобець Т.В. та інші. Психологічні захисти та тенденція до психологічної смерті / Т. В. Горобець, І. В. Калашнік, А. С. Нодзельська // *Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 6.* / За ред. Максименка С.Д. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – С. 101-109.
2. Калашнік І.В. Взаємозв'язок едіпової залежності та тенденції до психологічної смерті / І. В. Калашнік // *Актуальні проблеми психології. Том X. Частина 1.* / За ред. Академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2007. – С. 106-112. – 320 с.
3. Фрейд А. Эго и механизмы защиты. / А. Фрейд. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 256 с.
4. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: ООО «Фирма СТД», 2006. – 447 с.
5. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. / К. Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
6. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. Посібник. / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.
7. Яценко Т.С. Теоретико-методологічний підхід до цілісного розуміння психіки у її структурних компонентах / Т. С. Яценко. // *Психологія і суспільство.* – 2004. – № 4. – С. 37 – 59.

ГРИНЬОВА Н.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

МОЖЛИВОСТІ ПРОЕКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОФВІДБОРІ АБІТУРІЄНТІВ НА ПСИХОЛОГІЧНІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

У статті окреслено можливості проєктивних методів у проведенні профвідбору абітурієнтів, які вступають на психологічні спеціальності. Показано доцільність проведення профвідбору бажаючих оволодіти фахом «практичний психолог». Проаналізовано теоретико-методологічні положення методики «Тематичний аперцептивний тест» (ТАТ) Г. Мюррея та психоаналітичної роботи з використанням неавторських малюнків у форматі психодинамічної теорії академіка НАПН України Т. С. Яценко. Наголошується на перевагах проєктивних методів дослідження особистості на противагу стандартизованим тестам.

Ключові слова: профвідбір, проєктивні методи, практичний психолог, психодинамічна теорія.

В статье обозначены возможности проективных методов в проведении профотбора абитуриентов, поступающих на психологические специальности. Показана целесообразность проведения профотбора желающих овладеть профессией «практический психолог». Проанализированы теоретико-методологические положения методики «Тематический аперцептивный тест» (ТАТ) Г. Мюррея и психоаналитической работы с использованием неавторских рисунков в формате психодинамической теории академика НАПН Украины Т. С. Яценко. Отмечается преимущество проективных методов исследования личности в противовес стандартизированным тестам.

Ключевые слова: профтбор, проективные методы, практический психолог, психодинамическая теория.

The article outlines the possibility of projective methods in conducting physical fitness entrants to the psychological profession. The expediency of physical fitness wishing to learn the specialty "Practical psychologist" because the modern system of admission to universities can not identify suitable professional and not suitable entrants to the profession. The theoretical and methodological position technique "Thematic apertseptyonny test" (TAT) G. Murray and psychoanalytic work using pictures neavtorskyh format psychodynamic theory academician T. Yatsenko (NAPS, Ukraine). Emphasized on the advantages of projective methods of personality study as opposed to standardized tests. It is emphasized that the use of projective techniques in professional selection reveals the hidden (unconscious) mind applicant manifestations such as unmet needs, especially emotional and volitional, and conclude professional compliance requirements that relate to the psychological professions.

Key words: professional selection, projective techniques, practical psychologist, psychodynamic theory.

Постановка проблеми. Проблема профвідбору абітурієнтів, які вступають на психологічні спеціальності, набуває все більшої актуальності. Сучасна система зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), або вступних випробувань за окремими предметами, не дозволяє виявити відношення і здібності абітурієнта до спеціальності, якою він хоче оволодіти. Перевірка знань часто не пов'язана з профілем майбутнього навчання та професійною діяльністю абітурієнта. Тому, продовжує мати місце неефективна система профвідбору, так як одержувані абітурієнтом результати ЗНО, або оцінки за результатами екзаменів не можуть бути критерієм профпридатності. В результаті у ВНЗ щороку до навчання приступає певна частина молоді, професійно непридатної до своєї майбутньої професійної діяльності.

Підготовка фахівців за психологічними спеціальностями є специфічною, так як передбачає наявність певних вимог до професійної кваліфікації. Під час профвідбору абітурієнтів, які вступають на психологічні спеціальності, на відповідність професійним вимогам можуть вказувати: психологічний потенціал, духовність, етика, моральність, вихованість, психічна стійкість, відсутність психічних відхилень та ін. Такі якості абітурієнт не може проявити під час традиційного екзамену, чи тестування, необхідні спеціальні умови їх прояву під час фахового вступного випробування.

Основою фахового випробування зі спеціальності «Практична психологія» можуть слугувати проективні методи дослідження особистості, які дозволяють проникати в динамічні характеристики особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науковій літературі проф-

відбір розглядається як «система заходів, що дозволяє виявити людей, які за своїми індивідуальними особистісними якостями найбільш придатні до навчання і подальшої професійної діяльності з певної спеціальності» [3, с. 7]. Основним компонентом профвідбору є визначення професійної придатності. Професійна придатність – це ймовірнісна характеристика, що відображає можливості людини по оволодінню якою-небудь професійною діяльністю.

Професійними вимогами до відбору абітурієнтів для навчання за спеціальністю «Практична психологія» є: 1) відсутність розладів психічного здоров'я та виражених дезадаптивних форм поведінки; 2) наявність відповідного рівня розвитку емпатійних, рефлексивних, комунікативних здібностей; гуманістичної спрямованості особистості, здатності до партнерської взаємодії з іншою людиною; 3) наявність уявлень про сферу діяльності практичного психолога та вираженої зацікавленості до навчання, професійної та науково-дослідної діяльності [3].

У процесі профвідбору виділяють три етапи. Перший етап психологічне вивчення професії з метою виявлення вимог до людини, це первинне ознайомлення з внутрішньою структурою діяльності та вимогами до особистісних якостей, психічних процесів особистості. Інформація про професійну діяльність практичного психолога абітурієнти здобувають ще до приходу у ВНЗ. Другий етап відбору включає вибір психодіагностичних методів дослідження, в тому числі тестів, які найбільшою мірою характеризують ті психічні процеси і професійні дії, стосовно яких треба оцінювати професійну придатність. Проходження абітурієнтами психологічного діа-

гностування відбувається у Вузі перед фаховим вступним випробуванням. Третій етап – це психологічний прогноз успішності навчання та подальшої діяльності на основі зіставлення відомостей про результати психодіагностики абітурієнта з вимогами до професійної діяльності практичного психолога [3].

Особливої уваги потребує вибір психодіагностичних методів для забезпечення другого етапу професійного відбору. Стандартизовані тестові методики є мало ефективними у порівнянні з проєктивними методами дослідження особистості. Російський вчений М. Г. Ярошевський вказує, що тести не можуть допомогти в установленні причинних зв'язків в психічній діяльності, вони лише дозволяють фіксувати результати діяльності, не зв'язуючи їх з певними змінними в тій чи іншій психічній функції. Вчений твердить: «Тести дозволяють виявити певні закономірності (ймовірні, статистичні). Такі закономірності настільки реальні, як і строго причинні, динамічні, і знання їх збагачує прогностичні можливості психолога. Помилка тестології полягає у спробі за допомогою статистики отримати знання про динаміку розумового розвитку, його механізмів й закономірностей» [5, с. 125].

Автор методу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), розробник психодинамічної теорії, академік НАПН України Т. С. Яценко вказує, що тестовий підхід дає однозначні інтерпретації, нівелює бачення змісту малюнку самим автором, тим самим, унеможливує глибинно-психологічну корекцію: «Тестові інтерпретації відчужені від самого суб'єкту з його неповторною індивідуальністю й особистісними проблемами, та не дозволяють вивчати психіку в єдності її

свідомих та несвідомих проявів. Тестові методики не наближують психолога до витоків, причин особистісної проблематики суб'єкта, вони просто констатують факт наявності чи відсутності психологічних явищ, проблем, вони не відповідають вимогам цілісного підходу до розуміння психіки» [1, с. 12].

Постановка завдання. У статті окреслюються діагностико-корекційні можливості проєктивних методів та психоаналітичних прийомів в процесі профвідбору абітурієнтів на психологічні спеціальності.

Виклад основного матеріалу. Виявлення психологічного потенціалу, особистісних якостей, які відповідають професійним вимогам до діяльності практичного психолога, може здійснювати в процесі психологічного діагностування з використанням проєктивних методів дослідження особистості. В науковій літературі проєктивні методи визначаються як «інструмент, що застосовують з метою виявлення несвідомих аспектів поведінки. В результаті метод дозволяє отримати різнобічні реакції піддослідного, викликати багатство відповідей з мінімумом усвідомлення. Найбільш характерною якістю цих методів є застосування невизначеного, неоднозначного стимульного матеріалу, що унеможливує оцінку відповідей як правильних і не правильних» [6, с. 13].

Серед проєктивних методик, які можуть використовуватися в процесі фахового вступного випробування виділяється «Тематичний аперцептивний тест» (ТАТ) Г. Мюррея. Психоаналітична методика створена у 1935 році для експериментального вивчення фантазії (аперцепції). В подальшому, вчений створив власну теорію особистості, в основу якої було покладено принцип «діадичної взаємодії» – вивчення особистості можливе лише у

системі відносин «організм-середовище».

Ефективності методика ТАТ набула у сфері вивчення несвідомих потреб особистості, які розглядалися вченим як динамічний центр, що організовує й спрямовує пізнавальні процеси, поведінку суб'єкта. Потреба може проявляти себе у вигляді мотивів, якщо вони постійні та стабільні – стають рисами характеру. Вчений вказував, що «завдання психолога полягає у виявленні специфічних рис та якостей особистості. Оскільки вони є несвідомими, то про їх наявність піддослідний не підозрює, вони існують у латентному стані та їх можна вивчати – за допомогою проєктивних методик» [5, с. 19].

Г. Мюррей притримувався психоаналітичної позиції вважаючи, що потреби беруть початок із несвідомих лібідіозних потягів, а риси характеру є їх сублімованою трансформацією, яка відбувається під впливом соціальних факторів та умов життя: «Кожна людина має свій неповторний індивідуальний набір рис, яких набуває під час проходження свого життєвого шляху. Але не у всіх людей життєвий шлях є вдалим та сповненим радості і задоволення. Багато первинних лібідіозних потреб взагалі ніколи не можуть бути задоволені через існуючі у суспільстві норм та правил, тому і витісняються у несвідоме» [2, с. 11].

Вчений поділяє потреби на первинні та вторинні. Первинні задовольняють людину як живий організм (природні потреби), вторинні характеризують як суб'єкта соціальної взаємодії та спілкування (потреби у любові, автономії, агресії, творчості). Г. Мюррей вторинним потребам приділяє більше уваги, тому що вони характеризують людину як соціальну істоту.

Вчений розрізняє потреби явні та латентні. Явні вільно проявляються зо-

вні, для них не потрібно спеціальних технік діагностики, їх легко виявити за допомогою спостереження у фізичних актах, мові та поведінці. Латентні потреби проявляються лише у сновидіннях, іграх, фантазіях. Зміст латентних потреб становлять несвідомі асоціальні потяги агресії й сексу. У сприйнятті латентна потреба виявляє себе аперцептивно, або аутистично. Оскільки сприймання залежить від попереднього досвіду людини, від настрою, переживань і почуттів, темпераменту та характеру людини, то відбувається перекручування сприйманого матеріалу - сприймається «так, як хочеться». Г. Мюррей доводить: «Якщо стимулювати виникнення образних фантазій, то будуть активізуватися латентні потреби, які з ними асоціюються. Їх можна вивчати у ході психоаналітичної діагностики, шляхом створення невизначених стимулів. У методиці ТАТ ними виступають картинки (стимули) із нечітким, не визначеним зображенням. Так як сприймаючи уявні образи, проєктуються латентні потреби, про зміст яких, їх задоволення чи незадоволення, дієвий чи пасивний характер, можна говорити аналізуючи розповідь, яку склав піддослідний» [2, с. 30]. Явні потреби можуть існувати у соціально прийнятних формах їх задоволення (творчість, спорт та ін.), латентні – у мазохістській чи садистській формах.

Вчений дотримується основних позицій класичного психоаналізу. Несвідоме має домінуючу роль у впливі на психічне життя кожної людини та її поведінку: «Ід складається із несвідомих латентних потягів, які ніколи не можуть об'єктивуватися у реальній поведінці. Оскільки вони проявляються у фантазіях та сновидіннях, то стимулюючих їх появу, можна стимулювати прояв латентних потягів, потреб. І чим менше потреба знаходить

задоволення у реальному житті, тим більше місце вона займає в Ід» [2, с. 24]. Згідно Г. Мюррея, розповіді ТАТ є проєкцією несвідомої сфери особистості.

Під час професійного відбору абітурієнтів доцільно притримуватися модифікованого варіанту роботи з методикою ТАТ. Фахівець з профвідбору пропонує випробовуваному самому вибрати ті картинки, які він саме хоче та скласти розповідь за схемою: 1) описати те, що відбувається на картинці; 2) розповісти те, що на його думку, сприяло виникненню цієї ситуації; 3) уявити як надалі можуть розгортатися події і чим вони можуть закінчитися; 4) розповісти про почуття та думки осіб, що перебувають в ситуації, яка зображена на картинці.

Обробка експериментального матеріалу фіксується у двох протоколах: первинному й вторинному. У первинний заносяться всі описи, судження, відповіді піддослідного (формальні характеристики та показники виконання інструкції). Фіксуються загальний час розповіді, кількість пауз, кількість відступів від сюжету та емоції, думки. У вторинному протоколі відбувається співвіднесення відповідей з категоріями тесту: відхід, солідаризація, конфліктність, емоційний фон, та визначення позицій, що найчастіше займає піддослідний: дієва, страждальна, змістовна, агресивна. Якщо більшість відповідей відносяться до якої-небудь категорії встановлюється конкретна психологічна тенденція особистості. Складається загальний висновок про особистість, в якому містяться дані про емоційну й вольову сферу, способи дії, висновки про окремі якості особистості, її спрямованість та головне - про незадоволені потреби [2, с. 45].

У процесі профвідбору доцільно проводити психоаналітичну роботу з використанням неавторських ма-

люнків на основі психодинамічної теорії Т. С. Яценко, що ґрунтується на феноменологічному підході до пізнання психіки суб'єкта в її свідомих і несвідомих виявах. У межах психодинамічного підходу вихідною є позиція пізнання глибинного ракурсу особистісних проблем, що переживає людина, з врахуванням суперечливої сутності психічного у зв'язку з функціональними особливостями свідомого і несвідомого. Психодинамічний підхід єднає в собі теоретичні підходи (онтопсихологію, психосинтез, трансперсональну психологію, гуманістичну психологію, феноменологічний підхід) та моделі психокорекційної практики (психоаналітичної, екзистенційно-гуманістичної, клієнтцентованої, гештальттерапії) [1]. Об'єктом психодинамічної теорії виступає цілісна психіка у взаємозв'язках свідомої і несвідомої сфер, в єдності матеріальної та духовної реальності (холістичний підхід), у поєднанні емотивного, когнітивного та поведінкового аспектів. У форматі психодинамічного підходу глибинне пізнання психіки базується на виявленні викривлень соціально-перцептивної реальності суб'єкта, для яких характерна фіксованість та індивідуалізованість, у безпосередній взаємодії психолога та протагоніста в ситуації «тут і зараз», яка спирається на процесуальну діагностику. Усвідомлення соціально-перцептивних викривлень, ілюзорних аспектів функціонування психіки сприяє розширенню самосвідомості суб'єкта, позитивній дезінтеграції та вторинній інтеграції на більш високому рівні розвитку психіки, що має вияв у внутрішньому переструктуруванні психічного та інтеграції на більш реалістичних основах.

Використання прийому роботи з неавторським малюнком базується

на метафоричності, яка сприяє самовираженню суб'єкта та об'єктивації глибинно-психологічних детермінант деструкції психіки. Психоаналітична робота з неавторським малюнком спирається на механізми проекції, ідентифікації, перенесення та ін. Актуалізація змісту несвідомого відбувається на основі інтерпретації змісту архетипної символіки малюнку.

Психоаналітична робота з використанням неавторського малюнку складається з наступних етапів: вибір малюнку суб'єктом («привласнення» малюнку); наповнення змістом («феноменологізація» малюнку); семантичне переструктурування (розставлення власних акцентів, візуально-уявне переформування образів та ін.). В процесі аналізу суб'єкт, в неавторському малюнку, ставить акцент на тому образі, з яким себе асоціює, та виражає ставлення до нього й інших об'єктів чи фрагментів малюнку.

Абітурієнт визначає сюжет під впливом власних емоційних переживань, що дозволяє діагностувати емоційні пріоритети інфантильного та травмуючого походження, які впливають на мимовільну спрямованість активності суб'єкта. Довільний вибір суб'єктом неавторських малюнків не залежить від вікових, статевих, інтелектуальних особливостей, а детермінується емотивною привабливістю.

Застосування неавторських малюнків презентує особливості об'єктних відношень суб'єкта, зміст проекцій, що носять почуттєво-інфантильний характер. Результативним є використання серії неавторських малюнків з метою встановлення взаємозв'язків між ними, або поєднання з картинками ТАТ, які можуть використовуватися як неавторські малюнки.

Висновки і перспективи досліджень. Отже, використання проектив-

них методів в процесі профвідбору на психологічні спеціальності дозволяє виявити професійно придатних абітурієнтів для навчання та здійснення професійної діяльності за фахом практичного психолога. Результати дослідження характерних проявів психіки абітурієнта в їх цілісності (в

взаємозв'язку свідомої та несвідомої сфер), на основі застосування проєктивних методів (методики ТАТ, психоаналітичної роботи з використанням неавторського малюнку), дозволяють фахівцю з профвідбору зробити висновки про відповідність професійним вимогам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко, В. П. *Философско-психологические проблемы методологии познания психики* / В. П. Андрущенко, Т. С. Яценко // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. : Психологія : зб. наукових праць.* – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 36 (60). – С. 7 – 20.
2. Мюррей, Г. *Применение теста тематической апперцепции* / Г. Мюррей // *Проективная психология.* – 2000. – С. 129–135.
3. *Фахове вступне випробування зі спеціальностей «Психологія», «Практична психологія»* / [Т. С. Яценко, О. В. Глузман, С. М. Авраменко та ін.] ; за ред. Т. С. Яценко. – Ч. : ПП Чабаненко Ю. А., 2008. – 128 с.
4. Флоренская, Т. А. *Диалог в практической психологии : наука о душе* / Т. Флоренская. – М. : Идеал, 1996. – 126 с.
5. Ярошевский, М. Г. *Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки* / М. Г. Ярошевский. – М. : Арена, 1998. – 367 с.
6. Яценко, Т. С. *Арт-терапевтичні технології в роботі психолога* / Т. С. Яценко, І. В. Калашник, І. О. Чернуха. – К. : Марич, 2009. – 68 с.

ДЕМКОВА Д. Т.
аспірантка,
факультет психології,
Харківський національний
університет імені В.Н. Каразіна,
м. Харків

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТА КРИТЕРІЇ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

В умовах підвищення ролі людського фактору в економічному і соціальному житті держави головним для створення та розвитку здорового суспільства стає відповідальність особистості. У статті автором проаналізовано основні напрямки вивчення відповідальності та її структури. Висвітлені теоретичні знання та досвід вітчизняної психології у виділенні критеріїв відповідальної поведінки.

Ключові слова: відповідальність, структура відповідальності, особистість, критерії відповідальності, обов'язок.

В условиях повышения роли человеческого фактора в экономической и социальной жизни государства главным для создания и развития здорового общества становится ответственность личности. В статье автором проанализированы основные направления изучения ответственности и ее структуры. Данная статья освещает теоретические знания и опыт отечественной психологии в выделении критериев ответственного поведения.

Ключевые слова: ответственность, структура ответственности, личность, критерии ответственности, обязанность.

The article shows the currency of the person responsibility problem in the present conditions. It states that any state is in need of society that can make decision and be responsible for its behaviour. Today values revaluation is less than the problem of the responsible personality formation that may become a push for changing the social ideas and state changing in general. It describes the basic approaches in researching

the responsibility and criteria of responsible behaviour. According to the base of scientific and theoretical views, the author's interpretation of what the responsibility concept is the following: multidimensional characteristics of personality that includes three main components: cognitive, emotional and behavioral. When the society responsibility grows, it gains a leading role in political, spiritually-ideological and other relations; its improvement is an important part of the society growth.

Key words: responsibility, structure of responsibility, person/ personality, criteria of responsibility, obligation.

Актуальність. Сьогодні наше суспільство переживає складний та відповідальний етап свого розвитку, пов'язаний з перебудовою усіх сторін суспільного життя. Економічні та соціальні зміни в Україні призвели до усвідомлення важливості вивчення відповідальності, так як саме відповідальна особистість, на нашу думку, є головною умовою для створення та розвитку здорового суспільства в цілому. В цих умовах підвищення ролі людського фактору в економічному та соціальному житті країни обумовлює посилення уваги до такого поняття як відповідальність. Відповідальність – це один з найскладніших феноменів у теорії вольових якостей. Його називають «якістю вищого порядку» через тісний взаємозв'язок з емоційною, моральною та світоглядною сторонами особистості. Ця якість відображає схильність особистості дотримуватись у своїй поведінці загальноприйнятих соціальних норм, виконувати свої обов'язки та готовність відповідати за свої дії перед суспільством і самим собою.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки існують наступні напрямки вивчення відповідальності: відповідальність як моральна категорія (В.В. Знаків, В. Малахов, Ж. Піаже, Ж. П. Сартр, Х. Хекхаузен, Л. Кольберг та ін.); становлення та виховання

відповідальності (К.А. Абульханова-Славська, З.М. Борисова, К.А. Климова, В.С. Мухіна та ін.); відповідальність у контексті життєвого шляху (С.Л. Рубінштейн, К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Дементій); системний підхід до вивчення відповідальності (А.І. Крупнов, Б.Ф. Ломов, В.П. Прядеін та ін.); співвідношення свободи і відповідальності (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, С.Ф. Одуєв, А.Ф. Плахотний, К. Роджерс та ін.); відповідальність з позицій каузальної атрибуції (В.С. Агєєв, Г.М. Андрєєва, К. Муздибаєв, Ф. Хайдер та ін.); відповідальність як дія (Б.Ф. Ломов, Е.І. Рудковський, Г.Л. Тульчинський та ін.); співвідношення соціальної та особистої відповідальності (А. Адлер, Л.С. Мамут, Р. Мей, В.А. Розанова, В.Г. Сахарова, А.Г. Спіркін, К. Ясперс та ін.); співвідношення внутрішнього та зовнішнього у відповідальності особистості (К.А. Абульханова-Славська, А.А. Деркач, К.Г. Юнг та ін.); відповідальність за фінансові зобов'язання (Семенов М.Ю.).

Тому **метою статті** є розглянути та проаналізувати основні підходи у дослідженні відповідальності та критерії відповідальної поведінки.

З позиції психологічного знання відповідальність розглядається як вольова якість особистості та регулятор поведінки (К. Муздибаєв), безпосередньо пов'язана з ціннісними орієнтаці-

ями, морально-ціннісними мотивами (К.А. Абульханова-Славська), і рівнем свідомості відносин суб'єкта до виконуваної дії (Л.І. Дементій).

Проблему відповідальності свого часу розглядав Еріх Фромм, який пов'язував відомий феномен «втечі від свободи» саме з тягарем відповідальності [13]. Фромм у своїй книзі «Людина для самого себе» наголошував про необхідність відповідальності за власне існування.

На найважливішу роль відповідальності у контексті життєвого шляху вказують С.Л. Рубінштейн, К.А. Абульханова, Л.І. Дементій. С.Л. Рубінштейн зазначає, що «суб'єкт своїм відповідальним ставленням до життя надає їй напрямок і рух, долаючи обставини, ситуації, борючись, він відстоює її вищий сенс, не даючи розчинити себе в потоці ситуацій, дрібних почуттів, щосекундних бажань» [9]. К.А. Абульханова-Славська вказує, що «відповідальність, яка стала стійкою якістю особистості, дозволяє їй легко справлятися з вимогами, які висуваються до неї навколишньою дійсністю, погоджувати ці вимоги і власні бажання, звільняючи себе від зовнішнього, примусового контролю» [1]. На думку Л.І. Дементій, «ефективність і оптимальність вирішення багатьох життєвих ситуацій залежить від готовності-неготовності особистості приймати на себе відповідальність і від здатності особистості реалізувати відповідальну поведінку» [4]. До цього ж слід додати, що відповідальна людина здатна моделювати власне життя і готова нести відповідальність не тільки за процес життя, а й за її результат. Це стає можливим за умови, якщо особистість зберігає контроль за цілісним ходом життя, прогнозує її можливі труднощі та ефективно з ними справляється.

Близькою нам є позиція С.Л. Ру-

бінштейна щодо розуміння людини як відповідального буття. Центральна проблема особистого життя, виділена С.Л. Рубінштейном ще у 20-ті роки – це питання чи зможе особистість стати суб'єктом власного життя. Що означає, можливість особистості стати індивідуальною активною людиною, яка будує своє власне життя та своє ставлення до неї. С.Л. Рубінштейн вважає, що стати суб'єктом власного життя можна завдяки здатності вирішувати свої проблеми і відповідати за свої вчинки, за рахунок відповідальності у відносинах з іншими людьми. У своєму розумінні відповідальності С.Л. Рубінштейн дуже близький до сучасної екзистенціальної психології. За С.Л. Рубінштейном, відповідальність – це втілення істинного, найглибшого та принципового ставлення до життя. Це відповідальність за усвідомлення наслідків всього скоєного, а також відповідальність за все втрачене. Відповідальність – це здатність людини детермінувати події, дії у момент їх здійснення аж до радикальної зміни свого життя [8].

К.А. Абульханова-Славська, розвиваючи ці ідеї, говорить про те, що побудувати своє ставлення до життя людина може у силу своєї здатності вирішувати життєві протиріччя. Слідом за С.Л. Рубінштейном вона пропонує розглядати життєвий шлях особистості в її цілісності, а стратегія життя, на її думку, повинна полягати у розкритті та вирішенні справжніх причин протиріч, а не в уникненні їх шляхом життєвих змін [1].

Відповідальність, як і свобода, може бути тільки усвідомленою. Вона приймається людиною як її прямий обов'язок. Відповідальність як внутрішнє відчуття особистості не виникає спонтанно, вона формується в процесі навчання і виховання, та є результатом усієї конкретної практичної

діяльності людини. Чим більше можливостей прояву свободи особистості в суспільстві, тим більш значимою є її відповідальність не тільки за свої вчинки, а й за дії інших людей, і, навпаки, з обмеженням особистої та суспільної свободи звужується і відповідальність. Відповідальність – це регулятор мотивів поведінки особистості, її вчинків, вона внутрішній стрижень дисципліни та самодисципліни особистості, що не дозволяє розглядати і використовувати свободу як всездозволеність.

Отже, С.Л. Рубінштейн у своїх працях намагається представити цілісний підхід до наук про людину, об'єднуючи філософську антропологію, гносеологію та онтологію. Для С.Л. Рубінштейна особистість людини – це його життєвий шлях, його діяльність на цьому життєвому шляху, діяльність, яка здатна змінити не тільки життя людини, а й світ навколо неї. Особистість як суб'єкт життя у С.Л. Рубінштейна – це індивідуально-активна людина, яка будує умови життя і своє ставлення до неї; людина стає суб'єктом життя, якщо починає відповідально підходити до самого життя та його вибору; життєвий шлях повинен, на думку С.Л. Рубінштейна, закінчуватися прагненням до вдосконалення моральних та етичних цінностей.

На даний момент у вітчизняній і зарубіжній психології існують два основні підходи у дослідженні відповідальності, які полягають у дослідженні окремих аспектів відповідальності та системному дослідженні відповідальності.

У дослідженні окремих сторін відповідальності виділяються наступні напрямки:

1) співвідношення свободи і відповідальності;

2) соціальна та особиста відповідальність;

3) відповідальність як моральна категорія;

4) співвідношення внутрішнього і зовнішнього у відповідальності особистості;

5) відповідальність як дія;

6) відповідальність з позиції каузальної атрибуції;

7) виховання відповідальності.

Далі зупинимося на розгляді окремих сторін та аспектів відповідальності особистості.

Проблемою співвідношення свободи і відповідальності займалися наступні дослідники: К.А. Абульханова-Славська, М.М. Бахтін, А.В. Брушлинський, Р. Косолапов, С.Ф. Одуєв, Е.І. Рудковський, В.В. Ільїн, А.Г. Спіркін, М.Ф. Цветаєва, С.Р. Rogers та ін. На думку більшості авторів досліджуваної проблеми встановлено:

1) особистість може бути відповідальна у тій мірі, в якій вона вільна в своїх діях, а справді вільна вона в реалізації свого власного задуму і несе відповідальність лише за те, що знаходиться у межах її прямого або непрямого впливу;

2) в умовах зумовленого розвитку соціальної ситуації, як і при непередбачуваності ситуації в умовах хаосу, соціальна ситуація позбавлена свободи раціонального вибору, всередині неї немає місця відповідальності, а значить, і моральній дії і в першу чергу це стосується тих осіб, які використовують чужий сценарій як безумовне керівництво до дії.

Багатьма дослідниками відповідальність розглядалася з позиції моралі (В.В. Знаків, Х. Хекхаузен, К. Хелкама та ін.), моральності (М.М. Бахтін, А.С. Капто, Е.М. Пенков), і етики (В. Малахов, Г.Л. Тульчинський, В.А. Енгельгардт). Відповідальність як морально-етичну категорію розглядав І.С. Мар'єнко, В.С. Кузнецова та В.С.

Морозова. Найважливішою властивістю моральної відповідальності особистості є засуджуюче ставлення до людей, які порушують соціальні норми моралі, права, що складаються у тій чи іншій соціальній спільноті. Як правило, норми поведінки особистості в суспільстві виходять із загальноприйнятих уявлень про добро і зло, про справедливість і честь, обов'язок і патріотизм та ін.. Саме ці критерії виступають у якості соціальної оцінки певних якостей осіб, що порушують загальноприйняті уявлення. Моральна відповідальність є показником моральних якостей, одним з яких і є відповідальність особистості перед собою та іншими людьми, дотримання загальноприйнятих норм та правил поведінки у суспільстві.

Складний характер відповідальності визнається більшістю дослідників цієї якості. І в цьому плані відповідальність індивіда більш повно характеризується з боку її ментальності. На рівні ментальності перетинаються «природне і культурне, раціональне й емоційне, свідоме і несвідоме, індивідуальне і суспільне» [7]. Під ментальністю відповідальності вчені розуміють не тільки сукупність готовності, установок і бажання індивіда діяти певним чином, а й безпосередню реалізацію задуманого, поведінку суб'єкта в ситуації відповідальної діяльності. Іншими словами, вони розглядають відповідальність виходячи «з єдності свідомості і життєдіяльності» [7].

Об'єктивною стороною відповідальності є вимоги суспільства, які висувуються до особистості, її соціальних якостей і місця у системі суспільних відносин. Суб'єктивна сторона відповідальності – це емоційне переживання та осмислення людьми характеру суспільних вимог і здатності здійснювати діяльність, яка виступає як соці-

альна якість особистості та проявляється у таких вольових характеристиках, як самостійність, цілеспрямованість, здатність долати перешкоди на шляху до досягнення мети.

Один з основних напрямків у дослідженні відповідальності, який започаткував Ф. Хайдер і підтримали вітчизняні дослідники (В.С. Агєєв, Г.М. Андрєєва, К. Муздибаєв, В.П. Трусов та ін.) та зарубіжні психологи пов'язаний з питанням, що стосується каузальної атрибуції. При визначенні відповідальності, каузальність аналізувалася за трьома показниками: близькість до об'єкту; можливість передбачення результату; навмисність вчинених дій [6].

М.Ю. Семенов розглядав відповідальність з позиції відношення людини до грошей та матеріальних цінностей, добросовісності за фінансові зобов'язання. М.Ю. Семенов вважав, що «ставлення до грошей і різних дій з ними є важливим компонентом як ставлення до світу в цілому, так і економічної свідомості зокрема» [11].

Вітчизняна психологія має досить великі теоретичні знання та досвід виділення критеріїв відповідальності.

У роботах А.І. Голубєвої, Л.С. Славінної, Р.С. Немова відповідальність розглядається як вольова якість, пов'язана з морально-ціннісною орієнтацією особистості. До її критеріїв належать точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків і її готовність відповідати за наслідки своїх дій. Спостерігається тісний зв'язок відповідальності з низкою інших вольових якостей (наполегливістю, витримкою) [2].

С.Л. Рубінштейн виділяє ряд вимог до поведінки особистості, що визначають її успішність, які, на наш погляд, можна позначити як критерії відповідальності: самоконтроль, дотримання дисципліни, здатність відмовлятися

від розваг, щоб підготувати завдання, своєчасне виконання завдання [8].

Т.Н. Сидорова вказує такі критерії відповідальності: правильне розуміння людиною соціальних норм відповідальної поведінки, передбачення наслідків своєї діяльності; громадська мотивація відповідальної поведінки (усвідомлення суспільних цілей і цінностей як особистісно значущих при здійсненні діяльності); вибір певної лінії поведінки (систематичне виконання своїх обов'язків, доведення дорученої справи до кінця) [4].

Е.С. Махлах у відповідальній поведінці виділяє такі критерії, як прагнення виконувати свою справу якомога краще у певний термін та доводити її до кінця, вміння відповідати за якісне виконання не тільки за свою роботу, а й за роботу інших членів колективу [4].

В.Ф. Сафін вбачає сутність поняття відповідальності у тому, що в ньому присутні мотиваційно-афективна, інтелектуально-когнітивна та діяльнісно-поведінкова складові, що дозволяє говорити про інтегральність самого поняття відповідальності [10].

А. Спіркін розглядає відповідальність як систему, що має низку компонентів: свободу волі, усвідомлення обов'язку, відповідність нормам поведінки [12].

У якості складових компонентів відповідальності Т.Ф. Іванова називає чесність, справедливість, принципиальність, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Виконання будь-якого обов'язку вимагає також й інші вольові якості: наполегливість, старанність, стійкість, витримку.

До основних критеріїв прояву відповідальності М.В. Матюхіна і С.Г. Ярікова відносять: уміння виконувати вимоги відразу і до кінця; здатність планувати і організовувати свою діяльність; самостійність; вміння дати

моральну оцінку своїй поведінці та поведінці інших; прояв позитивного ставлення до пізнання, навчання, вимог дорослих, отримання задоволення від подолання труднощів; застосування вольових зусиль при виконанні завдання; вміння визнавати свої помилки, правильно тлумачити їх причини та ін..

З.М. Борисова критеріями відповідальності називає: вміння виконувати доручену справу; вміння відповідати перед оточуючими за її якість; усвідомлення необхідності своєї праці для колективу. Однак, з даним твердженням, ми не зовсім згодні, оскільки залежність і обов'язок перед кимось виключає такі важливі складові відповідальності, як самостійність, добровільність і свобода вибору [2].

З теоретичного дослідження щодо підходів та критеріїв феномену відповідальності, можна зробити висновок, що відповідальність безпосередньо пов'язана зі свободою прийняття рішень, вибору цілей, методів і способів її досягнення; з вибором зовнішніх (у навколишньому світі) і внутрішніх (у самій особистості) можливих моделей поведінки у конкретній ситуації. Відповідальність – це багатовимірна особистісна характеристика, яка дає можливість особистості проявити себе господарем свого життя, усвідомити суть та значення своєї діяльності, її наслідків для суспільства і соціального розвитку в цілому, та включає три основні компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Когнітивний компонент відповідальності відображає систему засвоєних знань особистості про відповідальну поведінку. Емоційний компонент – бажання людини брати на себе відповідальність. Поведінковий компонент включає реалізацію відповідальності в конкретних діях і вчинках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М., 1991. – 299 с.
2. Борцова М. В. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: монография. / М. В. Борцова – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. – 125 с.
3. Дементий Л. И. К проблеме меры ответственности // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Вып. 3(23) – С. 264–274.
4. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности: монография. / Л.И. Дементий – М., 2005. – 188 с.
5. Кочюнас Р. В чем экзистенциальность экзистенциальной психологии / Материалы 4-ой Международной конференции «Экзистенциальное измерение в психологии и психотерапии», Литва, г. Бириштонас. – 2006.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
7. Прядеин В. П. Ответственность как системное качество личности / В. П. Прядеин – Екатеринбург: УрГПУ, 2001. – 209 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – 4-издание, С.-П.: «Питер», 2004. – 678 с.
9. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн – М.: «Наука», 1997. – 190с.
10. Сафин В. Ф. Психологическая сущность ответственности личности / В. Ф. Сафин // Теория и практика формирования коммунистического сознания. – Уфа, 1986. – С. 43 – 57.
11. Семенов М.Ю. Представленность денег в образе мира/ М.Ю. Семенов // Сибирский психологический журнал. – 2000. – Вып. 12. – С. 66-67.
12. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. – М.: Просвещение, 1972. – 344 с.
13. Фромм Э. Человек для самого себя / Э. Фромм – М.: АСТ, 2010. – 349 с.

ДОБРОВОЛЬСЬКА Л.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
завідувач кафедри загальної
психології

ТАТАРИНОВА С.О.,
кандидат педагогічних наук,
старший викладач,
Навчально-науковий інститут
соціально-педагогічної
та мистецької освіти,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Об'єктивна інформація про стан профорієнтації, профвідбору на педагогічні професії є підставою для аналізу психолого-педагогічних проблем професійної орієнтації сучасної молоді, яка хоче в майбутньому займатися педагогічною діяльністю. Автори статті деталізують сучасні ефективні форми профорієнтаційної роботи в університеті. Дається стисла характеристика педагогічних здібностей. Пропонуються шляхи вирішення проблеми щодо ефективної професійної орієнтації в школі, університеті.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійний відбір, знання, організація знань, інтереси, нахили, здібності, педагогічні здібності.

Объективная информация о состоянии профориентации, профотбора на педагогические профессии является основанием для анализа психолого-педагогических проблем профессиональной ориентации современной молодежи, которая в будущем хочет заниматься педагогической деятельностью. Авторы статьи детализируют современные эффективные формы

профориентационной работы в университете. Дается краткая характеристика педагогических способностей. Предлагаются пути решения проблемы для проведения эффективной профессиональной ориентации в школе, университете.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональный отбор, знания, организация знаний, интересы, склонности, способности, педагогические способности.

The objective information about the state of professional orientation, professional choice of pedagogical profession is a good reason to analyze psychological-pedagogical problems of professional orientation of modern young people that want in future to work in the pedagogical field. It is given a brief characteristic of pedagogical abilities. It is suggested the ways of setting the problem of effective professional orientation at school, university. The authors of the article are detailing the modern effective forms of professional orientation work at the university from the experience.

Key words: professional orientation, professional choice, knowledge, organization of knowledge, interests, inclinations, abilities, pedagogical abilities.

Постановка проблеми. У новому Законі України “Про вищу освіту” наголошується на інтеграції освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, само-реалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях [4, с. 3].

“Ким бути?” – це запитання завжди ставлять перед собою молоді люди у віці 15 – 17 років. І буває, що відповісти на нього не так вже й просто. Часом рішення про вибір професії юнаки та дівчата приймають випадково, слухаючи батьків, рідних, знайомих або друзів. У результаті може статися так, що багато кращих років життя витрачаються марно, не приносячи задоволення, і лише потім (часто занадто пізно) приходиться усвідомлення, що

допустили помилку. Сучасній молоді досить складно зорієнтуватися у широкому світі професій та здійснити вибір майбутньої професійної діяльності з урахуванням свого покликання, своїх інтересів, нахилів, здібностей, знань. Тому, одне з основних завдань нашого часу – спробувати визначити, які з цих якостей у молодій людини розвинуті найкращим чином, і в діяльності якої спрямованості вона змогла б досягти найбільшого успіху та задоволення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уже із студентської лави у майбутніх педагогів проявляється дефіцит знань, вмінь, які будуть їм необхідні у подальшій педагогічній діяльності. Дослідження проблеми щодо профорієнтаційної роботи у школі яскраво відображено у наукових пошуках В.Ендальцева, Н. Захарова, Є. Павлютенкова, В. Сахарова, М. Скаткіна, Е. Фарапонової, Б. Федоршина, С. Чистякової та ін.

Реформування освітньої системи в країні та актуальність проблеми спонукали нас до творчого пошуку оптимального варіанту методики на виявлення інтересів, здібностей старшокласників до вищого педагогічного навчального закладу – методика “Квадрат нахилів старшокласника до педагогічної діяльності” (автори Л. Добровольська, Є. Павлютенков). Дана методика дозволяє виявити старшокласнику, абітурієнту свої інтереси, нахили, початковий рівень здібностей до педагогічної професії методом самооцінки [3,с. 10].

Мета статті. Активізувати профорієнтаційну роботу викладачів ВНЗ, шкільних психологів, вчителів. Окреслити реальні психолого-педагогічні проблеми щодо професійної орієнтації на вчительську професію та показати деякі шляхи їх вирішення в навчально-виховній роботі університету, школи.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно зростає актуальність проблеми профорієнтаційної роботи зі старшокласниками. Варто зазначити, що інтереси людини можуть переходити в нахили – прагнення займатися певною діяльністю. Між інтересами і нахилами багато спільного, але є й відмінності, якщо інтереси виражаються формулою “прагну знати”, то нахили “прагну робити”. Навчити учнівську молодь самостійно здобувати знання – одне з ключових завдань реформування освіти. Л. Даниленко стверджує, що знання – “це і навичка, і інформація, і гносеологічний таксон”, які поділяються на суб’єктивні (погляд, віра, власне знання) та об’єктивні (логіка, емпірична перевірка, виправдовування, експеримент). Але це дещо спрощене розуміння даного поняття. Більш складніше його подають зарубіжні вчені: Доната Фарбі та Альбер-

то Мюнарі, які виявляють такі основні складові знання, як іконічне (пропозиційне знання), екзогенетичне (ендогенетичне знання), раціональне (емоційне), конкретне (абстрактне), семантичне (епізодичне). Однак, головним для освіти є не тільки визначити складність самого поняття “знання”, і не тільки тому, щоб набутися або збільшувати їх кількість, а в тому, щоб змінити правила їх використання і організації [2,с.105].

За свідченням Е. Рапацевича знання – це перевірений практикою та засвідчений логікою результат пізнання дійсності, що відображений в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, гіпотез, теорій, концепцій, принципів, закономірностей [8,с.178].

Щодо “організації знань”, то це – суб’єктивна спроба подання сукупності потенційно доступних знань за певними критеріями (корисність, конкретність, науковість, істинність, аномальність тощо). Навчитись оволодівати знаннями допомагають інноваційні навчальні технології [2,с.106].

Особливо актуально постає проблема й фахового відбору абітурієнтів до вищих навчальних закладів як одного із компонентів профорієнтації. Слід відзначити, що в нашій країні фаховий відбір на професію вчителя не є обов’язковий. Саме тому у вищих педагогічних закладах відбувається не відбір, а набір студентів, принципи якого відразу сприяють появі студентів, які зовсім не придатні до професійного навчання, а потім і до педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що профвідбір є засобом виявлення та реалізації бажання абітурієнта присвятити своє життя майбутній професії, а завдання його полягає в тому, щоб підібрати до професійного навчання та діяльності таких людей, особистісні якості, нахи-

ли та здібності яких найкраще відповідали б майбутньому фаху [3,с.7].

У вибраних працях Б. Теплов зазначав: по-перше, під здібностями розуміється індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; по-друге, здібностями називають не будь-які індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей; по-третє, поняття “здібність” не зводиться до тих знань, які вже вироблені у даної людини. Здібності – це такі індивідуальні особливості, які не зводяться до навичок, вмінь або знань, але які можуть пояснити легкість та швидкість придбання цих знань та навичок [11,с.16].

В американській та англійській психологічній літературі є найбільш розповсюдженими два терміни, які перекладаються на російську мову “способностями”; кожен з цих термінів має своє значення. Це терміни – “ability” та “capacity”. “Ability” – вміння виконувати дії, які включають в себе складні рухи та вирішення розумових задач; “capacity” – максимальні можливості індивіда по відношенню до будь-яких функцій, які обмежені його природною конституцією й теоретично вимірювані тією межею, до якої може бути розвинена ця функція при оптимальних умовах або можливостях організму, які обумовлені або обмежені його природною конституцією [11,с.17].

Таким чином, “здібності” ми визначили як індивідуально-психологічні особливості людини, а вони не можуть бути природженими. Природженими можуть бути лише анатоμο-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, а самі здібності завжди є результатом розвитку.

Проблема професійності вчителя привертала до себе увагу ще з ан-

тичних часів й протягом всієї історії розвитку психологічної педагогіки, була актуальною. Не дивлячись на те, що суспільно-економічні особливості кожного історичного періоду визначали свою мету і зміст завдання і методи навчально-виховного процесу, вчитель завжди залишається головною фігурою суспільства.

Доцільно відмітити, що в ХІХ ст. прогресивні педагоги-психологи: Х. Алчевська, Б. Грінченко, М. Драгоманов, О. Духнович, С. Русова, К. Ушинський зазначали, що реалізація завдань, які стоять перед учителем вимагає від нього глибоких знань, відданості своїй справі, певного комплексу якостей [5,с.32].

Діяльність викладача є поліфункціональною і має комплексний характер. У спілкуванні з студентами він вирішує навчаючі, виховні, організаційні і дослідницькі завдання. Для цього йому необхідно розвивати свої педагогічні здібності.

Згідно точки зору Н. Кузьміної, педагогічна діяльність ставить особливі вимоги до конструктивних, організаторських і комунікативних здібностей. Більш детальну структуру запропонував Ф. Гоноболін: дидактичні здібності (за змістом відповідають конструктивним у Н. Кузьміної), що характеризуються здатністю до “реконструкції” навчального матеріалу, до вільного оперування ним, “антидогматичності”, здатності оцінювати складність матеріалу для окремого учня, дотепності, винахідливості; експресивні здібності, тобто виразні, що відносяться до мови, міміки, зовнішнього вигляду; перцептивні – як здібність “читати” дітей по обличчю та поведінці; організаторські; суттєвисті, тобто здібність до навіювання, безпосереднього волевого впливу на учнів; академічні, науково-пізнавальні [1,с. 70].

Протилежної точки зору щодо спеціальних педагогічних здібностей притримується Р. Немов. Він принципово відділив загальні (ті, “що визначають високі показники в будь-якій людській діяльності”) від спеціальних (“від яких залежить успіх власне педагогічної діяльності, навчання і виховання дітей”). Всі спеціальні здібності (за Р. Немовим) стосуються трьох взаємозв’язаних сторін діяльності по набуттю знань, умінь і навичок: навчання, учіння, научіння [7, с. 436 – 437]. **С. Смирнов виділяє наступні види:** гностичні; конструктивні; організаційні; комунікативні [10, с.279].

О. Леонтьєв зазначає: через природні причини організаційні здібності знижуються з віком [6, с.165]. Молодим викладачам простіше спланувати роботу, у них більше сил для реалізації поставлених завдань. Проте старше покоління компенсує ці моменти за рахунок досвіду і звички працювати організовано (якщо, звісно, такі звички виробилися у процесі викладацької діяльності). **Комунікативні здібності** – це не лише знання психології студента, а й вміння їх використати для налагодження продуктивного спілкування, інтерес до окремих особистостей.

А. Реан та Я. Коломенський рекомендують наступні умови успішного педагогічного спілкування: мова викладача повинна бути доступною аудиторії; максимально демонструвати форми спільності (спільні інтереси, цілі, задачі, точки зору); щирий інтерес до проблем аудиторії; – іноді доречна вербалізація емоційного стану; активне вислуховування; уникання “позиції зверхності”; не переносити негативну оцінку діяльності на особистість і навпаки [9, с.150].

Короткий аналіз наукової літератури дає підставу вважати, що єдиної

думки щодо структурних компонентів педагогічних здібностей немає.

Студенти – майбутні педагоги Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (далі МДПУ) на лекційних, практичних заняттях, під час проходження педагогічної практики, виховних заходів ознайомлюються з психолого-педагогічними основами та особливостями профорієнтаційної роботи з учнями, методиками вивчення особистості школяра й діагностування його професійної спрямованості з урахуванням особистісних інтересів та нахилів до майбутньої професії.

Формування контингенту студентів МДПУ проводиться відповідно до “Програми профорієнтаційної роботи на 2014 – 2015 навчальний рік”, листа Міністерства освіти і науки України від 16.10.2014 № 1/9-540 “Про проведення вищими навчальними закладами олімпіад, турнірів, інших інтелектуальних змагань для школярів”.

Із метою залучення учнівської молоді до науково-дослідної, експериментальної пошукової роботи та відбору потенційних студентів проводяться традиційні регіональні, університетські, факультетські олімпіади і конкурси та запроваджуються нові форми профорієнтаційної роботи, серед яких: виїзд в загальноосвітні школи та гімназію смт.Кам’янка-Дніпровська, в яких проведено рекламну акцію щодо інформаційно-агітаційної презентації МДПУ: „Сьогоднішня та майбутня університету”; бесіду з майбутніми абітурієнтами „Що ти знаєш про МДПУ та за якими напрямками проводиться підготовка фахівців?”; групову профконсультацію “Вибір професії –важливе рішення юності” для учнів 8 – 9 класів; психолого-педагогічний тренінг з учнями 10 – 11 класів “Вперед у майбутнє!” з метою

формування спрямованості на професію вчителя; круглий стіл для учнів 6 – 9 класів “Помилка у виборі професії та її наслідки” (кафедра загальної психології); наукова конференція для учнів випускних класів “Людина і світ” (кафедра соціології); брейн-ринг “Хімія та здоров’я” між командами шкіл міста, району (кафедра органічної і біологічної хімії); театральна постановка англomовного твору у школах смт. Приазовське (кафедра англійської філології та методики викладання англійської мови); відкриті туристичні змагання з техніки гірських видів туризму навчально-відновлювальному стенді-тренажері “Скеля” для учнів м.Мелітополя, Мелітопольського, Бердянського, Приазовського районів Запорізької області (кафедра туризму, економічної соціальної географії та краєзнавства); учнівська олімпіада з географії, історії “Ойкумена” (природничо-географічний факультет); міський конкурс проєктів щодо благоустрою ЗНЗ “Озеленення інтер’єру школи, шкільної території” (кафедра туризму і садово-паркового господарства); конкурс на кращий економічний проєкті (кафедра економіки); міжнародний полікультурний фестиваль “Золоті обереги вічності” (кафедра теорії і методики музичної освіти та хореографії) та багато інших.

Рекламну інформацію про університет було розміщено у пресі, на радіо й телебаченні на державному, регіональному й місцевому рівнях. Вчасно повідомлялося про проведення “Днів відкритих дверей” в університеті та на факультетах, було надруковано листівки-запрошення щодо вступу до університету, оголошення, інформаційні листи про проведення традиційних регіональних, університетських і факультетських олімпіад і конкурсів, серед яких: регіональний конкурс

обдарованої молоді в галузі музичного, хореографічного, вокального мистецтв для випускників музичних шкіл, училищ; міжнародний фестиваль естрадного вокального мистецтва “Медовий край”; концертні виступи хорових колективів кафедри теорії та методики музичної освіти та хореографії у загальноосвітніх та музичних школах і культових закладах міста та регіону: університетська учнівська олімпіада “Інтелектуал” для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. В університеті та на факультетах двічі на рік проводяться “Дні відкритих дверей”.

Висновки. Профорієнтація в школі, в університеті по змісту, організаційним формам роботи є соціально-психологічною, педагогічною проблемою. Психологічний, педагогічний, виховний аспекти профорієнтаційної роботи в школі не лише дає учнів вільного вибору професії, а, навпаки, ставить їх вибір в реальну відповідність з існуючими можливостями та вимогами до діяльності, робить вибір більш обґрунтованим, сталим та соціально значущим, а головним завданням роботи колективу залишається активізація різнопланової, широкомасштабної інформаційної, професійно-орієнтаційної діяльності та пошукової роботи з метою відбору потенційних студентів університету.

Успіх профорієнтаційної роботи викладачів-предметників, шкільних психологів, класних керівників, вчителів-предметників, багато в чому залежить від знання характеристик особистості самого старшокласника: світосприймання, інтересів, нахилів, здібностей до педагогічного навчання та праці. Тому важливо своєчасно вивчати і спрямовувати внутрішній світ старшокласника, студентів для їх улюбленої справи в майбутньому – бути вчителем!

Перспективи подальших наукових пошуків. Наша робота не вичерпала всіх аспектів вирішення психолого-педагогічних проблем щодо орієнтації молоді на професію вчителя, але спонукає продовжувати роботу

в цьому напрямку та експериментально виявити рівень професійно-педагогічної готовності у студентів-випускників Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гоноволін Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноволін. - М., 1965. - 260 с.
2. Даніленко Л. Інноваційний освітній менеджмент. Навчальний посібник / Л. Даніленко. - К.: Главник, 2006. - 144 с.
3. Добровольська Л.П. Фаховий відбір абітурієнтів педагогічного вузу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Л.П. Добровольська. - К., 2001. - 20 с.
4. Закон України "Про вищу освіту": чинне законодавство. - К.: ПАЛИВОДА А.В., 2014 - 100 с.
5. Кін О.М. М.Ф. Сумцов про особистість та професійні якості вчителя / О.М. Кін // Вісник житомирського педагогічного університету. - Випуск 6. - м. Житомир, 2000 р. - С. 32 - 34.
6. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. - Нальчик: "Научный мир", 1996. - 286 с.
7. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. - Кн.2: Психология образования. - 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [авт.-уклад. Рапацевич Е.С.]. - Мн.: Мовременное слово, 2005. - 720 с.
9. Реан А.А., Коломенский Я.А. Социально-педагогическая психология. - Спб., 1999. - 388 с.
10. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / С.Д.Смирнов: - М.: Издательский центр "Академия", 2001. - 304 с.
11. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. / Б.М. Теплов. - Т.1. - М.: Педагогика, 1985. - 328 с.

ЄМЯШЕВА М.Ю.,
викладач, Сумський державний
педагогічний університет
імені А. С. Макаренка,
м. Суми

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення понять «компетентність» та «комунікативна компетентність» особистості, як категорій сучасної психологічної науки. З'ясовано, що комунікація виступає в якості невід'ємної складової частини професійної діяльності логопеда. Висвітлено структуру компетентності як інтегративного явища. Розглянуто особливості комунікативної компетентності.

Ключові слова: комунікація, компетенція, компетентність, спілкування, комунікативна компетентність.

В статье проанализированы различные подходы к определению понятий «компетентность» и «коммуникативная компетентность» личности, как категорий современной психологической науки. Выявлено, что коммуникация выступает в качестве неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности логопеда. Описана структура компетентности как интегративного явления. Рассмотрены особенности коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникация, компетенция, компетентность, общение, коммуникативная компетентность.

The article states that there are several definitions of communicative competence. Various scientific views on terms "competence" and "communicative competence of a personality" are analysed. It was found out that communication is a component of professional activity of logopedist, and communicative competence is one of the main indicators of professional readiness. The structure of competence as an integrative phenomenon is revealed. Theoretical and practical approaches to the research of communicative competence are analysed. The features and peculiarities of communicative competence are viewed. On the

basis of the data obtained communicative competence is understood as a personality quality which includes developed communicative skills, readiness to communication, verbal and non-verbal means of communication, skills of social perception and personal interaction, following the rules of communicative behavior.

Key words: *communicative behavior, competency, competence, competence, communicative competence.*

Постановка проблеми дослідження. Протягом останніх десятиліть підвищився інтерес до вивчення проблеми комунікації загалом, і до професійного спілкування зокрема. На сьогодні головною складовою високого професійного рівня у сфері спілкування виступає комунікативна компетентність. Для професії логопеда комунікативна компетентність є професійно значущим аспектом його діяльності, від якої залежить успіх у професійній діяльності, конкурентоспроможність і особиста задоволеність. Після закінчення Вузу випускник повинен володіти не тільки знаннями про різні сторони і аспекти спілкування, а й способами використання набутих знань в реальних ситуаціях, втілюючи їх у конкретні вміння і дії з метою досягнення взаєморозуміння і високих результатів у професійній діяльності.

Комунікація виступає в якості невід'ємної складової частини особистісної, соціальної, загальнопрофесійної та спеціальної компетентності особистості, оскільки комунікативний супровід – основа діяльності логопеда. У процесі комунікації між двома або кількома індивідами, які вступили в контакт один із одним відбувається обмін повідомленнями та їх інтерпретація, що призводить до взаєморозуміння. На нашу думку, комунікативна компетентність це основа професіоналізму логопеда. Високий рівень розвитку

комунікативної компетентності сприяє саморозвитку, взаємодії людей в спілкуванні, розвитку комунікативних здібностей, вмінь та навичок особистості, вирішенню внутрішньоособистісних проблем і конфліктів [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях вивчення проблеми спілкування, комунікативної компетентності, її формування та розвиток знайшло достатньо широке відображення у роботах вітчизняних і зарубіжних психологів (І. Бевзюк, О. Головка, Л. Долинська, Ю. Жуков, І. Зимня, Є. Зеєр, Ю. Ємельянов, О. Касаткіна, В. Кан-Калік, О. Кочерга, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Панфілова, Л. Петровська, Дж. Равен, В. Сластьонін, О. Соловйова, Л. Цветкова, В. Черевко, М. Argyle, R. Harre, D. MacClelland та ін.). Значна кількість науковців розглядають комунікативну компетентність у контексті міжособистісної взаємодії людей, як якість особистості і прояв поведінки під час спілкування, як навички ефективного спілкування у відповідній діяльності, а також як результат професійної підготовки фахівця.

Формулювання цілей статті – теоретично дослідити існуючі психологічні підходи до вивчення проблеми комунікативної компетентності та конкретизувати зміст понять «компетентність» та «комунікативна компетентність».

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічних дослід-

дженнях розрізняють механістичний і діяльнісний підходи до визначення поняття «комунікація». Комунікація – у механістичному підході трактується як односторонній процес кодування й передачі інформації від джерела до одержувача повідомлення. Комунікація – у діяльнісному підході – спільна діяльність учасників комунікації, в ході якої вони набувають спільних (до певної межі) поглядів на речі і дії з ними.

У словнику термін «комунікація» трактується як «повідомлення, спілкування» [9, с. 247]. Комунікація в широкому сенсі розуміється як обмін інформацією між індивідами, опосередкований загальною системою символів. Комунікація може здійснюватися вербальними і невербальними засобами.

У мовленнєвій діяльності виділяють мовну, мовленнєву і комунікативну компетенцію. Уперше у 60-х роках ХХ ст. американський вчений Н. Хомський (Noam Chomsky) визначив «мовну компетенцію» як певну здатність, необхідну для виконання мовленнєвої діяльності рідною мовою.

Мовна компетенція включає низку соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного здійснення діяльності в конкретних умовах спілкування. Під мовленнєвою компетенцією розуміють вміння влучно і правильно використовувати мову в різних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання і наміри тощо), використовувати для цього вербальні, невербальні та інтонаційні засоби виразності мовлення. Комунікативну компетенцію розглядають як обізнаність людини та певну систему знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини [2, с. 6].

У психологічній літературі часто

вживається слово компетентність як похідне від слова компетенція, а поняття «компетентність» іноді використовується, як синонім таких понять як майстерність, готовність до діяльності. Компетентність часто ототожнюється із професіоналізмом, а компетенція іноді – трактується як одиниця компетентності. При цьому зазначимо, що компетентність завжди має актуальні прояви компетенції. Але й до сьогодні немає однозначної думки щодо цих понять, тому науковці зосередили свою увагу на вивченні видів, змісту та структури цих понять. Особливий інтерес становить підхід І. Зимньої щодо понять «компетенція» та «компетентність». І. Зимня розмежовує ці поняття і розглядає «компетентність» як актуальну особистісну якість, що базується на знаннях [4].

Структура компетентності як інтегративного явища, складається з трьох рівнів:

1. нижній базовий рівень включає інтелектуальні дії (аналіз, синтез, узагальнення, планування, прогнозування тощо), достатній рівень розвитку яких є передумовою формування компетентності;
2. до другого рівня входять особистісні якості людини (цілеспрямованість, відповідальність, самостійність, організованість, креативність тощо), які і визначають характер майбутніх компетентностей.
3. третій (верхній) рівень структури компетентності представлений її змістом, що має компонентний склад [4, с. 11].

На думку Є. Зеєра і Є. Симанюк, компетенції представляють собою узагальнені способи дій людини, які забезпечують ефективне виконання професійної діяльності. Завдяки їх сукупності людина може реалізувати компетентність на практиці.

С. Рубінштейн вважає компетентність важливим інтегративним поняттям теорії діяльності, що займається вивченням як в процесі діяльності здійснюється суб'єктивне відображення дійсності і який механізм психічної регуляції діяльності.

Компетентність у спілкуванні залежить від опанування трьох рівнів адекватності партнерів – комунікативної, інтерактивної і перцептивної. Отже, можна говорити про різні види компетентностей у спілкуванні.

У професійному спілкуванні виділяють такі види компетентностей: комунікативна, соціально-перцептивна (здатність сприймати іншу людину), діагностична (здатність до вивчення іншої людини), етична, емпатійна, міжкультурна, соціокультурна, конфліктна та ін.

Проаналізувавши різні погляди щодо поняття «компетентність», ми визначаємо його як здатність вирішувати певні завдання на високому рівні кваліфікації відповідно до умов діяльності, задовольняючи відповідні потреби.

На сьогодні у психології навколо проблеми дослідження комунікативної компетентності утворилося два підходи: теоретичний і практичний. Дослідники, які схилиються до теоретичного підходу розглядають поняття комунікативної компетентності як процес, умови і чинники, які визначають її зміни; розробляють теоретичні концепції та моделі комунікативної компетентності, її місце і значення у ефективному спілкуванні та взаємодії, визначають її структуру. Такі автори (Л. Петровська, О. Сидоренко, Л. Цветкова та ін.) розглядають комунікативну компетентність як окрему характеристику особистості; Ю. Жуков – як частину інших видів компетенцій, і одночасно як окрему характеристику особистості; Ю. Ємельянов – як індиві-

дуальну якість особистості.

Представники практичного підходу зосереджують свою увагу на процесі розвитку і вдосконалення комунікативної компетентності: розробляють методи розвитку комунікативних умінь (В. Захарова, Л. Петровська, О. Пецух, Н. Хрящева та ін.), впроваджують програми підвищення рівня комунікативної компетентності фахівців різного профілю (І. Бевзюк, І. Гаврилова, О. Ємелін, Р. Коз'яков, В. Черевко та ін.).

У психологічній літературі існує ряд визначень комунікативної компетентності. У загальному розумінні, комунікативна компетентність – узагальнена комунікативна властивість особистості, до складу якої входять розвинені комунікативні здібності та сформовані вміння й навички міжособистісного спілкування, знання про правила і основні його закономірності [9].

О. Бодальов найпершим застосував та визначив поняття «комунікативна компетентність» як здатність встановлювати і підтримувати контакти з іншими людьми при наявності внутрішніх ресурсів (знань і умінь) [3; с.24].

М. Хазанова розглядає комунікативну компетентність як володіння мовою і мовленням, вміння орієнтуватися в об'єкті спілкування та створювати прогностичну модель поведінки, особистісні характеристики (адекватна самооцінка, соціальна спрямованість) у суб'єкта спілкування. На думку Г. Андреевої комунікативна компетентність – здатність до орієнтації, а, на думку Г. Трофімової – зорієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування. Л. Столяренко зазначає, що комунікативна компетентність представляє собою здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми.

Л. Петровська вважає, що комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів необхідних для

створення комунікативної дії у певних ситуаціях міжособистісної взаємодії, здатність особистості адекватно змінювати психологічні позиції та засоби, які допомагають повноцінно самовиразитися у всіх сторонах спілкування [8, с. 91].

Досліджуючи проблеми комунікативної компетентності Ю. Ємельянов, визначає її як рівень сформованості міжособистісного досвіду, рівень навченості взаємодій з оточуючими, який потрібен індивіду. Автор зазначає, що комунікативна компетентність представляє собою певною мірою усвідомлений міжособистісний досвід індивіда, який формується і актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії, а також «комунікативна компетентність» – обізнаність в ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді та передбачає соціально-психологічну здатність до навчання (можливість вчитися спілкуванню) [6, с. 158]. Таким чином, з точки зору Ю. Ємельянова поняття комунікативної компетентності відображає рівень майстерності людини в міжособистісному спілкуванні і спирається, насамперед, на психологічні знання про себе і про інших, а також на обрану стратегію в спілкуванні та комплекс відповідних умінь [6].

З точки зору Н. Яковлевої, комунікативна компетентність – інтегративна особистісна якість, яка передбачає адаптивність суб'єкта в ситуаціях спілкування та вільне володіння засобами соціальної поведінки [10].

А. Добрович, розглядає комунікативну компетентність як постійну готовність до контактів.

На думку, В. Куніциної комунікативна компетентність – успішність спілкування [7].

За визначенням В. Жукова комунікативна компетентність – це психо-

логічна характеристика людини, як особистості, яка проявляється в його спілкуванні з людьми або здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу комунікативної компетентності включається сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують успішне протікання комунікативних процесів у людини [5]. Комунікативна компетентність «є цілісним структурним утворенням, що втілює в собі когнітивні і поведінкові елементи», тобто наявність необхідних засобів і вмінь їх ефективно використати та психологічно адаптуватися [1, с. 24].

Комунікативна компетентність є одним із провідних показників професійної підготовленості фахівців та професійної компетентності. Комунікативна компетентність також розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Поняття «комунікативна компетентність» характеризується наступними ознаками:

- здатністю установлювати й підтримувати міжособистісні контакти; системою внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій; усвідомленим ціннісно-моральним досвідом;
- орієнтованістю у ситуаціях спілкування; індивідуальними якостями особистості; ситуативною адаптованістю до різноманітних ситуацій спілкування; внутрішньоособистісними психологічними чинниками;
- готовністю і здатністю здійснювати процес спілкування і володіння вербальними й невербальними засобами спілкування.

Комунікативна компетентність характеризується наявністю таких умінь: надання адекватної інформації парт-

неру по спілкуванню; уміння донести до людини інформацію на доступній мові; дотримання в процесі комунікації загальноприйнятих в суспільстві цінностей, принципів, ідеалів; бути уважним і не принижувати гідність партнера по спілкуванню, не зачіпати особистісні якості співрозмовника; не проявляти агресії і нетерпимості; не нав'язувати свою точку зору.

Таким чином, спираючись на отримані нами результати, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність визначається як найважливіша індивідуальна якість, необхідна людині практично в усіх життєвих

ситуаціях для успішного спілкуватися з людьми різного віку, як система внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, а також представляє собою готовність до спілкування, бездоганне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, навичками соціальної перцепції та міжособистісної взаємодії, додержуючись правил комунікативної поведінки.

Перспективи подальших розвідок ми зосередимо на теоретичному обґрунтуванні змісту, структурних компонентів та критеріїв ефективності комунікативної компетентності майбутніх логопедів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бевзюк І. М. Професійна комунікативна компетентність майбутнього прокурора : навчальний посібник / І. М. Бевзюк, Л. М. Ширяєва. – К. : Алерта, 2014. – 224 с.
2. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5-10.
3. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 27 с.
5. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Академия, 1991. – 96 с.
6. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
7. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, В. Н. Казаринова, В. М. Погорьша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
8. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: избр. психол. труды / Л. А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 686 с.
9. Словарь / Под. ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
10. Яковлева Н. В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. В. Яковлева. – К., 2003. – 20 с.

ЗАЙЦЕВА О.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра загальної
педагогіки, психології та
менеджменту освіти,
Глухівський національний
педагогічний університет
імені Олександра Довженка,
м. Глухів

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються питання суті професійного самовизначення у взаємозв'язку з життєвим самовизначенням особистості, аналізуються етапи, ефективні шляхи та умови його активізації у школярів і молоді. Наводиться зміст програми спецкурсу "Професійна кар'єра" та тренінгу професійного самовизначення як засобів активізації в умовах навчально-виховного процесу ЗОШ.

Ключові слова: самовизначення, професійне самовизначення, професійна орієнтація, професія, професійний вибір, професійна кар'єра.

В статье рассматриваются вопросы сущности профессионального самоопределения во взаимосвязи с жизненным самоопределением личности, анализируются этапы, эффективные пути и условия его активизации у школьников и молодежи. Приводится содержание программы спецкурса "Профессиональная карьера", тренинга профессионального самоопределения как средств активизации в условиях учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы.

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение, профессия, профессиональный выбор, профессиональная карьера.

The article deals with main points of professional self-determination in relationship to the life self-determination of a personality. The author analyzes the stages and effective ways of professional self-determination such as professional orientation, that includes getting knowledge of of one's self-identity (one's self-concept), of the world of professions (analysis of professional activity), correlation of knowledge about oneself and of professional activities (professional test). These components are the main constituents of the process of professional self-determination while choosing a profession. Conditions of effective professional self-determination, namely the inclusion of students into real social relationships, causing their personal attitude to work; students' self-realization in social interaction that provides opportunities for their full revealing themselves in relationships with others; realization of purpose and meaning of the selected activities for personal self-development; the availability of clear activities prospects (near and far); using of active forms in organizing training and educational activities of students are ptoved. The special course "Professional Career" syllabus and training in professional self-determination as means of intensification of career choice in the conditions of educational process at school are presented.

Key words: self-determination, professional self-determination, professional orientation, profession, career choice, career.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення висувають більш високі вимоги до сучасної молоді, що викликає необхідність поліпшення підготовки підростаючого покоління до самовизначення, входження до самостійного життя. У зв'язку з цим нагальним завданням психолого-педагогічної науки й практики є максимальне наближення кожної особистості до праці за покликанням, здібностями з урахуванням суспільних потреб, пошук дієвих шляхів, методів і прийомів активізації процесу професійного самовизначення учнівської молоді.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Професійне самовизначення особистості – складний процес, що охоплює весь життєвий і професійний шлях людини, може розглядатись як важлива складова частина життєвого

самовизначення; базується на закономірностях психології, є свідомим актом прояву і утвердження професійної позиції в проблемних ситуаціях, зокрема, визначенні себе в складному світі професій і видів трудової діяльності.

З-поміж учених-дослідників, які спрямовували науковий пошук у цьому напрямі, слід відзначити вагомий внесок праць Є.О.Клімова, В.О.Полякова. М.С.Пряжнікова, С.М.Чистякової, С. Фукуями.

Психологами суть професійного самовизначення розглядається у взаємозв'язку з загальним процесом самовизначення особистості (С.Л.Рубінштейн), опосередкованістю зовнішніх впливів на особистість через внутрішні умови її діяльності (П.А.Шавір), самообмеженість вибору при високій самовідповідальності за цей

крок (І.С. Кон), професійним становленням особистості (Т.В. Кудрявцев), активною позицією людини по відношенню до оточення в якому вона реалізує себе як особистість і яка виступає для неї як дзеркало її особистісних якостей (А.В. Петровский).

Проблема суто професійного самовизначення активізувались лише в останнє десятиліття. Донедавна вона розглядалась вченими і практиками з позиції домінуючої установки не на особистість, а на соціальне замовлення, на професійне середовище. Сучасні особистісно-зорієнтовані технології зіграли провідну роль в зміні концептуальних профорієнтаційних поглядів, пов'язаних з організацією допомоги школярам у виборі життєвого, а разом з тим і професійного шляху.

Метою статті є визначення суті, шляхів та засобів активізації професійного самовизначення учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Аналіз накопиченого фактологічного матеріалу з теорії та практики професійного самовизначення дозволяє виділити основні концептуальні положення, які визначають сучасний стан розвитку цієї проблеми. Професійне самовизначення є складним багатоаспектним процесом, який можна розглядати під різними кутами зору:

а) як серію завдань, що ставить суспільство перед особистістю – соціологічний підхід;

б) як процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між особистими перевагами і потребами системи розподілу праці в суспільстві – соціально-психологічний підхід;

в) як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність – диференційовано – психологічний підхід.

З позиції останнього підходу С.М. Чистякова, М.С. Пряжніков розглядають професійне самовизначення особистості як "Я" – концепцію індивіда, що відображає його розуміння переживань і намірів, предметні дії в професійній діяльності і в конкретних соціальних умовах. Самовизначення особистості в професійній діяльності і професії здійснюється в єдиному контексті життєвого і особистісного самовизначення[3; 6].

С.Фукуяма вважає що професійне самовизначення як системоутворююча частина "Я" – концепції, диференційована щодо усвідомлення процесу і результату вибору; протиріч (узгодженості внутрішніх і зовнішніх компонентів між собою), широті (більшій чи меншій кількості компонентів); стійкості (з огляду ситуативності вибору); не обмежує можливості особистісного розвитку і саморозвитку [5].

Отже, професійне самовизначення є не тільки акцією вибору, а має й динамічний, професійний характер, здійснюється на всіх етапах життя людини. Значимими для формування професійного самовизначення є:

1. *Початковий* (пропедевтичний) етап: дошкільний вік, 1-4 класи. Результатом його є сформоване позитивне ставлення до себе, суспільства, праці, професійної діяльності і навколишнього середовища.

Пізнавально-пошуковий етап: 5-7 класи.. Результат - вибір напрямку (профілю) продовження освіти в старших класах та підведення до вибору відповідної сфери самореалізації.

Базовий (визначальний) етап: 8-9 (8-11) класи. Результатом є сформованість особистісно значимого смислу вибору професії, стійкої професійної спрямованості (професійних намірів, планів оволодіння професією, професійної перспективи), психологічної го-

товності до стану незайнятого і зміни професійної діяльності та переорієнтації на нову діяльність.

Етап професійного навчання: професійний навчальний заклад (10-11 класи, при наявності професійної підготовки). Результат - конкурентоспроможний на ринку праці спеціаліст, готовий до активної професійної діяльності і переорієнтації на нову діяльність.

Адаптаційний етап: професійна діяльність або переорієнтація на нову діяльність. Результатом цього етапу є повноцінна реалізація потенцій особистості в професійній діяльності, а за необхідності оволодіння новою професією і успішне зростання професійної майстерності [4].

Формування професійного самовизначення особистості здійснюється в ході спеціально організованої науково-практичної діяльності, що включає знання про себе (образ "Я"), світ професій (аналіз професійної діяльності); співвідношення знань про себе і знань щодо професійної діяльності (професійна проба). Ці компоненти є основними складовими процесу професійного самовизначення на етапі вибору професії. Виділяють і засоби його формування: професійна просвіта; професійна діагностика, розвиток інтересів, здібностей і нахилів (професійні проби), професійна консультація; професійний відбір (підбір); соціально-професійна адаптація. Вони складають логіко-змістовну основу системи профорієнтації [1].

У молодшому, середньому або старшому шкільному віці в умовах загальноосвітньої школи формуються лише основи самовизначення, його безпосереднє становлення відбувається в процесі самостійної трудової діяльності під впливом комплексу факторів соціального середовища. Поряд з тим є

ряд показників, для формування яких сприятливим є відповідний етап вікового розвитку. Якщо ця обставина не враховується, порушується наступність між етапами профорієнтаційної роботи, більшості школярів так і не вдається досягти можливого рівня професійного вибору.

Критеріями успішної реалізації цих завдань мають бути:

Уміння учня передбачати результати своєї праці.

Проявляється в сформованості достатнього рівня розумової вихованості, оволодіння поняттями, які систематизують окремі операції, мислительними операціями аналізу і синтезу. Сформованість достатнього рівня моральної вихованості, поглядів, переконань, ідеалів дає можливість зрозуміти і відчувати цінність передбачуваного результату своєї діяльності для колективу, суспільства.

Обов'язковість досягнення заданого результату при обов'язковому суспільному схваленні цілей діяльності.

Проявляється в усвідомленні учнем відповідальності перед людьми, яка пов'язана з емоційними переживаннями неузгодженості напрямку діяльності з теоретичним планом. В праці здійснюється морально-вольове виховання. Вольові зусилля обов'язково повинні бути морально обґрунтованими. Без цього учень не може стати самостійним і відповідальним.

Орієнтація учнів в засобах праці і правилах і їх застосування.

Чим краще учні володіють цими засобами, тим більш творчо до них відносяться. Бережливе відношення до засобів праці по суті є відношенням до людей і їх праці, яка закладена в речах.

4) Орієнтація в міжособистісних виробничих відносинах.

Проявляється в оцінці особистості колективом, стимулюванням її сус-

пільно-трудової активності. По мірі розвитку в колективі відносин відповідальної залежності учень є не тільки відповідальним за свою діяльність, але й за діяльність інших, вчитися співвідносити свої дії з діями колективу, бути дисциплінованим.

5) Активізація особистості у праці.

Проявляється в створенні умов для саморозвитку, самовиховання, що забезпечує її саморегуляцію. За цих умов учень буде сам прагнути до трудового і професійного навчання, раціоналізації, винахідництва тобто, маючи відповідне відношення до праці на основі саморегуляції зможе змінити її і, отже, удосконалити свій особистий професійний план.

Одним із засобів професійного супроводу й активізації професійного самовизначення учнівської молоді може стати спецкурс «Професійна кар'єра», розроблений нами для учнів старшої школи обсягом 36 годин. Мета курсу - дати загальне уявлення про професійну кар'єру, формувати комплекс знань і умінь, спрямованих на поглиблення своїх можливостей (образ «Я») і адекватної самооцінки щодо обраної професійної кар'єри, учити мобільності (використовувати отриману освіту в нових професійних ролях).

Програма курсу інтегрована в п'ять основних розділів-тем: поняття «професійна кар'єра» і її основні складові; пізнання себе як перший крок до успішної кар'єри; саморегуляція, контроль і управління собою в процесі професійної діяльності; міжособистісна і професійна взаємодія; планування кар'єри.

Перший розділ дає можливість учням усвідомити такі поняття як професія, спеціальність, реальна і формальна кваліфікація, професіоналізм, їх взаємозв'язок із професійною

кар'єрою. Визначаються складові професійної кар'єри, її види, розглядаються особливості побудови кар'єри відомих людей. У результаті виводиться правило успіху в професійній діяльності: первинність «горизонтальної» кар'єри, вторинність «вертикальної».

Кар'єру здійснюється за рахунок психологічних ресурсів особистості (засобів самовираження). Тому другий розділ акцентує увагу на важливості усвідомленого відношення до себе, пізнання своїх здібностей, професійних інтересів, основних рис характеру, що розглядається як необхідна умова успішної побудови кар'єри.

Поряд з тим важливо вміти трансформувати результати самовдосконалення в професійних успіх. Третій розділ розкриває роль аутогенного менеджменту (самоуправління) у досягненні професіоналізму. Дається практика в умінні ставити перед собою мету, планувати роботу, визначати пріоритети, розподіляти час, систематизувати й організовувати справи. Особлива увага акцентується на засобах управління емоційним станом, прийомах подолання страху, страху в професії, стресових ситуацій, вироблення особистої антифобної тактики. Необхідність врахування фактора здоров'я для успішної професійної кар'єри здійснюється через формування умінь оцінювати свою працездатність, використовувати засоби підтримки фізичного тону організму.

Шлях до успіху в професії здійснюється не тільки через копітку працю над собою, створення власного іміджу. Професійна кар'єра - це реальні люди, досягнення визначаються не тільки нашими зусиллями, але і з їхньою допомогою. Четвертий розділ розкриває правила міжособистісної і професійної взаємодії, формує уміння здійснювати ефективну комунікацію. Професійна

кар'єра - це і «вертикальна кар'єра», тобто просування в системі посад. Людина, що зробила гарну «горизонтальну» кар'єру (професійна еліта) може зайняти керівну посаду. Практичні роботи дають можливість учням оцінити особисті якості, значимі в управлінській діяльності, сформувані найважливіші управлінські уміння.

П'ятий розділ є узагальнюючим і спрямований на систематизацію отриманих знань про себе, суть професійної кар'єри та складання обґрунтованого особистісного професійного плану. Проведення занять передбачає використання широкого спектра методичних засобів (діагностичні методики, профорієнтаційні рольові ігри, вправи, тренінги, методи включення учнів у проблемну ситуацію, групові й індивідуальні бесіди, розповідь, професіографічне дослідження, проектна діяльність).

З метою активізації професійного самовизначення старшокласників програму «Професійна кар'єра» рекомендується доповнювати тренінгом професійного самовизначення, розрахованого на 18 год. Завдання тренінгу:

1. Досягнення кожним учасником більш повного і точного уявлення про себе - про свої здібності, можливості, нахили, інтереси, мотиви, їх ролі в процесі професійного самовизначення.

2. Розширення уяви учасників про світ професій і особливості вибору професії.

3. Стимулювання інтересу учнів до проблеми професійного самовизначення.

4. Формування проблеми професійного самовизначення для кожного учасника і визначення шляхів її вирішення.

Ми пропонуємо кожне завдання реалізувати на III рівнях: когнітивно-

му, емоційному, дійовому. Це дозволить психологу з більшою точністю аналізувати та оцінювати результати, яких досягають учасники.

Програма тренінгу професійного самовизначення представлена в вигляді модулів. В межах кожного модулю розглядається певна тема, на засвоєння і опрацювання якої відводиться відповідна кількість годин (за вибором закладу), відбувається конкретизація завдань.

В ході тренінгу реалізуються такі основні процеси: навчання, групова динаміка, особистісний ріст. Процес навчання є провідним, а два інших – допоміжними. Пропонуються такі модулі програми: створення мотивації учасників тренінгу; розминка; тема «Образ Я»; тема «Світ професій»; тема «Вибір професій»; тема «Я в сучасності», «Я в майбутньому».

Основними методами тренінгу професійного самовизначення є рольова гра; групова дискусія щодо обговорення результатів і процесу тренінгу; психогімнастика - використовується для розвитку процесу групової динаміки і управління емоційним станом учасників; психодіагностичне розвантаження, що використовується для підтримки працездатності учасників тренінгу; демонстрація моделей поведінки; самоосвіта після тренінгу; індивідуальне консультування до і або після тренінгу. Такий методичний інструментарій є одночасно діагностуючим і розвиваючим. Це дає можливість учням одержати змістовну інформацію про себе як суб'єкта професійної діяльності, скласти обґрунтовану концепцію професійної кар'єри, а психологу, що веде спецкурс та тренінг надати допомогу в ситуації прийняття рішення.

Висновки. Таким чином, введення в практику роботи школи спеціальних

профорієнтаційних курсів сприяє активізації процесу професійного самовизначення за рахунок включення психологічних ресурсів особистості, забезпечення учнів системою знань

про світ сучасної професійної праці, розвиває в них здібність адаптуватись до реалій ринку праці. ефективно будувати свою професійну кар'єру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения /Е.А.Климов - Ростов/Д.: Феникс, 1995. -512 с.
2. Концепція державної системи професійної орієнтації населення: проблема, на розв'язання якої спрямована Концепція: затв. постановою Каб. Міністрів України від 17 верес. 2008 р. № 842 // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2009. – №1/2. – С. 3-5.
3. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение /Н.С.Пряжников - М.: ИПП, 1996. – 320с.
4. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається. Затверджено наказом Міносвіти, Мінпраці і Мін-ва у справах молоді і спорту України 02.06.95 р. №159 (30) 1526 // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. - 1995. -№15.-С. 2-7.
5. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации /С.Фукуяма - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 108 с.
6. Чистякова С. Н. Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб. Институт проф. самоопределения РАО /С.Н.Чистякова - Кемерово, 1995. - 35 с.

ЗАМША А.В.,
в.о. завідувача лабораторії
жестової мови, Інститут
спеціальної педагогіки НАПН
України, м. Київ

ФЕДОРЕНКО О.Ф.,
науковий співробітник,
лабораторія сурдопедагогіки,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, м. Київ

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЧИТАННЯ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ 6-8 КЛАСІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження стану сформованості читацької компетентності в учнів з порушеннями слуху 6-8 класів. Встановлено, що досі у вітчизняній системі спеціальної освіти домінує знанневоорієнтований замість компетентнісного підходу, про що свідчить низький рівень сформованості читання у цих учнів.

Ключові слова: учні з порушеннями слуху, читання, компетентність, білінгвальний підхід, жестова мова, словесна мова.

В статье представлены результаты эмпирического изучения сформирования чтения как компетентности у учеников с нарушениями слуха 6-8 классов. Определено, что в отечественной системы специального образования доминирует подход, ориентированный на приобретение знаний, а не компетентности, о чем свидетельствует низкий уровень сформирования чтения как компетентности у этой категории учеников.

Ключевые слова: ученики с нарушениями слуха, чтение, компетентность, билингвистический подход, жестовый язык, словесный язык.

This article is represented the research results (n=113) of measurement of students 6-8 grades reading competency. The comparative analysis has showed that students with hearing impairment have low level of

© ЗАМША А.В., ФЕДОРЕНКО О.Ф., 2015

reading competency development to counterbalance of hearing peers. For hearing impairment students inherent low interest to reading and small experience of successful reading activity, the result of its all is inability to use them reading for obtaining of new information. Then, students with hearing impairment of hearing parents have lowest level of reading competency than hearing impairment students of deaf parents. Also, though studies since 6 to 8 grades these peculiarities not fluctuate noticeably. In addition, the research has showed that teachers of hearing impairment students mainly use speech for teaching reading, they not to make use of bilingual approach for educating these students.

Key words: *students with hearing impairment, reading competency, bilingual approach, sign language, spoken language.*

Постановка проблеми. Одним з ключових чинників, що зумовлює особливості життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві є його інформаційна насиченість. Обсяг інформації, що збільшується останніми роками в геометричній прогресії значно посилює вимогливість до особистості, зокрема до швидкості й якості опрацювання нею нової інформації, ефективності використання цієї інформації в житті та діяльності.

Найбільшими «акумуляторами» інформації є писемні тексти. Саме вони зберігають інформацію впродовж багатьох століть. Писемні тексти переживають власних творців (осіб, роди, народи). З часом змінюється форма закарбовування текстів (сувої, книги, електронні носії, цифрові засоби), втім їхнє значення в житті людини не зменшується. Під час сприймання текстів відбувається інтенсивний розвиток мислення. Осмислюючи текст, особистість вчиться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та подіями, виявляти головне і другорядне, визначати підтекст, що формує її здатність планувати свої дії й прогно-

зувати їх наслідки [2, 3, 6]. Водночас досвід, який передає людство у писемній формі, репрезентує людині соціальні очікування, моделі поведінки й їхні наслідки, що впливає на обрання стилю взаємодії особистості з оточуючими [7]. Відтак здатність до сприймання й осмислення писемних текстів людиною сприяє формуванню її як особистості, є чинником успішності її соціальної адаптації й ефективності діяльності в умовах сьогодення.

Загалом сприймання писемних текстів є складною психічною діяльністю, яка формується внаслідок спеціального навчання. За формою це сприймання є зоровим, а за змістом ця психічна діяльність складається з трьох компонентів – розпізнавання графічних образів слів, розуміння змісту тексту та його осмислення. Лише за умов наявності всіх цих компонентів може йти мова про сформованість процесу сприймання текстів як діяльності, інакше кажучи про сформованість читання як компетентності особистості.

Традиційно опанування читанням як компетентністю є одним із ключових завдань навчання в початковій школі. Позаяк ця здатність є опорною

для навчання учнів у подальшому. Оскільки опанування знаннями з навчальних предметів передбачає читання текстів як одну зі складових. Без читання неможливо зрозуміти зміст задачі, параграфу підручника, літературних творів тощо [1].

Як свідчить практика, у чуючих учнів при переході з молодшої ланки у середню читання як компетентність вже є сформованою, а відтак учень здатен використовувати його під час навчальної діяльності. Водночас, формування читання як компетентності в учні з порушеннями слуху має свою специфіку й характеризується низкою труднощів.

Аналіз останніх досліджень. Особливості формування читання у учнів з порушеннями слуху вивчалися низкою сурдопедагогів (Л. Бикова, С. Зиков, Н. Слезіна, Л. Фомічова, J. Bebko, D. Hermans, H. Knoors, J. Lollis, C. La-Sasso, E. Ormel, B. Schirmer, L. Verhoeven та інші) [1, 19, 20, 21, 23]. Вчені по-різному характеризують особливості читання учнів з порушеннями слуху. За результатами досліджень (M. Marschark, M. Karchmer, R. Mitchell, L. Wauters, A. Tellings та інші) виявлено, що учні з порушеннями слуху відстають у сформованості читання як компетентності від 5 до 8 років порівняно з чуючими однолітками [20]. Чинниками низької сформованості читання таких учнів вчені вбачали наступні: малий обсяг словникового запасу (M. Harris, J. Beech, J. Merrills, G. Underwood, L. Wauters, A. Tellings та інші); низький рівень опанування граматиною словесної мови (G. Berent, L. Kelly, S. King, S. Quigley та інші) тощо [9, 20]. Відзначимо, що дослідження, у яких виявлено, що нечуючі значимо відстають у сформованості читання, проводились в умовах монологічного підходу до навчання таких учнів.

За такого підходу словесна мова є основним засобом навчання, а опануванню читанням має сприяти усне й, в окремих випадках, дактильне мовлення [4]. Звідси в класичному монологічному підході формування читання відбувається із опертям на порушено функціонуюче слухове сприймання усного мовлення таких учнів.

Втім існує низка досліджень, які засвідчують, що не всі учні з порушеннями слуху демонструють низький рівень сформованості читання. Так, експериментальні дослідження (C. Kusche, M. Greenberg, T. Garfield, M. Strong, P. Prinz та ін.) показали, що учні з порушеннями слуху з родин нечуючих батьків мають краще сформовані навички читання за тих, які походять з родин чуючих батьків [21]. Низка дослідників (D. Hermans, H. Knoors, J. Lollis, E. Ormel, L. Verhoeven та ін.) виявили, що за умови навчання учнів з порушеннями слуху в ключі білінгвального (жестово-словесного) підходу, немає значущих відмінностей у рівні сформованості читання цих учнів порівняно з чуючими однолітками [20]. Навчання читання за методологією двомовного підходу ґрунтується на опануванні словесної мови з опертям на жестову [8, 9, 10, 11]. Жестова мова має візуальну природу, відтак сприймання жестового мовлення забезпечується функціонуванням саме зорового сприймання мовлення. Водночас цей процес є основою читання. Відтак навчання читання за цією методологією спирається не на порушену функцію (слухове сприймання), а на збережену функцію (зорове сприймання). Це суттєво пришвидшує і полегшує процес формування читання таких учнів. В цьому контексті опанування словом відбувається з опертям на візуальний знак – жест, що здійснюється в три стадії (D. Hermans, H. Knoors, E. Ormel, L.

Verhoeven) [21]. На першій стадії написане слово пояснюється через вже засвоєний жест чи жестосполучення. Тут жест є «містком» між поняттям і словом. Повторне сприймання слова актуалізує асоціативний зв'язок з відповідним жестом, і як наслідок з поняттям, яке він позначає. Поступово (за умови частого повторення слова) асоціативний зв'язок між жестом і словом послаблюється й формується безпосередньо від слова до поняття. Під час другої стадії з'єднувальною ланкою між словом і жестом є саме поняття. На третій стадії відбувається поєднання писемної із іншими формами репрезентації слова (дактильною, усною), а зв'язок між словом і жестом втрачається – вони стають частинами двох різних мов. Такий механізм опанування словом можливий лише за певних умов: по-перше, при опануванні жестовою мовою і формуванні достатнього обсягу знань до початку навчання читанню; по-друге, використання жестової мови як засобу навчання словесної; по-третє, зміни акцентів навчання учнів з порушеннями слуху з домінування зосередженості на розвиток усного мовлення і слухового сприймання на розвиток навичок читання і писемного мовлення. Такі умови створені лише в тих країнах, у яких запроваджено двомовний підхід до навчання учнів з порушеннями слуху (Швеція, Канада, США, Данія та ін.). Водночас у вітчизняній системі освіти щодо таких учнів здійснюються лише окремі спроби використання жестової мови у процесі навчання. Вочевидь, це перші кроки на шляху до впровадження технологій двомовного підходу у практику діяльності спеціальних закладів для дітей з порушеннями слуху.

Втім, для ефективної реалізації означеної технології має змінитися методична культура педагогів. Цьо-

му має сприяти поширення успішних практик щодо використання жестової й словесної мов у процесі навчання учнів з порушеннями слуху, зокрема й читанню. Вважаємо, що розробленню ефективної методики жестово-словесного навчання учнів з порушеннями слуху словесним мовам має передувати вивчення стану сформованості читання у таких учнів. Відтак, метою нашого дослідження було визначення стану сформованості читання як діяльності учнів з порушеннями слуху в умовах сьогодення.

Методика дослідження

Вибірку дослідження склали 113 учнів 6 – 8 класів, з яких зі збереженим слухом – 37, із порушеннями слуху – 76 досліджуваних. Більшість нечуючих учнів мали III-IV ступінь порушення слуху чи глухоту. В своєму дослідженні ми застосували соціальну класифікацію учнів з порушеннями слуху – за типом родини на дві підгрупи: з родини нечуючих батьків (31 чол.); з родин чуючих батьків (45 чол.). Обоє батьків з порушеннями слуху мають 18 учнів; у 13 – лише один з батьків має порушення слуху.

Діагностичний інструментарій. В ході дослідження ми застосовували анкетування і тестування.

При анкетуванні досліджуваним задавалася низка питань щодо мовних і мовленнєвих особливостей їхнього середовища. Зокрема питання про найбільш зрозумілу для них форму отримання інформації; чи читають вони вдома; чи подобається їм читати; чи використовують вчителі у навчальному процесі жестову мову під час пояснення тощо.

Для проведення тестування нами було модифіковано тест сформованості навичок читання Л. Яскової [18]. Для оцінки сформованості навичок читання нами обрано уривок з твору

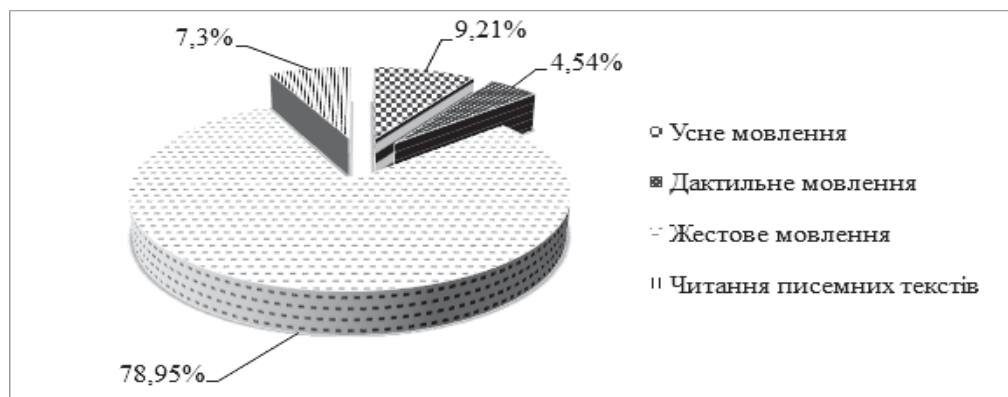


Рис. 1. Найбільш зрозумілий для учнів з порушеннями слуху засіб отримання інформації

Михайла Стельмаха «Гуси-лебеді летять» (вивчається за шкільною програмою). Уривок з твору складався з десяти речень опису природи, в кожному з яких ми виключили по одному слову, що належать до різних частин мови.

Процедура дослідження. Досліджуваним з порушеннями слуху пропонувалося два бланки (анкета і тест) А5, з чуючими учнями проводилося лише тестування. Анкетування проводилося у писемній формі з використанням жестової мови як засобу подання інструкції і передачі змісту питань. Під час тестування учням пропонувалося прочитати надрукований уривок тексту, подумати над змістом й дописати пропущені слова.

Методи обробки даних. За кожну правильну (або близьку за змістом) відповідь у тесті досліджуваному нараховувався 1 бал. Помилки у граматичному оформленні слів не враховувалися нами як неправильні відповіді. За результатами виконання всього завдання вираховувалася сума балів, яка оцінювалася за рівневою шкалою: низький рівень від 0 до 4 балів; середній рівень від 5 до 8 балів; високий від 9 до 10 балів. Порівняння значущості відмінностей між експеримен-

тальними групами здійснювалося за ф-критерієм кутового перетворення Фішера.

Результати дослідження

За результатами анкетування учнів з порушеннями слуху (див. рис. 1) жестове мовлення (78,95 %) є найбільш зрозумілим для них засобом отримання інформації з-поміж інших форм.

Так, на читання як засіб отримання інформації спираються лише 7,30 % досліджуваних учнів з порушеннями слуху. Це вказує на те, що учні з порушеннями слуху переважно спираються і засвоюють ту інформацію, яка їм подається в жестовій формі. Це передбачає взаємодію із іншим суб'єктом, який володіє цією мовою і використовує її для комунікації.

Втім, як зазначають досліджувані, їхні вчителі переважно використовують усне мовлення (86,84 %) при поясненні писемних текстів (див. рис. 2).

Звідси виникає певне протиріччя, коли вчителі пояснюють учням «незрозуміле через незрозуміле» (учні краще розуміють жестове мовлення й значно гірше усне та писемні тексти).

Втім, 68,42% учнів з порушеннями слуху вказують на те, що читають вдома тексти. Лише 6,88% досліджуваних

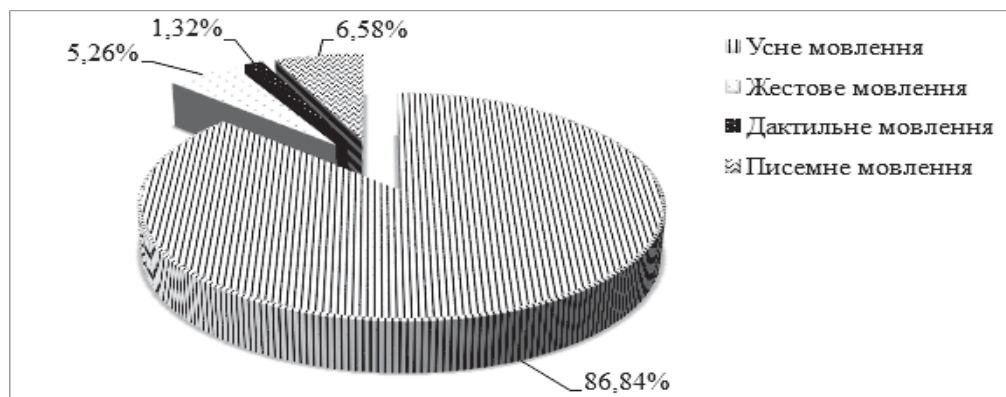


Рис. 2. Домінуючий засіб пояснення писемних текстів вчителями учнів з порушеннями слуху

зазначили, що їм подобається читати. Це вказує на те, що читання як діяльність має характер примусу, бо стимулюється і контролюється ззовні – дорослими. Як правило, примушування до читання відбиває у дітей будь-який інтерес до цього виду діяльності, а часом й викликає значний супротив особистості, що особливо характерне для підлітків.

За результатами тестування встановлено, що учні з порушенням і збере-

женим слухом значимо відрізняються за рівнем сформованості навичок читання (див. рис. 3). Так, у чуючих учнів переважає середній рівень сформованості навичок читання, натомість як в учнів з порушеннями слуху – низький (відмінності значущі при $p \leq 0,01$).

Низький рівень сформованості навичок читання в учнів з порушеннями слуху вказує на те, що одиницею сприймання тексту для них є не речення, а окремі слова чи частини слів.

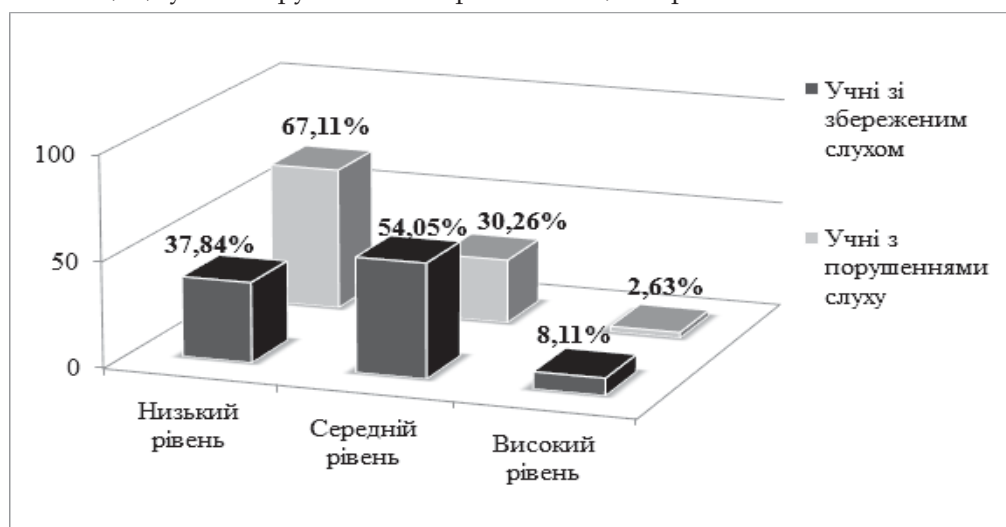


Рис. 3. Сформованість навичок читання у учнів з порушенням і збереженим слухом

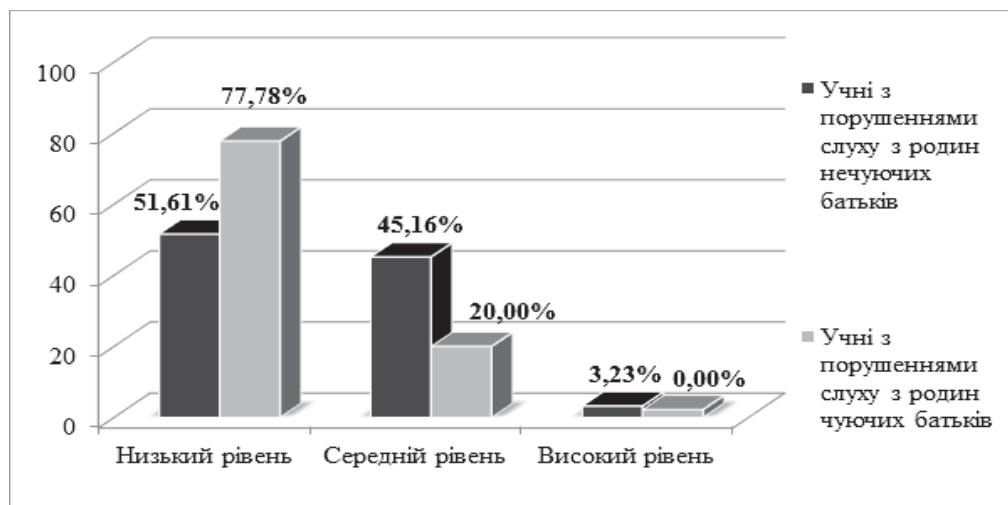


Рис. 4. Сформованість навичок читання у підгрупах учнів з порушеннями слуху

Так, часто учні не помічають граматичні особливості слів (рід, число, час тощо), що передаються закінченнями, префіксами, суфіксами, не звертають уваги на прийменники, сполучники, частки. Це може проявлятися при списуванні текстів, коли учні не прослідковують слова у тексті пальцем, то пропускають їх, списують механічно. Відсутність розуміння слів і речень проявлятиметься в дефіциті смислового свідомого контролю правильності написання. Учні з порушеннями слуху з низьким рівнем сформованості читання розуміють лише короткі, прості за змістом і конструкцією тексти на відому тему, у яких використовуються знайомі слова та фрази. Часто їм потрібно перечитати текст кілька разів, щоб у загальному вигляді сформувався уявлення про зміст.

Результати дослідження свідчать, що переважання відсоткової частки досліджуваних з низьким рівнем сформованості навичок читання є значущим як для учнів з родин чуючих, так і з родин нечуючих батьків (при $p \leq 0,01$ для всіх підгруп порівняно з

чуючими однолітками) (див. рис. 4). Однак виявлено, що у підгрупі учнів з родин чуючих батьків відсоткова частка досліджуваних з низьким рівнем сформованості значущо більша на противагу учням з родин нечуючих батьків (при $p \leq 0,01$).

Аналіз динаміки досліджуваного показника свідчить про домінування відсоткової частки досліджуваних з порушеннями слуху з низьким рівнем сформованості навичок читання впродовж 6 – 8 класів. Втім, значущі відмінності між підгрупами учнів з порушеннями слуху з родин чуючих і нечуючих батьків, про які вже йшлося, поступово зникають з 7 класу. Це вказує на те, що вплив родини на розвиток учнів поступово знижується, що характерне для підліткового віку.

Обговорення результатів

Результати дослідження свідчать про несформованість на достатньому рівні читання як компетентності в учнів з порушеннями слуху 6-8 класів. Як наслідок, цей вид діяльності не може вільно використовуватися у процесі навчання таких учнів, що значно

ускладнює процес вивчення усіх навчальних предметів.

В державному освітньому стандарті для початкової школи зазначено, що літературний компонент освітньої галузі «Мови і література» реалізується, шляхом формування в учнів читацької компетентності. Цей компонент реалізується при вивченні предмету «Літературне читання» основними завданнями якого є: «формування в учнів навички читання як виду мовленнєвої діяльності»; «формування умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види літературних і навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять»; «формування в учнів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань»; «виховання потреби у систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку» [12, 13]. Втім результати нашого дослідження вказують, що завдання, які передбачені державним освітнім стандартом для початкової школи, залишились не виконаним – читацька компетентність (читання як діяльність) в учнів з порушеннями слуху є несформованою.

Чинниками вище сказаного є обмежений читацький досвід, що не дає змоги самостійно обирати що читати (учні читають лише те, що їм задають); невикористання учнями читання як засобу для отримання нової інформації; внутрішня невмотивованість, відсутність інтересу до читання [5]. Так, в умовах традиційного навчання читацький досвід цих учнів часто обмежується вивченням і виконанням завдань з певних предметів, й мало приділяється уваги опануванню читання як компетентністю. Процес

навчання цих учнів, що спирається на ще несформовану компетентність, знижує його ефективність. Це вказує на домінування знаннєво орієнтованого підходу на протигагу компетентнісному, що нині декларується як провідний у вітчизняній системі спеціальної освіти [12, 13]. Під час компетентнісного навчання акцент має зміститися із засвоєння знань про предмет на засвоєння діяльності, тобто на вироблення умінь не лише читати, а й здатності бути читачем, суб'єктом діяльності [14, 17, 22].

Також отримані нами результати свідчать про те, що навчання нечуючих учнів відбувається за методологією монологічного підходу. З урахуванням його положень традиційна методика навчання читання використовує такі форми роботи на уроці як: «читання вголос»; списування уривків текстів; заборона на використання жестової мови як засобу навчання словесної; формулювання питань по тексту такими ж словами й в тій же формі, як це написано в тексті; стандартність текстів та їхньої тематики, що не викликає інтересу в учнів відповідного віку тощо [15, 16]. Враховуючи сенсорні та мовленнєві особливості учнів з порушеннями слуху, визначене є не ефективним для формування їхньої читацької компетентності, тобто готовності читати самостійно, за власним бажанням, з метою отримання тієї чи іншої інформації.

Критично важливо, що суттєвої позитивної динаміки у формуванні читання в межах досліджуваного періоду не спостерігається. Водночас після 8 класу (п'ятнадцятирічного віку) помітно покращити навички читання вкрай складно (Л. Ясюкова) [18]. Крім цього без спеціальної педагогічної підтримки читання як діяльність суб'єкта має властивість до розпаду. Відтак це

підкреслює доцільність перегляду традиційної методики і підходів до навчання читання учнів із порушеннями слуху.

Враховуючи, що учні з порушеннями слуху по закінченню школи отримують повну середню (цензову) освіту та атестат загальноосвітнього зразка, ми фактично не маємо права змінювати змістову лінію освіти – тобто «що

вивчати», але ми можемо безпосередньо впливати на процес навчання – тобто «як вчити», та смисл навчання – «для чого вчити».

На разі перспективним напрямом сурдопедагогічних досліджень є розроблення, експериментальна апробація та впровадження нових підходів і методик з формування читання як діяльності в учнів з порушеннями слуху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дробот О. А. Розвиток спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / О. А. Дробот, О. І. Щуцька, Д. Р. Капелюх // *Жестова мова й сучасність*. – 2011. – Вип. 6. – С. 81–97. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1970/>
2. Замша А. В. Особливості інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху / А. В. Замша // *Особлива дитина : навчання і виховання*. – 2014. – №3 (71). – С. 69–76.
3. Замша А. В. Особливості регуляційного компоненту інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху / А. В. Замша // *Вісник ОНУ ім. І. Мечникова : Психологія*. – 2014. – Т. 19, вип. 2 (32). – С. 129–139.
4. Замша А. В. Порівняльний аналіз монолінгвального та білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху / А. В. Замша // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. – 2014. – Вип. 5, Том IV (55) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 175–183.
5. Замша А. В. Психологічні чинники успішності оволодіння мовою / А. В. Замша // *Жестова мова й сучасність*. – № 7. – 2012. – С. 5–18. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1975/>
6. Замша А. В. Роль мотивації в формуванні інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху / А. В. Замша // *Особлива дитина : навчання і виховання*. – 2014. – №2 (70). – С. 83–90.
7. Замша А. В. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини / А. В. Замша // *Жестова мова й сучасність*. – 2010. – № 5. – С. 238–247. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1973/>
8. Зборовська Н. А. Особливості соціальної ситуації розвитку та мовної компетентності учнів з порушеннями слуху / Н. А. Зборовська // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. – 2014. – Вип. 6. – С. 60–66.
9. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Леценко]. – К. : УТОГ, 2011. – 53 с.
10. Кульбіда С. В. Особливості розвитку спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / С. В. Кульбіда // *Дефектологія*. – 2009. – №3. – С. 13–17.

11. Кульбіда С. В. Філософські підходи теоретико-методологічної бази спеціальної освіти: джерела розвитку нечуючої особистості / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 175–196. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1983/>
12. Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23.11.2011 р. «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».
13. Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 р. «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти».
14. Федоренко О. Застосування проектної системи навчання з метою розвитку компетентностей учнів із порушенням слуху / О. Бічікова, О. Федоренко // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. –2013. – № 3. – С. 59–62.
15. Федоренко О.Ф. Мультимедійний супровід у навчально-виховному процесі дітей з порушеннями слуху / О.Ф. Федоренко // Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред.: С.В. Литовченко, І.М. Гудим. – К.: О.Т. Ростунов, 2011. – Вип. 2. – 250 с. – С. 206–213.
16. Федоренко О.Ф. Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів / О.Ф. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 4 (72). – С.75-80.
17. Федоренко О.Ф. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О.Ф. Федоренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1 (73). – С.79-85.
18. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах: Методическое руководство. – СПб.: Импатон, 2003.
19. Bebkо, J.M. (1998). *Learning, Language, Memory, and Reading: The Role of Language Automatization and Its Impact on Complex Cognitive Activities*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3:1, 4-14.
20. Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). *The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13:4, 518-530.
21. Lollis, J., & LaSasso, C. (2009). *The Appropriateness of the NC State-Mandated Reading Competency Test for Deaf Students as a Criterion for High School Graduation*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14:1, 76-98.
22. Fedorenko O. Wprowadzenia edukacji integracyjnej dla uczniów z wadą słuchu na Ukrainie. Zbiór raportów naukowych. „Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka, problematyka,» (30.07.2014 – 31.07.2014). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014, S.51-55.
23. Schirmer, B.R. (2003). *Using Verbal Protocols to Identify the Reading Strategies of Students Who Are Deaf*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8:2, 157-170.

КАМІНСЬКА А.М.,
здобувач, кафедра практичної
психології, Черкаський
національний університет
ім. Б. Хмельницького,
м. Черкаси

ПСИХОАНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ МИСТЕЦТВА – ЗАСІБ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ПСИХІКИ СУБ'ЄКТА

Стаття присвячена розкриттю особливостей використання художнього твору в якості метафоричного візуалізованого презентанта психіки суб'єкта. Показано, що твір образотворчого мистецтва сприяє пізнанню психічного в його свідомих і несвідомих проявах у процесі діалогічної взаємодії психолога і респондента у групі АСПП (активного соціально-психологічного пізнання – метода, розробленого академіком НАПН України Т. С. Яценко).

Ключові слова: проекція, ідентифікація, перенесення, свідоме, несвідоме, активне соціально-психологічне пізнання, художній твір.

Статья посвящена раскрытию особенностей использования художественного произведения в качестве метафорического визуализированного презентанта психики субъекта. Показано, что произведение изобразительного искусства способствует познанию психического в его сознательных и бессознательных проявлениях в процессе диалогического взаимодействия психолога и респондента в группе АСПП (активного социально-психологического познания – метода, разработанного академиком НАПН Украины Т. С. Яценко).

Ключевые слова: проекция, идентификация, перенесение, сознательное, бессознательное, активное социально-психологическое познание, художественное произведение.

The article is devoted to research features the use of art as metaphorical visualized presenting subject's psyche. It is shown that the work of art contributes to psychic cognition in its conscious and unconscious manifestations in the dialogic interaction between the psychologist and the respondent in the group ASPC (active socio-psychological cognition

– the method, worked out by Academician NAPS of Ukraine T.S. Yatsenko).

Key words: the projection, the identification, the transference, the conscious, the unconscious, the active socio-psychological cognition, the work of art.

Постановка проблеми. На шляху до євроінтеграції, яка зараз відбувається у нашій країні, необхідною умовою є підвищення рівня кваліфікованих робітників у всіх галузях науки і практичній психології зокрема, особливо у глибинній психології. Остання відкриває перспективи цілісного пізнання психіки суб'єкта і подальшого його розвитку. Особисті досягнення кожного в усіх сферах життя є запорукою покращення справ в усій країні.

Останнім часом науковці проявляють інтерес до використання художніх творів мистецтва у процесі пізнання психічного. Глибинне пізнання психіки суб'єкта передбачає використання опосередкованого, символічного інструменту, художніх творів зокрема, що сприяє проектуванню внутрішнього змісту у зовнішню матеріалізовану форму.

Дослідження З. Фрейда в ракурсі мистецтва були направлені та обмежені потребами його психоаналітичної теорії. Художній твір для

З. Фрейда є проявом несвідомого, яке потребує усвідомлення. У своїх працях вчений розглядає роль мистецтва в психічному впливові на творця, в духовному житті людства [1].

У форматі психодинамічної теорії, яка розробляється академіком НАПН України Т. С. Яценко, художні по-

лотна є метафоричним засобом, який завдяки наближеності до образності мови несвідомого, сприяє глибинному пізнанню психіки суб'єкта. При цьому увагу зосереджено на феномені психіки, а не на самому презентанті (художньому полотні). Тому важливим є у контексті розвитку практичної психології дослідження особливостей використання художніх полотен у процесі цілісного пізнання психіки суб'єкта завдяки актуалізації механізмів проекції та проективної ідентифікації.

Мета статті полягає у розкритті особливостей впливу творів мистецтва на психіку суб'єкта і використання художніх полотен у діагностико-корекційному процесі за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).

Аналіз публікацій по замовленій проблемі. Аналіз наукової літератури показав, що питання впливу мистецтва на людину цікавило філософів ще з часів Платона («Держава», «Іон») та Арістотеля («Поетика»). Мистецтво привертало увагу вчених різних наук. Існують теорії, які по-різному розкривають природу мистецтва, його значущість для людства та можливості використання у процесі пізнання психіки суб'єкта (Р. Арнхейм, Є. Я. Басін, Л. С. Виготський, Е. Касіпер,

Р. Д. Колінгвуд, О. М. Леонт'єв, З. Фрейд, Ф. Шелінг, К. Юнг,

Т. С. Яценко).

Виклад основного матеріалу. Філософський енциклопедичний словник вказує на те, що до мистецтва відносять групу різновидів людської діяльності – живопис, музику, театр та художню літературу. Мистецтво – це одна з форм суспільної свідомості, специфічний рід практично-духовно-го освоєння світу [2, с. 516].

В нашій роботі ми поставили акцент на одному з видів мистецтва – живописі. Ще К. Юнг вказував на велику силу графічних засобів (психомалюнків) у пізнанні несвідомого, підхід до якого можливо знайти лише опосередковано через образи, символи, архетипи. Архетипи непередставимі самі по собі і проявляються у свідомості конкретної особи в якості архетипічних образів та ідей; це колективне несвідоме, яке представлене у релігіях, міфах, легендах, казках. На думку К. Юнга, художник, як людина має свою волю, особистісні цілі, але як митець – він інструмент в руках мистецтва, яке він реалізовує через себе. Більше того – художній твір є мистецтвом за умов мінімізації в ньому особистісного. Іншими словами, статус мистецтва вищий, якщо воно виражає «зверх-особистісне і зверненість до...розуму та серця людства» [3, с. 48]. За

Е. Нойманом, архетипи колективного несвідомого першопочатково є безформними психічними структурами, які набувають видимі контури та конкретизацію в мистецтві. Архетипи перетворюються середовищем, через яке вони проходять, що залежить від часу, місця та психологічного комплексу суб'єкта, в якому вони проявляються [3].

Говорячи про графічний інструментарій, який застосовують у процесі глибинного пізнання психіки суб'єкта за методом АСПП, розробленого ака-

деміком НАПН України Т. С. Яценко, ми маємо на увазі авторські тематичні психомалюнки та художні твори мистецтва. Психомалюнок виконується за вказаною темою у короткий час згідно інструкції. Художній твір мистецтва створюється за натхненням, не виконується з прямою метою вираження психологічного змісту згідно з вказаною темою, при цьому перший і другий вид малювання об'єднує спонтанність та невимушеність рухів руки. Тобто можна стверджувати, що психомалюнок та художній твір об'єднує спонтанність та невимушеність в процесі малювання.

Психіка суб'єкта первісно підпорядкована принципу задоволення

(З. Фрейд, Т. С. Яценко). З. Фрейд позиціонував мистецтво як гру, яка забезпечує задоволення за допомогою вільної від обмежень психічної діяльності. Для самого творця, мистецтво народжується за умов стимулювання глибинними спонуканими, а ефект художнього твору пов'язаний із вивільненням особи від душевного напруження.

На специфічну функцію очищення емоцій, почуттів, пристрастей, що здійснюється в мистецтві також вказував О. М. Леонтьєв. За його словами, мистецтво «єдина діяльність, яка відповідає задачі відкриття, вираження і комунікації особистісного змісту дійсності, реальності» [4, с. 237]. На пізнавальну функцію, як основну функцію мистецтва вказували також

Р. Арнхейм [5], Л. С. Виготський [6], Е. Касіпер [7].

Людина отримує знання про дійсність через органи відчуттів. За трактовкою Р. Арнхейма, зорове сприйняття – це активний динамічний процес, при цьому кожний акт візуального сприйняття являє собою вивчення об'єкта, його візуальну оцінку, відбір

суттєвих рис, їх аналіз та організацію у цілісний візуальний образ. Якщо, навіть, залишити осторонь фізичні об'єкти, при цьому зберегти їх форми та кольори, вони допоможуть символічно пояснити відповідну поведінку.

Про активний, динамічний характер глядача говорив Е. Касіерер. Він стверджував, що жоден слухач або глядач не грає пасивну роль, так як художній процес діалектичний, це динамічний процес самого життя. Митець перетворює свої приховані переживання в художню форму, в образи і символи. За словами Е. Касієра, художник має надати почуттям конкретну форму, втілити свій задум в видиме та відчутне на дотик не тільки в певному матеріалі (глині, мармурі та ін.), а й в чуттєвих формах, кольорах, лініях, тобто надати структуру, рівновагу та впорядкованість цим формам, які впливають на суб'єкта в творі мистецтва. Художнє творіння, на його думку, як і всі символічні форми, не тільки відтворює реальність, а воно її відкриває. Це один зі шляхів, який веде до об'єктивної точки зору на речі і людське життя. Художній твір включає акт згущення та концентрації, що приводить до інтенсифікації реальності.

Л. С. Виготський бачив мистецтво як вихідну точку для аналізу несвідомого. У процесі глибинного пізнання за методом АСПП при роботі із художнім полотном «психолог звертає увагу передусім на емоційно значущі події, відображені в малюнках, виявляє зони, закриті для свідомого «проникнення». Вони нерідко презентуються у малюнках завдяки механізмам символізації (просторово-часові згущення та заміщення, пов'язані з психічною реальністю)» [8, с. 259]. Відповідно до психодинамічного підходу, в рамках якого здійснюється дослідження, художній твір, обраний спонтанно та

невимушено респондентом, є лише посередником у пізнанні психічного в свідомих і несвідомих його проявах. Встановлення логічної впорядкованості несвідомого можливе лише у процесі діалогічної взаємодії респондента із психологом шляхом «дешифрування» представленої на полотні архетипної символіки, яка має особистісний зміст, що пов'язано із життєвим досвідом суб'єкта.

Згідно з психодинамічною теорією, пізнання змістів несвідомого можливе через опредметнення. Психіка володіє здатністю перекодування внутрішніх змістів у матеріалізовані, досяжні спостереженню форми. Художній твір є джерелом символів, які у процесі психоаналізу та при коректній постанові питань набувають знаковості, однозначності, яка відкриває перспективи усвідомлення глибинних витоків суперечності психіки суб'єкта і подальшим самоаналізу і самокорекції.

Використання художніх полотен у психоаналізі в рамках метода АСПП актуалізує процеси *проективної ідентифікації* (термін, введений

М. Кляйн для означення механізму утворення фантазії: психічний процес такого проектування бажань та фантазій людини ззовні, на інші об'єкти, при якому одночасно здійснюється ідентифікація не тільки із самим об'єктом, скільки з власними проекціями на них). З одного боку сприйняття художнього твору актуалізує проекцію, що виявляє латентні акценти особистісного досвіду суб'єкта. З іншого боку відбувається ідентифікація: суб'єкт з чимось отожднює себе, а щось – відчуває. Захисні механізми проекції, ідентифікації, перенесення відкриті засновником психоаналізу З. Фрейдом. Зупинимось коротко на них.

Проекція – механізм психологічно-



Рис. 1. Картина Д. Хо «Любов»

го захисту, який полягає у несвідомому наділенні іншої людини мотивами, які притаманні даній особистості. [9, с. 262].

Ідентифікація – ототожнення з будь-ким, будь-чим. Це емоційно-когнітивний процес неусвідомлюваного ототожнювання суб'єкта з іншим суб'єктом, групою, зразком. [9, с. 108-109]

Перенесення – (трансфер) – спонтанне відношення людини до людини, якому характерне несвідоме перенесення на неї сформованих раніше позитивних та негативних почуттів [10, с. 282].

Психокорекція, згідно психодинамічної теорії, направлена на гармонізацію свідомого та несвідомого через усвідомлення суб'єктом суперечливості двох сфер. Процес психокорекції суб'єкта пов'язаний із частковою позитивною дезінтеграцією та частковою вторинною інтеграцією на більш високому рівні психічного розвитку. Спонтанність сприяє невимушеному

утворенню структури діалогічної взаємодії психолога та протагоніста: «Глибинно-психологічна інтерпретація сприяє виявленню логіки несвідомого, пізнання якої було б неможливим без діалогічної взаємодії з автором» [8, с. 255]. Розкриття спонтанно декларованого змісту психічного передбачає врахування психологом ролі архетипів. Споглядання та сприйняття художніх творів має психотерапевтичний ефект, який не дозволяє об'єктивувати глибинні детермінанти. Найбільш ефективним прийомом при наданні психологічної допомоги суб'єкту є інтерпретація образної продукції у процесі психоаналізу обраного художнього твору. Необхідним етапом у процесі діалогічної взаємодії є формулювання психологом гіпотез, які ґрунтуються на логічних висновках, що враховують поведінковий матеріал впродовж усього часу психоаналітичної роботи із респондентом. Гіпотеза, висловлена на основі певної кількості отриманої у діалозі індивідуально-неповторної ін-

формації дає змогу суб'єкту побачити статичність індивідуальних тенденцій у динаміці варіативного поведінкового матеріалу.

Фрагмент стенограми представляє діагностико-корекційну роботу з респондентом К. з використанням в якості посередника між сферами свідомого і несвідомого у процесі АСПП картини Д. Хо «Любов» (рис. 1).

Пояснення: учасниці групи АСПП було запропоновано із численних ілюстрацій (формат А 4) вибрати ту, яка для неї є емоційно небайдужою (хвилюючою). К. вибрала рисунок 1 (картина Д. Хо «Любов»).

К.: 1. Я побачила, що вони поряд сховались за це павутиння. Їм комфортно вдвох, вони захистились за допомогою цього павутиння, як у коконі, як середина метелика. Для того, щоб гусениця стала метеликом, вона завертається у павутиння. Тут їм комфортно, добре, зручне положення. Жіноча частина бере за руку чоловічу, тримається за неї. Вони дуже зручно влаштувались, але...

П.: 2. У перспективі передбачається трансформація якось у щось інше?

К.: 3. Напевно, ні. Єднання душ. Тут завдяки фізичній близькості, єднання душ, як в один кокон зливаються і стають єдиним цілим.

П.: 4. Але це єдине ціле, видно за картиною. Ми реалії картини сприймаємо. Вони дуже близько, що може бути згубно фізично. Натяк на те, що це люди, а не метелики або ще щось. Але іноді, дійсно, ці відношення набувають переваги над фізичною самозбереженістю. Це говорить про те, що ви також ладні ставити акценти таким чином.

К.: 5. Можливо.

П.: 6. І тоді самозбереженість під загрозою.

К.: 7. Важливіше, коли люди вну-

трішньо готові злитись із партнером, а фізіологія лише як супроводжувачий фактор, тобто не важливо, де знаходиться людина, головне, щоб його душа знаходилась із твоєю душею. Говорять: «Серця б'ються в унісон». Я вважаю, що не серця мають битися в унісон, а душі. Людина живе за допомогою того, що усвідомлює, що кохана людина завжди поряд і неважливо, де вона фізично. Тут на картині саме фізична близькість, як допоміжний елемент до єднання душ.

П.: 8. Можливо, як вираження.

К.: 9. Так, як вираження.

П.: 10. А як би ви пов'язали це із матеріалом, що ми проробили?

К.: 11. Це моя постійна потреба у постійному доказі, потреба у постійній близькості, постійного контакту.

П.: 12. Механізм такий.

К.: 13. Розчинення у партнері.

П.: 14. Є ризик для самозбереженості як фізичної, так і соціальної.

Стенографічний матеріал доводить, що художній твір сприяє дослідженню несвідомого завдяки архетипній символіці, яка передає складні психологічні змісти через образи і символи у процесі діалогічної взаємодії психолога і респондента. Психоаналітична робота з респондентом К. з використанням картини Д. Хо «Любов» показала, що символи мають індивідуальний зміст, який набув певної логіки у процесі життя. Павутиння – це символ цнотливості. В даній діагностико-корекційній роботі цей символ представлений як нескінченне переплетіння ниток, який набуває форми кокона. Це павутиння ціле, що говорить про відсутність чуттєвого контакту з одного боку, з іншого – символ утроби знайшов вираження у коконі, який утворився із павутиння. Це може свідчити про тенденцію до психологічної «імпотенції» і велике

бажання чуттєвого контакту із первинними лібідними об'єктами. В цьому коконі знаходяться двоє, що може вказувати на бажання бути одним цілим із сіблінгом, який теж вийшов із однієї утроби (із попередньої психоаналітичної роботи із респондентом). Образи кокона та павутиння свідчать як про велике тяжіння до матері, так і до сіблінга, що пов'язано із едіповою залежністю та неможливістю чуттєвого контакту із первинними об'єктами лібідо, що обтяжує психіку внутрішніми протиріччями. Усвідомлення суб'єктом енергетичної різноспрямованості двох сфер психіки дозволяє людині розширити можливості власного потенціалу за рахунок особистісного вдосконалення, відкриває перспективи в оптимізації відносин із рідними, оточуючими людьми.

Художній твір, обраний із великої кількості ілюстрацій, стає презентантом психічного через його «привласнення», набуває характеристик власного психомалюнка, наповненого унікальним особистісним змістом, в чому задіяний механізм проективної ідентифікації (М. Кляйн). Обраний презентант, який емоційно схвилював

респондента, сприяє пізнанню глибинних витоків суперечливості двох сфер психіки у процесі «дешифрування» втілених у твір символів, які набули індивідуального змісту, що пов'язано з особистим життєвим досвідом. Художнє полотно у процесі пізнання психіки суб'єкта може використовуватись разом з каменями; з іншими неавторськими малюнками (художніми творами); з комплексом авторських психомалюнків, що відкриває перспективи дослідження інфантильних тенденцій психіки.

У статті висвітлено актуальну та важливу проблему пізнання психіки суб'єкта, яке можливе лише опосередковано із використанням метафоричних візуалізованих презентантів, художніх творів мистецтва тощо, у процесі діалогічної взаємодії психолога і респондента. Розкрито особливості використання художнього полотна у процесі АСПП і його перетворення на неавторський малюнок, який через «привласнення» респондентом набуває ознак авторського психомалюнку конкретної особи, що відкриває перспективи встановлення логічної впорядкованості психічного суб'єкта.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Юнг К., Нойманн Э. *Психоанализ и искусство* / Пер. с англ. – М.: REFL-book, К.: Ваклер, 1996. – 304 с.
2. Фрейд З. *Художник и фантазирование* / Пер. с нем Р. Ф. Додельцева, К. М. Долгова. – М.: Республика, 1995. – 400 с.: ил.
3. *Филосовский энциклопедический словарь* / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
4. Леонтьев А. Н. *Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II.* – М.: Педагогика, 1983. – 320 с., ил.
5. Арнхейм Р. *Новые очерки по психологии искусства* / Пер. с англ. М.: Прометей, 1994. – 352 с.

6. Выготский Л. С. Психология искусства /Предисл. А. Н. Леонтьева; Комментар. Л. С. Выготского, В. В. Иванова; Общ. ред. В. В. Иванова. — 3-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
7. Кассирер Эрнст. Избранное. Опыт о человеке. — М.: Гардарики, 1998. — 784 с.
8. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. — К.: Вища шк., 2006. — 382 с.: іл.
9. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985. — 431 с.
10. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1998. — 554 с.

КАПІДІНОВА С.Б.,
аспірантка,
Інститут соціальної та політичної
психології, НАПН України,
м. Київ

СТАВЛЕННЯ І СОЦІАЛЬНІ НАСТАНОВИ СТУДЕНТІВ ЯК ПОКАЗНИКИ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ ВІДНОСИН

У статті приділено увагу двом соціально-психологічним феноменам – «ставленню» і «соціальним настановам», що розглядаються як показники культури міжетнічних відносин. На основі даних емпіричного дослідження проаналізовано особливості ставлення студентів гуманітарних і технічних спеціальностей до представників інших культур і етносів, а також типові для студентів соціальні настанови на сприйняття цих представників і взаємодію з ними. Виявлено і показано соціальні настанови студентів, що експлікуються ними в ситуаціях інтерактивної комунікації. Наведено показники соціальної дистанції, побудованої студентами щодо представників української, російської, кримськотатарської, європейської та американської етнічної культури.

Ключові слова: толерантність, соціальні настанови, соціальна дистанція, міжетнічна комунікація, толерантна/інтолерантна поведінка, культура міжетнічних відносин.

В статье уделено внимание двум социально-психологическим феноменам – «отношению» и «социальным установкам», которые рассматриваются как показатели культуры межнациональных взаимоотношений. На основе данных эмпирического исследования проанализованы особенности отношения студентов гуманитарных и технических специальностей к представителям других культур и этносов, а также типичные для них социальные установки на восприятие этих представителей и взаимодействие с ними. Выявлены социальные установки студентов, эксплицируемые в ситуациях интерактивной коммуникации. Приведены показатели социальной дистанции, выстроенной студентами по отношению к представителям украинской,

российской, крымскотатарской, европейской и американской этнической культуры.

Ключевые слова: толерантность, социальные установки, социальная дистанция, межэтническая коммуникация, толерантное/интолерантное поведение, культура межэтнических взаимоотношений.

The article is focused on two social-psychological phenomena - "relation" and "social settings", which are regarded as indicators of the culture of interethnic relations. On the basis of empirical studies the characteristics of humanist and engineering students' attitudes towards representatives of other cultures and ethnic groups have been analyzed, as well as their typical attitudes on perception of these representatives and the interaction with them. The attitudes of students are revealed, explicable in situations of interactive communication. The indexes of social distance are given, built by students in relation to the representatives of Ukrainian, Russian, Crimean Tatar, European and American ethnic cultures.

Key words: tolerance, social settings, social distance, interethnic communication, tolerant / intolerant behaviour, the culture of interethnic relations.

Постановка проблеми та її актуальність.

Останнім часом у контексті помітного поширення в соціальному дискурсі міжкультурної і міжетнічної проблематики дедалі активніше точаться дискусії щодо феномену толерантності, який значною кількістю давніх мислителів і сучасних дослідників у сфері філософії, соціології, соціальної та політичної психології (серед яких – Вольтер, Е.Богардус, Г.Андрєєва, Є.Головаха, Н.Паніна, О.Грива, Л.Почебут, А.Скок, Г.Солдатов та інші) визнається як чинник міжетнічної культури і потужний інструмент соціальних, зокрема й міжетнічних відносин. Толерантність слугує емоційно-когнітивним регулятором соціальної, в т.ч. міжетніч-

ної взаємодії, що виявляється на рівні експлікованих уявлень, настанов, ставлень. Виявлення цих регуляторів розширює прикладні і прогностичні можливості соціальної і політичної психології, зокрема в сфері прогнозування дій і поведінки індивідуальних і колективних соціальних суб'єктів в стандартних і критичних умовах соціальної й міжетнічної комунікації. Тож у цій статті приділено увагу двом феноменам – «ставленню» і «соціальним настановам», які вважаються нами одними з показників культури міжетнічних відносин.

Мета статті – проаналізувати: 1) ставлення студентів гуманітарних і технічних спеціальностей до представників інших етнічних культур (як афективну, ставленнєву складо-

ву сформованої в них етнічної толерантності); 2) настанови студентів на сприймання цих представників і взаємодію з ними (як когнітивну, настановленнєву складову толерантності).

Дослідження проблеми. Емпіричне дослідження, присвячене особливостям афективних (рівень ставлень) і когнітивних (рівень соціальних настанов) регуляторів толерантності, які характеризують якості міжетнічних відносин студентів педагогічних, психологічних і технічних спеціальностей, було здійснене протягом 2012-2014 років. Усього на всіх етапах цього дослідження було залучено 530 студентів Кримського індустріально-педагогічного університету та Київського університету імені Бориса Грінченка. Методами дослідження були фокус-групові інтерв'ю; серія опитувальників і тестів (методика «Шкала соціальної дистанції» Е.Богардуса в модифікації Л.Почебут [6]; методика «Типи етнічної ідентичності» Г.Солдатової, С.Рижової [9]; експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г.Солдатової, О.Кравцової, О.Хухлаєва, Л.Шайгерової [7]; Методика діагностики комунікативної то-

лерантності В.Бойка [1]; інтерактивні методів під загальною назвою «методи дослідження дією» (ділові і рольові ігри, групові дискусії, соціально-психологічний тренінг) та деякі інші.

Припущення щодо залежностей між ставленням до інших, атрибуцією їм певних якостей і рівнем толерантності респондентів – високим, у т.ч. близьким до високого, та низьким, у т.ч. близьким до низького – було перевірено в процесі емпіричних досліджень, здійснених за участю двох груп студентів – в Києві (N = 77) та Сімферополі (N = 73).

Респондентам з високою і низькою толерантністю пропонувалося оцінити наявність у представників п'ятих етнокультурних груп (українців, росіян, кримських татар, європейців, американців) таких особистісних якостей, як: 1) агресивність, ворожість; 2) доброта, емпатія; 3) толерантність, терпимість; 4) дружність; 5) готовність надавати допомогу; 6) готовність до взаємодії, співпраці; 7) авторитаризм, домінування; 8) виконавська дисципліна; 9) розум, інтелект; 10) емоційність, імпульсивність. Деякі фрагменти отриманих даних наведено в таблицях 1-4.

Таблиця 1.

Оцінка якостей українців (Київ, N = 77)

Рівень толерантності	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Низький	2,14	3,36	2,71	3,50	3,21	3,64	2,64	2,57	3,36	3,21
Високий	1,75	3,13	2,88	3,38	3,25	3,00	2,00	2,25	3,38	3,38

Таблиця 2.

Оцінка якостей українців (Крим, N=73)

Рівень толерантності	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Низький	1,93	3,00	2,87	3,13	3,20	2,93	2,07	2,60	2,73	2,87
Високий	2,07	2,73	2,73	3,20	3,00	3,20	2,60	2,73	3,07	3,27

Таблиця 3.

Оцінка якостей росіян (Київ, N = 77)

Рівень толерантності	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Низький	3,50	2,29	1,93	2,29	1,86	2,50	3,79	2,79	2,79	3,36
Високий	3,00	2,25	2,00	2,25	2,25	2,38	3,13	2,50	2,63	3,13

Таблиця 4.

Оцінка якостей росіян (Крим, N=73)

Рівень толерантності	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Низький	1,47	3,20	3,07	3,33	3,27	3,20	2,47	3,07	2,93	2,67
Високий	2,40	2,67	2,80	2,87	2,73	3,13	3,20	2,73	3,20	3,00

Наведені дані дають підстави: 1) говорити, що рівень (індекс) толерантності визначає приписування певних особистісних якостей представникам інших етнічних культур за цілком зрозумілою, з погляду «здорового глузду» логікою: толерантні люди схильні вважати толерантними інших і взаємодіяти з ними; 2) впевнено припускати, що ці атрибуції, засновані насамперед на впізнаваних більшістю соціальних та етнічних стереотипах, які, можливо, викривлені й хибні, визначають особливості міжетнічної комунікації і міжетнічної взаємодії їх носіїв; 3) вважати, що впевненість респондентів в адекватності власних атрибуцій тим більша, чим меншим є досвід реальної взаємодії з представниками цих етнічних груп.

Ставлення студентів з високим (у т.ч. близьким до високого) і низьким (у т.ч. близьким до низького) рівнями толерантності до представників п'яти вже згадуваних етнокультурних груп визначалося й на основі прямого запитання «Як Ви ставитеся до ...?» за показниками «відверто не люблю», «ставлюся толерантно, терпимо», «ставлюся з довірою», «не довіряю»,

«готовий співпрацювати». Ці показники мають певний імпліцитний зміст настановленнєвого характеру і дає змогу припускати наявність певних базових настанов принципового значення – на уникання чи на взаємодію.

У такий спосіб було з'ясовано низку відмінностей у ставленні до представників різних етнокультурних груп залежно від рівня (індексу) толерантності наших респондентів. Чи не єдине, щодо чого відмінностей не зафіксовано – це позитивне ставлення до власної етнічної групи, яке насамперед свідчить про високий рівень етнічної ідентифікації більшості учасників дослідження, що фактично не залежить від рівня їх толерантності. Хіба що ставлення групи київських студентів до представників українського етносу назагал є однотайнішим, найпозитивнішим і найпоблажливішим і разом з цим – найменш критичним і вимогливим (порівняно із ставленням до представників інших етнічних груп), а ставлення кримських студентів (які, зауважимо, навчаються у полінаціональному вузі і серед яких – українці, росіяни та кримські татари) істотно залежить від їх етнічної належності.

У решті позицій позитивне ставлення студентів до представників майже усіх етнокультурних груп корелює з високим індексом толерантності. Позитивним, довірительним, дружнім, некритичним і поблажливим є ставлення київських студентів з високим рівнем толерантності до європейців і американців. Практично всі вони виказували готовність до співпраці і взаємодії з тими й тими. Натомість кримські студенти з високим рівнем толерантності (на відміну від своїх інтолерантних колег по університету) на тлі загального позитивного ставлення виказували більші критичність і обережність щодо представників європейської та американської культури.

Ставлення до кримських татар з боку київських студентів з високим рівнем соціальної толерантності є досить недиференційованим, але назагал позитивним і толерантним, що найскоріше пов'язано, з одного боку, з відсутністю практичного досвіду взаємодії з представниками цієї етнічної групи, а з другого – з природними толерантнісними настановами, характерними для цієї групи респондентів. Що ж до кримських студентів, то їхнє ставлення до кримським татар можна назвати усвідомлено толерантним

Найбільш агресивним, нетерпимим, інтолерантним виявилось ставлення київських студентів, у т.ч. із високим рівнем толерантності до росіян. Натомість ставлення до росіян з боку кримських студентів з високим рівнем толерантності значно толерантніше, дружнє і позитивне.

Київські студенти з низькою толерантністю порівняно з тими, хто має високі показники толерантності, більше схильні приписувати кримським татарам такі риси характеру, як агресивність, ворожість та низка виконавська дисципліна. На відміну від них,

кримські студенти, які краще знають і мають більший практичний досвід спілкування з кримськими татарами, віддають належне таким рисам їх характеру як відповідальність і виконавська дисципліна. А агресивність, ворожість, авторитарність, домінування вважаються найменш типовими рисами кримських татар порівняно з усіма іншими етнічними групами, що підлягали оцінюванню.

Ставлення кримських студентів з низьким індексом толерантності до представників всіх етнокультурних груп відрізняється від їх колег по університету, в яких діагностовано високу толерантність. Найбільш негативно вони ставляться до європейців і американців. Дещо менше, але так само негативним є й їхнє ставлення до українців. Найменшою є різниця у ставленні цієї групи студентів до росіян, яке є стабільно позитивним.

Найменш толерантним за всіма показниками є ставлення кримських студентів з низьким і близьким до низького рівнем толерантності до американців. Американці викликають в більшості з них негативні почуття, недовіру, небажання контактувати і співпрацювати і назагал сприймаються як такі, що «не заслуговують на толерантне ставлення». Крім того, кримські студенти з низьким рівнем толерантності не надто позитивно ставляться й до українців. І якщо вони не виказують прямої агресії, то щонайменше зізнаються в недовірі до українців, недружніх почуттях до них, неготовності з ними співпрацювати і бути по відношенню до них толерантними. Найбільш толерантними в групі кримських студентів є студенти російської національності, друге місце посідають українці (однак і ті, і ті найменш толерантні щодо кримських татар), а третє – кримські татари.

Працюючи в полі толерантнісної тематики, вітчизняні соціологи і соціальні психологи впродовж останніх двох десятиріч років емпірично виявляли наявність етнічних груп, ставлення до яких є досить стабільним: до одних – позитивним, до інших – негативним. Це досліджували такі відомі науководо-дослідні установи, як Інститут соціології НАН України, Київський міжнародний інститут соціології (КМІС), Інститут соціології НАН України (ІС НАНУ), соціальної та політичної психології НАПН України та інші. Так у всеукраїнських моніторингах ІС НАНУ і КМІСу було зафіксовано: 1) високі показники толерантності до росіян, що обраховувалися саме у вимірі ставлення до них, які залишалися стабільно позитивними впродовж 1994-2010 рр.; 2) стабільно високий рівень ізоляції таких етнічних груп, як кримські татари, грузини, молдовани, азербайджанці та деякі інші; 3) стрімку зміну ситуації, починаючи з 2011 р. (так ще в лютому 2010 р. 96% населення країни декларувало найвищу толерантність і найпозитивніше ставлення до україномовних українців, 94% – до російськомовних українців, 85% – до росіян; для порівняння: 38% – до німців і 35% – до американців).

У вітчизняному емпіричному дискурсі представлені також дослідження вітчизняних авторів (зокрема, К.В.Коростеліної, Л.Д.Король та інших). Так за даними К.В.Коростеліної, в українців, росіян і кримських татар існує чимало стереотипних уявлень і настанов одне щодо одного, більше третини яких – негативні. Очікування слов'ян з приводу ставлення до них татар переважно негативні. Вони відзначають агресивність татар, їх грубість і невихованість, дратуються через те, що кримські татари вважають Крим своєю Батьківщиною і що вони спеціально

розпалюють національну ворожнечу, а також ображаються за те, що кримські татари ставляться до них як до загартників, ворогів, винних у депортації, тощо. Натомість кримські татари вважають слов'ян нахабними, невихованими, легковажними, п'яницями, що не мають родинних традицій, не дотримуються даного слова і т.д. Отже, відносини між кримськими татарами і слов'янами у Криму віддавна мають здебільшого негативний характер, їм бракує щирості, довіри, взаємоповаги, визнання цінності одне одного [3]. Негативні очікування одне від одного провокують негативну поведінку і «пророцтвом, яке збувається».

Дані емпіричного дослідження Л.Д.Король фіксують зростання рівня інтолерантності і посилення інтолерантнісних настанов від першого до старших курсів навчання у вузі. За даними опитування: 1) позитивне ставлення студентів до представників інших етнокультурних груп з переходом з курсу на курс зменшується; зростає й частка тих, чиї почуття залежать від того, про яку саме етнічну групу йдеться; 2) з кожним роком навчання зменшується й частка студентів, які не визнають внесок національних меншин у розвиток української науки і культури або вважають, що цей внесок істотно перебільшений; 3) зростає кількість невдоволених іммігрантами, яким дорікають за погіршення криміногенної обстановки, погане ставлення до українців, прагнення перехопити робочі місця, які законно належать «місцевому населенню, тощо; 4) зростає кількість тих, хто заперечує рівні з українцями права національних меншин; 5) зростає кількість тих, хто вважає невірним і загрозливим спільну службу в українській армії представників інших етнічних груп; 6) поширюються сегрегаційні

ідей й інтолерантні настанови щодо національних меншин («національні меншини мають бути ізольовані», «перевага – титульній нації» тощо); 7) зростає частка студентів, які ініціюють міжетнічні конфлікти і час від часу виступають їх учасниками [2].

Одним з ефективних регуляторів кількості і якості соціальних контактів та актів соціальної взаємодії є соціальна дистанція – феномен, який має ознаки соціальної настанови на встановлення контактів і комунікацію. Цей показник вимірювався за допомогою «Шкали соціальної дистанції» Е.Богардуса, яка, як широко визнано науковою спільною, має надзвичайно високу діагностичну і прогностичну цінність [10]. Вона є значно менш чутливою до природного прагнення респондентів гарно виглядати і давати соціально прийнятні відповіді, а отже, дає змогу діагностувати те, що ми називаємо «істинною» толерантністю (такою, що має більш виражену поведінкову складову і, за даними попередніх якісних досліджень, є більш характерною для студентів технічних спеціальностей порівняно із студентами, які опановують педагогічні спеціальності), яка, як зазначалося раніше, істотно відрізняється від толерантності уявної, умоглядної, декларованої, яку, навпаки, значно активніше декларують студенти гуманітарних (насамперед – педагогічних) спеціальностей порівняно із студентами технічних спеціальностей.

Отримані за допомогою шкали Богардуса (у модифікації Л.Г.Почебут) дані репрезентують суб'єктивні соціальні дистанції, існуючі в суб'єктивних картинах світу студентів різних спеціальностей по відношенню до представників різних етнокультурних груп і дають підстави стверджувати, що: 1) найбільшою серед трьох основних

етнокультурних спільнот Криму є соціальна дистанція кримських студентів щодо українців (це підтверджують дані попередніх «якісних» досліджень, де часто звучала думка, що українці не шанують кримських татар як корінний народ Криму, не поважають їх звичаї, традиції тощо); 2) індекси соціальної дистанції студентів технічних спеціальностей щодо росіян, українців і кримських татар є позитивнішими порівняно з студентами-гуманітаріями (за виключенням показників соціальної дистанції педагогів і філологів щодо кримських татар; 3) особливо велика соціальна дистанція у студентів, а надто – педагогів, існує щодо національних меншин, особливо азербайджанців (причому найінтолерантнішими до азербайджанців виявилися студенти технічних спеціальностей) (див. таблицю 5).

Крім того, за даними «Шкали соціальної дистанції»: 1) толерантність студентів має «об'єктний» характер, тобто вона (і насамперед на поведінковому рівні) істотно залежить від того, на який соціальний об'єкт вона спрямована; 2) хлопці вочевидь толерантніші за дівчат; 3) толерантність студентів гуманітарних (насамперед – педагогічних) спеціальностей дещо відрізняється від толерантності студентів технічних спеціальностей (у перших вона має переважно декларативний і соціально демонстрований характер, а в других – детермінована соціальними й етнічними стереотипами і має переважно практичний, дієвий характер. Отже, згідно з цими даними (які цілком узгоджуються з даними «якісного» етапу діагностики), майбутні фахівці технічного напрямку є вочевидь толерантнішими, ніж майбутні педагогічні працівники (вчителі початкової школи та знавці філології, в т.ч. кримсько-татарської) і навіть

Таблиця 5.

Загальні показники соціальної дистанції студентів різних спеціальностей

№	Оцінювана національність	Студенти гуманітарних спеціальностей				Студенти технічних спеціальностей		
		ПО (N=44)	ПП (N=21)	Філ. (n=38)	КТФ (N=12)	ТН(І) (N=21)	МКТШ (N=19)	ЕРА (N=16)
1.	Росіяни	1,34	1,857	0,868	0,167	1,571	1,158	1,188
2.	Українці	0,11	0,619	0,316	-0,08	0,762	0,053	0,875
3.	Кримські татари	1,27	1,619	2,0	3,0	1,476	1,842	2,375
4.	Татари	-0,57	-0,43	-0,47	-1,25	0,048	0,579	0,5
5.	Арм'яни	-1,07	-0,62	-1,18	-1,83	-1,14	-1,37	-0,06
6.	Греки	-1,43	-1,1	-1,26	-1,5	-0,57	-0,84	0,063
7.	Азербайджанці	-1,95	-1,19	-1,53	-1,17	-2,14	-1,53	0,813

* Скорочені назви спеціальностей: ПО – початкова освіта, ПП – практична психологія, Філ. – філологія, КТФ – кримсько-татарська філологія; ТН(І) – трудове навчання (інженерний факультет), МКТШ – макетування і технологія швейного виробництва, ЕРА – експлуатація і ремонт автомобілів

** Курсивом відзначено значення вищі за -0,626, які означають небажання бачити представників даної національності в своїй країні, тобто з інтолерантністю

ніж майбутні практичні психологи, чий фах за визначенням вимагає від них бути толерантними, а саме – фасилітативними, медіативними, розуміючими, приймаючими будь-яку «іншість» (якщо вона не завдає болю і шкоди іншим людям). Практичні психологи посідають проміжну позицію між толерантними практично до всіх «технарями» і нетолерантними до всіх педагогів (учителів початкової школи і філологів).

До аналізу соціальної дистанції як показника толерантнісних настанов у суспільстві неодноразово вдавалися вже згадувані нами науково-дослідні установи – ІС НАНУ, КМІС та деякі інші. Так, наприклад, КМІС, починаючи з 1994 р., здійснював моніторинг толерантності і ксенофобії щодо 13 етносів за допомогою шкали соціальної дистанції Е.Богардуса. За даними моніторингу, який триває й нині, постійно фіксувалися певні «тривожні» ознаки погіршення міжкультурних відносин в Україні, в т.ч. у Криму. Так ще у 1994 р. під час проведення серії

фокус-груп у Криму було зафіксовано високий рівень етноцентризму. Численні проблеми міжетнічних відносин на півострові зосереджувалися насамперед у галузі культурно-ментальних та політико-ідеологічних аспектів соціального буття, і, отже, вже тоді регулювання цих громадсько-політичних сфер потребувало особливо гнучких соціально-психологічних підходів. Так само станом на кінець 2008 р. етнолінгвістична і політико-ідеологічна ситуація в Криму (і в м. Севастополі) вирізнялася помітно вищою напруженістю порівняно з іншими регіонами України. Основними складовими політичної свідомості жителів Криму були настрої у сфері українсько-російських відносин, оцінки радянського комуністичного минулого, внутрішньоукраїнського єднання, ставлення до влади, економічного реформування. Але, крім дослідників, інші суб'єкти, від яких залежали доленосні рішення, «не помічали» цього. Зрештою в країні впродовж 1994-2010 року критично зріс рівень ксенофобії, яка є не лише

ознакою інтолерантності, а й небезпечним суспільним явищем.

Насамкінець зазначимо, що деякі отримані нами емпіричні дані перебувають «на межі» статистичної значимості, проте вони залишаються цікавими емпіричними тенденціями і фактами, які неодноразово підтверджувалися: 1) серією проведених нами групових глибинних і фокусованих інтерв'ю; 2) даними аналогічних досліджень інших авторів, яким ми приділили чимало уваги.

Висновки:

Ставлення є важливим диференційовальним показником, за яким можна виявляти міру толерантності особи і прогнозувати толерантний чи інтолерантний стиль її поведінки щодо представників різних культур і етносів. Воно виявляється в приписуванні останнім певних добре впізнаних і прийнятних (на рівні «здорового глузду») соціальних стереотипів та особистісних якостей, а також у вибудовуванні соціальної дистанції щодо представників різних культур і етносів.

Найбільш міцними є кореляційні зв'язки між ставленням до представників різних етнокультурних спільнот і показниками соціальної (етнічної, комунікативної) толерантності. Кореляційний зв'язок між ставленням до різних етнокультурних груп і рівнем особистісної толерантності є помітно слабшим.

Найбільш валідним інструментом для виявлення статистично значимих відмінностей реальної, а не декларованої особистісної, соціальної та етнічної

толерантності студентів гуманітарних і технічних спеціальностей, а також сформованих у них толерантнісних настанов є «Шкала соціальної дистанції» Е.Богардуса (інші опитувальні техніки дають змогу виявити і формалізувати переважно так звану декларовану толерантність).

За даними «Шкали соціальної дистанції» Е.Богардуса:

1) найбільш толерантними в групі кримських студентів є студенти російської національності, друге місце посідають українці (однак і ті, і ті найменш толерантні щодо кримських татар), а третє – кримські татари.;

2) особливо великою є соціальна дистанція студентів, а надто – педагогів, по відношенню до національних меншин, особливо азербайджанців (причому найбільш не толерантними до азербайджанців виявилися студенти технічних спеціальностей);

3) індекси соціальної дистанції студентів технічних спеціальностей щодо росіян, українців і кримських татар є позитивнішими порівняно з студентами-гуманітаріями;

4) майбутні фахівці технічного напрямку є вочевидь толерантнішими, ніж майбутні педагогічні працівники (вчителі початкової школи та філологи) і навіть ніж майбутні практичні психологи, які посідають проміжну позицію між толерантними практично до всіх майбутніми технічними працівниками і нетолерантними до всіх майбутніми працівниками освіти – учителями початкової школи і філологами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко В. В. *Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других* / В. В. Бойко. – М. : Филин, 1996. – 472 с.
2. Коростелина К. В. *Психодиагностика межэтнических отношений : опыт эмпирического исследования (на примере крымско-татарского и славянского*

- етносов) / К. В. Коростелина. – Симферополь: СГУ, 1998. – 138 с.
3. Король Л. Д. Емпіричне вивчення особливостей формування у молоді міжнаціональної толерантності // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – 2013. – Вип. 22. – С. 68-75.
 4. Олпорт Г. Личность в психологии / Г.Олпорт. – М.: Ювента, 1998. – 243 с.
 5. Петрунько О.В. Успадкований і набутий досвід інтолерантності // Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія «Психологічні науки: проблеми і здобутки». Випуск 6. – К.: КиМУ, 2014. – С. 145-155.
 6. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур : методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности : учеб. пособ. / Л. Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2005. – 235 с.
 7. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г.У.Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.
 8. Скок А. Г. Толерантність преподавателя вуза и ее формирование / А. Г. Скок // Вісник ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка. Серія : психологічні науки. – 2004. – Вип. 25. – С. 103-106.
 9. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 387 с.
 10. Bogardus E. S. A Social Distance Scale / Bogardus E. S. // Sociology and Social Research University of Southern California . – 1933. – Vol.17. – P. 265-271.

КОЛЕСНІЧНКО Л.А.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра педагогіки
та психології, Київський
національний економічний
університет імені Вадима
Гетьмана, м. Київ

ПСИХОДИНАМІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СЕТТІНГА (В КОНТЕКСТІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ)

У даній статті розкривається психодинамічне значення сеттінга. Сеттінг розглядається як цілий комплекс умов необхідних для виникнення особливих психічних і афективних стосунків між аналітиком і клієнтом. До зовнішніх рамок психоаналітичної ситуації відносяться: просторовий, часовий, фінансовий, поведінковий аспекти. Визначені зміни, які стосуються розуміння поняття «сеттінг» з часів З.Фрейда по сьогоднішній час. Аналізуються функції сеттінга: підтримуюча, обмежуюча та рамкова.

Ключові слова: сеттінг, функції сеттінгу: підтримуюча, обмежуюча, рамкова, зовнішні рамки психоаналітичної ситуації : просторові, фінансові, часові й поведінкові.

В данной статье раскрывается психодинамическое значение сеттинга. Сеттинг рассматривается как целый комплекс условий необходимых для возникновения особенных психических и аффективных отношений между аналитиком и клиентом. К внешним рамкам психоаналитической ситуации относятся: пространственный, временной, финансовый и поведенческий аспекты. Определены изменения в понимании сеттинга, произошедшие со времен З.Фрейда по сегодняшнее время. Анализируются функции сеттинга, которые он выполняет: поддерживающая, ограничивающая и рамочная.

Ключевые слова: сеттинг, функции сеттингу: поддерживающая, ограничивающая, рамочная, внешние рамки психоаналитической ситуации: пространственные, финансовые, часовые и поведенческие.

© КОЛЕСНІЧНКО Л.А., 2015

Summary. The article given reveals an essence, a psychodynamic meaning of the setting. The notion of setting is viewed as a whole complex of necessary conditions which allow for special psychic and affective relationships between an analyst and a client due to which the process can be set up. The following aspects refer to external frameworks of a psychoanalytical situation: spatial, temporal, financial and conduct aspects. There have been defined changes in understanding what a setting is from Z. Freud's times until now. The article offers an analysis of the functions performed by the setting: supporting, restricting and framelike. A supporting function is similar but not identical to protecting motherly attitude, consequently, a person under analysis can feel emotional "support" of the analytical setting in the way a child can feel emotional support of his/her mother. A restricting function consists in that the setting embodies psychotherapy rules. It appears as a certain "law" both for an analyst and a psychotherapist, thus performing the Father's role in a symbolic way. In a framelike function the setting determines stability and reliability of an internal space of psychotherapy, i.e. defines the range of impact of external factors on analytical procedure.

Key words: setting, the functions performed by the setting: supporting, restricting and framelike, external frameworks of a psychoanalytical situation: spatial, temporal, financial and conduct aspects.

Постановка проблеми. Загострення суперечностей у сучасному світі, надшвидкі зміни життя, втрати близьких, перенавантаження негативною інформацією та інше приводить до зниження стресостійкості людини, зростання рівня тривоги та страху, відчуття виснаження та втоми. Постає питання надання людям психологічної допомоги у процесі проживання та переживання таких моментів. Психоаналітична психотерапія є важливим напрямком такої допомоги.

Ефективність даної терапії визначається багатьма факторами. Зокрема, особливостями особистості аналітика, аналітичного інструментарію, умовами психоаналітичної ситуації тощо. У зазначеному дослідницькому полі ми зупиняємося на такому факторі як сеттінг. Сеттінг (рамкові умови) охоплює

сукупність чинників, які визначають зовнішні рамки психоаналітичної ситуації.

Сеттінг, як важлива складова терапії, не одразу опинився в центрі уваги дослідників. Так, З.Фрейд визначав деякі важливі та необхідні умови розгортання процесу психотерапії. Він у своїх доповідях досить часто описував технічні моделі свого психотерапевтичного облаштування, такі як використання кушетки, просторово-часова регулярність, нейтральність терапевта і навіть форми оплати [3, 4]. Але всі ці рекомендації лише потім стали "правилами" і склали сутність сеттінгу. Саме сеттінг описує базову домовленість, необхідну для проведення терапії, він є обов'язковою структурною та просторовою передумовою, до якої ще приєднуються контракт про співпрацю і кодекс поведінки для клієнта й терапевта.

3. Фройд не здійснив глибокого теоретичного аналізу поняття «сеттінг». тому, що його в першу чергу цікавили «класичні» пацієнти. Пацієнти, які мали сильне «Его», хороші внутрішні об'єкти, у яких домінували зрілі психологічні захисти, майже було відсутнє відреагування. Це пацієнти невротичного рівня організації, які переважали в практиці аналітика. Невротичні пацієнти приймають умови організації психотерапевтичного простору без особливого конфлікту, як спокійне тло, що дає можливість проявитися внутрішнім конфліктним. Для них сеттінг сам по собі не був фокусом лікування.

Одним із перших, хто висвітлив поняття «сеттінг» був Ральф Р. Грінсон. Аналітик вважав, що термін «аналітичний сеттінг» відноситься до фізичної рамки і встановленого порядку процедур психоаналітичної практики, які формують невід'ємну частину процесу проходження психоаналізу. Також він підкреслював, що з одного боку, при зміні різних його елементів проведення психоаналізу не стане неможливим, але з іншого боку, аналітичний сеттінг впливає на всілякі процеси, що відбуваються під час психоаналітичного лікування [1]. Ральф Р. Грінсон вказував, що аналітичний сеттінг полегшує появу всієї різноманітності реакцій перенесення і максимально збільшує їх.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.

На початковому етапі становлення психоаналітичної психотерапії дослідження сеттінгу було пов'язано з тим, щоб з'ясувати, які елементи сприяють розвитку неврозу перенесення, а які полегшують робочий альянс, тобто що сприяє регресу пацієнта, а що допомагає йому зберігати зрілий рівень функціонування. Бо саме аналітичний

сеттінг послідовно забезпечує обидві ці можливості [1].

В той же час, визначаючи важливу роль сеттінгу у процесі психотерапії, вони певним чином відокремлювали його від загального процесу. Р.Грінсон наголошував, що не дивлячись на той факт, що аналітичний сеттінг — важлива змінна в терапевтичному рівнянні, він не може замінити психоаналітичної техніки: мистецтва інтерпретації і мистецтва стосунків з іншою людиною. [1].

Тому функції сеттінгу і його психодинамічне значення довгий час не досліджувалися. Та нові дані, які з'явилися завдяки накопиченому досвіду роботи з клієнтами, вказували на неможливість ігнорування того, що сеттінг має своє власне динамічне значення. Саме досвід роботи з клієнтами, які кидали виклик домовленостям сеттінга або порушували його, вимагав, щоб сеттінг став об'єктом підвищеної терапевтичної уваги та інтересу. В терапію прийшли клієнти, які демонстрували базову недостатність свого емоційного розвитку, не могли контейнерувати тривогу, не витримували фрустрацію та нейтральну позицію терапевта. Класичний сеттінг призводив до того, що вони або впадали в злоякісну регресію, або переживали потужний негативний перенос, або йшли з терапії.

Тому класична стандартна техніка психоаналізу, що склалася до середини 50-х років минулого століття: «строгий сеттінг, чотири сесії в тиждень, мовчазний і фруструючий аналітик, який лише прояснює, конфронтує і інтерпретує опори, поки не проявиться повною мірою трансферний невроз, потім інтерпретує інфантильні фантазії, і потім вирішує трансфер. Відхилення від сеттінга допускаються лише коли вони строго обмежені і їх сенс

інтерпретуються, це так звані параметри» [2], таким клієнтам не підходила і вимагала опрацювання і перегляду.

Можна згадати Мерилін Монро, яка лікувалася від депресії та відчуття неповноцінності та невпевненості у собі в Р.Грінсона. Вона мала травмуюче дитинство, не знала власного батька, мати збожеволіла, і Мерилін була відправлена в притулок. Її довіра до світу була підірвана, бажання любові, прийняття та визнання було бездонним. Мерилін не прийняла класичну стандартну техніку. Грінсон став вводити «параметри»: антидепресанти та транквілізатори, втручався у роботу актриси, коли вона відмовлялася працювати за проханням її режисерів, дозволив жити їй у себе вдома та спілкуватися з своєю донькою. Аналітик був емоційно включений і класична стандартна техніка не спрацювала. На той час, Р. Грінсону не вистачило концептуальних інструментів, щоб зрозуміти, що відбувається. Він не зміг її врятувати. Як ми знаємо, актриса покінчила з собою, і саме аналітик знайшов її у неї в будинку.

Зважаючи на викладене, стає зрозумілою необхідність дослідження функцій сеттінгу і його психодинамічного значення в процесі психотерапії клієнтів з психічними проблемами, що подібні до проблем акторки Монро. Це важливий напрямок дослідницької роботи і психологів, і психотерапевтів, який є наразі актуальним та має перспективи щодо підвищення ефективності процесу терапії. Оскільки роль сеттінгу в роботі з клієнтами, які атакують та порушують його, набуває особливого значення, актуальною є відповідь на питання про те, які функції він виконує і яке значення має.

Мета статті. Отже, головною метою цієї роботи є аналіз і визначення ролі та функцій, а також психодинамічного значення сеттінгу.

Виклад основного матеріалу.

Зміни в суспільних процесах, перша та друга світові війни, локальні конфлікти, формування споживацької ідеології призвело до того, що за допомогою до психотерапевтів стали звертатися люди, які мали «дифузне Его», переважання примітивних захистів, великий рівень тривоги, нездатність витримати фрустрацію, «злиту» афективну сферу тощо. Так клієнти часто при просуванні в терапії порушували сеттінг та атакували його складові. Сеттінг неминуче набуває підвищеного значення, і стає частиною міжособистісних стосунків між аналітиком і клієнтом.

Сеттінг – це цілий комплекс умов необхідних для виникнення особливих психічних і афективних стосунків між аналітиком і клієнтом, дякуючи яким процес психотерапії (терапевтичних стосунків) і може встановитися.

До основних функцій сеттінгу належать:

- Підтримуюча функція сеттінгу (символічно - «материнська» функція) полягає у створенні сприятливої «теплої» обстановки для природного зцілення клієнта.
- Обмежуюча: присутність третього (символічно – функція батьківського закону), що втілюється в обмеженнях сеттінгу – обмеженнях, які дозволяють клієнту відкривати самого себе.
- «Рамкова» функція сеттінгу визначає стабільність і надійність внутрішнього простору психотерапії, тобто встановлює межі впливу зовнішніх факторів на аналітичну процедуру.

1) Для розуміння підтримуючої функції сеттінгу розглянемо ідеї Дональда Вудса Віннікотта [8,9], представника теорії об'єктних стосунків, про підтримуюче оточення. Він стверджує,

що постійність і надійність аналітика в тому, як він слухає пацієнта, його автентичність, те, що він приділяє увагу в першу чергу потребам пацієнта, а не своїм, повторюють аспекти ранніх дитячих взаємин з мамою. Він писав, що «це часто набуває форми вербального супроводу, який у відповідний момент показує, що аналітик знає і розуміє якнайглибшу тривогу, яка переживалася, або буде переживатися.» Ця аналітична функція є аналогічною, але не ідентичною оберігаючому материнському ставленню, отже, аналізанд може відчувати, що він емоційно «підтримується» аналітичним сеттінгом, так само як мати насправді підтримує дитя в дитинстві. Це ще один приклад іншої «реальності», що синхронно з'являється в терапії. Пацієнт, який нездатний прийняти парадокс цієї множинної реальності зовні і усередині сеттінга, нездатний переміщатися серед реальностей перенесення і реальності терапевта як звичайної людини. Відсутність фантазійного виміру перенесення веде до того, що він стає переважно буквальним і конкретним.

Оскільки у дитини існує фантазія, що мати деяким магічним чином її захистить, так і у клієнта існує фантазія, що аналітичний сеттінг функціонує деяким магічним чином, захищаючи його від небезпек середовища, фантазія схожа на ту, в якій аналітик сприймається як «перехідний об'єкт». Ці фантазії мають бути інтерпретовані.

Коротко зазначимо, що функція «підтримуючого оточення» в психотерапії більшості невротиків мовчить. Але «коли спостерігається спотворення Его, маємо справу з межовими, нарцисичними клієнтами аналітичний сеттінг, як підтримуюче оточення, стає центральною терапевтичною дією». [6]

2) Обмежуюча функція полягає в тому, що сеттінг втілює правила психо-

терапії. Тобто він є певним «законом» як для аналітика, так і психотерапевта, виконуючи, таким чином, символічно роль Батька. «Батько» встає між «дитиною та матір'ю». Саме сеттінг («Батько») обмежує владу аналітика («Матері»).

Дотримання правил терапії, прив'язує терапію до принципу реальності, замість принципу задоволення. Клієнт стикається з обмеженням своєї «всемогутності», що співіснує з безпорадністю. Клієнт не може отримати все. Але і абсолютної влади терапевта над ним також немає, бо аналітик також підкоряється правилам. Сеттінг виступаючи в ролі «Батька» дає змогу клієнтові звільнитися від «Матері» та інтегрувати фрустраційну ненависть.

Розкриємо дещо ширше дію цієї функції. Представники теорії об'єктних стосунків вважали, що психіка складається з «внутрішніх об'єктів», які були інтерналізовані. Це важливі особи (об'єкти) дитинства і стилі їх функціонування. Інтерналізовані об'єкти та стосунки формують структуру психіки людини. В процесі розвитку дитини на зміну діадним («мама-дитина») приходять тріадні («мама-дитина-батько») стосунки, які інтерналізуються. Але часто через низку обставин, дитина так ніколи і «не доростає» до едіпальних стосунків триангуляції. Враховуючи ті катаклізми, які переживали люди в двадцятому та двадцять першому століттях, психотерапевти стикаються з тим, що в терапію все більше приходять саме таких клієнтів.

Тому внесення символічної функції Батька в процес аналізу є важливою умовою розвитку психічних функцій клієнта.

3) Рамкова функція. Ця функція була розкрита Маріон Мілнер [6], яка представила плідну ідею про сеттінг,

як про рамку. За основу вона взяла функцію рамки для картин. І в психоаналізі, і в живопису рамка створює кордон між внутрішнім вмістом і зовнішнім світом. Моделл, слідуючи за Мілнер, бачить рамку «не лише, як обмеження, але також як і те, що включає в себе окрему реальність. «Рамка» психоаналітичного сеттінга відокремлена від звичайного життя, оскільки вона інституалізує унікальну договірну та комунікативну домовленість між двома учасниками».

Сеттінг “як безпечні межі”, які дозволяють клієнту “божеволіти” і при цьому уникати ризику реального безумства. Переживається повна гамма почуттів, але безумовно в іншому «переносному просторі», який надійно закритий. Як в театрі, рамка дозволяє проявитися фантазіям і ілюзіям, і таким чином, втрачаючи зв'язок з реальністю, яка могла б перешкоджати творчій уяві. У терапевтичній ситуації встановлення безпечної рамки дозволяє відразу ж досягти несвідомих фантазій і матеріалу первинних процесів.

Розкриття цих функцій допомагає зрозуміти, що сеттінг є не лише пасивною опорою психоаналітичної терапії, а й має власне психодинамічне значення. Також розширення контингенту клієнтів та пацієнтів, які мають певні психологічні особливості, вплинуло на те, що сеттінг набув підвищеного значення, і стає частиною міжособистісних стосунків між аналітиком і клієнтом. Він створюється двома членами взаємодії. Сеттінг, з одного боку породжує психоаналітичну ситуацію, а з іншого він породжується цією ситуацією. Сеттінг стає обов'язковою та необхідною частиною психоаналітичного інструментарію для опрацювання проблем, які представляють такі клієнти.

Таким чином ми розглянули, вну-

трішні символічні аспекти сеттінгу. До зовнішніх формальних аспектів сеттінгу належать такі чинники:

- Просторовий аспект сеттінгу:
 - місце проведення, воно постійне чи непостійне (кабінет тихий і незмінний впродовж тривалого періоду);
 - клієнт лежить на кушетці, аналітик сидить позаду (клієнт і аналітик сидять);
 - вони одні в кабінеті.
- Часовий аспект сеттінгу:
 - тривалість сесій (45-60 хв.);
 - частота сесій (або рівномірний розподіл сесій впродовж тижня або як у кляйніанців: якщо відвідуєш терапевта два чи три рази, то потрібно ходити підряд);
 - розклад регулярний і фіксований;
 - тривалість курсу терапії, планування відпусток, відряджень;
 - терміни завершення терапії.
- Фінансовий аспект:
 - оплата (безкоштовно чи платно);
 - оплата пропущених сесій.
- Поведінковий аспект:
 - аналітик і клієнт не мають стосунків поза рамками аналітичних зустрічей;
 - у процесі аналізу не припустимі удари у відповідь та відреагування психотерапевтом.

Усвідомлення психотерапевтами символічного психодинамічного значення сеттінгу та дотримання зовнішніх рамок умов безумовно сприятиме ефективності терапії та наданню психологічної допомоги.

Висновки і пропозиції. У процесі дослідження було встановлено, що сеттінг важлива і значуща складова психоаналітичної терапії, яка стає частиною міжособистісних стосунків між аналітиком і клієнтом. Сеттінг – це

цілий комплекс умов необхідних для виникнення особливих психічних і афективних стосунків між аналітиком і клієнтом, дякуючи яким процес психотерапії може встановитися.

На сьогодні можна виділити такі функції сеттінгу:

- Підтримуюча функція сеттінгу (символічно - «материнська» функція) полягає у створенні сприятливої «теплої» обстановки для природного зміцнення клієнта.
- Обмежуюча: присутність третього (батьківського закону), що втілюється в обмеженнях сеттінгу – обмеженнях, які дозволяють клієнту відкривати самого себе.
- «Рамкова» функція сеттінгу визначає стабільність і надійність внутрішнього простору психотерапії, тобто встановлює межі впливу зовнішніх факторів на аналітичну процедуру. Сеттінг “як безпечні межі”, які дозволяють клієнту “божеволіти” і при цьому уникати ри-

зику реального безумства.

Також важливим у розгортанні аналітичної ситуації є зовнішні рамки, сутність яких складають просторові, часові, фінансові та поведінкові чинники.

Якщо поважно та турботливо ставитися до сеттінгу, це дасть змогу клієнту спокійно слідувати природним процесам розвитку.

Проведене нами теоретичне дослідження дало відповіді на частину поставлених нами запитань, але, водночас, поставило і низку нових. Перспективним, на наш погляд, напрямом подальших досліджень є вивчення питання про те, наскільки сеттінг може бути гнучким та модифікованим при роботі з клієнтами межового та психотичного рівнів організації.

Також викликає цікавість отримання відповіді на запитання про те, чи існує зв'язок між типологією особистості клієнта та психотерапевта і особливостями рамок умов психотерапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гринсон Р. Р. *Техника и практика психоанализа* – М.: «Когито-Центр», 2003. – 478 с.
2. Фай М. *Путь аналитика. Основные принципы психоаналитической техники* / Пер. с англ. под научной ред. проф. М. Решетникова. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2001. – С. 29-31
3. Фрейд З. *Введение в психоанализ (лекции 1-15)* / Перевод Г.В. Барышниковой. – СПб., Алетейя СПб, 1999 – С. 2-3
4. Фрейд З. *Анализ конечный и бесконечный* / Пер. с нем. и англ. – М.: МГ Менеджмент, 1998. – С. 1-2
5. Фільц О. *Груповий аналіз як метод* // *Груповий психоаналіз* // За ред. О.Фільця, Р.Гаубля, Ф.Лямонтт: Навч. посібник / Пер. з нім. – Львів: ИНТЛ-Класика, 2004. – С. 51-55
6. Milner, M., *The Role of Illusion in Symbol Formation, in New Directions in Psychoanalysis* (New York, Basic Books, 1955), p. 86
7. Modell, A., *Object Love and Reality*, (New York: Intl Univ Press), 1968
8. Winnicott, D.W., *Metapsychological and Clinical Aspects of Regression Within the Psychoanalytic Set-up, in Collected Papers*, (Basic Books, 1958)
9. Winnicott, D.W., *Playing and Reality*, (Routledge: London and New York), 1971, p. 4

КОРОПЕЦЬКА О.М.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра педагогічної
і вікової психології, ДВНЗ
«Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаника», м. Івано-Франківськ

РЕСУРСИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ У ПЕРІОД СЕРЕДНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

У статті розглядається проблема професійної самореалізації людини зрілого віку, розкрито поняття самореалізації у вітчизняній та зарубіжній психології, здійснено аналіз психологічних особливостей розвитку людини у період зрілості, розглянуто диференціацію понять «зрілість» і «дорослість», «середня дорослість», дано аналіз та розкрито психологічну сутність поняття «ресурс», розкрито ресурси розвитку людини у її професійній самореалізації у зрілому віці.

Ключові слова: професійна самореалізація, потенціал розвитку, ресурс розвитку, зрілість, зрілий вік

В статье рассматривается проблема профессиональной самореализации человека зрелого возраста, раскрыто понятие самореализации в отечественной и зарубежной психологии, осуществлен анализ психологических особенностей развития человека в период зрелости, рассмотрена дифференциация понятий «зрелость» и «взрослость», «средняя взрослость», дан анализ и раскрыто психологическую сущность понятия «ресурс», раскрыто ресурсы развития человека в его профессиональной самореализации в зрелом возрасте.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, потенциал, ресурс, развитие, зрелость, зрелый возраст. взрослый возраст

The problem of professional self-realization of personality in adulthood is revealed, \ the concept of self-realization in Ukrainian and foreign psychology is disclosed, the analysis of psychological features of human development in the period of maturity is reviewed, the differentiation

of concepts of "maturity" and "adulthood", "middle age maturity" is made, the psychological analysis of the of concept "resource" is given and the resources of personslity's development and the professional self-realization in middle adulthood is revealed

Key words: professional self-realization, development potential, development resource maturity, adulthood

Постановка проблеми. Буття сучасної людини відзначається надзвичайною динамічністю і пластичністю, що обумовлені соціальною ситуацією розвитку нашого суспільства, яке характеризується нестабільністю, мінливістю, тривожністю, породжує невпевненість і страх за своє майбутнє. Сучасна людина повинна навчитися виживати в цих умовах, вирішувати життєві завдання, що виникають у неперервному потоці щоденних колізій, прогнозувати і попереджувати небажані сценарії розвитку. Людина вибудовує свою діяльність і поведінку відповідно до потреб, які, наповнюючись емоційно-смісловим значенням, об'єктивуються в практичній діяльності, стають актуальними і значущими. Саме в діяльності, яка має ціннісне значення, наповнена сенсом і обрана за покликом, людина найбільш повно і різносторонньо розвивається, досягає відчуття повноти життя і емоційного благополуччя, тобто самореалізується.

Прагнення до самореалізації є найважливішою особистісною характеристикою людини. Це прагнення залишається актуальним упродовж усього життя, практично до старості. Однак, і зміст, і характер, і ресурси самореалізації для кожної людини різні, і на кожному етапі онтогенезу мають свою специфіку і свої просторово-часові координати.

Мета статті розкрити особливості, ресурси і стратегії самореалізації

людини у період середньої дорослості (зрілості).

Виклад основного матеріалу. Сучасна психологія сьогодні володіє великою кількістю різноманітних теорій самореалізації, серед яких особливе місце займають гуманістичні теорії. Рушійною силою, згідно з гуманістами, є потреба у самовдосконаленні і розвитку. Ця потреба, як вроджена властивість людини, детермінує самореалізацію людини протягом усього життя, спонукає до осмисленого і повноцінного особистісного і професійного здійснення.

У різні часи це потенційно закладене в людині прагнення до реалізації «себе» свого сутнісного «Я» називалося по-різному: самопізнання (Сократ), духовне самовдосконалення (Платон), реалізація людиною своєї сутності, вільний вибір долі (Аристотель), самозбереження і самоутвердження заради суспільного блага (Сенека), самотворення (Ф. Бекон), індивідуація (К. Юнг), прагнення до переваги та самовдосконалення (А. Адлер), самоактуалізація та розкриття усіх своїх потенційних можливостей (А. Маслоу), реалізація екзистенційних потреб (Е. Фромм), безперервне становлення (Г. Олпорт), прагнення до особистісного самовдосконалення і реалізації (К. Роджерс), самореалізація (К. Хорні, Ш. Бюлер) та ін. Спрямування на самореалізацію є генералізованою особистісною характеристикою людини (А. Маслоу, К. Роджерс та ін. гуманісти),

яка забезпечує саморозвиток, з одного боку і визнання суспільством, з іншого.

Розглядаючи особистість відкритою психофізіологічною системою, що прагне до реалізації свого життєвого потенціалу, гуманісти стверджують, що потенціал саморозвитку, самовдосконалення закладений в кожній людині. Навіть найнесприятливіші умови життя не можуть остаточно зупинити, істотно загальмувати його переможний рух уперед [9; 10; 11; 12; 13]. Кожна людина має свою власну сутнісну природу, певний скелет психологічної структури, що детермінований генетично і який слід описувати і вивчати так само ретельно і скрупульозно, як ми вивчаємо і описуємо анатомію і фізіологію. Ця внутрішня природа не така сильна, впливова і безпомилкова, як інстинкти тварин, яка повертає людину лицем до себе, до свого єства, до самопізнання. Вона слабка, вразлива, тонка, легко долається звичкою, тиском культури, неправильним до неї ставленням. Проте, будучи слабкою, вона не зникає у здорової людини, - та й у хворої, також. Навіть не прийнята або відкинута людиною, вона все одно продовжує підпільне існування, вічно прагнучи самоактуалізації. В кожній людській істоті, навіть у новонародженої дитини проявляється «активна воля до здоров'я, імпульс до росту, - або до актуалізації людського потенціалу» [10, с. 358]. Здоровий нормальний розвиток полягає в актуалізації цієї природи, в реалізації цих можливостей, в поступальному русі до зрілості. Все, що допомагає розкрити людську сутність, забезпечує самореалізацію. І навпаки, - відмова від своєї сутності, своєї природи порушує або спотворює самореалізацію. [10, с. 220].

Розглядаючи внутрішню природу людини, гуманісти розкрили не лише

актуальні, але й потенційні характеристики людини, вказали на резерви та можливості людської природи, котрі досить часто залишаються непоміченими, скритими, не реалізованими. У вітчизняній психології ідеї самореалізації розробляються персонологами, які, досліджуючи проблему особистості, піднімають питання, що стосуються рушійних сил та чинників розвитку особистості, мотиваційної та ціннісно-сислової сфери особистості, проблему активності та життєтворчості, розвитку самосвідомості, смисложиттєвих та ціннісних орієнтацій особистості, які тісно пов'язані з проблемою самореалізації. У цьому контексті біля витоків проблеми самореалізації стоять дослідники психології особистості К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О. Г. Асмолов, Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, А. Брушлинський, Л. С. Виготський, З. С. Карпенко, Л. І. Коростильова, Г. С. Костюк, Д. О. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, П. Р. Чамата, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко, О. В. Федосенко, Н. В. Чепелева та ін.

К. О. Абульханова-Славська у контексті досліджень стратегій життєвого шляху особистості стверджує, що життєвий шлях - це не зафіксована раз і назавжди життєва позиція, але певна лінія життя, яку особистість реалізує в часі, поступово, крок за кроком розгортаючи, розширюючи та зміцнюючи її. Одним вдається відразу визначити свою основну життєву лінію, свою професійну перспективу, іншим доводиться випробовувати себе у різних сферах і лише після цього обрати головний напрям своєї самореалізації. Мистецтво жити полягає не лише в тому, щоб усвідомити свою індивідуальність, але в більшій мірі в тому, щоб навчитися співвідносити свої життєві цілі, плани і бажання зі своїми

особливостями, щоб розкрити в собі нові якості, нові здібності, оскільки самореалізація особистості можлива лише за умови сформованого уявлення про свої здібності, коли у людини сформований свій образ Я і здатність будувати свої взаємини зі світом. Роль людини полягає не лише в тому, щоб обирати спосіб життя і напрямок розвитку, який би відповідав цінностям особистісного росту, а перш за все, в тому, щоб розвинути потенційно закладену можливість бути першопричиною власного розвитку, здобути саму можливість вибору [1, с.53].

Кожна людина, задовольняючи ті чи інші потреби у конкретний момент свого життя, обирає свою мотиваційну стратегію поведінки, яка визначається її індивідуальним досвідом, внутрішніми ресурсами, особистим індивідуальним потенціалом та зовнішніми умовами. Серед мотиваційних стратегій, які обирає людина при розв'язанні тієї чи іншої життєво значущої ситуації або задачі, виокремлюють стратегії, що сприяють прогресивному розвитку (пошук труднощів, ризику, що спрямовані на вивчення та випробування людиною своїх можливостей), і стратегії, що перешкоджають розвитку (ситуативні або ті, що пов'язані з «імпульсивною поведінкою» або неадекватно мотивовані, що вказують на дисгармонію у психічному розвитку, наприклад, вибір цілей, що знаходяться значно вище або нижче функціональних можливостей людини, чи високої мобілізації функціональних можливостей людини для досягнення відносно легко досяжних цілей [1, с. 27].

Особистісне зростання у концепції Т.М. Титаренко, – це спрямовані, усвідомлені побудови й перебудови життєвого світу, які мають свої особливості на різних етапах життєвого шляху.

Головний психологічний зміст особистісного зростання – визволення, винайдення себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація і розвиток усіх основних особистісних атрибутів, творення власного світу, тому що жити, дихати, розвиватися і будувати свій світ – це, по суті, одне й те саме. У людини завжди є вибір – це вибір траєкторії життєвого шляху, подальшого напряму самотворення [14, с. 307].

Середовище тільки запрошує нас до змін, до зростання, наголошує Титаренко Т.М., а характер цих змін, траєкторія розвитку – це вже справа далеко не зовнішніх детермінант [14, с. 296].

Самореалізація це – здійснення можливостей розвитку «Я» шляхом власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (близькими і далекими) соціумом, світом загалом [8, с. 8-9]

Високому рівню самореалізації повинні відповідати функціональні можливості людини, добре розвинені здібності, багатий потенційний ресурс.

Незважаючи на часте вживання, термін «ресурс», у літературі на сьогоднішній день немає чіткого визначення цього поняття. Найбільш часто термін «ресурс» розглядається у психології як елемент механізмів подолання, як фактор подолання, що пов'язаний з досягнення позитивних результатів, як внутрішні можливості, завдяки яким людині вдається розв'язати ті чи інші проблеми або завдання (О. Ю Рязанцева), як внутрішні сили, які необхідні для конструктивного долавання кризи життя (В. Розенберг), те, що є цінним для людини та допомагає їй адаптуватися до стресових ситуацій (С. Хобфол), як показник мотивації “можливостей” (Л. Завалкевич), все, що може призвести до відчуття люди-

ною щастя, сили, впевненості, необхідних для розв'язання проблем (Р. Ділтс та М. Епштейн).

Аналіз наукових джерел дає підстави розглядати психологічний ресурс як складне утворення, яке включає особистісний потенціал, компетентність, ініціативність, відповідальність, пошук сенсу, віра, альтруїзм, любов, творчість та ін.

Саме у період зрілості (середньої дорослості) людина має сформовані особистісні якості та індивідуальні психологічні властивості, що забезпечують самореалізацію.

Зрілість досить часто ототожнюється з дорослістю, проте стати дорослим ще не означає досягнути зрілості. Лише тоді, коли людина навчиться реалізовувати свої життєві задуми і перспективи, коли від самовизначення перейде до самореалізації, вона зможе назвати себе зрілою особистістю.

В українській мові термін «зрілий» вживається у двох значеннях: «зрілий» як період життя, відрізок часу, вік, який ототожнюється з поняттям «дорослий» і «зрілий», що вказує на характер і рівень розвитку [12, с. 708]. Термін «дорослий» означає той, що перестав бути дитиною, змужнів, досягнув повної зрілості [13, с. 380].

Розглядаючи ці поняття, Б. Г. Ананьєв наголошував, що у психології існує багато визначень поняття «зрілість»: фізична зрілість (зрілість людини як індивіда), громадянська зрілість (як особистості), розумова зрілість (як суб'єкта пізнання), трудова зрілість (як суб'єкта діяльності). Усі названі вище визначення зрілості відображають різні сфери розвитку людини, становлення яких розходиться у часі [4, с. 90]. Гетерохронність зрілості – суттєва характеристика індивідуального розвитку людини, яка призвела до труднощів у виявленні критеріїв і меж

зрілості. Ми розуміємо, що вікові межі є умовними, оскільки вік людини завжди є конвергенцією біологічного, історичного і психологічного часу. А чим далі ми відходимо від дитинства і юності, вступаючи у світ дорослої людини, тим більше соціально-культурні та індивідуально-біографічні варіації переважають над віковими особливостями, тим менш визначеними стають його початок і кінець [3, с. 207]. У даній статті, ми пропонуємо розглядати зрілість як відрізок життєвого шляху, коли людина, переживши кризу середини життя, вступає у якісно новий віковий етап, що приблизно припадає на період від 40-45 до 60-65 років.

Найважливішою особливістю дорослого періоду є те, що і суб'єктивне самовідчуття, і об'єктивні показники розквіту або занепаду сил визначаються в більшій мірі не хронологічним віком, а особистими обставинами життя, зокрема досвідом, специфікою професійної діяльності або видом заняття, установками, соціально-економічним статусом, рівнем освіти тощо [3; 6; 7; 9; 10;].

Криз середини життя вивчав К. Юнг, який вважав, що приблизно після 35-40 років, завдяки розвитку свідомості людина кардинально змінює спрямування і цінності. К. Юнг наголошував, що найбільші невдачі стаються тоді, коли людина тримається за орієнтири і цінності першої половини життя. Їй швидше потрібна перспектива, прицільна точка у майбутньому. В іншому випадку людина втрачає можливість розвитку у другій половині життя. На відміну від першої половини життєвого шляху, який К. Юнг називає періодом зовнішньої експансії, коли молоді люди зосереджені на самоутвердженні у зовнішньому світі (побудова кар'єри, створення сім'ї тощо), у другій фазі, тобто після

40 починається процес трансформації, коли відбувається радикальна зміна цінностей, коли людина стає більш інтровертованою і менш імпульсивною. Мудрість і прозорливість приходять на зміну фізичній і розумовій енергійності. Цінності «єго» сублімуються у соціальні, релігійні, громадянські і філософські символи. Сама природа спонукає її до самоаналізу і пошуку сенсу подальшого існування. Це процес, який К. Юнг назвав індивідуацією, коли людина прагне до інтеграції і цілісності «Я». Кризу середини життя К. Юнг вважав періодом пошуку духовних цінностей в індивідуальному житті. Цей час може стати або періодом застою, або зростання і нового підйому у творчій активності, який може тривати до 65-70 років [14, с.121].

У віці середньої дорослості (40-60 років), згідно з Е. Еріксоном, перед людиною стоїть завдання розв'язати конфлікт між «продуктивністю» і «стагнацією», тобто обрати курс або на подальший продуктивний розвиток, або ж розслабитися, задовільняючись досягнутими здобутками і професійними успіхами.

Період середньої дорослості, який є найбільш тривалим і, одночасно, найбільш відповідальним періодом життя, відзначається розквітом творчих сил та інтелектуальних досягнень, професійними зверненнями та особистісними здобутками. Саме тому більшість дослідників називають його періодом «акме», тобто періодом звершень і повного розкриття свого потенціалу [3; 5; 6; 7].

Власне на цьому етапі життя людина повинна розв'язати завдання на вибір життєвої стратегії, завдання на вибір сенсу життя. Цей час може стати або періодом застою, або зростання і нового підйому у творчій активності, який може тривати до 65-70 років [14,

с.121].

Оптимальним і для самої людини, і для суспільства загалом, є збереження людиною установки на активну життєву позицію, а не на доживання. Більше того, сучасне суспільство потребує сьогодні спеціалістів, які спрямовані на неперервний саморозвиток і самореалізацію.

Самореалізація для дорослої людини – це, в першу чергу, праця, метою якої є досягнення досконалості в тій діяльності, до якої у неї є покликання. Вона прагне бути не просто фахівцем, а хорошим фахівцем, а тому вона завжди націлена на розвиток.

К. Юнг, який ґрунтовно описав кризу середини життя, наголошував, що приблизно після 35-40 років, завдяки розвитку свідомості, людина кардинально змінює спрямування і цінності. На відміну від першої половини життєвого шляху, який К. Юнг називає періодом зовнішньої експансії, коли молоді люди зосереджені на самоутвердженні у зовнішньому світі (побудова кар'єри, створення сім'ї тощо), у другій фазі, тобто після 40 років людина стає більш інтровертованою і менш імпульсивною. Мудрість і прозорливість приходять на зміну фізичній і розумовій енергійності. Цінності «єго» сублімуються у соціальні, релігійні, громадянські і філософські символи. Сама природа спонукає людину до самоаналізу і пошуку сенсу подальшого існування. Психологічним новоутворенням цього періоду є власне зрілість як інтегративне особистісне утворення.

Зріла особистість це та, яка сформувалася в результаті особистісного зростання і має розвинену стійку єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій, розвинену моральну свідомість і сформовану ієрархічну мотиваційно-потребову сферу, в якій домінують ду-

ховні потреби [14].

Особливими цінностями для зрілої людини є знання, життєвий досвід, компетентність, які вона здобула на цей час. У неї виникає потреба передати свій досвід і знання наступним поколінням. У цей період людині властиво постійно шукати нові, більш глибокі та більш індивідуальні сенси, які визначатимуть характер і спрямованість професійної діяльності і забезпечать подальше професійне зростання. Їй характерні емоційна гнучкість, потяг до стабільності у побуті та прагнення до осмисленого буття. Людина проявляє більшу активність у боротьбі за простір для свого розвитку, тому вона відчуває потребу виходити за межі власного існування і намагається розв'язувати проблеми вдосконалення і розвитку не лише свої власні чи суспільства, в якому живе, але й проблеми усього людства.

Висновок. Період зрілості є найоптимальнішим періодом для реалізації сутнісних сил людини, її потенціалу. Оскільки, основними здобутками зрілої людини є компетентність, продуктивність, генеративність (Е. Еріксон), психологічне здоров'я і пошук сенсу життя (В. Франкл), творчість і

внутрішня свобода, прагнення до самореалізації (А. Маслоу, К. Хорні, К. Роджерс), здатність до самодетермінації (Д. О. Леонтьєв), тобто ті особистісні характеристики, які навіть за несприятливих умов зовнішнього середовища, зможуть слугувати потужним ресурсом, що забезпечить можливість самореалізації. Важливим моментом у плані розвитку і підтримки особистості у її прагненні до самореалізації є позиція вчителів, вихователів, батьків у створенні усіх можливостей для розвитку потенційних сил підростаючої особистості у період дитинства, забезпечити формування основних особистісних новоутворень у підлітковому та юнацькому віці та виявити підтримку у самопізнанні та осмисленні свого професійного шляху молодим людям під час навчання у вузі, надати посилену допомогу молодим фахівцям у перші роки трудової діяльності, оскільки самореалізація - це і результат, і, одночасно, процес, що триває протягом усього трудового життя. Лише за таких умов у зрілості людина почуватиметься компетентною, досвідченою, сильною, здатною вибороти свій шанс, реалізувати свій потенціал, здійснити себе.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анциферова. – М. Изд. «Институт психологи РАН», 2006. – 512 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»)
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»)
5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Изд. Московского психолого-социального института, 2004. – 752 с.

6. Ермолаева М. В. Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах: Учеб. Пособие / М. В. Ермолаева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 280 с.
7. Ильин Е. П. Психология взрослости / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 544 с.
8. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб.: Изд. «Речь», 2005. – 222 с.
9. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. А. Маслоу. – СПб. 2008, 352 с.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека / К. Роджерс. Пер. с англ. – М.: Изд. «Прогресс», 1994. – 480 с.
12. Словник української мови: в 11 томах. – Том 3, 1972
13. Словник української мови: в 11 томах. – Том 2, 1971.
14. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
15. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991 –304 с.

КРУТОВА М.В.,
студентка,
Київський національний
лінгвістичний університет,
м. Київ

СОЦІАЛЬНИЙ СТАТУС ПОЛЕЗАЛЕЖНИХ ТА ПОЛЕНЕЗАЛЕЖНИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто фактори, що впливають на соціальний статус молодшого підлітка. На основі дослідження, проведеного на вибірці учнів шостих класів показано, що одним із таких факторів є когнітивний стиль полезалежності. Виявлено, що полenezалежні підлітки мають вищий соціальний статус, ніж полenezалежні.

Ключові слова: молодший підлітковий вік, соціальний статус, когнітивний стиль, полезалежність, полenezалежність.

В статье рассмотрены факторы, влияющие на социальный статус младшего подростка. На основании исследования, проведенного на выборке учеников шестых классов показано, что одним из таких факторов является когнитивный стиль полезависимости. Выведено, что полenezависимые подростки имеют более высокий социальный статус, чем полenezависимые.

Ключевые слова: младший подростковый возраст, социальный статус, когнитивный стиль, полезависимость, полenezависимость.

The article dwells upon the factors, which influence the social status of a teenager of 11-12 years old: communicative skills, physical attractiveness, an ability to understand and support, personal achievements etc. The author suggests that the cognitive style of field-dependence \ field-independence could be one of such factors. The article also presents the result of an empirical study, which was made with the pupils of sixth form of a middle school. There is a positive correlation between social status and field-independence: field-independent teenagers have higher social status than field-independent ones. It is concluded that field-independence is one of factors, which influence the social status of a teenager, but not the major one.

Key words: social status, teenagers, cognitive style, field-dependence, field-independence, educational psychology.

© КРУТОВА М.В., 2015

Постановка проблеми. Перед педагогами, що працюють з учнями молодшого шкільного віку, постає немало проблем, оскільки діти у цьому віці активно намагаються зайняти місце у міжособистісній ієрархії класу, борються за авторитет серед друзів. Це може викликати конфлікти та стати причиною замкненості та психічних травм для окремих учнів.

На основі аналізу науково-психологічної літератури серед факторів, що впливають на соціальний статус молодшого підлітка, було виділено такі: фізична привабливість (на перший час), здатність зрозуміти друга, підтримати, прийняти його переживання; спільні інтереси з однолітками; комунікативні навички; особистісні досягнення (в тому числі у спорті), бажання багато часу проводити з друзями; прагнення до незалежності, автономності; уміння відстоювати свою позицію.

Основу дослідження поклало припущення про те, що одним із факторів, що впливає на міжособистісні взаємини та соціальну ієрархію серед осіб молодшого підліткового віку може бути когнітивний стиль полезалежність / полenezалежність. Дослідження з цієї проблеми були проведені М.А. Холодною, І.П. Шкуратовою, М.С. Єгоровою, Г. Віткіним, У. Найсеером, Р. Сабателлі та ін.. Але тим не менш і досі не існує єдиної думки щодо взаємозв'язку між когнітивним

стилем полезалежність / полenezалежність та соціальним статусом взагалі, і зокрема щодо молодшого підліткового віку. Оскільки, як уже було зазначено, у цьому віці соціальний статус є надзвичайно значущим, педагогам і батькам молодших підлітків важливо усвідомлювати, які особистісні особливості ні нього впливають. Цим зумовлена **актуальність** обраної теми дослідження.

Згідно з визначенням М.А. Холодної, полезалежність / полenezалежність – це один із когнітивних стилів людини, що складають основу феноменології стильового підходу. В основі виділення цього стилю лежить орієнтація сприймання людини на зовнішні або внутрішні фактори. Але крім просторового сприймання, стиль полезалежність / полenezалежність пов'язаний із багатьма параметрами інтелекту (невербальний інтелект, адаптаційна гнучкість, функціональна фіксованість, гнучкість припинення дії гештальту тощо) та міжособистісного спілкування.

Зазвичай із соціальною компетентністю пов'язували полюс «полезалежність», оскільки люди за такою якістю більш емоційні, чуттєві, схильні до спілкування. Це пов'язано із тим, що їм важко отримувати інформацію із об'єктивного світу і вони при орієнтації у світі спираються на людей.

Але останнім часом все більше послідовників знаходить думка, що однозначно пов'язувати полenezалежність

лежність з академічним інтелектом, а полезалежність з інтелектом соціальним не можна.

Крім того, полenezалежним індивідам властиві такі якості як впевненість в собі, стійкість образу «Я», гнучкість (вони можуть оволодіти поведінкою, притаманною поле залежним, зберігаючи переваги свого стилю), вища диференційованість соціальної перцепції. Всі ці якості у суспільстві є бажаними.

Отже, формуємо **гіпотезу** дослідження: молодші підлітки, які демонструють показники полenezалежного когнітивного стилю, мають вищий соціометричний статус, ніж ті, яким властивий полезалежний стиль.

Об'єктом дослідження виступає соціальний статус у молодшому підлітковому віці.

Предмет дослідження – полезалежність \ полenezалежність як фактор, що впливає на соціальний статус молодшого підлітка.

Мета дослідження полягала у дослідженні соціального статусу полезалежних та полenezалежних підлітків.

Для реалізації мети дослідження було сформульовано наступні **завдання**:

- 1) виокремити фактори, що впливають на соціальний статус молодшого підлітка;
- 2) підібрати інструментарій для емпіричного дослідження полезалежності та соціального статусу;
- 3) організувати та провести емпіричне дослідження полезалежності та соціального статусу серед учнів шостих класів;
- 4) встановити взаємозв'язок між параметрами полезалежності / полenezалежності та соціометричним статусом.

Мета даної статті полягає у висвітленні основних результатів досліджен-

ня полезалежності та соціального статусу підлітків.

Виклад основного матеріалу. Для визначення соціального статусу молодшого підлітка нами була обрана методика соціометрії Дж.Морено, спрямована на дослідження міжособистісних відносин у групі. Групою у нашому розумінні є шкільний клас, в якому вчаться молодші підлітки, адже навчальний колектив та стосунки у ньому є важливою стороною життєдіяльності у молодшому підлітковому віці.

Використання соціометрії дозволяє проводити вимір авторитету формального і неформального лідерів, а також кожного члена групи (класу), що максимально відповідає нашій меті.

Соціометрична процедура зручна у практичному застосуванні: проводиться у груповій формі, і проведення не вимагає великих часових витрат (зазвичай займає від 5 до 15 хв.).

Існує багато модифікацій при проведенні соціометричного дослідження, критерії при підборі запитань залежать зазвичай від програми дослідження. Нами було обране лише одне питання, на яке досліджувані мали дати відповідь: «Кого з класу ви б запросили на День народження?» (і, відповідно, «Кого з класу ви б не запросили?»). Це запитання, на нашу думку, є доцільним для дослідження соціального статусу дитини у класі, тому що дозволяє виявити, чи є дитина приємною у спілкуванні (бажаним гостем), чи має друзів і чи популярна серед однолітків.

Нами був використаний параметричний варіант соціометрії – з обмеженням числа виборів: учні мали право обрати (як у позитивно, так і негативно) від нуля до п'яти своїх однокласників. При цьому черговість вибору значення не мала.

Щодо вимірювання параметру полезалежності / полenezалежності, у літературі описано декілька валідних та надійних методик: тест «Стрижня і рамки», «Регулювання положення тіла» та методика «Включені фігури».

Остання є єдиною методикою на визначення полезалежності, проведення якої не вимагає спеціального обладнання, використовується найчастіше і має багато модифікацій.

«Включені фігури» – це різновид перцептивних тестів, створених на основі тесту «Фігури Готтшальдта», запропонованого К. Готтшальдтом у 1926 р. для дослідження ефекту «частина – ціле». Існують модифікації Г. Віткіна, варіанти з чорно-білими та кольоровими фігурами, варіанти для індивідуальної та групової роботи, із різною кількістю фігур і особливостями пред'явлення матеріалу та фіксування часу тощо. В усіх них задача досліджуваного полягає в тому, щоб знайти просту фігуру середині складної геометричної фігури. Швидко та правильне знаходження простої фігури характеризує полenezалежність, повільне та помилкове – полезалежність. Таким чином оцінюється ступінь, в якій індивідуальна перцепція знаходиться під впливом видимого поля. Зважаючи на зручність у використанні та наявність адаптованої версії з нормативними даними, у нашому дослідженні була використана методика «Включені фігури Готтшальдта» [1].

Тест являє собою набір з 30 завдань. У кожному завданні досліджуваному пропонується якнайшвидше виділити одну з п'яти еталонних фігур, серед деталей, що відволікають та заплутують, більш складної фігури. Час виконання тесту не обмежена. Дослідником реєструється час виконання кожного з 30 завдань і кількість правильних рішень. Ця методика має достатньо високий

коефіцієнт ретестової надійності (0,61 – 0,92). Опубліковані варіанти тесту використовуються при дослідженні із дорослими, дітьми шкільного та дошкільного віку, а також при індивідуальному та груповому дослідженні.

Отримані результати дослідження були оброблені за допомогою методів математичної статистики, зокрема було досліджено взаємозв'язок між результатами наведених вище методик. Це стало можливим за допомогою використання кореляційного аналізу. Кореляційний аналіз здійснювався методом розрахунку коефіцієнту за Спірменом, який можливо обчислювати у випадку відхилення розподілу хоча б однієї змінної від нормального вигляду.

Дослідження проводилося на базі спеціалізованої школи №216 з поглибленим вивченням англійської мови. Вибірку склали учні шостих класів. Вік досліджуваних – 11-12 років (2002 – 2003 рік народження). Усього у двох класах навчається 45 осіб, у нашому дослідженні взяло участь 29 учнів (в тому числі 19 хлопчиків та 10 дівчат).

Дослідження з використанням методики «Фігури Готтшальдта» проводилось у груповій формі, спочатку з учнями 6-Б класу (були присутніми 17 осіб), потім з учнями 6-В класу (були присутніми 12 осіб). Дослідники роздали учням бланки із завданнями та зачитали учням інструкцію: «Вам буде запропоновано 30 складних фігурок, у яких ми пропонуємо вам віднайти прості фігури, представлені у зразку, та співвіднести свій вибір із однією із літер – А, Б, В, Г або Д. Час виконання буде фіксуватися, тому як тільки ви завершите, повідомте нас про це». Наочно демонструємо зразок. Інструкцію повторено стільки разів, щоб всі досліджувані зрозуміли її. Нагадуємо, що результати є конфіденційними, що

участь в дослідженні не впливатиме на поточні оцінки та на будь-які інші аспекти навчальної діяльності». На виконання цієї методики досліджувані витратили від 5 до 15 хвилин часу. Мотивація учнів була на досить високому рівні, вони були зацікавлені у виконанні незвичного для них завдання.

За методикою «Включені фігури Готтшальдта» було отримано результати в діапазоні від 0,64 до 4,0. Про виражену полнезалежність свідчить коефіцієнт $I > 2,5$. Характерно, що таких результатів було лише 3 з 29: двоє у хлопців та один у дівчинки. Втім, слід враховувати, що норми $I > 2,5$ були встановлені для дорослого віку, тому очікувано, що серед досліджуваних віком 11-12 років мало хто зміг «досягти» рівня вираженої полнезалежності.

Соціометричне дослідження було проведено у декілька етапів, щоб охопити максимальну кількість учасників: спочатку було проведене з усіма присутніми в цей день на занятті, потім ще двічі дослідники зверталися до учнів із проханням заповнити анкету тим, хто був відсутній. Це пов'язано з особливостями соціометричної процедури, адже результат по класам буде неповним і викривленим, якщо не всі отримають можливість зробити позитивні і негативні вибори.

Отже, у цій частині дослідження маємо 45 респондентів: 22 учні 6-Б класу та 23 учні 6-В класу.

Форма роботи – групова. Дослідники роздали учням бланки із запитан-

нями, на яких було надруковано по два запитання: «Кого б ви запросили до себе на День народження?» і «Кого б ви не запросили до себе на День народження?», під кожним із них по п'ять пронумерованих порожніх рядочків. Дослідники попросили учнів дати відповідь на представлені запитання. Виконання цієї методики зайняло у досліджуваних від 4 до 10 хвилин.

Соціометричний статус кожного учасника ми визначали шляхом підрахунку суми позитивних виборів однокласників на користь досліджуваного, і віднімання від цього числа кількості негативних виборів щодо досліджуваного. Ми отримали числа в діапазоні від -13 до +9. Для обробки даних в програмі SPSS необхідно було позбутися від'ємних чисел, тому ми додали коефіцієнт 20 до кожного результату.

Загалом основні статистичні дані за двома використаними методиками наведено в табл. 1.

Представимо статистичні гіпотези для кореляційного аналізу:

H0: значення коефіцієнту кореляції між полнезалежністю та соціометричним статусом не має статистичної значимості.

H1: значення коефіцієнту кореляції між полнезалежністю та соціометричним статусом має статистичну значимість.

Для статистичної обробки даних було використано коефіцієнт кореляції Спірмена, результати наведено в табл.2.

Таблиця 1
Результати описової статистики

	Кількість досліджуваних	Мінімальне значення	Максимальне значення	Середнє значення	Стандартне відхилення
Включені фігури	29	0,64	4,0	1,61	0,75
Соціометрія	45	7	29	21,4	5,09

Таблиця 2
Результати кореляційного аналізу

		Включені фігури	Соціометрія
Включені фігури	Коефіцієнт кореляції Спірмена	1	0,430 (*)
	Значимість (двохстороння)	.	0,020
Соціометрія	Коефіцієнт кореляції Спірмена	0,430 (*)	1
	Значимість (двохстороння)	0,020	.

* кореляція значима на рівні 0,05

Коефіцієнт кореляції між полезалежністю та соціометричним статусом близький до значимого, отже приймаємо Н1.

Можна вважати, що гіпотеза – молодші підлітки, які демонструють показники полenezалежного когнітивного стилю, мають вищий соціометричний статус, ніж ті, яким властивий полезалежний стиль – підтвердилася.

Отже, такий когнітивний стиль як полезалежність \ полenezалежність дійсно є одним із факторів, що впливають на соціальний статус людини у молодшому підлітковому віці, а саме на те, як сприймають підлітка однолітки, що оточують його під час навчального процесу. Це пояснюється тим, що полenezалежні підлітки є більш автономними, самостійними, впевненими у собі, такими, що покладаються на себе та мають власну думку. Усі ці якості дуже цінуються у колективах, особливо у молодшому підлітковому віці – коли учні активно встановлюють внутрішню ієрархію у класах, хочуть встановити і закріпити високий соціальний статус.

Проте, не слід забувати, що наш коефіцієнт кореляції лише близький до значимого та існують також і інші фактори, що впливають на ствердження соціального статусу у зазначеному віці. Ми вважаємо, що фактор полезалежності \ полenezалежності є важливим, але не вирішальним серед всіх чинників, що впливають на соціальний статус молодшого підлітка.

Висновки. В результаті аналізу наукової літератури з обраної теми було виокремлено фактори, що впливають на соціальний статус молодшого підлітка, зокрема фізична привабливість, здатність зрозуміти друга; спільні інтереси з однолітками; комунікативні навички; особистісні досягнення; уміння відстоювати свою позицію. Зроблено припущення, що одним із таких факторів може бути полenezалежність як один із когнітивних стилів людини.

Для проведення дослідження було підібрано інструментарій для емпіричного дослідження полезалежності та соціального статусу: методику «Включені фігури» та соціометрію Дж.Морено.

Емпіричне дослідження полезалежності та соціального статусу було проведено на базі спеціалізованої школи №216 м.Києва. Вибірку склали учні шостих класів (2002-2003 рік народження).

Аналіз результатів дослідження вияв зв'язок середньої сили між параметрами полезалежності / полenezалежності та соціометричним статусом: r (Спірмена) = 0,430, при рівневій значи-

ності $r=0,020$ ($p < 0,05$). Отже, фактор полонезалежності є важливим, але не вирішальним серед всіх чинників, що впливають на соціальний статус молодшого підлітка. Ми вважаємо, що тема потребує подальшої розробки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / [под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева]. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с. – (2-е изд., доп. и перераб.).
2. Психология современного подростка / [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – СПб: Питер, 2012. – 812 с. – (12-е издание).
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М: Мир, 1994. – 320 с.
5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с. – (2-е изд., перераб. и доп).
6. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб: Питер, 2004. – 384 с. – (2-е изд.).
7. Шкуратова И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д.: Издательство Ростовского педагогического университета, 1994. – 156 с.

ЛОЮК О.В.,
аспірант, Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлена проблема творчого розвитку молодших школярів. Визначені психолого-педагогічні умови, за яких уможливорюється розвиток творчого мислення дітей та доведена їх доцільність й ефективність. Особлива увага акцентується на організації суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом та вихованцем, на послідовному та систематичному створенні проблемно-конфліктних ситуацій. Авторські узагальнення та висновки частково розкривають методологічні основи виховання творчої особистості молодшого школяра.

Ключові слова: молодший школяр, творче мислення, творча особистість вчителя, проблемно-конфліктна ситуація, суб'єкт-суб'єктні відносини.

В статье освещена проблема творческого развития младших школьников. Определены психолого-педагогические условия развития творческого мышления детей, доказана их целесообразность и эффективность. Особенное внимание акцентируется на организации субъект-субъектных отношений между педагогом и воспитанником, на последовательном и систематическом создании проблемно-конфликтных ситуаций. Авторские обобщения частично раскрывают методологические основания воспитания творческой личности младшего школьника.

Ключевые слова: младший школьник, творческое мышление, творческая личность учителя, проблемно-конфликтная ситуация, субъект-субъектные отношения.

The article deals with the problem of creative development of primary school students. The author established the necessity of creating of developmental and educating environment to ensure the realization

of this issue. Psychological and pedagogical conditions that make the development of creative thinking of children possible have been defined and their usefulness and efficiency have been proved. The paper discusses issues on training of a new generation teacher with inherent creativity and capabilities that can organize children to their self-development. The necessity to promote and encourage cognitive and problematic issues for students to learn them to identify contradictions of reality has been emphasized. Special attention is paid to the organization of subject-subject relationship between a teacher and a pupil, to consistent and systematic creation of conflict situations. Author's summing up partly reveals methodological bases of education of creative personality of a primary school student.

Key words: *a primary school student, creative thinking, teacher's creative personality, conflict situation, subject-subject relationship.*

Постановка проблеми. В умовах інформатизації, демократизації, мінливості соціуму особливої ваги набуває проблема виховання творчої особистості, здатної долати перешкоди, ризикувати, здійснювати цільовий вибір, передбачати результати своєї діяльності. Особливо активно творче мислення розвивається в молодшому шкільному віці, оскільки в цей віковий період виникає незалежність внутрішньої інтелектуально-пізнавальної діяльності, системи власних розумових дій від зовнішньої діяльності дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку є предметом дослідження багатьох вітчизняних вчених (Бондаренко Г., Вікторова В., Григорєва В., Іванова В., Скалич Л., Шопіна М.). Попри складність та багатоплановість мисленевого процесу, дослідники вказують на можливість та необхідність його розвитку саме в молодшому шкільному віці.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Надзвичайно важливим завданням психолого-педаго-

гічної науки є осмислення суті та змісту даного питання в контексті виховання та розвитку особистості дитини. Розвивально-виховуючий вплив сформованості творчого стилю мислення на особистість дитини стає можливим при організації відповідних психолого-педагогічних умов, визначення яких є **метою статті**.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішне вирішення проблеми розвитку творчого мислення дітей неможливе без врахування впливу на них оточуючої дійсності. Творчий потенціал, що закладений в кожній дитині від народження, можна розвинути в умовах розвивально-виховуючого середовища школи, побудованого на гуманістичних принципах. На основі цього положення нами визначено психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення молодших школярів, які розглянемо більш детально.

Перша умова – творча особистість вчителя початкової школи. Загальновідомо, що особистість вчителя для молодшого школяра є надзвичайно авторитетною, оскільки вчитель здійснює організацію діяльності дитини, виконує роль помічника та товариша, виступає

зразком креативної поведінки та наслідування.

Соціально-економічні трансформації у суспільстві, входження України до світового освітнього простору висувають якісно нові вимоги до особистості вчителя та його професійної діяльності. Враховуючи сучасну соціо-культурну ситуацію та специфіку соціалізації дітей, Ш. Амонашвілі служно зауважує, що «сучасне дитинство не приймає стандартного вчителя; не приймає вчителя, який стандартизує учнів» [2, с. 190]. Відтак суттю діяльності педагога М. Щетинін вважає творчість, дослідження [17, с. 107].

Відомий педагог сучасності, академік Кузь В. вказує на важливість підготовки вчителів майбутнього, вчителів нового типу – творців, дослідників, експериментаторів, здатних розробляти та впроваджувати в практику роботи навчальних закладів прогресивні дидактичні й виховні методики та технології. Вчений підкреслює, що лише творча особистість педагога творить творчу особистість учня, що лише в творчому пошуку, в спільній праці стає можливим розвиток та самореалізація як вихованця, так і вихователя [10, с. 10]. Головною функцією вчителя В. Кузь вважає управління навчанням, вихованням та розвитком. При цьому вчитель, опосередковано впливаючи на учнів, стимулює їх пізнавальні мотиви, створює умови для активної, самостійної перетворювальної діяльності, сприяє осмисленню навчального матеріалу [9, с. 37].

Цьому сприятимуть професійні якості творчого вчителя, до яких відносимо: 1) креативно-пізнавальні: інтуїтивне відчуття нового; уміння створювати проблемні навчальні і виховні ситуації; здатність до нестандартного рішення; пошуково-проблемний стиль мислення; відмова від консерватизму; оригінальність у всіх сферах своєї діяльності; творча фантазія, уява; гнучкість мислення; педагогічне передбачення результатів своєї діяльності; за-

гальна ерудиція, широкий культурний кругозір; відповідність інтелектуального та культурного рівнів потребам часу; 2) особистісно-індивідуальні: сміливість, готовність до ризику; винахідливість; цілеспрямованість; оптимізм; ентузіазм; впевненість; кмітливість; витримка; самоконтроль; незалежність; 3) професійно-педагогічні: вміння цілісно мислити; психологічна компетентність; спрямованість на забезпечення активної пізнавальної діяльності школярів, на розкриття їх потенційних можливостей; організація діяльності в біоадекватних методиках та технологіях; педагогічна майстерність; сформованість синергетичного світобачення; узгодженість педагогічних завдань та прагнень дитини; 4) соціально-комунікативні: визнання самоцінності дитини як неповторної особистості; гуманне ставлення до дітей, створення атмосфери довіри, співпереживання, співпраці, в якій вони почувалися б достатньо впевненими в своїх силах; увага до почуттів, думок, пропозицій учнів та готовність їх почути; готовність ділитися власними цінностями і поглядами, сприяючи можливості розуміння себе вихованцем; розуміння потреб, мотивів, інтересів дітей; своєчасна, позитивна оцінка діяльності школярів; підтримка проявів творчої активності; глибока віра в творчі сили та потенційні можливості дитини, у здатність її до саморозвитку.

Педагог своїми виховними впливами має сприяти виникненню в кожній дитини внутрішньої потреби творчого самозростання (саморозвитку), тобто зовнішні виховні чинники перетворити на внутрішню потребу активно сприяти власному становленню. Вихователь має забезпечити свідоме ставлення до здійснюваної діяльності, тобто не тільки діяти, а й осмислювати, оцінювати свою поведінку, свої успіхи та невдачі в системі ціннісних координат, що вказує на зростання регулятивної та контрольної ролі свідомості суб'єкта діяльності. Свідомо регуляція потребує

формування почуття відповідальності за творчість [16, с. 6]. Отже, стає зрозумілим, що особистісне зростання можливе в органічному поєднанні з іншими людьми.

Друга умова – *організація суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом та вихованцями*. Сформувати розвинену особистість, на думку багатьох вчених, можливо за умови суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом та вихованцем, де кожному з них характерна активність та діяльність. Ш. Амонашвілі вказує на те, «що в педагогічному процесі Дорослий та Дитина – це єдине самовиховуюче та саморозвиваюче ціле, всередині якого вони один для одного і вихователі, і вихованці, і вчителі, і учні. Різниця між ними в тому, що Дорослий діє свідомо, а Дитина – в силу своєї духовної та невимушеної природи» [1, с. 164]. А. Бойко вважає, що «...соціально-детерміновані, педагогічно доцільні, суб'єкт-суб'єктні морально-естетичні взаємини «вчитель – учень» є метою, засобом і критерієм виховання» [4, с. 10]. Під суб'єкт-суб'єктними відносинами дослідниця розуміє обмін знаннями, вміннями, ціннісними орієнтаціями, інтересами, що забезпечує усвідомлення вихованцем незбіг «Я-реального» з «Я-ідеальним» та здійснення самооцінки з метою саморозвитку. Такі відносини є методологічною основою, найважливішою умовою та визначальним фактором гуманізації навчально-виховного процесу та визначаються діяльністю, культурою, педагогічно-доцільною емоційно-вольовою сферою та поведінкою суб'єктів виховного процесу [5]. Однією із форм прояву даної категорії є співробітництво як високий рівень взаємодії педагогів та вихованців, які, маючи рівні права, об'єднані спільним діалогом, спрямованим як на індивідуальну, так і на фронтальну навчально-виховну діяльність. В основі співробітництва лежать взаємоповага, взаємоінтерес, взаємодовіра [5, с. 141].

Найвищим рівнем взаємодії вчите-

ля та учнів є співтворчість, при якій «всі суб'єкти об'єднані творчим діалогом – пошуком нового у змісті і засобах навчання й виховання з метою активного саморозвитку та самовиявлення особистості кожної дитини, а також реалізація всіх наявних і потенційних можливостей учителя» [5, с. 142]. А. Губенко наголошує на необхідності передачі знань в формі співтворчості, оскільки лише активно беручи участь у процесі перетворювальної діяльності, дитина сприйматиме її результат як нове, власне знання, а не як констативи [6, с. 9].

Вченими доведено, що дослідженню проблемних ситуацій дитина навчається завдяки майстерному педагогічному керівництву. На особливу увагу з цього приводу заслуговує думка дослідника творчого мислення школярів А. Рахімова про те, що «мислення учнів не може функціонувати як саморегулююча система і пізнавальна цінність, діти постійно потребують зовнішньої корекції та підтримки. Мисленнєва діяльність характеризується як нецілеспрямована, неупорядкована» [13, с. 59]. Дитина вважає свої думки правильними і лише спілкування з дорослим породжує сумніви, тому спілкування вихователя й учня має перерости в діалог дитини самої з собою, що веде до самовизначення в даній ситуації, до формування внутрішніх ціннісних регуляторів [3, с. 224].

Навчально-виховний процес, який ґрунтується на нового роду відносинах, стає процесом взаємного обміну інформацією, що приносить нове знання всім його учасникам. Якість освіти в даному випадку визначається не стільки кількістю засвоєних знань, скільки успішністю розв'язання нових проблем. Тобто відбувається перехід до викладання «як організації залучення учня до цінностей та технологій добування особистісних знань, які слугують виникненню власного образу світу та реалізації життєвого замислу, проекту» [7, с. 22, 23].

Відтак розвиток стає можливим лише

завдяки даному типові відносин, сутність якого полягає у стимулюванні дитини до саморозвитку, ідучи від конкретної допомоги з боку педагога у вирішенні проблем до певної самостійності вихованця.

Третя умова – *планомірна, систематична організація проблемно-конфліктних ситуацій*. За основу при визначенні даної умови нами було взято положення З. Калмикової [8] про виникнення й функціонування творчого мислення завдяки появі проблемної ситуації та необхідності її вирішення.

Проблемна ситуація – особливий вид інтелектуально-емоційної взаємодії певного суб'єкта з об'єктом пізнання, в процесі якого суб'єкт усвідомлює протиріччя між необхідністю оволодіння об'єктом пізнання та недостатністю знань для цього. Відтак проблемна ситуація породжує пошукову потребу, намагання знайти необхідні та достатні для вирішення проблеми знання та способи діяльності [12, с. 629]. Отже, умовою виникнення проблемної ситуації є необхідність у розкритті нового відношення, властивості або способу дії [11, с.32]. Центральною ланкою проблемної ситуації О. Матюшкін вважає невідоме, те нове, що потрібно відкрити для вирішення поставленого завдання. Для створення проблемної ситуації необхідно поставити учня перед необхідністю виконання такого завдання, при якому потрібні для засвоєння знання зайняли б місце невідомого. Невідомому характерна певна міра узагальнення, саме показник здатності до узагальнення характеризує можливості учня до засвоєння нового. Можливості учня (творчі здібності та досягнутий ним рівень знань) мають бути достатніми, щоб діти могли самостійно зрозуміти поставлене завдання та умови його виконання [11,с.32-33]. Проблемну ситуацію може викликати завдання, яке є і не надто легким (бо дитина виконає його відомими способами), і не занадто важким (бо дитина його не зрозуміє) [11, с.82].

Відтак добирати потрібно такі проблемні ситуації, мета яких доступна і значуща для учнів, але відсутній у їхньому досвіді узагальнений спосіб дії. Лише за таких умов в дитини виникає пізнавальний мотив.

Кожній проблемній ситуації характерна не лише проблемність, а й конфліктність. Проблемність розкривається як інтелектуальне протиріччя, якому характерне зіткнення відомих знань з умовами ситуації, в якій суб'єкт здійснює посилені йому способи дій. Конфліктність розглядається як протиріччя особистісного характеру між формами поведінки як особистості, що склалися при вирішенні даної ситуації та реальними вимогами, які ставить до людини конкретна проблемна ситуація. Самостійне розв'язання даних протиріч приводить до творчого відкриття принципу вирішення завдання та до особистісно-інтелектуального розвитку. Отже, результатом творчої кульмінації (інсайту) є виникнення особистісно-інтелектуальної цілісності «Я» [15]. Відтак процес вирішення проблеми ототожнюється з творчим процесом, а, отже, з творчим мисленням. Результатом вирішення проблемно-конфліктної ситуації є більш вищий суб'єктно-інтелектуальний рівень розвитку школярів, який включає власні цінності, цілі, мотиви, стратегії поведінки, рефлексію. Досягнення такого рівня інтелектуального розвитку неможливий як результат засвоєння пошукових вмінь та методів пізнання, а обов'язково передбачає їх включення в систему цінностей і смислів. Формування даних структур інтелекту уможливорюється завдяки наданню можливостей учням робити свідомий вибір, приймати відповідальні рішення, вступати в діалог в ситуаціях багатозначності думок [14].

Отже, з означеного вище стає зрозумілим, що мислення не розвивається автоматично. Однією з головних умов розвитку творчого мислення є систематична, послідовна постановка таких завдань, які

спонукали б учнів до розуміння необхідності засвоєння нових знань. В результаті відкриття невідомого в системі послідовних проблемно-конфліктних ситуацій відбувається мікророзвиток мислення, який, на думку О. Матюшкіна, полягає в оволодінні новим способом дії, узагальненні суттєвих відношень, що складають зміст загальної закономірності [11, с.74, 76]. Проблемно-конфліктні ситуації забезпечують дітям реалізацію природної потреби творчо діяти та на цій основі розвиток

такого рівня свідомості, який спонукав би їх до саморозвитку, самоорганізації.

Висновки і пропозиції. Визначені нами умови сприятимуть реалізації мети виховання творчої особистості учня початкової школи при найбільш раціональному використанні сил та засобів. Перспективами подальших наукових розвідок є добір, систематизація та створення методів розвитку творчого мислення молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Амонашвили Ш. А. Баллада о воспитании. Истинное воспитание Ребенка – в воспитании самих себя / Ш. А. Амонашвили; [Лаборатория гуманной педагогики, Артемовск]. – Донецк: Изд-во «Ноулидж», 2008. – 172 с.
2. Амонашвили Ш. А. Вера и любовь / Ш. А. Амонашвили; [Лаборатория гуманной педагогики, Артемовск]. – Донецк: Изд-во «Ноулидж », 2008. – 214 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
4. Бойко А. М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А. М. Бойко // Постметодика. – 2002. – № 5 – 6. – С. 9 – 11
5. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне / А. М. Бойко. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 568 с.
6. Губенко А. В. Творчество: деятельность, язык, социум / А. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 10. – С. 8 – 13
7. Ильин Г. Л. Концепция учителя современной общеобразовательной школы / Г. Л. Ильин // Школьные технологии. – 2011. – № 2. – С. 15 – 24
8. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М.: «Педагогика», 1981. – 200 с.
9. Кузь В. Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна наука / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 27 – 39
10. Кузь В. Г. Труд, талант і творчість. Сучасний вчитель – будівничий нової школи / В. Г. Кузь // Рідна школа. – 2004. – № 6. – С. 9 – 11
11. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: «Педагогика», 1972. – 208 с.
12. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.
13. Рахимов А. З. Формирование творческого мышления школьников в процессе учебной деятельности : Учебное пособие по спецкурсу/ А. З. Рахимов. – Уфа, 1988. – 168 с.

14. Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: современный дидактический взгляд / Е. Н. Селиверстова // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 45 – 52
15. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С.35 – 42
16. Шмалей С. Про творчий характер самовдосконалення / С. Шмалей // Шкільний світ. – 2003. – № 16(192) квітень. – С. 3 – 6
17. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога / М. П. Щетинин. – М.: «Педагогика», 1986. – 176 с.

ЛУК'ЯНЕНКО В.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра англійської мови
технічного спрямування №2,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний
інститут», м. Київ

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ САМОПОВАГИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена дослідженню самоповаги в юнацькому віці. Розкрито сутність самоповаги як емпіричного корелята самоефективності особистості; надано характеристику психокорекційної програми підвищення самоповаги; описано та проаналізовано окремі вправи психологічного тренінгу.

Ключові слова: самоповага, самоефективність, очікування успіху, юнацький вік, психокорекційна програма, групова форма роботи

Статья посвящена изучению самоуважения в юношеском возрасте. Раскрывается сущность самоуважения как эмпирического коррелята самооэффективности личности; дается характеристика психокоррекционной программы повышения самоуважения; описывается и анализируется отдельные упражнения психологического тренинга.

Ключевые слова: самоуважение, самооэффективность, юношеский возраст, психокоррекционная программа, групповая форма работы

The article deals with peculiarities of self-esteem in correlation with self-efficacy in adolescence. The works of A.Bandura, S.Pantileev, I.Bekh, I.Kon etc. served as theoretical background of the research. We used the self-attitude research methodology, designed by S.Pantileev, to determine the level of students' self-esteem. The research showed statistically significant decrease of its high level in sophomores, compared to freshmen. At the same time the amount of students with low and middle levels of self-esteem increased. The psychocorrectional program, intended to raise students' self-esteem, lasts 9 hours and uses

such methods and techniques as discussions, projective drawing, role play, work in small groups, active listening, cognitive restructuring, visualization, storytelling, positive and negative reinforcement, behavior modeling and others. The author describes several group activities of the program and provides detailed analysis of their impact on self-esteem development in adolescence.

Key words: *self-esteem, self-efficacy, adolescence, psychocorrectional program, groupwork*

Інтеграція України в європейське та світове співтовариство, зростання темпів науково-технічного прогресу, вимагають підготовки висококваліфікованих, конкурентноспроможних фахівців, здатних ефективно працювати у новій соціально-економічній ситуації. Пошук і створення нових орієнтирів розвитку суспільства та особистості передбачає удосконалення системи освіти, головним призначенням якої є не лише оволодіння студентами ВНЗ навчальною діяльністю, а й формування цілеспрямованої, активної, впевненої в своїх силах особистості, яка поважає себе та здатна знаходити конструктивні шляхи вирішення проблемних ситуацій. Одним із напрямків підвищення особистої ефективності підростаючої особистості є формування самоповаги студентів, що визначає успішність молодшої людини як у діяльності, так і у соціальній взаємодії.

Мета статті – розкрити особливості самоповаги в юнацькому віці, обґрунтувати доцільність використання психокорекційної програми її формування у студентів юнацького віку.

Проблема самоповаги всебічно досліджується у роботах зарубіжних, російських та вітчизняних психологів, таких як А.Бандура, Б.Зіммерман, Ф.Паджарес, Т.І.Васильєва, Д.Шанк, Т.О.Гордєєва, І.С.Кон, С.Р.Пантілеєв, І.Д.Бех, та ін. Зокрема, С.Р.Пантілеєв

розглядає самоповагу у структурі самоставлення особистості, як “процес оцінювання себе у порівнянні з деякими соціально значущими критеріями, нормами, еталонами, уявленнями про благополучного та ефективного індивіда, які закладені в ідеальний образ “Я” суб’єкта” [6, с.23]. Вченим підкреслюється оцінний характер цього психічного утворення, в якому прослідковується тенденція відповідності суб’єкта соціально бажаному образу та позитивній оцінці власної компетентності в різних сферах.

І.С.Кон вивчає самоповагу як одну із найважливіших диференційно-психологічних характеристик особистості. Молода людина з високою самоповагою вірить у себе, в те, що може позбавитися своїх недоліків, подолати труднощі, бути успішною особистістю у всіх видах діяльності. Низька самоповага передбачає незадоволеність собою, низьку оцінку власних здібностей. Такі люди не сподіваються на успіх у досягненні цілей, вважаючи, що не мають для цього необхідних якостей [3, с.97].

У роботах І.Д.Бека підкреслюється, що молоді люди з низькою самоповагою хворобливо реагують на критику, гостро переживають, коли їм щось не вдається в житті. За умови виявлення в собі певних недоліків, їх більше, аніж інших, непокоїть негативна думка оточення. Підростаючій особистості, яка себе не поважає, властива

сором/язливість, невпевненість та очікування провалу у справах [1, с.169]. Отже, висока самоповага пов'язана з адекватною оцінкою власних здібностей, очікуванням успіху, в той час як результатом низького рівня її сформованості є невпевненість, низька оцінка власних можливостей та очікування поразки.

Інтерес становлять погляди І.Д.Беха на проблему становлення самоповаги з позиції особистісноорієнтованого підходу. Науковець підкреслює значення виховного діалогу, під час якого відбувається формування самоповаги вихованця, яка проявляється в самостійності, високій оцінці власних здібностей, вірі у власні сили, а отже висока самоповага необхідна для всього процесу розвитку особистості. Вчений застерігає, що "вихованці з низькою самоповагою ризикують потрапити у ситуацію, коли ні виховання, ні самовиховання неможливі" [1, с.169]. Саме тому виховний діалог, який передбачає єдність думки та оцінного ставлення його учасників до певних моральних норм, відіграє провідну роль у становленні гармонійної особистості. І.Д.Бех робить висновок, що, "предметом докладання зусиль вихователя має бути дитина в контексті її суспільно значущої смислової та оцінної позиції як щодо навколишнього предметного та соціального оточення, так і щодо самої себе" [1, с.170].

Самоповага досліджується нами як емпіричний корелят загальної самоефективності [4]. З метою виявлення взаємозв'язків між загальною самоефективністю та самоповагою була використана "Методика дослідження самоставлення" С.Р.Пантілеєва [6]. Самоповага як самооцінна складова самоставлення особистості передбачає оцінювання людиною власної компетентності, ефективності, успішнос-

ті. Виходячи з цього, у цій методиці нами був використаний лише фактор "самоповага" з наступними шкалами: "самокерування", "самовпевненість", "віддзеркалене самоставлення". Нами констатовано статистично значуще зниження високого рівня за усіма параметрами самоповаги на другому курсі, у порівнянні з першим. Кількість студентів із середнім та низьким рівнями зростає, переважно статистично достовірно. Це свідчить про небезпечну тенденцію юнацького віку на межі переходу до ранньої дорослості, що супроводжується невпевненістю у собі, станом загальної невизначеності. Власне студентська специфіка кризового стану характеризується зростанням критичного ставлення щодо викладачів, розчаруванням у навчанні, в обраному фаху та у власних перспективах і можливостях, що свідчить про необхідність диференційованої психокорекційної роботи зі студентами юнацького віку у подоланні вікової кризи переходу до ранньої дорослості, спрямованої на підвищення рівня самоповаги особистості.

Вибір групової форми роботи зумовлювався кількома чинниками, а саме: особливостями співпраці партнерів-одногорупників, що віддзеркалюють зовнішній світ і надають реалістичності штучно створеним стосункам; можливістю отримання зворотного зв'язку та підтримки від членів групи зі схожими проблемами та досвідом; товариської атмосферою групи, в якій можна виробити нові навички; умовами групової форми роботи, які спонукають особистість до самооцінки власної компетентності, самодослідження, де одночасно можна бути і глядачем, що, у свою чергу, дозволяє ідентифікувати себе з іншими учасниками і використовувати результати цього спостереження під час оцінки власних думок,

емоцій, вчинків.

Розроблена нами психокорекційна програма підвищення самоповаги передбачає використання таких методів, прийомів та технік: бесіди, дискусії, проєктивного малювання, рольові гри, метафоризації, роботи у підгрупах, активного слухання, когнітивного реструктурування, візуалізації, продовження розповіді, позитивного та негативного підкріплення, моделювання поведінки, висловлювання по колу, виконання психодіагностичних методик, домашнього завдання. Групові психокорекційні заняття передбачають такі етапи: вступна (10 хвилин), робоча (70 хвилин) та підсумкова (10 хвилин). Тривалість психокорекційної програми – шість занять (9 годин). Розглянемо деякі вправи означеного тренінгу.

Вправа “Два полюси”

Мета: Підсилити самоповагу студентів юнацького віку за допомогою усвідомлення зв'язків між негативними і позитивними оцінками власних можливостей, що сприяє підвищенню самоєфективності.

Інструкція: Залежно від рівня самоповаги, люди по-різному оцінюють власну компетентність у життєвих ситуаціях. Перед Вами два стільця – один належить людині з низьким рівнем поваги до себе, інший – з високим. Кожен із Вас сьогодні посяде місце на двох стільцях і висловиться з позиції Вашої ролі у запропонованій ситуації.

Наприклад, Ви отримали відмінну оцінку на складному іспиті. *Судження 1:* “Мені просто пощастило. Я не маю ґрунтовних знань із цього предмету”. *Судження 2:* “У мене достатньо здібностей для того, щоб скласти найскладніший іспит із відмінним результатом”.

Студентам пропонується формулювання протилежних висловлювань у різноманітних ситуаціях навчання та соціальної взаємодії.

Необхідний час: 25 хв.

Обговорення: На основі аналізу висловлювань, з'ясовується вміння чітко розмежовувати та аналізувати різні аспекти свого “Я”. Підкреслюється, що відбувається формування адекватної оцінки власних можливостей шляхом підвищення поваги до себе.

Вправа “**На висоті**” [2, с.24-25].

Мета: Активізувати зростання самоповаги, що підсилює адекватну оцінку власних здібностей студентів юнацького віку.

Інструкція: Згадайте епізод із власного життя, коли Ви відчували найвищий рівень поваги до себе, коли Ви були “на хвилі успіху”. У цій ситуації максимально знайшли свій вияв усі Ваші здібності. Необхідно розвинути повну візуальну (зорову), аудіальну (слухову) і кінестетичну (рухову) картину цього стану. Відзначити для себе і запам'ятати те, як бачите, чуєте і відчуваєте через рухи світ, що Вас оточує, у ситуації успіху. Як особливо впевнено звучить Ваш голос, якою опашною є Ваша постава. Відчуйте, як наповнюєтеся почуттям власної гідності.

Запам'ятайте цей стан і подумки повертайтеся до нього щоразу, коли відчуваєте необхідність у підсиленні поваги до себе.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Аналіз конкретних випадків вияву поваги до себе сприяє становленню цього психічного утворення у студентів юнацького віку. Підкреслюється, що такий позитивний досвід знижує страх перед непередбачуваними ситуаціями, посилюється віра у власну успішність, впевненість у своїх можливостях. Це активізує усвідомлення власної ефективності, що обумовлює успіх особистості юнацького віку в різних сферах життєдіяльності.

Вправа “**Цінні якості**”

Мета: Формувати самоповагу учас-

ників через усвідомлення власних переваг та оцінки збоку інших людей.

Інструкція: На окремому аркуші паперу напишіть список власних переваг і цінних якостей, які, на вашу думку, є підґрунтям досягнення успіху у різних життєвих ситуаціях. Ви отримаєте 15 карток з іменами інших учасників групи. На кожній картці необхідно зазначити одну позитивну якість товариша та передати її іншому. Будьте уважні, на картці з власним ім'ям Ви нічого не пишете. Потім порівняйте особисту оцінку власних достоїнств та результат оцінювання іншими. У чому різниця? Можливо, Ви не помічали в собі певних цінних якостей? Обговоріть результати з групою. Розкажіть про свої позитивні риси та про те, як Ви використовуєте ці якості у ситуаціях успіху.

Необхідний час: 35 хв.

Обговорення: Студенти зосереджують увагу на розпізнанні своїх достоїнств і визначенні того, як вони допоможуть бути успішною особистістю. Зворотній зв'язок від групи підсилює самоповагу та сприяє становленню само ефективності особистості.

Вправа **“Формула успіху”** [5, с.48].

Мета: Сприяти становленню самоповаги шляхом усвідомлення учасниками тренінгу власної успішності, активізувати очікування успіху у різноманітних життєвих ситуаціях.

Інструкція:

1. Пригадайте щонайменше п'ятьох людей, кого Ви особисто вважаєте успішними. Якого саме успіху досягли вони в житті? Що в них спільного? Що відмінного? Дайте власне визначення успіху та успішної особистості. Якими якостями має володіти успішна людина? Яка роль самоповаги у становленні ефективної особистості? Висловіть свої думки з цього приводу.

2. Поміркуйте стосовно того, яких успіхів у особистісній та професійній

сфері Ви досягли на сьогодні. Зафіксуйте це на папері. Проаналізуйте написане. Чи вважаєте Ви себе успішною особистістю?

3. А тепер обміркуйте такі питання: Що має відбутись у Вашому житті через 10 років, щоб Ви вважали себе успішною людиною? А через рік? Якого саме успіху Ви плануєте досягти протягом найближчого місяця? Який успішний крок у визначеному напрямку необхідно здійснити на цьому тижні? Занотуйте відповіді на запитання.

Необхідний час: 30 хв.

Обговорення: У процесі виконання вправи відбувається більш глибоке усвідомлення успішності особистості, що зумовлює зростання самоповаги. Через аналіз власних досягнень активізується оцінка використання власних здібностей у діяльності та соціальній взаємодії. Шляхом визначення послідовних кроків досягнень стосовно короткочасного та довготривалого майбутнього посилюється очікування успіху юнаків та дівчат, що сприяє становленню само ефективності.

Вправа **“Самовдосконалення”**

Мета: Активізувати здатність визнавати власні недоліки та вміти їх мінімізувати.

Інструкція: Подумайте про якості, що заважають Вам бути успішною особистістю, яка цінує та поважає себе. Запишіть їх на папері. Занотуйте, яким чином зазначена якість гальмує досягнення успіху. А тепер замисліться над тим, що потрібно зробити задля того, щоб послабити або взагалі позбутися цих якостей. Напишіть собі лист-рекомендацію щодо власного самовдосконалення.

Необхідний час: 20 хв.

Обговорення: Учасники визначають, які риси особистості перешкоджають бути успішною людиною. Завдяки аналізу шляхів самовдосконалення ак-

туалізується значення оцінки використання власних здібностей у діяльності та соціальній взаємодії особистості з високим рівнем самоповаги.

Проаналізуємо описані вправи. Так, вправа “Два полюси” спрямовує учасників на актуалізацію здатності аналізувати судження людини з високим та низьким рівнем поваги до себе, що сприяє її становленню. Слід зазначити, що на цьому етапі студентам із низьким рівнем самоповаги зазвичай важко зайняти стілець особистості, яка себе поважає та цінує, але наприкінці виконання вправи вони почуваються більш впевнено та виявляють бажання програти додаткові ситуації, що є гарним підґрунтям для позитивних змін.

Вправа “Цінні якості” підсилює такий компонент самоповаги як “віддзеркалене самоставлення” – усвідомлення особистістю того, як її сприймає оточення, що сприяє адекватному оцінюванню своїх можливостей. Учасники тренінгу відмітили, що були приємно вражені списком своїх позитивних якостей, які відзначили інші учасники. Це значною мірою підсилило їх віру у власну ефективність та стимулювало

прагнення до самозміни.

Вправа “Самовдосконалення” активізує усвідомлення учасниками своїх недоліків. Цікаво, що значна кількість студентів серед власних якостей, які заважають бути успішними, відмітили лінощі, а отже, під час групової дискусії учасники дійшли висновку, що необхідно відповідальніше ставитись до розподілу робочого часу та самоорганізації, тому вправа “Вигадане виправдання” була актуальною у вирішенні цієї проблеми.

Таким чином, описана психокорекційна програма сприяє підсиленню інтеграції позитивних і негативних якостей юнаків та дівчат з домінуванням позитивного переживання, активізації адекватності оцінки власних здібностей, що зумовлює очікування успіху в різних сферах життєдіяльності. Розвиток самовпевненості, самокерування, віддзеркаленого самоставлення актуалізує становлення самоповаги студентів юнацького віку. Перспективним напрямком нашого дослідження є поглиблене вивчення шляхів формування самоповаги студентів на заняттях з іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І.Д. *Виховання особистості: Підручник* / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Григорьева Т.Г. *Основы конструктивного общения. Практикум* / Т.Г.Григорьева. – Новосибирск: Изд-во Новосибир. ун-та, М.: Совершенство, 1997. – 116 с.
3. Кон И.С. *Психология ранней юности: Книга для учителя* / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
4. Лук'яненко В.В. *Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд..психол.наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»* / В.В.Лук'яненко. –К., 2011. – 20 с.
5. Мілютіна К. *Психологія успіху* / Катерина Мілютіна. – К.: Главник, 2007. – 144с.
6. Пантилеев С.Р. *Методика исследования самооотношения* / С.Р.Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.

МАГУЧИХ А.О.,
студентка, факультет психології,
Дніпропетровський національний
університет ім. О. Гончара,
м. Дніпропетровськ

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ПІДЛІТКІВ, СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЇ

У статті розглянуто особливості емоційно-вольової сфери підлітків та вплив регулярного використання Інтернету на її розвиток. Емпірично досліджено такі ознаки, як емоційні бар'єри у спілкуванні, рівень розвитку вольових властивостей та позитивність самопочуття. Встановлено, що найбільш виражені розбіжності виявлені за показниками сили волі, неадекватного прояву емоцій, їх невиразності та небажання зближуватися з людьми на емоційній основі.

Ключові слова: Інтернет-адикція, підлітки, сила волі, емоційні бар'єри у спілкуванні, емоційний стан.

В статье рассмотрены особенности эмоционально-волевой сферы подростков и влияние регулярного использования Интернета на её развитие. Эмпирически исследовано такие признаки, как эмоциональные барьеры в общении, уровень развития волевых качеств и позитивность самочувствия. Установлено, что наиболее выраженные различия по показателям силы воли, неадекватного проявления эмоций, их невыразительности и нежелания сближаться с людьми на эмоциональной основе.

Ключевые слова: Интернет-адикция, подростки, сила воли, эмоциональные барьеры в общении, эмоциональное состояние.

The article considers feature of emotions and will of adolescents and effect of regular use of Internet for its development. Empirically investigated such features as emotional barriers in communication, the level of the development of strong-willed qualities and dominant emotional state. It has been established the most significant differences in the level of will, inadequate expression and plainness of emotions, and unwillingness to approach with people on an emotional basis.

Key words: internet-addiction, adolescent, level of will, emotion barriers in communication, emotion state.

Постановка проблеми. Розвиток сучасних технологій призвів до того, що Інтернет став доступним практично для кожного. Все більше людей проводять свій вільний та робочий час у всесвітній мережі, в тому числі і підлітки, кількість яких останнім часом зростає. Основними видами діяльності, що здійснюються за допомогою мережі Інтернет є спілкування, пізнання, гра та розваги, які, в свою чергу можуть повністю захопити та «прив'язати» до віртуальної реальності.

Слід зазначити, що підлітковий вік має важливе значення у становленні особистості, оскільки у цей період закладаються основи свідомої поведінки, формуються моральні уявлення, відбувається становлення свого власного світогляду, системи цінностей та Я-концепції. Тому незріла особистість підлітка, зі своєю не повністю сформованою ідентичністю, загальною нестійкістю особистісних рис може піддаватися сильним змінам при інтенсивному використанні Інтернету, і оцінка рівня впливу Інтернет-простору на особистість та її формування – один із актуальних аспектів проблеми.

Сам феномен залежності від Інтернету, або Інтернет-адикції з'явився лише наприкінці ХХ ст., як результат взаємодії інформаційних технологій та їх освоєння користувачами комп'ютерів. На даному етапі дослідниками вивчаються особливості осо-

бистості Інтернет-адиктів та зв'язок даного виду з іншими видами залежності, а також можливі наслідки.

Методологічну й теоретичну основу нашої роботи склали теоретичні відомості про особливості розвитку у підлітковому віці (Ф.Райс, Д. П. Колесов), розвитку емоційно-вольової сфери (Л. І.Божович, К. Ізард, Л. А. Регуш), дослідження феномену Інтернет-адикції (О. Е. Воскуйський, А. Гольдберг, К. Янг) та дослідження особливостей особистості підлітків з Інтернет-адикцією (Т. Ю. Больбот, О. Ю. Єгоров, В. Л. Малигін, Ф. О. Саглам, Н. С. Хомерікі).

Дослідження показали, що для підлітків характерні більш яскравіші та інтенсивніші переживання з приводу різних життєвих подій у порівнянні не тільки з дорослими, а і з дітьми. Це стосується як негативних, так і позитивних емоцій. Такий сплеск емоційної життя підлітків вчені передусім пов'язують з балансом двох основних видів нервових процесів - збудження і гальмування[1]. Однак, О. П. Ільїн вважає, що підлітки більш схильні до прояву радості, ніж гніву, страху, печалі та у віці 12-13 років найбільш інтенсивно переживають радість, печаль і гнів, а вираженість страху в цей період зменшується [2].

У підлітковому віці продовжується процес формування і розвитку самосвідомості. Так, досить поширеним серед сучасних підлітків способом

розвитку у себе вольових якостей є заняття різноманітними видами спорту. У результаті вольові якості спочатку формуються і закріплюються в ході цих занять, а потім переходять і на інші види діяльності, зокрема на професійну роботу, визначаючи мотивацію досягнення успіхів та її практичні результати. Існує також певна послідовність розвитку. Спочатку розвиваються динамічні фізичні (сила, швидкість реакції), потім вольові якості, що пов'язані зі здатністю витримувати більші навантаження, такі як терпимість, наполегливість, а слід за ними розвиваються і більш складніші.

Загальну логіку розвитку всіх вольових якостей можливо виразити наступним чином: від вміння концентрувати зусиль, керувати собою, витримувати великі навантаження до здатності керувати діяльністю та досягати в ній високих результатів.

У своїх роботах, А. Є. Войскунський зі співавторами, підводячи підсумок початкового етапу психологічних досліджень Інтернету, вказують, що вплив на особистісний розвиток інформаційних технологій не може бути однозначно кваліфіковано як позитивний або негативний, оскільки на ряду з негативними трансформаціями особистості при, так званій, Інтернет-адикції, існує можливість позитивного розвитку окремих здібностей. Так, у ланцюжку «підліток - комп'ютер - Інтернет» можливо два варіанти розвитку їх взаємозв'язку: «позитивний» та «негативний». У другому випадку, при регулярному використанні комп'ютера та Інтернету, виникають психологічні прояви Інтернет-залежності, які виражаються у великій кількості проблем поведінки і контролю над потягами, і у підсумку можуть призвести до зміни особистості в цілому [3].

Наявність Інтернет-залежності

призводить до формування цілого ряду психологічних проблем, таких як перевага віртуального простору реальному життю, конфліктна поведінка, хронічні депресії, труднощі адаптації в соціумі, втрата здатності контролювати час перебування за комп'ютером, виникнення почуття дискомфорту при відсутності можливості користуватися Інтернетом [2].

Також можуть виникати труднощі у спілкуванні. Р. Ф. Теперик відзначає, що вони проявляються у вигляді порушення емоційного компонента спілкування, зниженні здатності розуміти емоційний стан партнера та здатності до розпізнавання невербальних компонентів комунікації [4].

Серед дослідників емоційної сфери підлітків схильних до Інтернет-адикції, слід відмітити таких авторів, як В. Л. Малигіна та Н. С. Хомерікі, Вони у своїх дослідженнях з'ясували, що для підлітків даної групи характерні певні порушення в емоційній сфері, які проявляються в неусвідомленості своїх емоцій та невміння їх виражати, що в свою чергу впливає на стосунки з іншими у процесі взаємодії з ними [5, 6].

Метою нашої роботи було проаналізувати феномен Інтернет-адикції та вивчити особливості емоційно-вольової сфери у підлітків, схильних до Інтернет-адикції, зокрема виявити емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні, визначити рівень сили волі та домінуючий стан самопочуття.

В якості **концептуальної гіпотези** виступило припущення про те, що існують певні особливості емоційно-вольової сфери у підлітків схильних та несхильних до Інтернет-адикції.

Емпіричні гіпотези дослідження були сформульовані наступним чином:

1) якщо реципієнти мають схильність до Інтернет-адикції, то показник

їх сили волі буде менше, ніж у групі неадиктивних підлітків;

2) підлітки схильні до Інтернет-адикції мають певні емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні та їх загальний рівень труднощів вищий, ніж у неадиктивних;

3) загальний коефіцієнт самопочуття у Інтернет-адиктивних підлітків буде негативним.

З метою з'ясування особливостей емоційно-вольової сфери у підлітків, схильних до Інтернет-адикції проводився теоретичний аналіз літературних джерел, що дозволив виявити проблемне поле нашого дослідження, а також підібрати психодіагностичні засоби: тест на визначення Інтернет-залежності К. Янг, тест «Самооцінка сили волі» М. М. Обозова, шкала диференційних емоцій К. Ізарда та методика діагностики емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні В.В.Бойко.

Результати дослідження та їх обговорення. Наше дослідження проводилось на базі школи №26, м. Дніпропетровська, серед учнів 8-9 класів.

На першому етапі ми провели тестування за допомогою методики визначення рівня Інтернет-адикції К.Янг. Усього у тестуванні прийняли участь 86 учнів, з них схильність до Інтернет-адикції було виявлено у 32% від загальної кількості. Нами були отримані, як високі, так і низькі показники за досліджуваною ознакою. У відсотковому співвідношенні результати розподілилися наступним чином: 26% досліджуваних мають показники від 0 до 25 балів, 42% від 25 до 50 та 32% - вище 50 балів, що в свою чергу, свідчить про наявність схильності до Інтернет-адикції.

На основі отриманих даних було сформовано 2 групи досліджуваних: підлітки схильні та несхильні до Ін-

тернет-адикції.

Наступним етапом нашого дослідження була перевірка емпіричних гіпотез висунутих на початку роботи.

Після використання методики «Самооцінка сили волі» в обох групах були отримані як високі, так і середні показники, але у більшості кількості респондентів переважаючим є середній рівень розвитку сили волі.

Результати за даною методикою розподілилися наступним чином: у групі схильних до Інтернет-адикції низький рівень сили волі мають 13% підлітків, середній - 50%, високий - 37%, у групі несхильних: у 3% учнів встановлено низький рівень сили волі, 40% мають середній рівень та 57% -високий. Тобто, підлітки обох груп у переважній більшості мають середні та високі показники сили волі, однак в групі несхильних до Інтернет-адикції переважають більш високі показники, а в групі схильних - середні.

Обробка отриманих результатів здійснювалась за допомогою непараметричного критерія U- Манна - Уїтні . У результаті було встановлено достовірну розбіжність між двома групами (при $p < 0,01$, $U = 251.5$), що дає можливість зробити висновок про те, що рівень сили волі у підлітків, схильних до Інтернет-адикції нижче, ніж у неадиктивних.

Отримані дані співпадають з відповідними дослідженнями К. О. Феклісова та І. С. Соркіна. Таким чином, одна з наших емпіричних гіпотез, поставлених на початку роботи, знайшла своє підтвердження.

Для з'ясування наявності труднощів у міжособистісному спілкуванні, які пов'язані з емоційним компонентом у підлітків схильних та несхильних до Інтернет-адикції була застосована методика В. В. Бойко, що дало нам змогу побачити наступні резуль-

Таблиця 1

Усереднені показники підлітків схильних та несхильних до Інтернет-адикції за методикою «Діагностика емоційних бар'єрів у спілкуванні» та рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Уїтні

Показники	Групи досліджуваних		Рівень значущості розбіжностей за критерієм U-Манна-Уїтні
	схильні до Інтернет-адикції	несхильні	
Невміння управляти своїми емоціями	2,4	2,3	$p > 0.05$, розбіжності незначущі
Неадекватний прояв емоцій	3,2	2,6	$p < 0.01$ розбіжності значущі
Негнучкість та невиразність емоцій	2,5	2	$p < 0.01$ розбіжності значущі
Домінування негативних емоцій	2	1,1	$p > 0.05$, розбіжності незначущі
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	2,5	2,1	$p < 0.05$ розбіжності значущі
Загальний показник	11,3	9,6	$p < 0.01$, розбіжності значущі

тати: для підлітків схильних до Інтернет-адикції найбільш характерними є такі проблеми, як неадекватний прояв емоцій, їх негнучкість та невиразність, небажання зближуватися з людьми на емоційній основі та певні труднощі з управлінням своїми емоціями, і майже відсутні проблеми з домінуванням негативних емоцій. Схожі результати отримані і в іншій групі, однак, в цілому показники та загальний рівень труднощів в даній групі нижчі. Найменші показники в обох групах відносяться до шкали «домінування негативних емоцій».

Таким чином, підлітки обох груп мають певні труднощі у міжособистісному спілкуванні, які представлені в різній степені, але незважаючи на це, вони все ж таки більш схильні до прояву позитивних емоцій. Можливо це пов'язано з особливостями розвитку, адже саме в цей віковий період формуються емоційна сфера, підліток вчиться управляти своїм емоційним станом, що в свою чергу має вплив на особливості спілкування.

Отримані у ході статистичної обробки результати (представлені у таблиці 1) можна сумувати наступними чином: існують значимі розбіжності за шкалами «неадекватний прояв емоцій», «небажання зближуватися з людьми на емоційній основі» та «невиразність емоцій», проте значущих розбіжностей за шкалами «невміння керувати емоціями» та «домінування негативних» наше дослідження не знайдене.

Звернемо увагу на те, що спілкування є провідною діяльністю у підлітковому віці. Підліток, звертаючись до віртуальної реальності, має можливість виражати бажані емоції, відповідно до ситуації чи очікувань з боку інших людей, які насправді можуть і не відповідати його справжньому емоційному стану. Такий неадекватний прояв емоцій у віртуальному середовищі може призводити до виникнення труднощів у реальному міжособистісному спілкуванні, де емоції займають вирішальну роль у процесі взаємодії.

Таким чином, наша гіпотеза про

наявність певних емоційних бар'єрів у спілкуванні знайшла своє підтвердження, а саме для підлітків схильних до Інтернет-адикції найбільш характерні такі труднощі, як неадекватний прояв емоцій, небажання зближуватися з людьми на емоційній основі та невиразність емоцій. При цьому їх загальний рівень труднощів вищий у порівнянні з іншою групою.

Наступною методикою, яку ми використали для дослідження особливостей емоційної сфери та визначення домінуючого стану самопочуття була «Шкала диференційних емоцій». У результаті були в обох групах домінуючими були виявлені емоції радості та інтересу, при цьому у схильних до Інтернет-адикції більш виражені почуття гніву та вини у порівнянні з іншою групою, за іншими емоціями не має значних розходжень.

На початку дослідження ми зробили припущення, що у підлітків, схильних до Інтернет-адикції буде домінуючим негативне самопочуття, тобто в них буде більш виразний знижений фон настрою, з переважанням негативних емоцій. Однак, дана гіпотеза не знайшла підтвердження. У підлітків обох груп в переважній більшості відзначається позитивне самопочуття, з переважанням емоцій радості та цікавості.

Можливо, даний результат пов'язаний з особливостями розвитку їх емоційної сфери, так на думку О. П. Ільїна, підлітки більш схильні до прояву радості, ніж гніву, страху та печалі, тому не зважаючи на те, що на момент

дослідження вони перебували «офлайн», все ж таки загальний їх емоційний стан був позитивним.

Висновки і перспективи подальшого дослідження: у результаті дослідження емоційно-вольової сфери підлітків, схильних та несхильних до Інтернет-адикції нами було отримані результати, які надали можливість зробити наступні висновки:

1. Підлітки, схильні до Інтернет-адикції мають нижчі показники сили волі.

2. Підлітки схильні до Інтернет-адикції мають проблеми у міжособистісному, спілкуванні, зокрема вони частіше неадекватно проявляють емоцій та не бажають зближуватися з людьми на емоційній основі. Їх загальний рівень труднощів вищий, ніж у неадиктивних.

3. Загальне самопочуття підлітків обох груп є позитивним, з домінуванням емоцій радості.

Однак, проведене нами дослідження не висвітлює усі аспекти проблематики впливу Інтернет-адикції на особистість підлітка і визначає лише частину наявної проблеми. Тому подальшу перспективу нашої роботи ми бачимо у проведенні моніторингу учнів даних груп, який ми вбачаємо доцільним провести два рази на рік (на початку та наприкінці навчального року) та більш детальному дослідженні різних видів залежності від Інтернет мережі (інформаційної, ігрової, залежності від соціальних мереж тощо) та особливостей їх впливу на особистість підлітка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Колесов Д. П. *Современный подросток* / Д. П. Колесов. – М.: МПСИ Флинта, 2003. – 176 с.
2. Ильин Е. П. *Психология воли* / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с.

3. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – М.: Терра– Можайск, 2000. – 431 с.
4. Малыгин В. Л. Интернет–зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика / В. Л. Малыгин. – М.: Мнемозина, 2010. – 136 с.
5. Теперик Р.Ф. Общение интернет– зависимых пользователей [Электронный ресурс] / Р. Ф. Теперик // Спосіб доступу: URL: <http://istina.msu.ru/publications/article/2567873/>
6. Хомерики Н. С. Индивидуально– психологические особенности подростков, склонных к интернет– зависимому поведению / Н. С. Хомерики // Психическое здоровье. – 2013. – № 5 (84). – С. 49–51

МАРШИЦЬКА В.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
лабораторія дошкільної
освіти і виховання,
Інститут проблем виховання
НАПН України,
м. Київ

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття висвітлює коло теоретико-практичних проблем у вихованні самостійності дітей дошкільного віку; розкриває специфіку виховання самостійності дитини старшого дошкільного віку у різних видах діяльності в умовах дошкільного навчального закладу;

Ключові слова: особистість, самостійність, технології виховання самостійності, розвивальне середовище, дошкільний навчальний заклад.

В статье раскрываются теоретико-практические проблемы воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста; психолого-педагогические особенности воспитания самостоятельности ребенка старшего дошкольного возраста в различных видах деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: личность, самостоятельность, технологии воспитания самостоятельности, развивающая среда, дошкольное образовательное учреждение.

The article highlights the range of theoretical and practical problems of autonomy in education preschool children; reveals the specific education autonomy child older preschool children in various activities in terms of kindergarten.

Key words: personality, independence, autonomy technology education, developmental environment, pre-school.

У наш час суспільство ставить перед дошкільними освітніми установами високі вимоги. На перший план висуваються завдання щодо створення умов для розвитку самостійної, творчо активної, допитливої, цілеспрямованої особистості, тобто на створення цілісної системи розвитку та виховання дошкільнят. Гарантом успішного розв'язання проблеми виховання самостійності дітей є спрямованість Базового компонента дошкільної освіти на реалізацію принципу дитиноцентризму, забезпечення її життєдіяльності як важливої складової повноцінного розвитку самостійної особистості [1].

Відтак, зусилля українського суспільства в галузі освіти, принаймні на декларативному рівні, спрямовуються не лише на забезпечення навченості, процесу особистісного зростання дитини, а й на розвиток її природного потенціалу. Цим пояснюється активізація наукових пошуків у теорії та практиці технологій виховання самостійності з необхідним для цього розвивальним середовищем, що базується на принципах саморозвитку, самоосвіти, самовиховання.

Стаття є спробою осмислити теоретичні підходи до проблеми виховання самостійності: розкрити її сутність та структуру, розкрити специфіку виховання самостійності дитини старшого дошкільного віку у різних видах діяльності в умовах дошкільного навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень дозволив дійти висновку, що головною метою сучасної дошкільної освіти в Україні має стати виховання компетентної особистості. На самостійність як одну зі складових компетентності дитини вказує більшість сучасних дослідників, що вивчали цей феномен. Вивчення проблеми самостійності велося у різних аспектах. Досліджується: суть самостійності, її природа (Г. Бал, П. Підкасистий, А. Хрипкова); структура і співвідношення компонентів самостійності (Ю. Дмитрієва, Г. Годіна, Т. Гуськова); етапи, умови і методи розвитку самостійності (З. Єлісєєва, Н. Кривова, А. Люблінська, К. Кузовкова); взаємозв'язок самостійності з різними психічними процесами (Т. Горбатенко, Д. Ольшанський, Н. Циркун); значення і роль самостійності як чинника адаптації до дошкільного освітнього закладу (Т. Філютіна).

Науковці визначають самостійність як узагальнену якість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці та почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку; як підхід до вирішення будь-якого питання, справи без втручання інших і виявляється в допитливості, кмітливості, гнучкості мисленнєвих процесів, незалежності суджень, критичності сприйняття інформації [4]. Вони підкреслюють зв'язок самостійності як особистісної якості з активною роботою думки, почуттів та волі. Цей

зв'язок двобічний: з одного боку, розвиток мисленневих і емоційно-вольових процесів є необхідною передумовою самостійності суджень та дій. Водночас судження та дії, що складаються під час самостійної діяльності, укріплюють й утворюють здатність не тільки приймати свідомо мотивовані дії, але й домагатися успішного виконання прийнятих рішень всупереч можливим складностям.

Розглядаючи самостійність як інтегровану якість особистості, дослідники підкреслюють, що її роль виявляється в об'єднанні різних особистісних проявів, загальному спрямуванні на внутрішню мобілізацію людиною усіх сил, ресурсів та засобів для здійснення обраної програми дій без сторонньої допомоги (Г. Беленька, О. Богініч, О. Денисюк, О. Кононко та ін.).

Теоретичні засади дослідження проблем виховання самостійності складають праці педагогів та психологів Л. Виготського, В. Давидова, О. Запорожця, Н. Менчинської, А. Петровського, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та інших, у яких не лише розкрито сутність, а й взаємозв'язок самостійності та активності, що формуються та проявляються в діяльності, а також з урахуванням впливу мотиваційного компонента на характер діяльності дітей. Визначаючи самостійність як одну з характеристик діяльності, науковці акцентують увагу на здатності дитини здійснювати її без сторонньої допомоги, пов'язують самостійність з найбільш високим рівнем опанування дій, що підкріплюється наявністю інтересу до змісту діяльності, володінням необхідними уміннями та навичками. Самостійна діяльність дитини відрізняється від несамостійної тим, що дитина, як правило, сама обирає її, вміє планувати дії, відчуває задоволення, доводить почату справу до кінця,

проявляє ініціативу, активність, відповідальність, керуючись складними мотивами.

Отже, дослідники визначають самостійність як складне та багатогранне поняття; якість особистості, тісно пов'язаної з її розвитком у цілому; здатність дитини вирішувати пізнавальні проблеми; як умову активізації навчально-пізнавальної діяльності; складову продуктивних мисленневих процесів, пов'язаних з постановкою нових проблем та пошуків їх рішення, як чинник забезпечення взаємозв'язку навчання та самонавчання. Науковці зауважують, що самостійність як базова якість особистості, розвивається поступово, і значною мірою залежить від умов виховання. Про високий рівень сформованості самостійності свідчать прагнення вирішувати завдання діяльності без допомоги з боку інших людей, вміння визначати мету діяльності, здійснювати елементарне планування, реалізовувати задумане та отримувати результат, адекватний поставленій меті, а також здатність виявляти ініціативу й творчість. Безумовно, досягнення такого високого рівня складає кінцеву мету виховної роботи.

Дошкільника можна назвати самостійним, якщо його поведінка характеризується комплексом усіх основних показників – незалежністю, ініціативністю, цілеспрямованістю й оптимізмом. Несформованість хоча б одного з них робить неправомірною високу оцінку, бо кожне з названих умінь є необхідною умовою розвитку самостійності малюка, взяте окремо, не може гарантувати необхідний рівень активності особистості. Так, оптимістично налаштована та незалежна дитина не обов'язково здатна виявляти в діяльності цілеспрямованість та творчість, а ініціативна – незалежність від думки інших. Учені зазначають, що

дитину можна назвати самостійною, якщо прояви активності дитини достатньо стійкі й виявляються в різних видах діяльності, при різному настрої, в різних обставинах (Р. Буре, О. Кононко, С. Ладивір та ін.).

Виховний вплив трудової діяльності на становлення самостійності в дітей старшого дошкільного віку підкреслювала у своїх дослідженнях низка вчених (Т. Веденська, В. Котирло, Н. Лук'янова, Л. Островська, Г. Поддубська, Л. Подоляк, Л. Порембська та ін.).

Учені (Г. Беленька, З. Борисова, Н. Кот, Н. Кривошея, М. Машовець та ін.) відзначили, що прагнення до самостійності потрібно підтримувати в дошкільників із перших днів їхнього перебування в дошкільному закладі. Особливого значення при цьому набуває використання різних видів трудової діяльності дітей. Використання ручної праці сприяє розвитку в дітей вміння ставити мету, знаходити шляхи її реалізації, переносити набуті знання в повсякденне життя. Праця у природі найчастіше організовується як колективна, групова. Натомість чільне місце в ній посідають індивідуальні доручення, які сприяють розвитку в дітей самостійності та відповідальності за свою працю. Адже саме в процесі використання цього виду дитячої трудової діяльності виробляються конкретні матеріальні цінності. У дослідженнях О. Андрейчик наголошено, що виховні можливості для розвитку самостійності дітей у трудовій діяльності створюються за умови співпраці, зв'язку змісту та методів трудового виховання в дошкільному закладі та родині вихованців. Систематичне залучення батьками дітей до праці, створення позитивної атмосфери під час праці, використання різних видів трудової діяльності, мотивованість діяльності призводять до формування

навичок самостійності в дошкільному віці. Підкреслено важливість надання дитині права вибору в розв'язанні локальних завдань щодо організації власної діяльності [2].

Отже, у низці робіт з проблем трудового виховання, самостійність виділено як морально-вольову якість особистості. Вищі почуття, а саме: товариськість, взаємодопомога під час колективної роботи, – сприяють вихованню вміння долати труднощі сумісними зусиллями, почуття впевненості у власних силах, відповідальності за свою частину роботи перед колективом, а також виникненню бажання спробувати розв'язати поставлене завдання самостійно.

Значний потенціал для виховання самостійності як особистісної якості мають продуктивні види діяльності: конструювання, ліплення, малювання, аплікація тощо. Орієнтація дитини на реалізацію задуму, створення готового продукту впливає на формування в неї навичок самостійності. Для цього потрібні вміння планувати, самостійно добирати матеріали для роботи, підходити творчо до виконання поставленого завдання, спираючись при цьому на власний досвід.

Узагальнення думок різних авторів (Ю. Демидова, Ф. Ізотова, М. Марусинець, Л. Парамонова та ін.), які розглядали феномен дитячої самостійності в конструктивній діяльності, дозволяє підкреслити значення розв'язання конструктивних задач для розвитку когнітивного компонента самостійності. Пошук варіантів розв'язання конструктивної задачі, прагнення отримати доцільний і цікавий продукт сприяє розвитку таких складових пізнавального боку самостійності, як: прагнення до пошуку нових знань, дослідницька активність, здатність застосовувати набуті знання на прак-

тищі, вияви критичності під час оцінювання отриманого продукту, прогностичність та творчість.

М. Марусинець, яка вивчала умови розвитку пізнавальної активності дошкільників, відзначила певне зниження самостійності та пізнавальної активності під час використання в роботі з дітьми готових правил, принципів, алгоритмів. Така стратегія є доцільною в роботі з дітьми, які відчують певні труднощі. Серед засобів оптимізації пізнавальної активності дітей дослідниця виділила конструктивні ігри. Вони допомагають наочно відчувати динаміку розв'язання завдання, сприяють пошуку різних способів його розв'язання, учать варіюванню задуму. На відміну від електронних засобів та інформаційних систем, вони не сприяють утраті інтересу до проблемних завдань, самостійних пошуків дітьми, розвивають уміння порівнювати, аналізувати, синтезувати, варіювати тощо [7].

Російська дослідниця Л. Парамонова, вивчаючи особливості дитячої творчості, відзначила, що конструювання створює умови для розвитку самостійної діяльності дітей, набуття знань, умінь, навичок, які потім будуть задіяні на практиці, набудуть узагальненого характеру і стануть вихідною позицією для розвитку творчості. Вона зазначила, що важливою складовою самостійних дитячих відкриттів є багаторазове використання в різноманітних ситуаціях способів діяльності, а саме: від закріплення способу дії до нестандартного підходу в розв'язанні нового завдання на основі відомих способів. Значні можливості для розвитку таких складових самостійності, як вияви критичності, інтелектуальної активності, прогностичності та творчості, створюють використання задач, що носять проблемний характер, ши-

роке експериментування з матеріалом [8].

Вихованню самостійності сприяє залучення дітей до зображувальної діяльності. Дослідники пропонують використовувати з цією метою виховні можливості ліплення, малювання та аплікації.

Ознайомлення дітей з різними видами мистецтва викликає у них бажання виявити цілеспрямованість і творчу ініціативність у процесі реалізації свого задуму, критичність під час оцінки отриманого результату. При цьому відзначається необхідність переходу від репродуктивної до творчої діяльності. Із цією метою дослідники радять використовувати такі методи роботи, як-от: проблемні ситуації, спостереження, показ зображувальних прийомів, розповіді, бесіди за змістом картини, музичного твору, поетичного слова тощо.

Окрім продуктивних видів діяльності, у яких розвитку самостійності сприяє бажання отримати власний неповторний продукт завдяки самостійним зусиллям, науковці визначили виховні можливості ігрової діяльності. Зокрема відзначається позитивний вплив різних видів ігор на становлення самостійності як базової якості у дітей дошкільного віку: сюжетно-рольових (В. Захарченко, В. Кузьменко, Н. Михайленко, О. Усова та ін.), будівельно-конструктивних (К. Корзакова, В. Нечаєва, В. Селіванов та ін.), дидактичних (Л. Артемова, А. Бондаренко, Р. Миронова, М. Попова та ін.), рухливих (О. Акулова, А. Савченко та ін.), народних (О. Акулова, А. Богуш, Н. Луцан та ін.).

Згідно з науковими даними вчених (Н. Короткова, Н. Михайленко, Н. Непомняща), гра дозволяє дошкільнику реалізувати свої бажання та прагнення, дає можливість управляти тими

предметами та діями, які до цього були доступні лише дорослому, дає можливість випробувати свої власні сили, бути самостійним. Самостійній ігровій діяльності сприяє і той факт, що встановлення мотиву й вибір мети у грі постають у наочному вигляді.

Від рівня самостійності в ігровій діяльності залежить ставлення однолітків до дитини. Так, у дослідженнях В. Кузьменко було виявлено, що компетентність у грі дитини дошкільного віку високо оцінюється однолітками. Спільна ігрова діяльність дітей з високим рівнем самостійності сприяє виявленню ними адекватної оцінки ігрових умінь одне одного, спрямовує на узгодження змісту гри, розвиток її сюжету, конструктивне вирішення конфліктів. Серед засобів оптимізації самостійної активності дошкільників дослідниця також називає сюжетно-рольові ігри, ігри-інсценування та ігри з будівельним матеріалом [5].

Спираючись на дослідження означених авторів, можна дійти висновку, що використання різних видів ігор створює можливості для розвитку не лише самостійної діяльності дитини дошкільного віку, а виховання самостійності як базової якості особистості зокрема. У грі розвиваються всі компоненти самостійності. Спрямованість на реалізацію мети гри, досягнення очікуваного результату, дотримання правил і вимог гри, змагальний інтерес сприяють розвитку вольового компонента самостійності. Бажання бути прийнятим у гру однолітками, отримати певну роль у ній змушують дошкільника підпорядковуватись певним правилам гри, формують у нього відповідальність перед колективом, розвивають уміння діяти узгоджено з бажанням інших, тобто сприяють розвитку морально-ціннісного компонента самостійності. Розв'язання будь-

яких пізнавальних задач, що педагог ставить перед дитиною, відбувається значно легше, якщо пропонується дитині в ігровій формі. Гра сприяє розвитку в неї пізнавального інтересу, заохочує до застосування на практиці вже засвоєних знань і вмінь та пошуку нових, спрямовує на творче, нестандартне розв'язання ігрового завдання – це створює умови для розвитку когнітивного компонента самостійності.

Дослідження різних авторів (В. Давидов, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Н. Менчинська та ін.) дозволяють зробити висновок, що самостійність формується в діяльності, а поведінкові вияви в ній можуть свідчити про рівень розвитку означеної якості. Спрямованість дошкільника на отримання результату чи продукту своєї діяльності сприяє виявленню й розвитку в нього цілеспрямованості та наполегливості. Успішність цієї діяльності надає йому впевненості у своїх силах, зацікавленість нею сприяє бажанню дійти до мети навіть у супереч труднощам, що виникають. Важливого значення набуває рівень опанування дитиною цією діяльністю. Наявні в її досвіді знання та навички, що дозволяють розв'язати поставлене завдання, поглиблюють прагнення до самостійності.

На сучасному етапі пріоритетним напрямом став пошук нових технологій, що сприяють розв'язанню освітніх завдань. Серед них: спрямованість на власну самореалізацію вихованців та учнів; активізація їх самостійної пізнавальної діяльності, що сприяє розвитку в них базових якостей (самостійності, відповідальності, дисциплінованості, розсудливості, ініціативності тощо). З огляду проблематики дослідження особливу увагу привертає метод проектів.

У роботі з дошкільниками най-

більш зручні ігрові проекти, оскільки гра є домінуючим видом діяльності. Використання ігрової форми цього методу допомагає привчати дитину до досягнення поставленої мети й одночасно набуття нею необхідних знань. У грі дитині легше долати труднощі, які виникають під час розв'язання поставленого ігрового завдання, бути цілеспрямованою, ініціативною, доводити розпочате до кінця. Організація самостійної роботи у процесі ігрового проектування вимагає відповідальності за

свої результати та чіткого розуміння цілей.

Узагальнюючи результати вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень, зазначимо, що виховання самостійності – складний процес, який поєднує у собі багатокомпонентний комплекс умов та засобів. Серед засобів виховного впливу на дитину дошкільного віку дослідники на перше місце ставлять дитячу діяльність: ігрову, навчальну, трудову.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Андрейчик О. Організація співпраці дошкільного закладу і сім'ї з формування самостійності дітей у трудовій діяльності / Оксана Андрейчик // Вісник Інституту розвитку дитини (додаток): методичні та практичні матеріали. – Вип.2. – Київ. – 2011. – С.15-22.
3. Виховання дошкільників у праці / З.Н.Борисова, Г.В.Бєленька, М.А.Машовець та ін. – 2-ге вид., стер.– К., 2002. – 112 с.
4. Кононко Е.Л. Я – сам / Е.Л. Кононко. – Київ: Радянська школа, 1983. – 96 с.
5. Кузьменко В.Самостійність / Віра Кузьменко // Дошкільне виховання . – 1999. – №11-12. – С.28-30.
6. Кулачківська С.Є. Я-дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку) / Світлана Євгенівна Кулачківська, Світлана Олексіївна Ладивір. – К.: Нора-прінт, 1996. – 108 с.
7. Марусинець М.Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби / Маріанна Марусинець // Дошкільне виховання. – 1999. – №11-12. –С.7-9.
8. Парамонова Л.А. Детское творческое конструирование /Лариса Алексеевна Парамонова – М.: Изд.дом “Карпуз”, 1999. – 240 с.
9. Савченко М.В. Вплив ігрової діяльності на виховання самостійності у дітей дошкільного віку / Марина Василівна Савченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. – 2011. –№4.– С.358-361.
10. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Под ред.Н.А.Ветлуговой. – М.: Педагогика, 1980. –208 с.

МЕЛЬНИК О. А.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач, кафедра
психології і педагогіки,
Національний університет
фізичного виховання і спорту
України, старший науковий
співробітник, Лабораторія історії
психології ім. В. А. Роменця
Інституту психології
ім. Г. С. Костюка НАПН України,
м. Київ

ОКРЕМІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ЛЮДИНИ У ХІХ СТОЛІТТІ В УКРАЇНІ

У статті робиться спроба історико-психологічної реконструкції психологічних поглядів щодо розуміння сутності людини у ХІХ столітті в Україні. Подаються окремі погляди на складові людської сутності, риси людини та її стани. Презентуються провідні за вказаним періодом часу роздуми вітчизняних мисленників про тіло, душу та дух. Розкривається розуміння відносно витоків походження людської душі в означений період. Відмічається думка, котра мала місце в ХІХ столітті щодо важливості пізнання людини себе самої та пізнання інших як необхідність.

Ключові слова: *людина, дух, душа, тіло, стани людини, риси людини.*

В статье делается попытка историко-психологической реконструкции психологических взглядов относительно понимания сущности человека в XIX веке в Украине. Подаются отдельные взгляды на составляющие человеческую сущность, черты человека и его состояния. Представляются ведущие, существовавшие в указанный период времени размышления отечественных мыслителей о теле, душе и духе. Раскрывается понимание об истоках происхождения человеческой души обозначенного периода. Отмечается мысль, которая имела место быть в XIX столетии относительно важности познания

© МЕЛЬНИК О. А., 2015

человеком самого себя и познания других как необходимость.

Ключевые слова: человек, дух, душа, тело, состояния человека, черты человека.

The article is an attempt to historical-psychological reconstruction of psychological views on the understanding of the essence of man in the XIX century in Ukraine. Filed separate opinions into components of human nature, and human features of his condition. Represents leading exist for a specified period of time reflections thinkers of the body, soul and spirit. It expands understanding of the origins of the human soul that period. There idea, which took place in the XIX century to be on the importance of man's knowledge of himself and of the knowledge of others as necessary. The article recognizes the view of the importance and necessity of self-knowledge, God, other people and animals.

Regarding knowledge of nature says that although people usually come to the knowledge of animal cognition itself, but the way back in this area easier, much easier to learn from small to large. Moses is given the interpretation of the creation of man. According to his ideas formed the body of the earth, because it is returned to, and the spirit is the origin of the above, because it is immortal, and this world is perishable and mortal. It is proved that the first person in Moses has features that show both the strength of his mind and weakness. The initial state of a person in Moses appears as a state of childhood. But childhood first people were spiritual in all relationships than our age

Key words: man, the spirit, the soul, the body, the human condition, the human traits.

Актуальність. У невимірному ланцюгу істот, що населяють землю, головною і початковою ланкою, беззаперечно, є людина. Кожна людина в певному розумінні така, як і всі люди, і частково така, як деякі інші, але не така, як жодна інша людина. І перше, що можна відмітити, описуючи феномен людини, це багатоманітність її особливостей. Людина – істота багатостороння, багатомірна, складно організована. Чимало особливостей людини є доступними для безпосереднього сприймання. Це, насамперед, зовнішні особливості людини. Але є спроби описати люди-

ну лише на основі тілесних особливостей, що сприймаються чуттєво. Відоме з античних часів визначення людини як птиці без пір'я, що підкреслює неправомірність зведення людини лише до однієї особливості – прямоходінню.

Відомим є вислів про людину як вінець природи. В ньому підкреслюється, що людина – це частина природи. Людина – жива істота, має організм і тіло, знаходиться у взаємозв'язку з природним світом, підкоряється його законам. У тому, що людина є органічною істотою, кожен з нас переконується щоденно, переживаючи так звані органічні потреби, при чому людина

до переживань цих потреб ставиться абсолютно вільно, на свій розсуд.

Щодо психічного самопочуття людини, ми знаємо встановлені факти про його залежність від природніх явищ: воно однієї якості в теплий сонячний день, іншої – в день похмурий і холодний. Атмосферні явища також впливають на наш стан, настрій, працездатність, продуктивність діяльності.

Людина – суспільна істота, живе в спільноті собі подібних. Вона включена в систему зв'язків і відносин з іншими людьми, займає в ній власну позицію, має визначений статус, грає різні соціальні ролі.

Людина живе в світі культури, котра за образним висловлюванням філософів є її другою природою. Адже поведінка людини з самого раннього віку регулюється прийнятими в даній культурі цінностями, нормами, традиціями, правилами. Культурна людина – це освічена людина, вихована на основі образу Людини, ідеалу даної культури. Освіта як навчання, виховання, формування є основною культурною формою людського існування, покладена в її основу. Без передачі культурних зразків і способів взаємодії людини зі світом, котрі здійснюються в освітньому просторі, неможливо уявити собі людське життя взагалі.

Поряд з освітою, культура включає в себе такі форми людської діяльності, як наука, філософія, мистецтво, релігія, етика, політика, економіка та ін. Всі ці форми людської діяльності складають зміст матеріальної та духовної культури. Будь-яка з форм культури є виразом власне людського в людині. Заняття філософією та наукою чітко проявляють розумність людини, її здатність в принципі осягати сутність предметів світу і саму себе.

Мистецтво будується на здатності

людини до естетичної насолоди прекрасним, на неутилітарному сприйманні оточуючого світу. Етика розкриває неоформлені в спеціальному кодексі ставлення людини до людини. Вищим принципом морального ставлення людини до людини є сформульований Іммануїлом Кантом категоричний імператив: вчиняй так, щоб ти завжди ставився до людини як до цілі і ніколи – лише як до засобу.

Безумовний пріоритет цінності конкретної людини перед будь-якими абстрактними ідеями притаманний релігійному, християнському світогляду. Людина у стосунках з Богом – ще одна антропологічна тема. Людина – єдина істота на землі, у котрої є ідея Бога, і яка вірить у вище, ніж вона сама, початок, в божественне походження світу. Ще Цицерон писав, немає жодного народу, до такого ступеня грубого і дикого, щоб не було в ньому віри в Бога, хоча б він і не знав його істоти. Адже сутність людини особливим чином висвітлюється в її ставленні до божественного.

У всіх вищезазначених формах культури ми знаходимо стержньову характеристику людини – її діяльну, перетворювально-споглядальну сутність.

Мета статті полягає у здійсненні історико-психологічної реконструкції провідних поглядів науковців щодо психології людини у ХІХ столітті на Україні.

Специфічною особливістю людини є визнання у неї подвійного життя: зовнішнього, що безпосередньо спостерігається, і внутрішнього, прихованого від сторонніх очей. У внутрішньому житті людина мислить, планує, веде внутрішній діалог сама з собою. Внутрішнє життя людини – це особливий світ: світ думок, переживань, ставлень, бажань, прагнень та ін. Суб'єктивний

світ людини є складно організованим, він безмежний у просторі і включає в себе всі зміни часу: минуле, теперішнє, майбутнє і навіть – вічне. Лише людина може заглядати у завтрашній день, мріяти, жити майбутнім, вибудовувати перспективу свого життя, зберігати в собі минуле і співвідносити себе з вічністю. Саме цю особливість мав на увазі Фрідріх Ніцше, коли афористично говорив, що людина – це тварина, котра здатна обіцяти.

Людський суб'єктивний світ – це світ свідомості і самосвідомості. В свідомості людина здатна пізнавати сутність предметного світу, розуміти його і одночасно знати про те, що вона знає і не знає. Предметом свідомості може стати сама людина, її власна поведінка і внутрішні переживання. Свідомість тут приймає форму самосвідомості. Але предметом свідомості може стати і сама свідомість, її схеми, механізми, поняття і т. п. На цьому рівні свідомість приймає форму рефлексивної свідомості. Але у всіх цих випадках є загальна принципова риса – завдяки свідомості людина немов би виходить за межі самої себе, займає позицію над ситуацією. Досить точно про це сказав Макс Шелер: "Лише людина – оскільки вона особистість – може підвестись над собою як живою істотою і, виходячи з одного центру як би по той бік просторово-часового світу, зробити предметом свого пізнання все, у тому числі і себе саму" [2, с. 534].

У своїй свідомості людина відкриває сенс своїх дій, вчинків, поведінки, свого життя. Людське життя, за визначенням, осмислене. Людина не може жити поза сенсу. Без суб'єктивного сенсу життя людини втрачає свою цінність. Відомий австрійський лікар і психолог Віктор Франкл у книзі "Людина в пошуках сенсу" переконливо показав, яке важливе місце в житті лю-

дини займає проблема сенсу життя і його пошук. Він обґрунтував особливий напрям в психокорекції - логотерапію, тобто допомога людині в набутті сенсу життя.

Зі смисловою сферою особистості пов'язана совість людини. Совість - це внутрішній суддя людини, що вказує на справжній мотив того чи іншого вчинку людини, його сенс. І якщо вчинок, здійснений людиною, розходиться з її моральними принципами, з її уявленнями про належне, нормальна людина відчуває муки совісті. Сенс життя, вищі цінності, моральні почуття і переживання, совість є проявами духовності людини. Духовність є найглиблиннішою сутністю людини як родової істоти.

Презентований вище образ людини далеко не повний. Але у своєму неповному образі вона постає перед нами багатоманітною: як істота природна, тілесна, як соціальний індивід, як учасник культурного життя суспільства, як суб'єкт творчої і свідомої діяльності.

Реально ж ми завжди маємо справу з конкретно живою людиною і на життєвому рівні з'єднуємо її різні прояви в цілісне уявлення, формуємо свою думку про неї.

Витоки проблеми цілісного і часткового опису психології людини закладаються в практиці роботи з людиною. В реальності міжособистісних відносин людина постає як ціле, як унікальний живий суб'єкт, у всьому різноманітті своїх індивідуально-неповторних проявів і властивостей. Цілісність людської практики припускає цілісність пізнання людини.

Для психологічного розуміння людини вказана обставина має особливий сенс. Суб'єктивну реальність людини зовсім не випадково позначають як її внутрішній світ. Це дійсно

складно організований, узгоджений всередині себе цільний світ, що розвивається. І якщо, наприклад, описуючи певну людину, пояснюючи її наміри, поведінку та вчинки спиратись лише на окремі сторони її суб'єктивності, пояснення буде мати невиразно-формальний, утилітарно-прагматичний характер. Лише спираючись на цілісне уявлення про психологію людини можна надати достовірні пояснення її потягам та бажанням, поведінці, виборам, вчинкам, прийнятим рішенням, інтересам, ідеалам, схильностям, переконанням тощо. Нажаль, на сьогодні, у ХХІ столітті обґрунтованість цих пояснень, їх науковість знижується. І саме тому, автор продовжить свою статтю розвідками щодо особливостей розуміння сутності людини, її психології у ХІХ столітті на Україні, за якими принципами відбувалось це розуміння, спираючись виключно на рідкісні рукописи, архівні матеріали зміст яких до сьогодні залишався мало висвітленим. Адже для розвитку науки знання обов'язково мають наслідуватись, розвиватись і примножуватись якісно.

Результати дослідження. В ХІХ столітті серед вітчизняних мисленників, котрі цікавились психологією людини панувала думка про те, що людина являє собою перший предмет вивчення, бо навіть в давні часи вчили: пізнай саму себе. Але постає питання, чому таким важливим є саме вчення про людину? Вчені психологи ХХІ століття відповідь на це питання аргументували б перш за все таким чином, що людина, яка краще себе знає зможе більш повно реалізуватись в житті, розумно будувати свій життєвий шлях тощо. Відповідь вчених щодо окресленого питання у ХІХ столітті була наступною: вчення про людину є важливим саме тому, що без знання себе не можна правильно діяти, необхідно

добре знати закони існування людей, а отже, необхідно пізнавати себе [5]. Крім того, через пізнання себе можна без перешкод здобути знання про Бога, інших людей та тварин. Що ж стосується Бога, то задля Його пізнання, знання самих себе є необхідним ще і тому, що усі найкращі риси, які людина приписує Богу при співставленні понять про Нього, зняті більшою частиною з людини [3]. Відносно пізнання природи зазначається, що хоча людина зазвичай від пізнання тварин приходить до пізнання самої себе, однак зворотній шлях у цьому напрямку є легший: набагато зручніше пізнавати від малого до більшого [4].

Якою ж зображується людини у ХІХ столітті?

Беззаперечним авторитетом щодо пояснення психології людини і світу у ХІХ столітті в Україні залишається Святе Письмо [5]. Людина у Св. Письмі зображується з різних сторін та в різних станах: в минулому, теперішньому і майбутньому. Зображуючи людину таким чином, порушується найважливіше – те, чого людина сама по собі знати не може. Розум добре бачить лише теперішній стан людини, а минуле (звідки людина?) і майбутнє (що з нею відбудеться?) для неї залишається незрозумілим, загадковим. У Святому Письмі ми знаходимо роз'яснення і доповнення. Воно чітко говорить про походження людини і зла, про майбутній стан людини. Святе Письмо звертається до здорового глузду і тому не входить у метафізичні і логічні подробиці, пояснює лише те і стільки, власне, що і скільки є необхідним для спасіння.

Отже, спробуємо зібрати риси такого вчення Святого Письма і підведемо їх під визначенні питання. Суть питань полягає у наступному:

Звідки з'явилась людина і що со-

бою вона являє на даний час? Це питання беззаперечно є цікавим. Але важливішими є знання, які б розкривали, що саме являє собою людина на теперішній час і, що вона повинна робити. Саме тому безглуздо уявляти походження людини випадковим або від злого початку.

Що таке людина тепер, в якому вона стані? Чи є вона незмінною з самого початку? Якщо змінилась, то яким чином? Цей перелік питань є досить складним і для відповіді необхідно спочатку відповісти на низку додаткових окремих питань.

До якого стану опустилася людина?

Чи існують засоби виходу з цього стану, і якщо є, то які?

Що буде з людиною?

Вирішуються ці питання у XIX столітті на Україні виходячи зі складання поглядів про сутність людини та її складові. І так, з яких же частин складається людина? Святе Письмо вчить, що людина складається з душі та тіла, і постійно ділить її на ці дві частини, немов би інтегральні. Письмо розрізняє в людині частину, яку можна побачити і частину, яку побачити неможливо: першу називає тілом, плоттю або перстом (у Еклезіаста), а другу душею (нефеш) і духом (руах). Тіло складає суттєву приналежність людини, так як у майбутньому житті воно воскресне і возз'єднається з душею назавжди. Мисленниками вважалось, що при цьому душа може жити і без тіла, і дійсно живе від часу руйнування тіла до його воскресіння [3]. Друга половина людської сутності, відома у Старому Заповіті під назвою руах. У Новому Заповіті єврейському старозавітному слову "нефеш", тобто сутність людини, життя, дихання відповідає грецьке слово "псюхе" і означає вічну незалежну сутність, життя людини, життєву силу. Чи означають одне й те саме ці

назви? Це питання завжди викликало інтерес у інтелектуальної еліти XIX століття і вирішувалось по різному [5].

У всі часи була думка, що душа і тіло складають сутність людини. Але існувала й інша думка, що людина має три частини: тіло, душу і дух. Вказані думки спираються на Святе Письмо. Позитивний бік цього питання полягає в тому, що людина складається з двох частин, і вчення про ці дві частини є загальним вченням у Письмі. Думка про три складові спочатку склалась у філософів (Платона), ґрунтуючись на різних здібностях душі. Потім перейшла до юдеїв і, наостанок, розповсюдилась у християнстві, маючи за свою основу лише два місця у Святому Писанні – Премудрість Соломона V, 23 та Послання до Євреїв IV, 12 [1].

Отці церкви у I столітті поділяли сутність людини лише на дві частини. Але відомі церковні діячі Ігнатій та Іріней відстоювали в людині три складові. На Заході Тертуліан доводив протилежне, те ж саме стверджував і Лактанцій, а Августин довершив перемогу над тими, хто визнавав потрійність людського ества. На Сході думка про три складові частини людського ества залишалась ще певний час. Зустрічається вона ще у Григорія Нисського. Але з часом і на Сході ця думка слабшає і відходить.

Тепер звернемося до самого вчення про людину – звідки людина? Це питання має дві сторони: звідки людина з'явилась з самого початку, звідки рід людський і звідкіля тепер з'явилися душі людські? Ці питання завжди займали розум людини і ніде так ґрунтовно на них не надавались відповіді у зазначений час, як у Святому Письмі в книзі Буття. Тут головна думка полягає в тім, що Бог створив людину за образом і своєю подобою, щоб вона могла володіти всією землею. "І створив

Господь Бог людину із праха земного, і вдихнув в обличчя її дихання життя, і стала людина душею живою” [1, с. 6]. Після цього Бог насаджує рай в Едемі, вводить туди людину. Крім існуючих прекрасних і корисних дерев в раю є ще два дерева – дерево життя і дерево пізнання добра і зла. Далі Мойсей описує чотири річки, що оточують рай, і вказує на повеління і заповідь дану Адамові. Потім Бог показується як би несхвалюючим людину в тому вигляді, в якому Він її створив і береться до творення жінки. Передує цьому надання назви тваринам. Після цього Адам приходить в особливий стан сну, і Бог в цей час з його ребра творить йому жінку. Чому саме з ребра? Крім моральних причин можна надати і фізичну, саме тому, що Бог вже створив людину, дістав, так би мовити, рід людей з двох світів – тіло з баченого, а душу з небаченого; навіщо ж для творення тієї ж людини, тільки в іншому виді, робити нове вилучення? Ребро або кістка тут не є чимось простим; вони повинні означати цілу половину ества, що відокремилась від Адама під час сну. Як це відбувалось, Мойсей не говорить, і це таємниця. Явним є лише те, що перш за все потрібно було утворитись загальному організму, котрий потім розділиться на два види – чоловіка та жінку. Після створення жінки Адам прокидається, дізнається про її походження, і Бог прорікає їхнє благословення шлюбу.

Ось такою є сутність картини. Чи історія це або картинне зображення думки? Подібна картина зображення є у Варрона, Мільтона і взагалі у давніх поетів, і маючи їх на увазі деякі сумніваються у достовірності сказання Мойсеева. На думку вітчизняних мислителів ХІХ століття, котрі вивчали психологію людини ці сумніви не є обґрунтованими: оповідання Мой-

сея про творення перших людей, на їх думку, є справжньою історією. За це ручається вся книга, бо не може бути того, щоб в книзі був історично поставлений алегоричний початок, до того ж у всіх народів є сліди подібної історії щодо походження людини. Також за достовірність Мойсеевого сказання щодо творення людини є і той факт, що потрібно припустити причину творення. Перш за все припускали буття світу від вічності, але тепер пройшла ця мрія. В такому разі необхідно запитати: як виникла людина? Завдяки диву або природно? Явно або дивно, як описує Мойсей. Необхідно припустити, як говорить Мойсей, що тіло утворилось із землі, бо воно туди повертається, і що дух має походження вище, бо він безсмертний, а в цьому світі все тлінне і смертне. Після цього окремі риси, що містяться в історії Мойсея, можуть бути і не бути. Підтвердженням істини оповідання Мойсея необхідно зазначити і те, що всі письменники Нового Заповіту посилаються на нього, як на справжнього історика.

Перша людина у Мойсея має риси, які показують як силу її розуму так і слабкість. З морального боку бачимо, що вона не має гріха. Перші люди в стані невинності, за сказаннями Мойсея володіли розвиненим розумом, але без досвідченості; мали добре серце, але без утвердження в добрі. Мойсей всі досконалості перших людей характеризує однією рисою, вміщуючи їх у образ Божий. Думки про образ Божий у Святому Письмі різняться: одні розповсюджують його на душу і тіло, інші обмежуються одним духом або душею. Але думка перших є справедливою, вважали вітчизняні мислителі [5]. Вони мали переконання в тому, що вся людина була образом Божим, а не лише одна її частина – душа.

Первісний стан людини у Мойсея уявляється як стан дитинства. Але дитинство перших людей було духовнішим за всіма відношеннями ніж наше повноліття, так як їх розумовий бік, хоча й не був достатньо розвиненим, натомість був неушкоджений. Найважливішими заняттями першої людини було виховання та випробування.

Звідкіля ж тепер походять людські душі? На це питання у XIX столітті існувало три відповіді. Згідно першої, душі створенні першими за тіла, або разом з душею Адама, або ще раніш. Так думали багато хто з філософів давнини, зокрема Ориген та містики. Друга думка – душа твориться безпосередньо, або твориться Богом тоді, коли вона потрібна. Ця потрібність визначається готовністю тіла, а саму готовність тіла визначали по різному:

1) в момент запліднення; 2) після шести місяців; 3) при народженні. Третя думка – душі отримуються дітьми від батьків, так само, як і тіла. Отже, на думку вчених дослідників з психології людини щодо вірності означених думок необхідні подальші роз'яснення, і стосується це філософів та фізіологів.

Висновки. Таким чином, зі зроблених розвідок щодо думок про природу людини, її сутність і походження, складових частин та станів, які мали місце у XIX столітті можна зробити висновки про те, що людина є унікальною істотою, має власний унікальний внутрішній світ. Її походження просякнута таємничістю і неоднозначністю. Людина у XIX столітті постає перед нами у цілісності і єдності, долаючи дуалізм і маючи своїм призначенням вдосконалення своїх рис та станів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета в русском переводе с параллельными местами и приложениями. – М. : Издание Российского Библейского Общества, 1995. – 1377 с.
2. Мир философии: Книга для чтения. Ч. 2. Человек. Общество. Культура. – М. : Политиздат, 1991. – 624 с.
3. Последнее сочинение протоиерея Иоанна Михайловича Скворцова // Труды Киевской духовной академии. Том II. – Киев, 1868. – С. 500 – 524.
4. Рождественский Ю. Т. Киевская школа академической психологии первой половины XIX века / Ю. Т. Рождественский / Вступ. ст. В. А. Роменца. – К. : "Гнозис", 1999. – 216 с. - (Серия "Историко-психологический архив").
5. Сборник лекций бывших профессоров Киевской духовной академии. – К. : Типография Губернского Управления, 1869. - 378 с.

МІЩИХА Л.П.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра загальної
та клінічної психології,
Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаника,
м. Івано-Франківськ

АКУМУЛЯТИВНО-ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД ПІЗНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

У статті проблема творчого потенціалу особистості розкривається через призму вікового періоду пізньої дорослості. Подається авторське конструювання моделі реалізації творчого потенціалу особистості у пізній період її життя. Творчі потреби та творчі можливості літньої людини розглядаються на тлі соціальних умов життя та сприяння з боку оточення і визначають її творче довголіття.

Ключові слова: творчий потенціал, творчі потреби, творчі можливості, акумулятивно-інтегративна модель, пізня дорослість.

В статье проблема творческого потенциала личности раскрывается через призму возрастного периода поздней взрослости. Подается авторское конструирование модели реализации творческого потенциала личности в поздний период ее жизни. Творческие потребности и творческие возможности пожилого человека рассматриваются на фоне социальных условий жизни и содействия со стороны окружения и определяют творческое долголетие личности.

Ключевые слова: творческий потенциал, творческие потребности, творческие возможности, аккумулятивно-интегративная модель, поздняя взрослость.

The article elaborates and justifies the accumulative integrative model of realizing the individual's creative potential within late adulthood.

© МІЩИХА Л.П., 2015

The peculiarity of designing psychological model of realizing the individual's creative potential within late adulthood was taking into account both structural components of creative potential, a Holistic model of the individual's creative potential within late adulthood and physical, psychological, social and mental components in the formation of a creative individual within late adulthood and the appropriate level of the creative potential development. Realizing the individual's creative potential within late adulthood is seen by the author as a psycho-energetic tension that appears between the individual's creative needs and abilities that are capable to resonate with the energy of the total field. The perspective to the further investigations is seen in studying the individual's creative potential within early and middle adulthood, and in finding the links between the individual's genius and vitality, and also in investigating intergenerational relations when conveying a creative experience from older to younger generations, and in developing and implementing anti-aging psychological program.

Key words: *the creative potential, creative needs, creative abilities, accumulative integrative model, late adulthood.*

Постановка проблеми. Звернення до вікового періоду пізньої дорослості детерміноване тим, що у психологічній науці дослідницький акцент було зроблено на першу третину життя людини (період дитинства і юності), позаяк зазначений період не «викликав особливого інтересу» і не привертав до себе належної уваги з боку вчених. Відтак відрізок пізнього періоду життя виступає недиференційованим, розпливчатым, чималою мірою непізнаним. Все актуальнішою стає концепція ортобіозу, спрямована на формування світогляду, в центрі якого було б уявлення про продуктивну, творчу, соціально активну старість. Звідси мову можна вести про творчий «вітаукт» особистості.

Розгортаючи онтичну візію особистості у континуумі її життєтворення, «споглядаючи» з позиції дослідника процес динаміки творчого потенціалу суб'єкта, зауважимо досить багато-

гранну, поліфонічну, водночас індивідуально забарвлену картину його розгортання у часі і просторі людського життя. Якщо «репрезентовані життям» дитинство і юність виступають здебільшого періодами становлення творчих можливостей особистості, то період дорослості, і пізньої зокрема, акумулює цей процес у цілісність. Водночас, враховуючи факт «принципової незавершеності особистості» (С. Д. Максименко) у форматі уможливлення реалізації усіх її ще не розкритих потенцій, відносимо вік пізньої дорослості до періоду не лише завершення людського буття, а й набуття особистістю мудрості, есхатологічної глибини і «чуття життя», що розширюють і суттєво доповнюють змістову канву творчості літньої людини, яка увібрала в себе дух усіх попередніх поколінь, дух самої епохи.

Особливістю проектування психологічної моделі реалізації творчого потенціалу особистості у період піз-

ньої дорослості [8] було врахування як структурних складових творчого потенціалу, холистичної моделі творчого потенціалу особистості в період пізньої дорослості, так і фізичних, психічних, соціальних та духовних складових у структурі творчої особистості, яка сягнула вікового рубежу пізньої дорослості та відповідного рівня розвитку творчого потенціалу.

У процесі конструювання моделі ми виходили з теоретичних напрацювань, репрезентованих екзистенційним напрямом у психології – В. Франклом і його ноодинамічною теорією особистості [11]. Зокрема, для нас стала програмовою позиція В. Франкла згідно з якою, «тільки завдяки виходу людського буття за межі самого себе, завдяки його спрямованості до об'єкта і тільки ціною того, що воно тим самим конститує себе як суб'єкт, пізнання є першочергово можливим. Воно закорінене в полярній структурі напруженого поля, що існує між полюсами об'єкта і суб'єкта і... є джерелом усієї ноодинаміки» [12]. І далі: «Усе людське буття неминує і необхідно протікає у полі напруги між суб'єктом і об'єктом, ігнорувати яку означає ігнорувати об'єктивність світу» [10].

Мета дослідження: розробити та обґрунтувати акумулятивно-інтегративну модель реалізації творчого потенціалу особистості у період пізньої дорослості.

Беручи за основу трактування «поля» як зовнішнього середовища [7], послуговуємось напрацюваннями школи психофізіології [1; 2] про ресурсність мозку людини; енергетичним підходом до творчості [5], розробками про творчу унікальність людини [3]. «Необхідно, щоб кожна особистість, – зауважував В. М. Бехтерев, – завдяки тому запасу енергії, якого вона набула як зі своїм народженням, так і

протягом свого життя шляхом трансформації енергії навколишньої природи, повніше брала участь у загальній творчій роботі над розвитком духовної культури людства і вносила усю силу своєї творчої діяльності у навколишній світ» [1].

Модель реалізації творчого потенціалу в пізній дорослості можна вивести у формулі:

$ТП = ПСН + ТП + ТМ + П$, де:

ТП – творчий потенціал;

ПСН – психоенергетичне напруження;

ТП – потреба у творчості;

ТМ – творчі можливості;

П – поле.

Під реалізацією творчого потенціалу особистості у період пізньої дорослості розуміємо психоенергетичну напруженість, яка виникає між творчими потребами та творчими можливостями особистості, що мають здатність до резонування з енергією загального поля.

Психоенергетичне напруження – це напруження, яке виникає у психоенергетичному полі людини на запит потреби творити, динаміка якого зростає пропорційно активності особистості і може коливатись у залежності від її базової, оперативної енергії та психомоторики. Духовна сторона особистості, що вміщує суб'єктивні процеси і пов'язані з ними зовнішні прояви, є похідною зовнішніх енергій і результатом найвищої напруги в центрах.

Виходячи з того, що «людина потребує не гомеостазу, а ноодинаміки, тобто духовної динаміки, де на одному полюсі знаходиться смисл, що підлягає здійсненню, а на іншому – людина, яка має його здійснити» [11], виникає напруження між тим, що людина вже здійснила, і тим, що їй належить ще реалізувати. Психоенергетичне на-

пруження активізує енергетичний потенціал людини, сприяє творчій діяльності, оскільки уможливорює функціонування всіх психічних процесів та психомоторики. Тут працює закон обміну енергії та інформації: із більшого обсягу (природи, ноосфери) енергія здатна самостійно перетікати у менший (людина) й вирівнюватися [5]. Чим більше енергії людина витрачає на творчість, тим інтенсивніше йде процес не тільки поповнення самої енергії, але й її приросту – нарощування. Якщо особистість перебуває в оптимальному енергетичному стані, обмін енергії та інформації підпорядковується «золотому правилу енергопотенціалу» – здійснюється розширене нагромадження енергії, якому майже немає меж: в кінці енергії більше, ніж на початку дії [5]. «В інтересах людей, які прагнуть зменшення напруги немає нічого творчого. Нормою є підтримка напрямку напруги, ніж його уникнення... Істинні психогенні інтереси завжди змушують необмежено ускладнювати і напружувати наше життя» [9].

Психічне здоров'я базується на визначеній мірі напруги – напруги між тим, чого людина вже досягла, і тим, чого вона ще повинна досягти. Напруга між суб'єктом і об'єктом не ослабляє здоров'я і цілісність, а зміцнює їх. «Людині потрібне не стільки ослаблення, скільки виклик з боку конкретного смислу її особистого буття» [11]. Звідси вбачаємо перехід від потенційного до актуального, або ж того, якою вона (людина) є, до того, якою вона має стати. Саме потенційність і викликає до життя напруженість, що потребує свого виходу – реалізації й убезпечить від екзистенційного вакууму літніх людей. Таку саму позицію займав і К. Гольдштейн, вносячи поправку на «середній рівень напруження», ствер-

джуючи, що прагнення до гомеостазу (внутрішньої рівноваги) не є характеристикою нормального організму. Тільки при захворюваннях організм прагне уникнути напруження. Звідси слід говорити не про розрядку (зменшення) напруги (у процесі задоволення потреби), а про її вирівнювання. Вирівнювання напруження характерне для кожної здорової особистості. Розвиток (інтелектуальний, духовний) є прагненням до збалансованого напруження, де потреба викликає стан, який проявляється у відхиленні напруження від середнього рівня (Цит. за: [4]). Процес самореалізації визначає особистісну динаміку на життєвому шляху особистості, як і процес адаптації, який триває ціле життя і стає особливо актуальним у пізньому онтогенезі (зі зміною соціальних ролей, прийняттям своєї ідентичності). Вони однаково вимагають напруження. Але напруження потенційно містить небезпеку перевищення допустимого рівня та зниження настрою і виникнення несприятливих станів. Збереження стійкого настрою, «налаштованість душі», гармонія розвитку пов'язані з помірним напруженням, яке відповідає особистим та індивідним ресурсам, можливостям людини, її віку і не приводить до дискомфорту. Мовиться про умови когнітивно-емоційного балансу, тобто спроможність вибирати ті життєві завдання та цілі, на які у неї достатньо ресурсу.

У процесі реалізації творчого задуму, де має місце психоенергетичний приріст у полі напруження, можливість уникнути посттворчого синдрому (енергетичне виснаження літньої людини, зумовлене творчою кризою) вбачаємо у ресурсних можливостях самої творчої діяльності, де: а) творчий задум, як правило, глибший і ширший за результат, а тому зазнає зміни у про-

цесі творчості; б) творчий задум апріорі не завжди зреалізований у тому форматі, який вбачав у проєкті автор; в) у процесі реалізації творчого задуму особистість відкриває нові грані предметно-пізнавальної діяльності, збагачуючись, відповідно продукує нові задуми – потенційні можливості творчих проєктів, оскільки у завершенні однієї справи завжди коріниться потенційно інше.

Для актуалізації «ноодинамічних процесів» в особистості необхідна наявність у неї творчих потреб та творчих можливостей. Виходячи з того, що життя є безперервним рухом і діяльністю, В. М. Бехтерев відмічав, що «тільки праця як будь-яка діяльність, що зустрічає на своєму шляху ті чи інші перешкоди, приводить людину до вдосконалення, яке продовжується від немовлячого віку до припинення людського життя, якщо в ній не буде вбитий завчасно нахил до праці, самовдосконалення тим чи іншим захворюванням. Перешкоди на шляху до вдосконалення не перешкоджають їй, позаяк підсилюють енергію до подолання перешкод» [1].

Сама постановка проблеми творчого потенціалу особистості в період пізнього онтогенезу водночас є постановкою проблеми рівня її потреб, зокрема у творчій діяльності, реалізація якої сприятиме втіленню її сутнісних сил у творчих продуктах. Потреби, як психічне джерело енергії, є одними з визначальних мотиваційних факторів, що активізують творчу активність старшої людини за наявності у неї творчих можливостей та творчих зусиль. Мовиться про наявність складових модальностей, репрезентованих нами у моделі творчого потенціалу особистості у пізній дорослості. «Креативні потреби людей з яскраво вираженим творчим потенціалом є більш

вагомими, значущими, ніж будь-які інші», – зауважував А. Маслоу [7]. Разом з тим мовиться, крім потреб, і про творчі можливості та зусилля літньої людини, що залежать не тільки від її внутрішніх чинників (напрацьованого творчого досвіду, особистісних особливостей, творчої активності, рівня збереження фізичної та психічної організації людини тощо) як творчої особистості, але й від зовнішніх. Соціальна захищеність літньої людини, що вміщує в собі фінансове забезпечення старості, належні побутові умови проживання і праці, медичне забезпечення, наявність родинних стосунків, є сприятливим фактором її творчого довголіття. Вагоме місце тут займає і соціальна затребуваність у ній, у результатах її творчої діяльності. Зовнішні чинники (соціальне середовище і, особливо, близьке оточення) впливають на самосприйняття літньої людини, її самооцінку, відчуття сенсовості у творчій праці, підтримують готовність її до творчої діяльності в пізньому онтогенезі. Творчість як форма витрачання енергії людиною є найбільш плідною як для самого суб'єкта творчості, так і для культури, позаяк її результати (творчості) дають приріст у розвитку внутрішнього душевно-духовного світу людини і забезпечують постійний процес відтворення буття, перехід небуття в буття через інформаційно-енергетичні затрати внутрішніх сил людини і використання зовнішніх для неї джерел енергії.

Людина, як динамічна система потреб і напруги, визначає і спрямовує власні дії (К. Левін). Духовна енергія спільності існує у всесвітньому духовно-енергетичному інформаційному полі. Індивід, як його частина, взаємодіє з ним, отримуючи від нього енергію та інформацію. Звідси поле виступає для особистості соціокультурним

простором (її оточенням), що детермінує зону напруження особистості, яка формується в його лоні, репрезентованим форматом релігійних, етичних, естетичних, культурних та ін. потреб культури. Культура, як «специфічна констеляція сил поля, породжує в індивідуальному напруженні системи, що прагнуть до розрядки» [6]. Звідси напруженість поля для творчої особистості у пізньому онтогенезі діє на таких рівнях:

1. Соціокультурний простір, як законодавець і регулятор суспільних норм, правил, взірців поведінки, стереотипів, інновацій, що не тільки забезпечують виживання системи як такої, а й сприяють її еволюційним процесам. Культура, як духовна енергія, спрямована на створення матеріальних та духовних цінностей, а також матеріалізована в технологіях і мистецтві, науці, літературі і народному фольклорі, побуті і відносинах із навколишнім світом. В енергетичному полі культури найбільш значущим напруженням для старшої людини володіє материнська культура (на противагу масовій), на час якої і відбулося становлення особистості, закладення ціннісних підвалин її буття. Відповідно творчість у старшому віці несе в собі і відбитки краю – регіону, де були сформовані творчі цінності – архетипи культури. Фактор впливу культури позначається і на рівні прийняття вікового формату творчості, особливо старшого покоління як такого, що є дієздатним і має право бути представленим у форматі інших вікових груп без ознак вікової дискримінації (ейджизму).

2. Професійна самореалізація. Продовження професійної діяльності творчої особистості старшого віку, яка реалізує професійну зону свого розвитку, сприяє подальшій активізації піз-

навальних інтересів, дає підтримку і стимулює до творчих планів і задумів.

3. Коло творчого спілкування. Енергетичне напруження тут досить високе за рахунок сильного енергетичного потенціалу творчої групи. Спілкування між творчими людьми різних вікових груп відкриває для особистості можливості: міжпоколінного активного спілкування; творчої самореалізації у кожному новому проміжку часу – «тут і зараз» («включеність» у життя); спілкування з творчими особистостями (однопоколінне та міжпоколінне), обміну творчими планами, що дає енергетичний підйом і стимулює у пізньому онтогенезі саме бажання творити. На цьому рівні напруження виникає і в структурі обміну зв'язків на рівні учительства – учнівства (формування наукових шкіл, передача досвіду тощо).

4. Коло значущого спілкування (неформальний формат взаємодії), репрезентоване значущими людьми, здебільшого друзями, приятелями-ровесниками, сусідами, вагомість якого з віком збільшується. Напруженість поля зростає за умов підтримки творчої активності літньої людини і, навпаки, падає, коли має місце неприйняття стильових параметрів її індивідуальності.

5. Сімейне (родинне) оточення, представлене партнером по шлюбу, дітьми, внуками, правнуками та ін. Це найбільш затребувана зона напруження, до якої літня людина звертає свій погляд, «долаючи» страх самотності, незатребуваності. Вагомість сприйняття творчих зусиль, потуг, підтримана близьким оточенням, є чи не найвагомішою потребою старості. Напруження родинного поля (поля сім'ї) має високу ресурсність у разі ініціювання та підтримки з боку сім'ї творчої активності старшої людини. Оскільки

кожен когнітивний акт людини, як складова її творчої діяльності, потребує напруження, людина виходить з умов стану збереження власної психофізіологічної організації і того енергопотенціалу, що їй уможливить за умов напрацьованої суб'єктності її творчу продуктивність у пізньому онтогенезі.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні творчого

потенціалу особистості у період ранньої та середньої дорослості, виявленні зв'язків між обдарованістю й життєстійкістю особистості; дослідженні міжпоколінних зв'язків у передачі творчого досвіду старшим поколінням молодшому, розробці та впровадженні програми психологічного антиейджингу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бехтерев В. М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема / В. М. Бехтерев // Психика и жизнь. Избранные труды по психологии личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/ivanov/behterev.html>
2. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н. П. Бехтерева. – М. : АСТ ; СПб : Сова, 2007. – 400 с.
3. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности человека / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2002. – 256 с.
4. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К. : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2001. – 352 с.
5. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посібник / В. В. Клименко. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 480 с.
6. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478с.
8. Міциха Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості: монографія /Л. П. Міциха. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014. – 400 с.
9. Олпорт Г. Принцип «редукции напряжения». Психология личности. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 106–107.
10. Франкл В. Воля к смыслу / В. Франкл. – М. : Апрель-Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
11. Франкл В. Доктор и душа / В. Франкл. – СПб. : Ювента, 1997. – 286 с.
12. Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм. Избранные работы по логотерапии [Электронный ресурс] / В. Франкл. – Режим доступа: <http://www.koob.ru>

ОВЧАРЕНКО О.В.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра прикладної
психології, Черкаський
національний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Черкаси

ЦІЛІСНІСТЬ ПСИХІКИ ТА ПРИНЦИПИ ГОЛОДИНАМІКИ

У статті розкрито основні досягнення квантової механіки і квантової психології, які наближають до розуміння сутності глибинної детермінації феномена психіки. Акцентується увага на питаннях про цілісність, інформаційних еквівалентах та універсальності психіки в контексті досягнень голодинаміки.

Ключові слова: цілісність психіки, універсальність, динаміка, голодинаміка, інформаційні еквіваленти.

В статье раскрыты основные достижения квантовой механики и квантовой психологии, которые приближают к пониманию сущности глубинной детерминации феномена психики. Акцентируется внимание на вопросах о целостности, информационных эквивалентах и универсальности психики в контексте достижений голодинамики.

Ключевые слова: целостность психики, универсальность, динамика, голодинамика, информационные эквиваленты.

In the article achievements of quantum psychology, principles of holodynamics, essences of the phenomenon of psyche are exposed. The specific of the psychokorrektion receptions of cognition of subject's integral psyche is presented in this paper.

Key word: integrity of psyche, universality, dynamics, holodynamics, information equivalent.

Постановка проблеми. Вивчення психології на сучасному етапі її становлення потребує всебічного наукового аналізу механізмів формування психіки суб'єкта. Центральним питанням, що досліджується сучасними практичними психологами, виступає цілісність психічного у взаємозв'язку його свідомих і несвідомих проявів. Маловивченим є співвідношення універсальних законів голодинаміки та феноменів розвитку психіки особистості. Розгляду підлягають праці в області квантової механіки, квантової психології, голодинаміки та психодинамічного підходу.

Аналіз наукових джерел і публікацій. Традиційно психіка суб'єкта розглядалася науковцями в межах вивчення її свідомого або несвідомого аспекту як автономних структур. Вивчення психодинаміки А. Адлером, К. Левінім, З. Фрейдом та іншими вченими сприяло поглибленню сутності взаємозв'язків між суб'єктивним світом людини та об'єктивними чинниками її формування. У психодинамічному підході, розробленому Т. С. Яценко, виділені функційні характеристики свідомого та несвідомого, їх синергетична єдність, що виникає поряд з автономією.

У провідних ідеях квантової механіки, зокрема, в контексті вивчення принципів голодинаміки (В. Вульф, Д. Бом, Н. Бор, Дж. Нейман, К. Прибрам, С. Р. Привальська, Дж. К. Ректор, Г. А.

Югай та ін.) розкриваються закони цілісного функціонування Всесвіту. На думку вчених, голодинаміка пов'язана з неперервністю процесів статички та динаміки кожного з рівнів буття.

В межах нашого дослідження обґрунтовується категорія цілісного психічного, що функціонує за спільними, універсальними законами як для психіки, так і для голодинаміки. Ми акцентуємо увагу на інформаційних еквівалентах, які можуть бути свідченням взаємозв'язку свідомого і несвідомого.

Мета статті: проаналізувати основні принципи голодинаміки та психодинамічної теорії в контексті цілісності психічного.

Виклад основного матеріалу. У тлумачному словнику української мови поняття «цілісність» трактується як «внутрішня єдність об'єкта, його відносна автономність, незалежність від навколишнього середовища» [2, 1587]. У академічній психології (Л. С. Виготський, В. Дільтей, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн) цілісний підхід розкритий через аналіз свідомого аспекту психіки особистості. Зокрема, йдеться про цілісність психічного розвитку, який окреслюється в межах вивчення впливу на суб'єкта таких факторів як діяльність, соціум, навчання, тощо. У деяких дослідженнях [3] вказано, що цілісність позначає єдність свідомого та несвідомого проявів психіки, проте не розкривається сутність їх взаємозв'язку.

Вивчення категорії «цілісність» знаходить відображення у працях з питань голодинамічного влаштування світу. Поняття «голодинаміка» окреслює цілісність динамічних процесів всього Всесвіту. Слово «голо» від грец. *holos* трактується як «ціле» [8]. Дослідники [4; 5; 8] припускають, що влаштування Всесвіту та феномену психічного спирається на спільні універсальні закони. Увагу науковців сфокусовано на таких основних питаннях: нероздільність та цілісність Всесвіту, злиття імплікативного та експлікативного порядків, збереження інформаційного еквіваленту минулого у голографічних схемах, декодування інформації через пізнання однієї з частин цілого, тощо. Феномен кодування та декодування інформації є вагомим для вивчення у сфері психологічних досліджень, оскільки розкриває сутнісний зміст несвідомих смислових структур психіки, що пізнаються у закодованій формі через символіку, презентовану у творчості, спонтанній активності, каналізовану психокорекційним діалогом.

У голографічних дослідженнях цілісною системою виступає й сам Всесвіт, що складається з елементарних частинок: «...всесвіт – гігантська нероздільна маса. Речі можуть бути частиною нероздільного цілого і в той же час мати унікальні якості» [5, 68]. Кожна з таких частин, що позначається терміном «квант» містить інформацію про цілісний об'єкт, у якому функціонує. Звертаючись до праць Демокріта [7], знаходимо першу згадку про структурування дійсності завдяки частинкам – атомам. Переконавання Демокріта в анатомічному влаштуванні Всесвіту сприяло формуванню квантової психології, розробниками якої є М. А. Марков, А. Мархом, П. М. Румянський, В. А. Чудинова, Дж. Чу [там

само].

У голографічних дослідженнях стверджується на тому, що у частині цілого образу міститься його повне відображення. Досліди у сфері квантової механіки підтвердили ідею про відтворення цілісного об'єкту у голографії – трьохмірній картині – за рахунок збереження інформаційного еквіваленту початкового об'єкту. М. Талбот указує: «На відміну від звичайних фотографічних зображень, кожна невелика частина голографічної плівки містить всю інформацію цілого» [5, 29]. Відображення цілого образу в його окремих частинах зумовлене збереженням інформаційного еквіваленту об'єкта в динаміці його виявів. Створення голографічної картини пов'язане з процесом відтворення із хаотичних тонів на пластині чітких та випуклих ліній цілісного образу. Зокрема, «...якості частинки можуть бути зрозумілими лише через її активність, тобто її взаємодію з оточуючою дійсністю, і що частинки потрібно розглядати не як самостійні одиниці, а як невід'ємні частини цілого» [4, 91]. На думку Д. Бома [5] все, що здається не впорядкованим, не є таким.

У працях Т. С. Яценко [6; 9; 10] зосереджено на питанні логічної впорядкованості несвідомого. Ірраціональність інфантильних, глибинних детермінант є такою лише з позиції її висвітлення у свідомості. Для несвідомого інтрапсихічні тенденції діють за власною логікою – «логікою несвідомого», що виявляється у повторюваності спонтанного поведінкового матеріалу індивіда. Відповідно до окресленого вище, у психокорекційному процесі пізнання феномену психічного пов'язане з процесом перекладу неусвідомлюваного змісту (внутрішнє) в свідомість (зовнішнє). Пізнання психіки суб'єкта передбачає

необхідність перекодування інформації зі збереження інформаційного еквіваленту, що реалізується завдяки матеріалізації та символізації змісту глибинних детермінант.

Ідея про єдність суперечливих частин цілого, що презентована у голодинаміці, має аналогію у психології в понятті «антиномія» – окреслення єдності суперечливих тенденцій психіки суб'єкта. Зокрема, Т. С. Яценко указує: «Системний аналіз внутрішньої динаміки психіки вказав на складність категорії психічного і багатомірність взаємозв'язків між суперечливими по своїй суті підструктурами. Останнє адекватно охоплює поняття «антиномія», провідним значенням якого є єдність та поєднання суперечливих тенденцій» [9, 170]. Ф. Капра трактує суперечливу природу понять в контексті окреслення їх динамічності, активності, що стимулює розвиток цілого. Дослідник зазначає: «...суперечливі один одному та непримиримі поняття – не що інше, як різні сторони однієї і тієї ж дійсності» [4, 172]. Сутність протиріч у їх єдності відображає знак Ін-Ян, який гармонійно поєднує різноспрямовані енергії. На думку Ф. Капри, у хаотичному відображенні дійсності є відносна хаотичність, адже кожна з частин цілого в єдності з іншими частинами утворює цілісну картину. Сутність динамічності цілого виявляється за активністю окремих його складових: «Проникаючи у глибину речовини, ми бачимо не самостійні компоненти, а складну систему взаємовідношень між різними частинами єдиного цілого» [4, 79]. Таким чином, психодинамічна теорія спирається на методологію пізнання цілісного психічного у єдності його суперечливих тенденцій, що є спільною характеристикою й для голодинамічних досліджень.

Провідною у голографії є ідея про імплікативні та експлікативні порядки існування дійсності (за Д. Бомом [4; 5; 8]): «Бом називає цей глибинний рівень реальності імплікативним (тобто «прихованим») порядком, в той час як наш власний рівень існування він визначає як експлікативний, або розкритий порядок» [5, 66]. Д. Бом розуміє голодинаміку як єдність процесів згортання та розгортання вказаних порядків: «...все у всесвіті – частина континууму. Незважаючи на розподіл речей на експлікативному рівні, все являє собою безперервно розподілену реальність, в результаті завершуючись тим, що імплікативні та експлікативні порядки зливаються один з одним» [там само, 68]. Імплікативні та експлікативні порядки презентовані у психології як внутрішні та зовнішні механізми психіки особистості. Психіка суб'єкта у її цілісності пізнається у психокорекційній практиці з урахуванням антиномії психічного, тобто на перетині горизонтальних та вертикальних характеристик свідомого і несвідомого. Зокрема, «Горизонтальні і вертикальні взаємозалежності ніколи не виключають одна одну і передбачають нерозривну і незмінну їх єдність» [9, 170]. «Горизонталь» детермінована базовими формами психологічного захисту і містить смислове наповнення незавершених інфантильних цінностей. Вона зумовлена процесами позадосвідного формування психічного. «Вертикаль» пов'язана з дією ситуативних форм психологічних захистів та процесами соціалізації індивіда, що знаходить вияв у адаптивних проявах поведінкової активності суб'єкта у соціумі. Горизонтальні та вертикальні взаємозалежності розкривають сутність процесу іррадіації емотивних осередків глибинних детермінант на просоціальні прагнення індивіда шля-

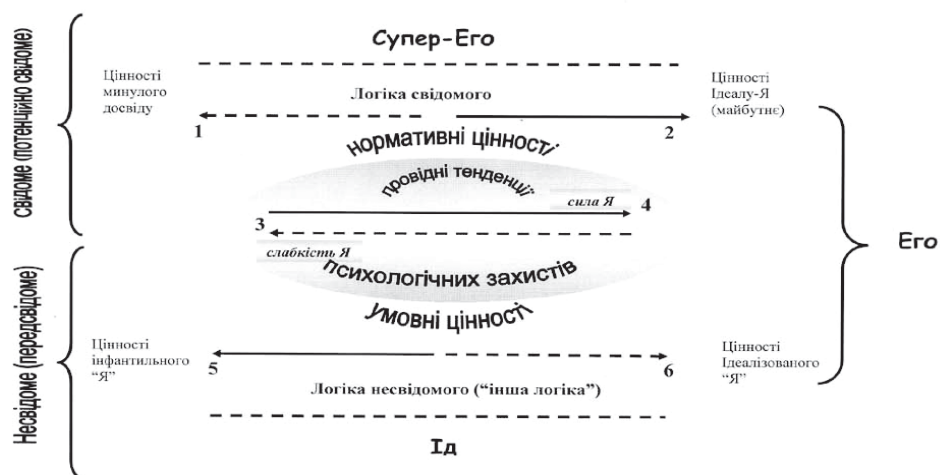


Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки

хом перекодування несвідомих глибинних змістів психіки у символічно-презентовано форми самовияву.

Взаємозалежність свідомого і несвідомого пояснює А. Е. Шерозія: «Свідомість та несвідоме психічне є взаємовиключаючі і взаємокомпенсуючі власне психологічні елементи в рамках єдиної системи їх відношень, поза якою вони взагалі втрачають можливість бути феноменами психіки в прямому сенсі слова» [1, 353]. Тобто, вчений переконаний в єдності свідомих і несвідомих проявів психіки особистості та в неможливості їх автономного функціонування. В межах психодинамічного підходу доведено, що внутрішні психічні тенденції мають свою автономію і, разом з цим, перебувають в інтегративній єдності: «Важливо враховувати, що між свідомою та несвідомою сферами психіки існує не лише автономія, а й функційна взаємозалежність» [10, 18]. Таким чином, у психіці подібно влаштуванню Всесвіту автономні частинки цілого перебувають у єдності, цілісності взаємозв'язків.

В межах досліджень психодинамічного підходу, Т. С. Яценко пише: «...

незважаючи на функційні відмінності обох сфер, вони є проявами однієї і тієї ж цілісної психіки і в той же час є її протилежностями через різноспрямованість в орієнтації на цінності» [9, 169]. Динамічна сутність феномену психічного у його цілісності презентована на Моделі внутрішньої динаміки психіки (див.: рис. 1), розробленою Т. С. Яценко.

На Моделі відображена єдність, та, водночас, різноспрямованість психіки у цінностях свідомого і несвідомого. Зокрема, цінності ідеалу «Я» (рис. 1, стрілка 2) протилежні у своїй спрямованості до цінностей інфантильного «Я» (стрілка 5). Суперечність психічного полягає у тому, що весь енергетичний потенціал зорієнтований на реалізацію принципу задоволення через імператив глибинних цінностей. Поряд з цим, внутрішня суперечність вирішується завдяки системі психологічних захистів, які покликані інтегрувати психічне.

У психокорекційному процесі пізнання несвідомого відбувається завдяки повздовжньому аналізу – сутність статичних характеристик розкрива-

ється за багатозначністю вияву. Т. С. Яценко указує: «Несвідома і свідомі сфери пов'язані між собою за параметрами гомоморфізму: одна детермінанта несвідомого задає багатозначність її вияву в ситуативній поведінці» [10, 26]. Повздовжній аналіз матеріалу протагоніста пов'язаний з процесуальністю психодіагностики, що полягає у поступовості ведення діагностики та корекції у їх єдності. Спільність ітеративних характеристик, що виявляються завдяки інтерпретації матеріалу респондента вказує на динаміку психічного.

Пізнанню індивідуальної неповторності психічного сприяє прийом діалогічної взаємодії психолога з респондентом. Психолог використовує запитання, які каталізують активність суб'єкта та сприяють «притоку» енергії для пізнання несвідомих детермінант. Здійснення інтерпретації матеріалу протагоніста набуває ефективності завдяки розкриттю полізначності символіки малюнків, оскільки: «Глибинне вивчення можливе лише за умов урахування функційних особливостей несвідомого, яке у своїй утаємниченій, змістовій частині є «поза часом», «поза простором», «поза статтю», що виявляється в усталених, ітеративних характеристиках поведінки суб'єкта» [10, 18]. В групі АСПН пізнання цілісної психіки забезпечується умовами спонтанності та невимушеності активності респондента. Відсутність соціальних

шаблонів поведінки уможлиблює вияв глибинних детермінант активності людини, що засвідчує їх поєднаність із свідомістю та можливості перекодування прихованих змістів психіки.

Проаналізувавши наукову літературу можна припустити, що матеріальний та духовний світи підлягають одним, спільним законам функціонування. Останні роботи з питань квантової механіки підтверджують нашу гіпотезу про цілісне існування психіки суб'єкта у взаємозв'язках суперечливих тенденцій та лінійних взаємозалежностей. Окреслення сутності глибинних детермінант, яким підпорядковане несвідоме, спирається на обґрунтування їх універсальної природи формування, що стає зрозумілим завдяки ґрунтовному розгляду досягнень квантової психології та голодинаміки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукової літератури з проблем голодинаміки вказав на універсальність законів функціонування психіки у її цілісності. Основними виявились поняття єдності суперечностей, пізнання цілого за сутністю однієї з його частин, динамічність цілісного об'єкта, логічну впорядкованість глибинного порядку, інформаційний еквівалент. В подальшому потребує дослідження питання декодування прихованих від свідомості смислових надбудов психіки особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Бессознательное: природа, функции, методы исследования* / Под общ. ред. А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина. – Том III. – Изд-во «Мецниереба», Тбилиси, 1978. – 796 с.
2. *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)* / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. *Загальна психологія: навч. посіб.* / М. В. Савчин. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с.

4. Капра Ф. Дао физики: Общие корни современной физики и восточного мистицизма / Ф. Капра; [перев. с англ.] – М.: ООО Издательство «София», 2008. – 416 с.
5. Талбот М. Голографическая Вселенная: Новая теория реальности / М. Талбот; [перев. с англ.] – М.: ООО Издательство «София», 2008. – 416 с.
6. Теория и практика глубинной психокоррекции: Вторая Авт. школа академика АПН Украины Т. С. Яценко / Сост.: А. В. Глузман, А. Э. Мелоян, И. В. Евтушенко, С. Ш. Раджабова, Л. Г. Туз / Под редакцией Т. С. Яценко – Ялта: РИО КГУ, 2009. – 221 с.: ил.
7. Тепляков Н. Н. История психологии. Анатомическая теория Демокрита или математические начала психологии / Н. Н. Тепляков. – Одесса: Изд-во «ЧП ТМСИ», 2007. – 176 с.
8. Югай Г. А. Голография Вселенной и новая универсальная философия. Возрождение метафизики и революция в философии. Общая метафизика: учеб. пособие с хрестоматией / Г. А. Югай. – М.: Крафт+, 2007. – 400 с. – ил.
9. Яценко Т. С. Динамика психики и методы ее глубинного познания / Т. С. Яценко // Наука і освіта. – № 3/LXXXX, квітень, 2010. – С. 168 – 171.
10. Яценко Т. С. До проблеми пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки / Т. С. Яценко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 33 (57). – 253 с.

ОПАНАСЮК І.В.,
психолог, Брошнів-Осадська
ОБШ І-ІІІ ст. Івано-Франківської
обл., пошукач кафедри
загальної та клінічної психології,
Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаника, м. Івано-Франківськ

ВПЛИВ ЗАСОБІВ АРТ-ТЕРАПІЇ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкрито психологічну сутність змісту поняття «арт-терапія», як методу творчого самовираження особистості. Запропоновано авторську програму «Психологічні основи розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії», яка заснована на гуманістичних засадах. Наведено та проінтерпретовано результати експериментальних досліджень щодо запропонованої програми. Виявлено позитивну динаміку в експериментальній групі на предмет розвитку EQ в старшокласників.

Ключові слова: емоційний інтелект, арт-терапія, творчість, тренінг, експериментальна й контрольна групи, старший шкільний вік.

В статье раскрыто психологическую сущность содержания понятия «арт-терапия», как метода творческого самовыражения личности. Предложено авторскую программу «Психологические основы развития эмоционального интеллекта старшеклассников средствами арт-терапии», которая основана на гуманистических началах. Приведены и проинтерпретированы результаты экспериментальных исследований по предложенной программе. Выявлено положительную динамику в экспериментальной группе на предмет развития EQ в старшеклассников.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, арт-терапия, творчество, тренинг, экспериментальная и контрольная группы, старший школьный возраст

The article raises the problem of the development of the emotional intelligence of senior pupils by means of art therapy. The author reveals the phenomenology of the concept of "art therapy", as well as gives the methodological rationale and theoretical basis of the problem. The structure of the training "The psychological basis for the development of the emotional intelligence of senior pupils by means of art therapy" has been outlined. The basic meaningful units of the training program forming the basis of the formative influence have been identified. The paper suggests the analysis of the results of the formative experiment concerning the high school students' EQ development. It proves the efficiency of the art therapy method in work with high school students aiming at the development of their emotional intelligence and emotional culture, in the development of training courses and individual training programs for the harmonization of the students' emotional sphere. The qualitative changes, especially noticeable in the experimental group, relative to the results of the quantitative analysis have been proved. The practical application of the research results has been mentioned.

Key words: emotional intelligence, art therapy, creativity, training, experimental and control groups, senior school age.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни соціокультурної структури, кризові явища в економічній, політичній і духовно-етичній сферах сучасного суспільства ініціювали зміни в світоглядних позиціях особистості. І це, в першу чергу стосується такої вікової категорії як підлітковий вік, де процеси засвоєння емоційного досвіду, адаптування до умов навколишнього середовища, вироблення стратегій поведінки в критичних ситуаціях відбуваються особливо активно і в якій достатньо великий ризик розвитку соціальної дезадаптації особистості. Не менш актуальною є проблема розробки засобів розвитку емоційного інтелекту старшокласників, серед яких можна віднести й методи арт-терапевтичного впливу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми.

Застосування методів арт-терапії у психологічній практиці широко пред-

ставлено напрацюваннями Р. Ф. Беляускайте (малюнкові проби в діагностиці розвитку особистості дитини); Г. В. Бурковського (елементи образотворчого мистецтва в психотерапії); М. Є. Бурно (творче самовираження в терапії); І. Є. Вольперта, М. С. Говорова (методи театралізування в психотерапії); В. Ю. Зав'ялова, А. Менегетті (онтологічна музикотерапія); О. І. Копитіна (системна арт-терапія); А. А. Осипової (загальні питання психокорекції та їх практичне застосування); О. Ю. Петрової (казкотерапія) тощо.

Використання арт-терапевтичних методів з метою дослідження глибинно-психологічних детермінант психічної активності особистості представлено в дослідженнях Т. С. Яценко та її послідовників, зокрема: С. М. Аврамченко, Л. Л. Бондаревської, К. А. Бабенко, Т. І. Білухи, Т. В. Горобець, І. В. Калашник, М. М. Кононової, А. С. Нодзельської, С. Ш. Раджабової, О. Г. Стасько, С. Г. Харенка, Н. В. Шавровської.

Разом з тим, широко представлений дослідницький запит на використання арт-терапевтичних методів у царині психологічної практики уможлиблює і нашу спробу їх застосування для розвитку емоційного інтелекту особистості, зокрема у старшому шкільному віці.

Мета дослідження – експериментально вивчити вплив арт-терапевтичних засобів на розвиток емоційного інтелекту старшокласників.

Відповідно до зазначеної мети поставлено такі **завдання**: а) розкрити психологічну сутність поняття «арт-терапія»; б) розробити структуру тренінгу «Психологічні основи розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії»; в) проаналізувати результати формульованого експерименту на предмет розвитку EQ у старшокласників.

У науковій літературі [2; 3; 5; 7] зазначається, що мистецтво має не тільки культурний характер, а й сприяє вивільненню внутрішнього напруження, розвитку інтуїтивних можливостей суб'єкта. Воно дає змогу проникати у внутрішній світ індивіда та сприяє його вираженню в творчості. В галузі психотерапії широкого розповсюдження набула арт-терапія, яка заснована на вільній експресії, мобілізації творчого потенціалу автора та інтерпретації його творчих продуктів.

З'ясувати глибинні механізми дії арт-терапії, на наш погляд, неможливо без аналізу самого феномену творчості. В загальному сенсі творчість – високосвідома діяльність людини, спрямована на створення нових продуктів матеріальної і духовної культури, які мають суспільно-історичну цінність; теоретична і практична діяльність, що зумовлює одержання об'єктивно нових результатів [11, с.352], позаяк несе в собі і суб'єктивний зміст, сприяє від-

криттю чогось раніше невідомого саме для певного конкретного суб'єкта [8; 9]. Таким чином, завдяки творчості в людини удосконалюється творчий багатовимірний просторово-часовий світ, оживляється емоційна складова її індивідуальності.

У психотерапевтичній енциклопедії метод арт-терапії (лат. *ars* – мистецтво, *therapeia* – лікування) окреслено як «метод психотерапії, що використовує для лікування та психокорекції художні прийоми та творчість, а саме: малювання, ліплення, музику, фотографію, кінофільми, книги, акторську майстерність тощо» [4, с.52], чи як «один з видів психотерапії, що передбачає терапію із залученням суб'єкта до мистецтва» [13, с.38]. Відтак метод арт-терапії передбачає психотерапію за допомогою використання методів творчого самовираження, що дає змогу звільнитися особистості від внутрішніх переживань, «експериментувати зі своїми почуттями й виражати їх на символічному рівні» [12, с.219] і ґрунтується на експресивних мистецтвах, що забезпечують підтримку особистості з метою стимулювання її до особистісного розвитку [6; 14].

Метод арт-терапії використовується у різних напрямках, основними з яких є психодинамічний та гуманістичний. У психодинамічному підході (З. Фрейд, К. Юнг) окреслено символічний характер функціонування несвідомого. Один з представників зазначеного підходу М. Наумбург, зауважувала: «Техніка арт-терапії заснована на визнанні того, що особа, незалежно від творчих здібностей, має приховану можливість проектувати свої внутрішні конфлікти у формі зображувального мистецтва. Малюнки клієнтів демонструють їх внутрішні переживання, при цьому після промальовування переживання стають більш чіткими за формою»

[14, с.35]. Звідси, створення образів в арт-терапії спрямоване на диференціювання, переосмислення особистістю негативних емоцій та травматичних переживань. Гуманістична модель розвитку суб'єкта (К. Роджерс, А. Маслоу), на яку посилається автор статті, основний наголос ставить на використання мистецтва з метою актуалізації, полегшення емоційних станів, вирішення внутрішнього конфлікту та розвитку творчих здібностей особистості. Н. Роджерс зауважувала: «Ми можемо отримати інтуїтивне одкровення, інсайт, якщо звернемося до символічних та метафоричних форм, які є у витворах експресивних мистецтв. Наші твори звертаються до нас, і ми можемо зрозуміти ці звернення, якщо знайдемо час зануритися в них... Переживання горя, гніву, болю, страху, радості, екстазу є тим тунелем, яким ми повинні пройти, щоб потрапити на інший бік – самосцілення, розуміння та цілісності» [15, с.134]. Відтак вербалізація власних переживань є одним із способів самовираження.

Звідси можна припустити, що метод арт-терапії містить в собі потенціал актуалізації стратегій творчої діяльності. Один із вагомих розвивальних механізмів терапії мистецтвом пов'язаний з феноменом катарсису – специфічною реакцією очищення психічних структур в результаті зіткнення з прекрасним [1; 9; 10].

Метод арт-терапії передбачає роботу із внутрішніми станами особистості, «торкаючись» її емоційно-почуттєвої складової, інтенцій, прагнень, потреб, що окреслюють її в абрисах інтра-, інтер- та метаіндивідуальних координат життя і визначають рівень розвитку емоційного інтелекту.

Вивчення емоційного інтелекту у теоретико-методологічному аспекті стало підґрунтям для розробки струк-

турно-функціональної моделі емоційного інтелекту в старшому шкільному віці, відповідно до змісту якої в рамках формувального експерименту було здійснено реалізацію психолого-педагогічного тренінгу як комплексного засобу формування EQ у старшокласників засобами арт-терапії.

Тренінг-курс тривав протягом жовтня-березня 2015 і передбачав 15 занять тривалістю 2,5 години кожне.

Експериментальна вибірка налічувала 20 учнів (з них 8 дівчат і 12 хлопців), а контрольна – 20 учнів (9 дівчат і 11 хлопців). У процесі контрольних зрізів використовувалась тестова методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла.

Мета тренінгу полягала у підвищенні рівня знань учасників про емоції та емоційний інтелект; набуття, закріплення навичок невербальної, вербальної комунікації та експресії. Очікуваними результатами тренінгу виступали розвиток вмінь щодо прояву власних емоцій й керування ними, управління емоційними станами інших, розвитку навичок експресивної виразності, готовності до взаємної підтримки й позитивного ставлення до себе та інших.

Тренінг склали чотири структурні блоки: 1) блок диференціації, розуміння та усвідомлення власних емоцій; 2) блок управління, самоконтролю та саморегуляції своїх емоцій; 3) блок розуміння та ідентифікації емоцій інших людей; 4) блок управління чужими емоціями.

Визначення змістових блоків здійснювалось на дотриманні загальних правил побудови тренінгових занять. Так, структура кожного заняття включала три основні частини:

1. Вступна частина, метою якої було виявлення настрою учасників групи, їх активізація, налаштування на робо-

ту в групі, включення в ситуацію «тут і тепер». Уточнювались очікування від кожного заняття і нагадувались правила роботи в групі.

2. Основна частина, завдання якої склав процес групової динаміки, де виявлялися актуальні стани учасників. Все, що відбувалось у групі, ставало єдиним груповим досвідом, який усвідомлювався й інтегрувався як окремими учасниками відповідно до їх індивідуальних особливостей, так і групою в цілому.

3. Завершальна частина (в якій здійснювався аналіз проведеної роботи кожним учасником) визначала орієнтири формування перспективної лінії отриманого досвіду, а також обговорення загальної атмосфери діяльності групи.

Окрім тренінгових занять нами було проведено індивідуально-психологічні консультації з учасниками експериментальної групи. Загальна тематика індивідуальних звернень була такою: низький рівень вмінь ділитися своїми почуттями й розуміння почуттів іншого, керування власними емоціями, управління емоційним станом інших тощо. Індивідуальне консультування старшокласників було спрямоване на усвідомлення значущості узгодження взаємної підтримки й активізацію осмислення суперечностей між довірою до себе й до інших в життєвих ситуаціях, підкріплення позитивного образу Я, оволодіння навичками саморегуляції власного емоційного стану.

Відповідно до задуму формуального експерименту, виконання вправ та їх обговорення було спрямоване на розвиток емоційного інтелекту, що безпосередньо корелює з розумінням своїх і чужих емоцій; управління своїми і чужими емоціями; міжособистісним та внутрішньоособистісним аспектом емоційного інтелекту; емоційною поін-

формованістю; самомотивацією; емпатією; розпізнаванням емоцій в інших.

На початку тренінгу, відповідно до розробленого плану заняття, здійснювалося визначення мети роботи. При цьому, більшість учасників зауважила, що метою їх участі в групі є розвиток особистісних цілей, які пов'язані із вмінням розпізнавати власні емоції та управляти ними; розумінням емоцій в інших; встановленням позитивного психологічного клімату в групах, в яких перебуває кожен учасник у своєму житті; налаштування взаємодії, яка б була корисною і задовольняла особисті інтереси.

Перед тренінгом було проведено констатуючий зріз і після завершення – контрольний замір з метою вивчення міри впливу незалежної змінної на залежну. За результатами методики «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла в експериментальній групі до формуального впливу були отримані такі дані: 90% учнів мають низький рівень показників емоційного інтелекту, у той час як 10% учнів – середній рівень. По завершенні проведеного формуального впливу (2014-2015) й повторного застосування методики Н. Холла через два місяці після реалізації експерименту були виявлені ідентичні показники розвитку емоційного інтелекту старшокласників, зокрема: 20% досліджуваних показали низький рівень показників емоційного інтелекту, 70% досліджуваних – середній рівень і 10% досліджуваних – високий рівень (рис.1).

Отримані дані підтверджують помітні зміни в експериментальній групі.

Щодо застосування цієї ж методики в контрольній групі, то результати досліджень до і після формуального впливу показали, що показники залишилися незмінними: 80% респондентів виявили низький рівень показників

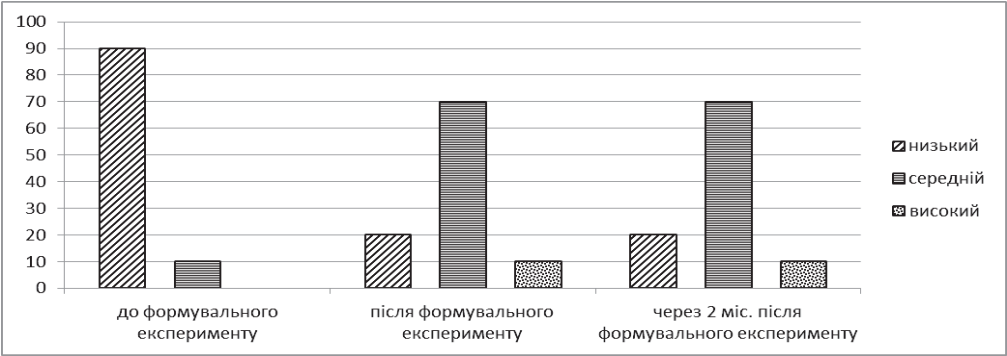


Рис. 1. Графічне зображення показників емоційного інтелекту в експериментальній групі.

емоційного інтелекту, у той час 20% респондентів – середній рівень.

Для вивчення статистичної значущості динаміки експериментальної та контрольної груп до і після формувального впливу був застосований t-критерій Стюдента.

Здійснивши обробку результатів методики діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, ми можемо прослідкувати динаміку показників емоцій-

ного інтелекту (табл. 1), де помітними є зміни в експериментальній групі до і після формувального впливу ($t = -7,11356$, при $p < 0,05$) та через два місяці ($t = -6,62504$, при $p < 0,05$).

У контрольній групі до і після формувального впливу змін не виявлено (табл. 2) $t = 0,297902$, при $p < 0,05$.

Загалом, на основі здійсненого аналізу формувального експерименту можна констатувати про позитивну

Таблиця 1
Динаміка показників емоційного інтелекту експериментальної групи до і після формувального впливу (за t-критерієм Стюдента, при $p < 0,05$).

T-test for Independent Samples (3 p)											
Note: Variables were treated as independent samples											
	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N	Std.Dev.	Std.Dev.	F-ratio	p
Group 1 vs. Group 2	Group 1	Group 2				Group 1	Group 2	Group 1	Group 2	Variances	Variances
до Е. vs. після Е.	21,55000	48,40000	-7,11356	38	0,000000	20	20	12,76292	11,04727	1,334721	0,535275
до Е. vs. через 2 міс.	21,55000	47,20000	-6,62504	38	0,000000	20	20	12,76292	11,70065	1,189816	0,708698

Таблиця 2
Динаміка показників емоційного інтелекту контрольної групи до і після формувального впливу (за t-критерієм Стюдента, при $p < 0,05$)

T-test for Independent Samples (Spreadsheet3)											
Note: Variables were treated as independent samples											
	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N	Std.Dev.	Std.Dev.	F-ratio	p
Group 1 vs. Group 2	Group 1	Group 2				Group 1	Group 2	Group 1	Group 2	Variances	Variances
до Е. vs. після Е.	28,15000	26,40000	0,297902	38	0,767401	20	20	20,13448	16,87539	1,423551	0,448635

динаміку в експериментальній групі на предмет розвитку емоційного інтелекту в старшокласників. Вагомим аргументом підтвердження результатів кількісного аналізу стали якісні зміни, що виявлені саме в експериментальній групі.

Висновки. Виходячи з вищеподаних результатів експериментального дослідження можна констатувати, що проведений тренінг «Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами

арт-терапії» сприяє формуванню у старшокласників здатності до самопізнання та самоаналізу емоційної сфери, розвитку вміння ідентифікувати свої емоції, розбудовувати конструктивні стосунки з іншими. Відтак може використовуватись в роботі практичних психологів з розвитку емоційного інтелекту особистості старшокласника, а також при розробці навчальних курсів, окремих тренінгових програм, спрямованих на гармонізацію емоційної сфери школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Гертруда Ш. Рисунок и образ в гештальт-терапии / Ш. Гертруда. – СПб. : Изд-во Пирожкова, 2002. – 215 с.
3. Джеральд О. Рисунок в психотерапии / О. Джеральд. – М. : ЭКСМО, 2000. – 230 с.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб, 1999. – 752 с.
5. Келиш Э. В поисках смысла визуальных образов / Э. Келиш // Исцеляющее искусство : журнал арт-терапии. – 2002. – Т. 5, №1. – С. 6 – 36.
6. Копытин А. И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Лань, 1999. – 255 с.
7. Максименко С. Д. Психология поэзии в рисунке : учеб. пособие / С. Д. Максименко, Т. С. Яценко. – К. : Педагогична преса, 2006. – 80 с.
8. Міциха Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : монографія / Л. П. Міциха. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014. – 400 с.
9. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження психології творчої діяльності / В. О. Моляко // Стратегії творчої діяльності : школа В. О. Моляко / за ред. В. О. Моляко. – К. : Освіта України, 2008. – С. 7 – 51.
10. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М., 2002. – 512 с.
11. Психологічна енциклопедія [автор-упорядник О. М. Степанов] – К. : Академвидав, 2006. – 423 с.
12. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика : пер. с англ. / [под ред. Л. П. Петровской]. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.
13. Словарь справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Хэлсон, 2006. – 388 с.
14. Naumburg, M. Dynamically oriented art therapy : Its principles and practices. – New York : Grune & Stratton, 1966.
15. Rogers N. Creative Connection. Polo Alto Science & Behavior Books, Inc., 1993.

ПЕРІГ І.М.,
кандидат психологічних
наук, доцент, кафедра
психології у виробничій сфері,
Тернопільський національний
технічний університет
імені Івана Пулюя,
м. Тернопіль

ПІЗНАВАЛЬНА МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті розглядається надзвичайно складна психолого-педагогічна проблема – навчальна мотивація, від модальності якої залежить якість дидактичної діяльності та професійне становлення фахівця. З позиції системного підходу саме пізнавальна (внутрішня) мотивація виступає важливою умовою ефективного навчання та об'єктивним критерієм правильного самовизначення.

Ключові слова: потреби, мотив, мотивація, мотивація навчання, пізнавальна мотивація, професійне самовизначення.

В статье рассматривается чрезвычайно сложная психолого-педагогическая проблема – учебная мотивация, от модальности которой зависит качество дидактической деятельности и профессиональное становление специалиста. С позиции системного подхода именно познавательная (внутренняя) мотивация выступает важным условием эффективного обучения, а также объективным критерием правильного самоопределения.

Ключевые слова: потребности, мотив, мотивация, мотивация учения, познавательная мотивация, профессиональное самоопределение.

The article deals with extremely complex psychological and pedagogical problem – academic motivation, the modalities of which depends on the quality of didactic activities and professional development specialist.

From the standpoint of system approach needs, motives, goals learning how incentives in favor of unity integrated personality and quality essential for effective learning. That cognitive (internal) motivation objective criterion serves correct determination. Based leading education students are "professional" and "personal prestige" less significant "pragmatic" (get a university degree) and "informative". One of the most effective and efficient in learning is cognitive motives that are associated with the content of training activities and the process of its implementation. Results psychodiagnostic research allowed to verify the hypothesis that internal motivation training is the condition of professional self.

Key words: need, motive, motivation, motivation training, cognitive motivation, professional self-determination.

Постановка проблеми. Мотивація навчання – одна із центральних психолого-педагогічних проблем. Здобуті знання, засвоєний навчальний матеріал, який пройшов крізь призму особистісних, емоційних, когнітивних структур стає надбанням особистості, її професійним ресурсом. Тому процес навчання має бути внутрішньо мотивованим і збагаченим змістовною активністю.

Внутрішні мотиви зумовлюють у студента бажання не тільки засвоїти певний обсяг знань, але і прагнення до самоосвіти. Тому формування навчально-пізнавальних мотивів – це головна умова підготовки майбутніх фахівців різних сфер суспільного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велика кількість наукових праць (В.А. Асєєв, Л.І. Божович, О.П. Запорожець, Є.П. Ільїн, О.М. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн, Г.І. Щукіна та ін.) присвячена дослідженню природи, детермінації, структури мотиваційної сфери особистості та закономірностей її формування, окремим

аспектам мотивації діяльності людини. Мотивацію навчальної діяльності досліджено в роботах А.О. Вербицького, О.П. Гребенюка, А.К. Маркової, В. Є. Мільман, В.Ф. Моргун, Н.А. Побірченко, В.В. Рибалки.

Узагальнюючи визначення, ми прийшли до розуміння, що мотивація – це складна, багаторівнева неоднорідна система спонукань особистості, її стрижень, що включає спрямованість потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, норми, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, афективну і вольову сферу особистості, переживання задоволення потреби та інші соціально-психологічні характеристики [1-3; 5; 6].

Метою статті є з'ясувати специфіку полімотивації навчання студентів та її вплив на професійне самовизначення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під мотивом навчальної діяльності розуміються усі фактори, що зумовлюють навчальну активність: потреби, цілі, установки, почуття обов'язку, інтереси, стимули тощо.

В.В. Давидов, Л.Б. Ітельсон, А.В.

Петровський виділили в мотивації внутрішні, зовнішні та особистісні джерела [3].

Спрямованість студента на різні сторони навчальної діяльності А.К Маркова назвала мотивами навчання, до яких включила 2 великі групи: 1) пізнавальні мотиви, які пов'язані із змістом навчальної діяльності і процесом її виконання; 2) соціальні мотиви, які пов'язані з різними соціальними взаємодіями учня з іншими людьми [6].

В розробці Є.П. Ільїна виокремлюються такі фактори мотивації навчання: 1) навчання заради навчання, без отримання задоволення від діяльності і без інтересу до предмета; 2) навчання без особистих інтересів; 3) навчання для соціальної ідентифікації; 4) навчання заради успіху, або через страх невдачі; 5) навчання під тиском; 6) навчання, ґрунтоване на суспільних нормах; 7) навчання для досягнення мети в житті; 8) навчання, що базується на соціальних цілях, вимогах і цінностях" [5, с.253].

Для дослідження мотиваційної сфери особистості було проведено дві методики. Перша спрямована на діагностику мотивації навчальної діяльності студентів – методика „Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів” запропонована А.А. Реаном і В.А. Якуніним. Друга методика, призначена для визначення схильності до певного виду професійної діяльності – це „Опитувальник професійної готовності” розроблений Л.Н. Кабардовою.

Дослідження проводилося на 2-х факультетах Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя: факультет економіки і підприємницької діяльності (ФПД) спеціальність «Маркетинг» (БК) та факультет комп'ютерних

технологій (ФКТ) спеціальність «Комп'ютерні технології» (КТ). Вибірка складала 82 студенти.

За даними дослідження отримані наступні результати. Перші місця розподілили між собою мотиви (у відсотках), які подані у таблиці 1.

Для студентів групи БК (маркетологи) на першому місці є мотив стати висококваліфікованим спеціалістом (у 50% студентів). Цей мотив можемо віднести до внутрішнього мотиву, оскільки рушійною силою навчання є прагнення до набуття нових знань з метою самореалізації та самовдосконалення. У студентів групи КТ також спостерігається високий бал по даному мотиву (у 20%), але все-таки найбільшу перевагу вони надали мотиву під №6 – набутти глибокі і міцні знання (26,6%). Цей мотив також є внутрішнім і проявляється в кожній особистості індивідуально. Він є особливо актуальним для тих, хто задоволений своєю діяльністю, і прагне пізнавати все нове. Хоча значно з меншим відсотком (8,33%), проте даний мотив був відзначений на першому місці і у студентів групи БК. Також відзначено, обома групами, мотив отримати диплом (25% і 13% відповідно).

Отримання диплому є тим стимульним фактором, який поєднує, з однієї сторони, бажання добре вчитися, поважати себе за вміння доводити розпочату справу до логічного завершення, з іншої – отримати похвалу, не зруйнувати життєвий ґештальт, виправдати сподівання батьків. Для 3,3% студентів групи КТ мотивом навчання на першому місці є мотив отримати інтелектуальне задоволення. У даній категорії молодих людей домінуючою мотивацією є пізнавальна активність та дослідницький пошук. Такі студенти при успішному

Таблиця 1

Мотив першого рангу навчання студентів у ВНЗ

№	Список мотивів	Маркетинг, %	Комп'ютерні технології, %
1	Стати висококваліфікованим спеціалістом	50	20
2	Отримати диплом	25	13
3	Успішно продовжити навчання на наступних курсах		3,3
4	Успішно вчитися, здавати екзамени на „добре” і „відмінно”		10
5	Постійно отримувати стипендію		3,3
6	Набути глибокі і міцні знання	8,33	26,6
7	Бути постійно готовим до наступних занять		
8	Не запускати вивчення предметів навчального циклу		3,3
9	Не відставати від одногрупників		
10	Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності		10
11	Виконувати педагогічні вимоги	8,33	
12	Досягнути поваги викладачів		
13	Бути прикладом для одногрупників		6,6
14	Отримати схвалення батьків та оточуючих	8,33	
15	Уникати осуду і покарання за погане навчання		
16	Отримати інтелектуальне задоволення		3,3

засвоєнні навчального матеріалу, добрій науковості можуть бути віднесені до групи інтелектуально обдарованих за класифікацією М.О. Холодної. Потреба відчувати себе компетентним, знаючим, умілим тощо.

Отримання стипендії для частини студентів є підкріплюючим стимулом, а для інших – основним, тобто вони вчать зарадити тому, щоб отримати грошову винагороду. Досягнення поваги викладачів поєднується із мотивом самоствердження, у такій взаємодії підвищується самооцінка студента, а також прагнення підтримувати навчальний рейтинг на високому

рівні. По 8,33% розподілили між собою мотиви під №1, 3, 6, 8. Що стосується студентів групи КТ, то найбільше студентів (23,3% і 20%), на друге місце обрали мотиви під №1 (стати висококваліфікованим спеціалістом) та №6 (набути глибокі і міцні знання). Дані мотиви відносяться до пізнавальних, оскільки спонукання відбувається власне внутрішньою активністю особистості до діяльності, прагненням до набуття глибоких і міцних знань, сприяють до отримання задоволення від роботи, викликають інтерес, підвищують самоповагу особистості. Мотиви під №5 (постійно отримувати стипендію) і №14 (отримати схвалення батьків та оточу-

ючих) отримали по 13,3%. Такі мотиви спонукають до поверхневого засвоєння знань, зниження творчої активності, активність до навчальної діяльності припиняється, якщо зникають зовнішні стимули. Для 6,6% студентів важливими мотивами є отримання диплому, успішне продовження навчання на наступних курсах, забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності, отримання інтелектуального задоволення, мотив не відставати від одногрупників.

Отже, обидва види мотивів як зовнішні, так і внутрішні є важливими компонентами навчальної діяльності студентів і відіграють важливу роль в процесі вивчення і засвоєння навчального матеріалу. Перевага внутрішньої мотивації свідчить про те, що студенти залучаються до своєї діяльності заради неї самої, а не заради досягнення будь-яких зовнішніх нагород.

Узагальнюючи результати частоти вибору кожного із мотиву, студентами групи БК і КТ найчастіше обраними мотивами студентів обох груп є мотиви № 1 (стати висококваліфікованим спеціалістом), № 6 (набути глибокі і міцні знання), № 2 (отримати диплом), № 10 (забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності), а саме: мотив стати висококваліфікованим спеціалістом, набути глибокі і міцні знання, отримати диплом, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.

Усі мотиви перераховані вище відносяться до внутрішніх мотивів, окрім мотиву № 2 (отримати диплом), і свідчать про особистісну зацікавленість у тій діяльності якою вони займаються на даний момент.

Проте на відміну від студентів групи БК (8,3%), студенти групи КТ (30%) провідне місце відводять мотиву отримати інтелектуальне задоволення в процесі навчання.

За результатами застосування опиту-

вальника Л.М. Кабардової у 69% досліджуваних групи БК (маркетинг) високі показники позитивного ставлення до професії типу „людина-людина” співвідносяться із високими показниками за шкалою «бажання працювати і вміння». Це свідчить перш за все про наявність практичного досвіду, відповідних умінь і відповідно підтверджує обґрунтованість професійного вибору. У 7,6% студентів виникають розбіжності у показниках по різних системах.

Співпадання результатів у студентів маркетингу з системою професійного спрямування типу „людина-людина” підкріплюється позитивною внутрішньою мотивацією до навчання.

Варто відзначити, що 84,1% студентів відзначили у своїх відповідях мотив стати висококваліфікованим спеціалістом і набути глибокі і міцні знання.

У студентів групи КТ (комп'ютерні технології) спостерігається багато розбіжностей між обраною професією і типом професійного спрямування. У 33,3% студентів високі показники по параметрах вміння, ставлення і бажання відповідають типу професійного спрямування „людина-техніка”, у 26,6% типу „людина-людина”, у 16,6% – типу „людина-художній образ”, у 13,3% – типу „людина-знакова система” і у 10% – типу „людина-природа”. Мотивація у 33,3% студентів підкріплюється зовнішніми стимулами.

69% студентів групи БК відносяться до професійного спрямування типу „людина-людина”. Для 50% студентів провідним є мотив під № 1, а саме мотив стати висококваліфікованим спеціалістом, 8,33% мотив набути глибокі і міцні знання. Це свідчить про те, що студенти з даними мотиваційними комплексами, залучаються в цю діяльність заради неї самої, а не для досягнення будь-яких зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення якоїсь іншої мети, тобто це ті студенти, яких залучає,

насамперед, інтерес до самого процесу навчання, вони схильні вибирати більш складні завдання, що позитивно відображається на розвитку їх пізнавальних інтересів.

Що стосується групи КТ, то тут виникали значні розбіжності з типами професійного спрямування і обраною професією. Порівнюючи обраний тип професійного спрямування і провідний вид мотиву, маємо наступні результати. У студентів професійного спрямування типу „людина –техніка” (33,3% студентів) провідними мотивами для 20% із них є мотив стати висококваліфікованим спеціалістом, для 6,6% студентів цього ж професійного спрямування провідним є мотив набути глибокі і міцні знання, для 6,6% студентів – мотив отримати диплом. Як бачимо, перевага надається все ж таки внутрішнім мотивам навчання.

Для студентів у яких провідним типом професійного спрямування є тип „людина–людина”, а саме 26,6%, то тут найчастіше зустрічаються такі мотиви, як: успішно вчитися, здавати екзамени на „добре” і „відмінно” (16,6% студентів), забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності (6,6% студентів), постійно отримувати стипендію (6,6% студентів), отримати інтелектуальне задоволення (3,3% студентів).

Отже, у результатах психодіагностичного дослідження прослідковується зв'язок типу професійного спрямування, напряму підготовки і мотивацією, яка спонукає до навчання.

Звідси, й можна зробити висновок про те, що студенти, які вчать за обраною професією, яка їм не подобається, і за якою у них немає бажання працювати – супроводжується низькою мотивацією, або зовнішньою мотивацією.

З отриманих даних можна зробити узагальнення про те, що узгодження домінуючої мотивації, напряму навчання, професійного спрямування є комплексом

факторів, визначальним для професійного самовизначення.

Результати психологічних досліджень засвідчують, що мотивація учбової діяльності неоднорідна, вона залежить від безлічі чинників: освітньої системи, освітньої установи, індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу і так далі. З іншого боку, мотивація поведінки людини, виступаючи як психічне явище, завжди є віддзеркаленням поглядів, ціннісних орієнтацій, установок того соціального шару (групи, спільності), представником якого є особа.

Провідними учбовими мотивами у студентів є „професійні” і „особистісного престижу”, менш значимі „прагматичні” (отримати диплом про вищу освіту) і „пізнавальні”.

Висновки. Формування мотивації та психологічної готовності до вибору професії – це завдання професійного самовизначення.

Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності, а мотивація – це і є сам процес усвідомлення необхідності задоволення потреб і реалізації планів. Тому професійне самовизначення на належному рівні відбувається при умові внутрішньої включеності, а саме при пізнавальній мотивації [4].

Стійкі внутрішні мотиви є умовою успішного оволодіння професією, формування професійно-важливих якостей.

Узгодження домінуючої мотивації, напряму навчання, професійного спрямування є комплексом факторів, визначальним для професійного самовизначення.

Перспективи подальших досліджень з цього напрямку будуть стосуватися дослідження факторів, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчання

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе. / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1976. – №6. – С. 24–29.
2. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. Вербицкий А.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации / А.А. Вербицкий, Т.А. Платонова. – М.: Высшая школа, 1986. – 158 с.
4. Гордієнко В.І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості // Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посіб. [За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки]. – Хмельницький: ТУП, 2001. – с. 48–67.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин, СПб.: Питер. – 2006. – 508 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / Маркова Аэлига Капитоновна. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

ПОГОНЕЦЬ І.В.,
асистент, кафедра методики
викладання мистецьких
дисциплін, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано основні наукові підходи до проблеми аналізу ілюстративного матеріалу підручників у другій половині ХХ століття. Узагальнено основні вимоги до ілюстрацій навчальних видань, визначені вітчизняними та зарубіжними вченими; виявлено основні показники оцінювання якості ілюстративного оформлення шкільної навчальної літератури у визначений період.

Ключові слова: шкільний підручник, ілюстративний матеріал навчальної книги, вимоги до ілюстрацій, теоретичні підходи до оцінювання ілюстрацій.

В статье проанализированы основные научные подходы к проблеме анализа иллюстративного материала учебников во второй половине XX века. Обобщены основные требования к иллюстрациям учебных изданий, определенные отечественными и иностранными учеными; рассматриваются основные показатели оценки качества иллюстративного оформления школьной учебной литературы в определенный период.

Ключевые слова: школьный учебник, иллюстративный материал учебной книги, требования к иллюстрациям, теоретические подходы к оценке иллюстраций.

Basic scientific approaches to the analysis aspect of illustrative material of school textbooks in the second half of the XX century are considered in the article. Basic requirements to the illustrations of educational editions determined by Ukrainian and foreign scientists are generalized;

main indices of qualitative evaluation of illustrative design of school educational literature in a certain period are found out. Different demands are made on the illustration of school educational literature since the design of a textbook should provide the maximum comfort for reading and use, meet the requirements of pedagogical process, facilitate perception and understanding of its contents as much as possible. The analysis of scientists' research of the second half of the XX century enabled to generalize the basic requirements to the analysis of illustrative material and to define those ones which are the most widespread: illustrative correspondence to the contents of educational material; informative value of a visual image; communicative value of an illustration; integrity of its functions; realistic characteristics of an image; functionality of an illustration and its connection with a text; didactive-pedagogical, aesthetic, ideological value of the given structural component of a textbook; artistic and didactic correlation in an illustration; didactic correlation of visual images.

Key words: *a school textbook, illustrative material of an educational book, requirements to illustrations, theoretical approaches to the evaluation of illustrations.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти відбувається значне розширення фонду навчальної літератури для загальноосвітньої школи, укладається та видається чимало нових альтернативних видань, тому потребує вдосконалення система вимог та критеріїв оцінювання їх якості.

З огляду на те, що формування початкового зацікавлення, і, відповідно полегшення засвоєння навчального матеріалу у процесі роботи з підручником передбачає наявність у ньому ілюстративного матеріалу, то якість даного компонента структури навчальної книги має велике практичне значення.

Оформлення підручника повинно забезпечувати максимальну зручність читання та користування, відповідати вимогам педагогічного процесу, максимально полегшувати сприймання і розуміння його змісту шляхом чіткої і зрозумілої для певного віку учнів

системи рубрикації, виділень у тексті, виразно виконаних ілюстрацій тощо. Тому до ілюстрування шкільної навчальної літератури ставлять певні вимоги.

Зважаючи на те, що весь процес конструювання навчальної книги тісно пов'язаний з теорією шкільного підручника, – вивчення досвіду підручникотворення другої половини XX століття є важливим, оскільки в цей період шкільний підручник уперше став об'єктом наукового дослідження (Н. Менчинська, Є. Перовський). Відповідно ученими розглядалась і проблема оцінювання навчальної книги та окремих компонентів її структури.

У сучасній теорії підручника існує чимало підходів до оцінювання якості його ілюстративності. Так, у праці Ф.-М. Жерара і К. Роеж'єра «Як розробляти і оцінювати шкільні підручники» (2001р.), запропоновано аналізувати зазначений структурний компонент навчальної книги на основі виразнос-

ті, друку і естетики малюнків різних типів [4, с. 315]. Я. Кодлюк («Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті», 2006 р.) обґрунтувала основні дидактичні вимоги до ілюстративного матеріалу підручника для початкової школи [7, с. 190]. У дослідженні Н. Хребтової («Мотиваційна спрямованість підручників для початкової школи», 2010 р.) розроблено рекомендації щодо посилення ефективності ілюстративного матеріалу та поліграфічного оформлення підручників для початкової школи, а також схему аналізу дизайну підручника (естетичні і дидактичні показники) [13, с. 64; 106].

Зважаючи на те, що вимоги до укладання та оформлення навчальної літератури висуваються відповідно до змін, які відбуваються у суспільстві, системі національної освіти, розвитку технічного прогресу у книгодрукуванні, умовами розповсюдження і продажу тощо, то очевидно, що критерії оцінювання підручника та його ілюстрацій повинні доповнюватись і удосконалюватись.

Тому, вважаємо, що подальші наукові розвідки проблеми аналізу ілюстративного матеріалу шкільного підручника створюватимуть відповідні умови для оптимального використання даного структурного компонента у процесі розробки навчальних видань нового покоління.

Аналіз останніх досліджень. Проблема оцінювання ілюстративного матеріалу підручника не є новою у педагогічній науці, різні її аспекти вивчалися як українськими так і зарубіжними дослідниками. Зокрема, гігієнічні показники оформлення книг для дітей розробляли Л. Михайлова, Н. Попова, А. Рамуль, Г. Ростовцев, Н. Тихомиров, та ін.; значення якості і кількості ілюстрацій у навчально-

му виданні науково обґрунтовано Е. Перовським; методи аналізу підручника і компонентів його структури охарактеризовано у дослідженні В. Бейлінсона; теоретичні підходи до оцінювання ілюстративного матеріалу відображено у наукових дослідженнях В. Белінського Н. Добролюбова, А. Зільберштейна, Т. Продановича, Р. Радовановича, та ін.; вимоги до зображень для дітей різного шкільного віку відзначено у працях Б. Бутніка-Сіверського, Г. Гранік, Б. Карлаваріса; розроблено рекомендації щодо активізації книги за допомогою кольору (Б. Кісін, Ф. Юр'єв). Важливим аспектом якісної ілюстрації у підручнику вважаємо і її образотворчі можливості, які розглядалися у працях Г. Брилова, Б. Кісіна, К. Кузьмінського.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних підходів до оцінювання ілюстративного матеріалу шкільних підручників у другій половині ХХ століття, та виявленні основних критеріїв аналізу ілюстрацій у навчальній літературі досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. У підручнику як системі взаємопов'язаних елементів, які перебувають у функціональній єдності та гармонійності, важлива роль належить його ілюстративності (ступінь насиченості видання ілюстраціями), як важливому показнику привабливості навчальної книги для учнів.

Будь-яка ілюстрація у підручнику повинна виконувати певні функції: пояснювати, систематизувати, доповнювати зміст, розвивати увагу, уяву, творче мислення. Зв'язок ілюстрацій з текстом практично втілюється у підтекстовках, запитаннях, завданнях різного характеру. Виважена структура підручника передбачає: а) відповідність художнього оформлення до тексту; б) доцільність розміщення у підручнику

конкретної ілюстрації; г) поглиблення засвоєння явищ і фактів за допомогою ілюстративного матеріалу [2, с. 57]. Дослідники підручникотворення зазначають, що ілюстрація є особливим засобом соціального спілкування з учасниками навчального процесу. Вона допомагає засвоїти нарівні з текстом суспільно прийняті і науково обґрунтовані положення тощо.

Із визначення ролі ілюстративного матеріалу в підручнику повинні впливати і спеціальні вимоги до нього.

Підкреслимо, що ілюстраціями у навчальній книзі є різноманітні зображення, що поміщуються у ній разом із текстом: креслення, схеми, карти, портрети, зображення предметів та явищ природи, сцени, пейзажі, репродукції картин художників та різноманітних документів, а також текстовий супровід, включений безпосередньо в малюнок і підпис до нього. Таким чином термін «ілюстрація» включає в себе зображення, що відрізняються за своїм змістом і формою, зв'язком із текстом, значенням у навчальній книзі, тощо.

Перші науково обґрунтовані вимоги до різних видів ілюстрацій у структурі навчальної книги з'явилися у працях К. Кузьмінського «Ілюстрування навчальної книги» (1934) та Б. Кісіна «Графическое оформление книги» (1946). Основними показниками якісного зображення у підручнику учені вважають його відповідність до віку учнів, рівень стилізації, масштабність, відсутність складних перспективних скорочень і зображення окремих частин об'єктів, плавний перехід світла і тіні в передачі об'єму предметів, локальне забарвлення, що поступово ускладнюється нюансними переходами і введенням нових кольорів, дотримання стильової єдності усіх ілюстрацій у підручнику, використання простих фотографій без складного

фону.

Один із перших теоретиків структури шкільного підручника Є. Перовський, який сформулював основний принцип ілюстрування навчальної книги: ілюстрація повинна застосовуватися або в найважчому для розуміння місці підручника, або там, де вона має велике освітнє чи виховне значення [10, с. 81], визначив загальні вимоги до усіх видів ілюстрацій відповідно до їх ролі в підручнику на основі двох взаємопов'язаних елементів: *зміст і форму*. Так, у змісті учений відзначив властивість ілюстрації сприяти пізнанню учнями описаних в тексті явищ і одночасно посилювати виховну дію даного тексту. Форма ілюстрації, на думку Є.Перовського, повинна виявлятися у зрозумілості і виразності малюнка [10, с. 80].

Важливе значення для даного дослідження мають теоретичні розробки щодо ілюстрування шкільних підручників В. Белінського та Н. Добролюбова, де обґрунтовано наступні вимоги до наочних зображень: реалістичність малюнків, їх якісне художнє виконання, взаємозв'язок з текстом, використання в підручниках кольорових ілюстрацій та якісний друк. Н. Добролюбов акцентував увагу на підборі зображень відповідно до вікових особливостей учнів та на значенні кольору у створенні ілюстрацій [11, с. 52].

Окремий напрям наукових досліджень в аспекті доступності і читабельності навчальної книги та якості її поліграфічного оформлення становить розробка гігієнічної оцінки підручника (комплекс вимог, спрямованих на забезпечення зручності читання тексту, з метою попередження негативного впливу процесу читання на здоров'я людини) (Г. Кон, Л. Михайлова, Н. Попова, А. Рамуль, Г. Ростовцев, Н. Тихомиров, та ін.). В основному вче-

ні приділяли увагу якості паперу, висоті шрифту та довжині рядків.

У результаті численних наукових пошуків Міністерством охорони здоров'я України видано «Державні санітарні правила і норми. Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» [3]. Дотримання яких є обов'язковим і стосується тексту, друку, розміру шрифту, ілюстративності, підбору зображень відповідно до віку дітей.

Важливою умовою дидактично обґрунтованого ілюстрування підручника є відповідність ілюстративного матеріалу віковим особливостям учнів [7, с. 190]. Тому в основу існуючих досліджень покладено загальні норми, що стосуються співвідношення характеристик ілюстрації і певного віку:

а) віковій категорії I – III класів початкової школи відповідають стилізовані зображення на основі реалістичних компонентів, насичених кольорів, виразні з чіткими контурами, не перевантажені деталями, із незначним відображенням пластичності об'єктів та простору;

б) віковій категорії IV – VI класів відповідають прості, але реалістичні малюнки, з чіткими контурами і виразністю зображення, достатньою кількістю деталей, що посилюють сприймання цілого. Кольори мають більше нюансів і півтонів, злегка підкреслено пластичність, простір і матеріальність;

в) віковій категорії VII – VIII класів підходять реалістичні ілюстрації наділені елементами експресивності, які характерні для стилю конкретного художника-ілюстратора. Лінії і контури вільно переходять з однієї поверхні на іншу, кольори складні і передають масу відтінків, деталі підкреслюють характер мотиву зображення, спеціально акцентується увага на пластич-

ності, матеріальності, структурі та передачі простору [5, с. 71].

Усе це дало змогу ученим визначити основні дидактичні критерії оцінювання ілюстративного матеріалу підручника. Найбільш повно, у досліджуваний період, вони були відображені у дослідженні Т. Продановича:

Дидактична відповідність ілюстрації змісту підручника. Ілюстрація може бути визнана досконалою і функціональною лише тоді, коли вона відповідає особливостям його змісту і дидактичним принципам навчання.

Інформативність наочного зображення полягає у тому, що кожна ілюстрація є носієм певної інформації, яка відповідає загальним цілям навчання, покладеним у зміст підручника (інформативність зображень є важливим показником якості підручника).

Комунікативність ілюстрації, яка передбачає розвиток умінь учня спостерігати й осмислювати власні спостереження.

Цілісність функцій ілюстрації, що проявляється в оптимальному розвитку як елементів інформативності, так і комунікативності відповідно до характеру підручника, особливостей тексту і віку учнів.

Реалістичність ілюстрації передбачає зображення предметів реальної дійсності (синтез реальностей відображених образними елементами зображення).

Функціональність ілюстрації. Необхідною умовою даного критерію є її зв'язок із текстом, але ілюстрація повинна бути функціональною і по відношенню до змісту підручника, організації процесу навчання, творчості вчителя, активності учня.

Дидактична цінність ілюстрації об'єднує в собі сучасні вимоги інформатики і виховного спілкування між учителем і учнем; дає змогу досягти

необхідного поєднання ілюстративних компонентів з їх інформативними та комунікативними якостями.

Зв'язок художнього і дидактичного в ілюстрації обумовлюється рівнем розвитку процесу оформлення і досягнень дидактики (ілюстрування підручника передбачає рівноправне поєднання художніх і дидактичних якостей).

Дидактичний взаємозв'язок ілюстрацій. Процес відбору зображень для підручника повинен ґрунтуватись на створенні певної тематичної лінії ілюстрування [12, с. 47].

У науковому дослідженні Я. Кодлюк відзначено, що дидактичні вимоги до ілюстративного матеріалу поділяють на загальні (науковість, інформативність, повнота відображення змісту, тематична взаємопов'язаність, естетична цінність, виховна спрямованість) і спеціальні (визначають характер зображень у підручнику з урахуванням типу навчального предмета, концепції конкретного підручника, вікових особливостей учнів, вимог навчальної програми тощо) [7, с. 188].

Дотримання дидактичних критеріїв ілюстрування є важливою умовою удосконалення шкільних підручників як зі сторони їх змісту, так і образотворчих рішень.

Серед досліджень проблеми оцінювання якості ілюстративного матеріалу навчальних видань у другій половині ХХ століття особливої уваги заслуговує комплексний підхід до її вирішення Б. Карлаваріса. Ученим було запропоновано загальні принципи визначення якості наочних зображень на основі наступних елементів:

Квантитативні (кількісні) елементи, що впливають на характер ілюстрації, особливості віку дітей, як і на характер тексту; функція тексту визначає характер зображення; вид змісту, в осно-

ві якого покладено поділ тексту, а також характер ілюстрацій, що входять у цей текст; різноманітні інтерпретації тексту теж можуть стати базою для поділу тексту і малюнків; форма тексту.

Специфічні зв'язки між текстом і ілюстрацією, що залежать від об'єму інформації (являють собою основу для можливого розподілу ілюстрацій по відношенню до об'єму інформації в тексті).

Види ілюстрацій також дають можливість створювати критерії їх оцінювання.

Технічне виконання наочних зображень також має важливе значення в оцінюванні їх якості, і, відповідно, якості усього підручника [12, с. 71].

На основі свого дослідження Б. Карлаваріс зробив важливе зауваження про те, що аналіз ілюстрації не може бути зведено до якогось одного критерію, а залежить від різних факторів:

Естетична цінність ілюстрації: художньо-оформлювальні елементи; творчі (креативні) фактори; ілюстрація як візуальний спосіб передачі інформації; ілюстрація як графічний дизайн; індивідуальне бачення автора; відповідність зображень сучасності; їх експресивність; вплив на емоції учня.

Психологічна цінність ілюстрації обумовлена віковими можливостями: пристосування зображення до віку дитини на основі стилістичних можливостей і вибору мотиву.

Ідеологічна цінність ілюстрації: інформативність зображення відповідно до тексту, педагогічний вплив тексту і ілюстративного матеріалу; вплив зображень на засвоєння знань і умінь, на мислення і розуміння, мотиваційна функція ілюстрації і її виховна компонента [12, с. 72].

У результаті дослідження Б. Карлаваріса було запропоновано чотирьох-

ступеневу модель оцінювання ілюстрацій.

Перша компонента цієї моделі – елементи, які можна аналізувати об’єктивно (базуються на характері тексту та зв’язку тексту і ілюстрації, а також елементи що визначають характер зображення).

В основі другої компоненти моделі лежить аналіз різних засобів, за допомогою яких реалізується сприймання візуального матеріалу, відповідно, аналіз різних видів ілюстрацій.

Третя частина моделі стосується якості самих зображень (елементи, обумовлені майстерністю ілюстратора), тобто це ті аспекти, що дають можливість аналізувати ілюстративний матеріал:

Дидактично-педагогічний аспект, полягає у чіткому і зрозумілому відо-

браженні в ілюстрації головного; мотивації роботи з наочними зображеннями; посиленні розуміння тексту; розвитку мислення і полегшення засвоєння навчального матеріалу.

Естетичний аспект включає творчу основу малюнків в підручнику, їх оригінальність; художньо-графічні якості; емоційний вплив на учня.

Ідеологічний аспект полягає в життєвості і реалістичності ілюстрації, протистоянні шаблонам, стереотипам і традиціоналізму, розвитку гнучкого мислення, моральності і патріотизмі.

Четверта компонента моделі оцінювання ілюстрацій включає наступні елементи, що стосуються оформлення всієї книги, вибору шрифту, особливостей друку тощо. Важливими факторами, що впливають умови (об’єктивні, але мінливі) [5, с. 75].

Таблиця 1

Модель оцінювання ілюстрацій

1. Елементи, що оцінюються об’єктивно. 2. Частково об’єктивні елементи.

3. Художні елементи (суб’єктивні) [5, с. 76]

Співвідношення тексту і ілюстрацій (1)		Тип ілюстрації (2)	Якість ілюстрації (3)
А. Характеристика 1. Основний текст 1.1. Хрестоматія: літературний текст. Ілюстрація: жанрова реалістична фантастична 1.2. Науковий текст – об’єктивний Ілюстрація: об’єктивна; реалістична. 2. Додатковий текст 2.1. Хрестоматія: правдивий текст Ілюстрація: правдива реалістична фантастична 2.2. Науковий текст – літературний Ілюстрація: жанрова реалістична фантастична 3. Короткий текст – задачі 3.1 і 3.2. Хрестоматія і науковий текст, перш за все – об’єктивний Ілюстрація: правдива об’єктивна		1. Художня ілюстрація 2. Фотографія 3. Репродукція 4. Схема	Критерії оцінювання 1. Дидактично-педагогічна цінність 2. Естетична цінність 3. Ідеологічна цінність 4. Необхідні вимоги: Тип шрифту і довжина рядка Розмір ілюстрації Верстка Розмір сторінки і об’єм книги Обкладинка Колір паперу
Б. Об’єм інформації текст ілюстрації 1. Домінуюча ілюстрація 2. Рівноправна ілюстрація 3. Супроводжуюча текст ілюстрація 4. Ілюстративне оздоблення - віньєтка			

Цілісний огляд компонентів моделі учень запропонував у таблиці 1.

Варто відзначити, що дана модель має велике практичне значення для аналізу ілюстрацій в підручниках, і стала основою для подальших наукових досліджень проблеми оцінювання якості ілюстративного матеріалу навчальних видань (Я. Кодлюк, Н. Хребтова).

Висновки і пропозиції. Отже, аналіз джерел (В. Белінський, В. Бейлінсон, Г. Брилов, Б. Бутнік-Сіверський, Н. Добролюбов, Б. Карлаваріс, Б. Кисин, К. Кузьмінський, Л. Михайлова, Є. Перовський, Т. Проданович та ін.) дав змогу узагальнити основні вимоги щодо аналізу ілюстративного матеріалу, запропоновані науковцями другої половини ХХ століття, та визначити ті, що найбільш поширені: відповідність ілюстрації змісту навчального матері-

алу; інформативність наочного зображення; комунікативність ілюстрації; цілісність її функцій; реалістичність зображення; функціональність ілюстрації та її зв'язок з текстом; дидактична-педагогічна, естетична, ідеологічна цінність даного структурного компонента підручника; взаємозв'язок художнього та дидактичного в ілюстрації; дидактична взаємопов'язаність наочних зображень.

З огляду на те, що на сучасному етапі розвитку освіти прослідковується розширення проблематики досліджень щодо якості шкільного підручника та компонентів його структури, то перегляд і творче переосмислення існуючих досліджень відповідно до вимог сучасності, сприятиме створенню високоякісних навчальних видань нового покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бутнік-Сіверський Б. Принципи ілюстрування дитячої книжки / Б. Бутнік-Сіверський. – К. : Культура, 1929. – 67 с.
2. Горпинюк В. П. Ілюстративний матеріал як складова його структури / В. П. Горпинюк // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. С. 54–62.
3. Державні санітарні правила і норми. Гігієнічні вимоги до до друкованої продукції для дітей // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1–4. С. 183–195.
4. Жерар Ф.-М. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники /
5. Ф.-М Жерар, К. Роеж'єр; пер. з франц. М. Марченко. – К.: КІС, 2001. – 352 с.
6. Карлаваріс Б. Педагогическая ценность иллюстрации в учебниках / Б. Карлаваріс // Функции художественно-графического оформления учебников: пер. с серб.-хорв. / под. ред. Г. М Донского. – М.: Просвещение, 1986. – С. 69–77.
7. Кисин Б. М. Графическое оформление книги / Б. М. Кисин. ГИЗЛЕГПРОМ, 1946. – С – 283–343.
8. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
9. Михайлова Л. В. Гигиеническая оценка внешнего оформления учебников и учебных книг для I – X классов средней школы / Л. В. Михайлова. – М.: Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 171–191.
10. Основы оформления советской книги / Под ред. А. А. Сидорова и В. И. Истрина. – М.: Искусство, 1956. – 502с.

11. Перовский Е. И. Методическое построение и язык учебника для средней школы/ Е. И. Перовский. – М.: Известия АПН РСФСР, 1955. – Вып. 63. – С. 93.
12. Попков А. В. Дидактические основы иллюстрирования учебников средней общеобразовательной политехнической школы (на мат. учебн. истор. и географ. для V – VII классов сред. школы) : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. В. Попков. – Х., 1959. – 376 с.
13. Проданович Т. Дидактические основы использования иллюстраций в современных учебниках / Т. Проданович // Функции художественно-графического оформления учебников: пер. с серб.-хорв. / под. ред. Г. М Донского. – М.: Просвещение, 1986. – С. 45–50.
14. Хребтова Н. Мотиваційна спрямованість підручників для початкової школи: науково-методичні рекомендації / Н. Хребтова. – Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2010. – 116с.

ПОГРЕБНА А.В.,
студентка, Інститут
післядипломної освіти Київського
національного університету
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА В РІЗНИХ ВИДАХ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті представлено короткий теоретичний огляд проблеми оцінки ефективності психологічної діяльності; проаналізовано та систематизовано існуючі критерії ефективності роботи психолога в різних видах психологічної допомоги.

Ключові слова: ефективність, психологічна допомога, критерії ефективності, психологічна практика.

В статье представлен короткий теоретический обзор проблемы оценки эффективности психологической деятельности; проанализировано и систематизировано существующие критерии эффективности работы психолога в разных видах психологической помощи.

Ключевые слова: эффективность, психологическая помощь, критерии эффективности, психологическая практика.

The article contains a short theoretical overview of the problem of psychological practice effectiveness assessment; analysis and systematisation of the existing efficiency criteria of psychologist's work in various types of psychological assistance.

Key words: effectiveness, psychological assistance, efficiency criteria, psychological practice.

Постановка проблеми. Активний та стрімкий розвиток сучасного суспільства спричиняє за собою зміни у всіх сферах життя та висуває нові вимоги відповідності. Цей процес, безумовно, зачіпає і сферу практичної психології, таким чином стимулюючи якнайшвидший розвиток та становлення вітчизняної сфери психологічних послуг. За подібних умов оцінка ефективності психологічного впливу стає важливою складовою процесу надання психологічної допомоги.

Однак, в силу соціальних, історичних та культурних факторів, практична психологія в нас відрізняється від такої на Заході, а одні й ті самі проблеми набувають іншого соціально-психологічного змісту. Що фактично унеможливає повне перенесення західного практичного досвіду на вітчизняні реалії, а отже – й потребує спеціального підходу до оцінки ефективності психологічного впливу в наших умовах. Це породжує необхідність виділення об'єктивних критеріїв, що дозволяли б оцінити результативність роботи психолога-практика в різних видах психологічної допомоги у нашій країні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В різний час необхідність оцінки діяльності психолога-практика ставала предметом уваги значної кількості дослідників. Так, Г. С. Абрамова, Р. Кочюнас, М. М. Огінська та В. М. Розін, А. А. Осіпова, Г. В. Тимошенко та

О. А. Леоненко, О. В. Хухласва – звертали увагу на це питання у своїх дослідженнях. В кожному з них науковці пропонували свій власний ґрунтовний погляд на оцінку ефективності різних видів психологічної діяльності.

У своїх останніх публікаціях І. М. Бушай та С. В. Уманський пропонують нові критерії для оцінки ефективності психологічного консультування та психотерапії, а Т. В. Бушуєва детально розглядає існуючі в літературі підходи до особистості психодіагноста, торкаючись питання ефективності виконання роботи цією категорією професіоналів.

Ґрунтовне дослідження критеріїв ефективності психологічного консультування було проведене М. Г. Бобковою та В. В. Гарасвою, у результаті якого критерії оцінки, що до цього моменту виділялися в літературі, були проаналізовані та емпірично досліджені, на основі чого була розроблена модель ефективного психологічного консультування.

Між тим, попри наявність публікацій з даного питання, серед науковців відсутня однаковість у поглядах на нього, а окремі критерії для оцінки ефективності різних видів психологічної діяльності, що виділялися у вітчизняній літературі до цього моменту – не впорядковані в єдину систему.

Формулювання цілей статті. Уточнення поняття ефективності та конкретизація його місця в системі

характеристик діяльності, розведення понять «результативність», «ефективність» та «успішність». Теоретичний огляд проблеми оцінки ефективності психологічної діяльності. Аналіз і систематизація вже існуючих критеріїв для оцінки ефективності різних видів психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка зовнішня, тобто трудова діяльність має свою психологічну макроструктуру [5, 31], відповідно до якої вона обумовлюється попередньо поставленою метою та завершується тим або іншим результатом. Як професійна трудова діяльність, що має певну мету, психологічна допомога також завжди буде мати той чи інший результат. Залежно від ступеня досягнення психологом-практиком конкретної мети він може говорити про результативність своєї діяльності і визначати її кінцевий підсумок як успішний або неуспішний.

В людському житті поняття успіху має ключове значення. На побутовому рівні розуміння успіху співвідноситься з досягненням людиною конкретної мети, але може бути розглянуто і більш детально. Так, дослідники (О. В. Лібін, С. О. Дружилов) звертають увагу на дві основні складові успіху: особистісний успіх, що розглядається як особистісна характеристика (тобто ступінь реалізованості людини) та успіх діяльності як характеристика своєрідності кінцевого результату чи продукту діяльності, що може визначатися за допомогою таких показників як корисність, точність, майстерність, чистота [7].

Таким чином, поняття успіху чи, навпаки, неуспіху безпосередньо зав'язане на діяльнісній стороні людського життя і серед іншого може слугувати підставою для оцінки ступеня особистої реалізованості людини (її

успішності).

При цьому характеристика успіху значно рідше використовується для позначення міри успіху саме професійної діяльності людини, а не будь-якої діяльності взагалі. І тут якраз варто відзначити деяке змішання вищезазначеного поняття успіху діяльності з поняттям її ефективності. У такому разі «успіх» і «ефективність» діяльності використовуються як рівнозначні, а їх використання окремо не обґрунтовується.

В свою чергу С. О. Дружилов визначає успішність професійної діяльності як інтегральну характеристику результату виконання діяльності суб'єктом праці, яка визначається на основі співвіднесення якості та кількості виробленої продукції (або послуг) з психологічною, фізіологічною, технічною, економічною ціною діяльності (показниками ефективності діяльності) [5, 34].

Таким чином, у співвідношенні понять «успіх» – «ефективність», поняття ефективності є складовою частиною успіху в професійній діяльності, і підставою для оцінки її успішності чи неуспішності.

Термін «ефективність» походить від латинського *efficientia*, і згідно з тлумачним словником «ефективний» визначається як такий, що приводить до потрібних результатів, наслідків, такий, що дає найбільший ефект [9]. Крім власне «ефективності» дослідниками широко використовуються й інші поняття, покликані виразити успішність діяльності, як, наприклад, «продуктивність», «виробнича активність», «якість праці» чи деякі інші, часом без будь-якого на те обґрунтування. Як зауважує Дружилов, частіш за все також абсолютно не розводяться поняття продуктивності й ефективності, що відбувається скоріш за все

в силу близькості понять «продукт» і «ефект» [5, 262].

В деяких точних науках поняття ефективності досить чітко визначене і піддається математичному обчисленню. Так, одне з відомих на сьогодні визначень ефективності ґрунтується на економічних показниках, де вона розуміється як відношення результату до витрачених ресурсів [6]. Такий підхід передбачає порівняння показника отриманого ефекту з показниками тих витрат, що були здійснені в процесі отримання даного ефекту. І перша, і друга група показників в такому разі є вимірюваними. В свою чергу ці показники, що служать мірилом або підставою для оцінки, визначення чи класифікації чогось, і власне використовуються при оцінці ефективності, називаються критеріями [9].

Вперше розширення поняття ефективності за межі економічної сфери відбулося завдяки праксеології. Її засновник, Т. Котарбінський, називав її загальною теорією ефективної організації діяльності і вказував, що праксеологи мають своєю метою дослідження техніки раціональної діяльності, тобто тих вказівок і застережень, «що важливі для всякої дії, ефективність котрої необхідно підвищити» [7, 20].

Відтоді дослідниками активно розвивалося поняття ефективності вже як характеристики діяльності. Сьогодні Дружилов підводить підсумок, що ефективність як характеристика діяльності являє собою відношення результату діяльності до ресурсів або витрат цієї діяльності, якими виступають вже цінності, потреби, цілі та засоби (як приватні критерії ефективності) [5, 264].

Разом із тим огляд літератури свідчить, що при всій наявній різноманітності підходів до питання ефективності діяльності взагалі, на сьогоднішній

день залишається невиробленим конкретне розуміння ефективності психологічної діяльності зокрема. Як не зрозуміло й те, що саме має слугувати складовими для оцінки такої ефективності. В силу особливої специфічності самої психологічної діяльності як такої і тих відносин між її суб'єктом і об'єктом, що складаються в умовах такої взаємодії, економічний або технічний підходи до оцінки психологічної ефективності загалом не представляються доцільними.

Таким чином, виходячи із вищезазначеного ми можемо говорити про те, що ефективність як характеристика діяльності закономірно може бути використана і для оцінки результативності (або успішності) професійної діяльності, для чого вона і застосовується сьогодні.

Практична психологія, предметом вивчення якої є індивідуальність і неповторність людини в конкретних обставинах її життя, ставить своїм завданням не лише вивчення індивідуальності людини, але й обґрунтування впливів на неї з метою прояву можливостей людини [1]. У професійному сенсі це означає, що практична сфера психології стає полем діяльності відповідного фахівця-практика. Головна мета діяльності психолога в такому випадку конститує себе вже у формі психологічної допомоги.

Сутність психологічної допомоги, як і її структура, розуміється дослідниками по-різному. У відповідності зі своїм розумінням, кожен автор пропонує і свою класифікацію видів допомоги: представляючи в її структурі від двох видів, як то консультування і психологічна корекція [12], до чотирьох і більше, як це робить, наприклад, А. А. Осіпова, виділяючи психодіагностику, психокорекцію, психотерапію, психологічне консультування, профорієн-

тацію та інші [8].

Детальний аналіз наукової літератури дозволив нам зібрати разом критерії для оцінки ефективності психологічної допомоги, котрі до цього моменту пропонувалися окремими авторами.

Як найбільш зручна для роботи, нами була використана класифікація, представлена Г. С. Абрамовою, що умовно розділяє психологічну допомогу на чотири види: психодіагностику, психологічну корекцію, психологічне консультування та психотерапію [1]. У відповідності з цією класифікацією нами групувалися виділені критерії.

Перший висновок, що був зроблений у процесі роботи, полягає в тому, що, хоча кожним автором і пропонуються спеціальні критерії для оцінки ефективності різних видів допомоги, при більш близькому їх розгляді стає зрозуміло, що дані критерії можливо екстраполювати також і на інші види психологічної допомоги. На нашу думку, подібна ситуація пов'язана перш за все із вище згадуваною специфікою вітчизняної сфери практичної психології. У межах котрої психологічна допомога постає єдиним конгломератом теорій і технік, де один і той самий спеціаліст частіш за все опиняється одночасно задіяним у наданні різних її видів.

У зв'язку з такою ситуацією ми розглядали весь масив критеріїв в цілому, лише в якості уточнення зазначаючи той вид психологічної допомоги (окремо в дужках), для котрого ці критерії були першопочатково запропоновані.

Подальший аналіз критеріїв дає нам підстави для виділення декількох умовних рівнів терапевтичного процесу, в яких лежать ці критерії.

1. Професійні й особистісні характеристики психолога-практика:

- автентичність, відкритість власно-

му досвіду, розвиток самопізнання, сила особистості та ідентичність, толерантність до невизначеності, прийняття особистої відповідальності, глибина стосунків з іншими людьми, постановка реалістичних цілей, емпатія (Р. Кочунас, консультування) [4];

- надійність професійної позиції (Г. С. Абрамова, психодіагностика) [1];
- відповідальність, відкритість, гнучкість мислення і поведінки, неупередженість, неагресивність, емпатія (О. В. Юдіна, психодіагностика) [3, 159].

2. Особливості процесу взаємодії між клієнтом та психологом-практиком:

- безпека (С. В. Уманський, психотерапія) [11];

3. Характеристики наступного результату:

- поява у людини нових переживань з приводу своєї задачі (Г. С. Абрамова, консультування) [1];
- наявність таких суттєвих особистісних перемін, які супроводжуються емоціями радості, задоволення, натхнення, покращення емоційного фону, світовідчуття, самопочуття (І. М. Бушай, консультування) [2, 113];
- набуття клієнтом таких ознак як автентичність та адаптивність (Г. В. Тимошенко, О. А. Леоненко, психотерапія) [10, 218];
- формування внутрішнього локусу контролю, відсторонення, надія на можливість змін, поява в житті цінних подій, переключення уваги (М. М. Огінська, В. М. Розін, психотерапія) [4];
- зміни, що їх суб'єктивно переживає клієнт, параметри змін, що піддаються об'єктивній реєстрації, стійкість змін (А. А. Осіпова, психокорекція) [8, 31];
- психологічне здоров'я (О. В. Хухла-

ева, консультування та психокорекція) [12].

Нарешті, окремо варто відзначити виділення Г. С. Абрамовою в контексті психодіагностики такого важливого критерію як «надійність інструментів роботи» [1], що в подальшому може слугувати підставою для розгляду ще одного рівня терапевтичного процесу, як то: робочі інструменти психолога-практика.

Очевидно, що виділені нами рівні відображають лише окремі сторони або елементи процесу психологічної допомоги, яка на практиці завжди являє собою єдину нероздільну реальність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зважаючи на вищесказане, ми можемо констатувати деяку розрізненість у поглядах на оцінку ефективності психологічної допомоги, певну фрагментарність в існуючих уявленнях про критерії цієї ефективності, і нарешті, як результат – відсутність на сьогодні єдиної системи таких критеріїв.

Складно не помітити і часткове ви-

падіння із загального поля даних такої невід'ємної сторони процесу психологічної допомоги, як клієнт або суб'єкт діяльності психолога-практика – а саме відсутність таких критеріїв, які розглядали б індивідуально-психологічні характеристики клієнта як безпосереднього учасника терапевтичного процесу. Що, безумовно, також має бути враховано в оцінці ефективності психологічної допомоги. Для цього необхідно подальше виділення по можливості об'єктивних показників основних психологічних особливостей клієнта, який бере участь у процесі психологічної допомоги.

Таким чином, все разом це породжує необхідність більш ретельного вивчення питання для подальшої розробки дієвої моделі оцінки ефективності психологічної допомоги. На нашу думку, подібне дослідження може стати ще одним важливим кроком на шляху розвитку та становлення практичної сфери психології і зробити вагомий внесок у справу надання суспільству ефективної та дієвої психологічної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абрамова Г. С. *Практическая психология. Учебник для студентов вузов.* – Изд. 6-е., перераб. и доп. – М.: Академический проект, 2003. – 496 с. – («Gaud-eatus»).
2. Бушай І. М. Типові помилки психолога-консультанта у професійній діяльності // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. пр. – К., 2012. – Вип. 9. – С. 113-119.
3. Бушуєва Т. В. Модель особистості психодіагноста: підходи до побудови // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. пр. – К., 2013. – Вип. 12. – С. 155-164.
4. Бобкова М. Г., Гараєва В. В. Критерии эффективности психологического консультирования // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9.
5. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр» – 2011. – 296 с.

6. Економічний словник-довідник: За ред. док. екон. наук, проф. С. В. Мочерного / Худож. оформ. В. М. Штогрин. – К.: Феміна, 1995. – 368 с. – (Nota bene).
7. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Пер. с польск. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.
8. Осипова А. А. Общая психокоррекция. Учебное пособие. – М.: СФЕРА, 2002. – 510 с.
9. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980 / [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <http://sum.in.ua/>.
10. Тимошенко Г. В., Леоненко Е. А. Работа с телом в психотерапии: Практическое руководство. – М.: Психотерапия, 2006. – 480 с.
11. Уманский С. В. Безопасность как критерий эффективности / [Электронный ресурс] / С. В. Уманский. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/psychotherapub.htm>.
12. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

ПОУЛЬ В.С.,

кандидат психологічних
наук, завідувач кафедри
дошкільної та початкової освіти,
Донецький обласний інститут
післядипломної педагогічної
освіти,
м. Донецьк

ОСОБЛИВОСТІ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ОСВОЄННЯ ПЛАНУВАЛЬНОЇ ТА РЕГУЛЯТИВНОЇ ФУНКЦІЙ МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ

У статті розглядаються особливості освоєння планувальної і регулятивної функцій мовлення дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. На основі формування вмінь самостійно будувати мовленнєві висловлювання запропонована функціонально-структурна модель оптимізації процесу освоєння вищезазначених функцій мовлення.

Ключові слова: мовленнєві висловлювання, планувальна і регулятивна функції мовлення, старший дошкільний вік, молодший шкільний вік.

В статье рассматриваются особенности освоения планирующей и регулирующей функций речи детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. На основе формирования умений самостоятельно строить речевые высказывания предложена функционально-структурная модель оптимизации процесса освоения этих функций речи.

Ключевые слова: речевые высказывания, планирующая и регулятивная функции речи, старший дошкольный возраст, младший школьный возраст.

The article discusses the features of the development to planning and regulating functions of the speech of the senior preschool children and younger school age. On the basis of formation of skills to build their own speech utterances in which they begin to plan their activities and regulate the process of its implementation, it is proposed functional-

structural model of optimization of process of development of the functions of speech. It is revealed, that purposeful forming in children of abilities to model the utterance of different types during studies of the developing program contributes to the mastery of regulating and planning functions of speech, that optimizes the development of the ability to constructing their own behavior.

Key words: *speech expression, functions of speech of planning and regulating, senior preschool age, primary school age.*

Постановка проблеми. Особливу актуальність на перших стадіях онтогенезу набуває проблема становлення особистості дитини в процесі її підготовки до самостійного життя і самореалізації в навколишньому світі, оскільки діти дошкільного віку тільки вчаться будувати свою поведінку відповідно до соціальних умов. Успішність соціальної адаптації дитини за даними досліджень значною мірою залежить від рівня розвитку вмінь будувати зв'язні висловлювання, які забезпечують їй можливість реалізувати свою пізнавальну і соціальну активність як у колі однолітків, так і в спілкуванні з дорослими, тобто будувати власну поведінку відповідно до життєвих ситуацій.

Аналіз публікацій, виділення не вирішених проблем. Мовлення у своїй розвиненій формі виконує регулятивну і планувальну функції дитячої діяльності та поведінки (К.Я. Вазіна, І.Б. Дауніс, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, В.С. Мухіна, С.А. Поліщук та ін.).

У дослідженнях Н.А. Бастун, Д.Б. Ельконіна, В.К. Котирло, Р.Є. Левіної, В.М. Переверзевої, Д.Б. Усика, Л.О. Шибицької та ін. було виявлено, що спочатку діти оволодівають вміннями регуляції своїх дій, які задані дорослим або правилами гри у словесній формі. З часом здібності самостійно пред'являти вимоги до однолітків, а надалі і до себе, діяти згідно з ними стають початковим етапом перебудови

мовленнєвих вказівок інших у механізми саморегуляції. Також у роботах Б.С. Волкова, Н.В. Волкової, С.Н. Карпової, О.Р. Лурії, Н.І. Непомнящої, Я.З. Неверович, Н.П. Парамоновой, М.А. Степанової, Л.М. Самошкіної, О.К. Тихомирова, Н.І. Чуприкової, Ф.Я. Юдович та ін. науковців було встановлено, що діти починають регулювати свою поведінку, спираючись спочатку на слово дорослого, потім – за допомогою власного гучного мовлення, далі – на основі мовлення «про себе». Результати дослідження В.І. Лубовського [4] переконливо свідчать, що у дітей з віком зовнішні форми прояву саморегуляції (безпосереднє спонукання до дій, підкріплення та мовленнєве позначення її) переходять до внутрішніх (вербалізація власних дій та планування майбутніх) і цей перехід являє собою основу розвитку планувальної функції мовлення. На думку О.В. Запорожця, П.В. Піменова, М.І. Лісіної, І.Б. Дауніса, початковим етапом становлення саме цієї функції у дітей є перехід від ситуативного мовлення до контекстного, коли дитина починає оволодівати вміннями формулювання змісту своїх зв'язних висловлювань.

Освоєння дітьми планувальної та регулятивної функцій, на думку Р.Є. Левіної [2], відбувається в процесі перетворення ситуативного мовлення у контекстне під час повідомлення своєї думки у висловлюванні. Цей процес може здійснюватися, по-перше, при



Рис. 1. Структура мовленнєвого висловлювання за О. Р. Лурією

поступовій зміні ситуацій взаємодії з оточуючими: від виконання вимог дорослого до спільних дій з однолітками, далі – до організації власної діяльності і поведінки; по-друге, при послідовному перетворенні особливостей розвитку мовлення в цей період: від зовнішнього мовленнєвого повідомлення для інших до егоцентричного мовленнєвого супроводу власних дій, надалі – до внутрішнього мовленнєвого планування своєї діяльності. Зазначене дозволяє нам припустити, що формулювання своїх думок, які зв'язані в єдине ціле і зрозумілі співбесіднику без урахування тієї конкретної ситуації, в якій вони здійснювалися, потребує оволодіння вміннями будувати висловлювання, а навчання дітей умінням самостійно їх створювати буде сприяти оптимізації освоєння ними вищезазначених мовленнєвих функцій.

Вперше структура породження мовленнєвого висловлювання була представлена в роботі О. Р. Лурії [5] і складалася з чотирьох етапів (рис. 1). До першого автор відносить мотив висловлювання; до другого – його задум, який являє собою схему згорнутого повідомлення своєї думки; третій – внутрішнє мовлення, під час якого задум переводиться до системи синтаксично розгорнутих речень; четвертий – формулювання розгорнутого мовленнєвого висловлювання, до якого входить не одне, а декілька взаємозв'язаних речень, оскільки воно складає єдину цілісну систему і виникає у процесі безпосереднього спілкування та під

час передачі інформації від однієї особи іншій.

Вчений вважає, що, по-перше, застосування складної системи «стратегій» (термін О. Р. Лурії) дозволяє людині виділити істотне його значення, гальмувати побічні асоціації і вибирати мовленнєві формулювання відповідно до поставленого завдання. По-друге, породження висловлювання включає постійний контроль за його протіканням, тобто свідомий вибір необхідних мовленнєвих компонентів з багатьох альтернатив. На думку психолога, цей вибір може приймати форму розгорнутих проб, що потребують спеціальних зусиль, або більш плавну форму, що підкоряється раніше виробленій схемі, етапи якої були ретельно опрацьовані.

Інша структура створення мовленнєвого висловлювання була запропонована О. О. Леонтьєвим [3] і також містила чотири етапи, але сутність її інша. Перший етап – мотивація – мається на увазі розуміння людиною причин, які обумовлюють її мовленнєву поведінку. Другий – задум – є програмою або його планом. Третій – здійснення задуму (або реалізація плану), який може протікати одночасно з другим, тобто поки одна його частина реалізується, наступна планується. Четвертий етап – це зіставлення реалізації задуму з самим задумом, тобто його оцінка з точки зору досягнення результату.

Надалі під мовленнєвим висловлюванням ми будемо розуміти мовлення, що безпосередньо включається до про-

цесу спілкування і передачі інформації від однієї особи іншій та складається з ряду взаємозв'язаних речень, що становлять єдину цілісну замкнуту систему, виникнення якої відповідає п'яти етапам: 1) мотивація (визначення мети висловлювання), 2) задум (планування змісту мовлення), 3) вибір структури (прогнозування загальної конструкції), 4) звукова реалізація (формулювання розгорнутого мовленнєвого висловлювання), 5) зіставлення реалізації задуму з самим задумом (тобто його оцінка з точки зору досягнення результату).

Деякими вченими вивчалися шляхи формування мовленнєвих умінь у дітей дошкільного віку, а саме: оволодіння зв'язним послідовним повідомленням думок; формування вмінь будувати речення; навчання переказу; створення невеличких описів, повідомлень, здійснення аналогізування тощо (І.М. Біла, А. М. Богущ, Л. Ф. Войтко, Н. В. Гавриш, Т. Н. Ушакова, Н. Харченко та інші). При цьому авторами не розглядалися питання становлення планувальної та регулятивної функцій мовлення в процесі цього навчання.

У роботах М. Ш. Абділова, Л. І. Волошенко, О. М. Корніякової, Н. П. Локалової, С. Л. Рубінштейна, І. П. Старагіної, О. В. Скориніної і Т. Б. Хомуленко та інших, які були спрямовані на вивчення мовленнєвого розвитку учнів початкових класів, розглядалися структури різних видів текстів та висловлювань, логічна узгодженість між їх частинами, формування вмінь самостійного аналізу художніх творів та створення оригінальних текстів тощо. Але, як і в роботі з дошкільниками, зв'язок між розвитком у дітей молодшого шкільного віку цих мовленнєвих умінь і оволодінням ними регулятивною та планувальною мовленнєвими функціями не був предметом їх дослід-

жень.

Більш ретельно психологами вивчалися окремі мовленнєві вміння в учнів середніх класів, а саме: сприймати та розуміти мовлення інших, ставити питання та складати план до змісту тексту, будувати смислову його структуру тощо (Н. С. Антонюк, А. С. Звоницька, Ю. В. Сурков, Н. М. Токарева, Н. І. Чуприковата інші). У деяких дослідженнях увага школярів зверталася на розкриття змісту висловлювання, в інших – на його структуру при переказі тексту або при складанні плану, у той час як спроби дослідити можливості побудови висловлювань певного змісту і структури були поодинокими. До них можна віднести дослідження В. Н. Васильєвої [1], в якому було визначено мовленнєві вміння, необхідні для процесу формування і реалізації думки, запропоновано алгоритм побудови і реалізації мовленнєвого висловлювання, який включає декілька етапів. Перший являє собою створення педагогом зразка мовленнєвого висловлювання; другий – формування у дітей мовленнєвих умінь його здійснення на базі запропонованого зразку; третій – узагальнення; четвертий – перенесення мовленнєвих умінь у нові умови. Але дослідницею не вивчався взаємозв'язок у підлітків між мовленнєвими вміннями і функціями.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. На основі вищезазначеного ми пропонуємо функціонально-структурну модель оптимізації процесу освоєння дітьми планувальної та регулятивної функцій мовлення шляхом навчання їх побудови висловлювань різного змісту і структури, яка представлена на рис. 2. Згідно з дослідженнями О. М. Корніяки, А. М. Леушиної, С. Л. Рубінштейна, В. Л. Скалкіна, навчання дітей створенню власного висловлювання складаєть-

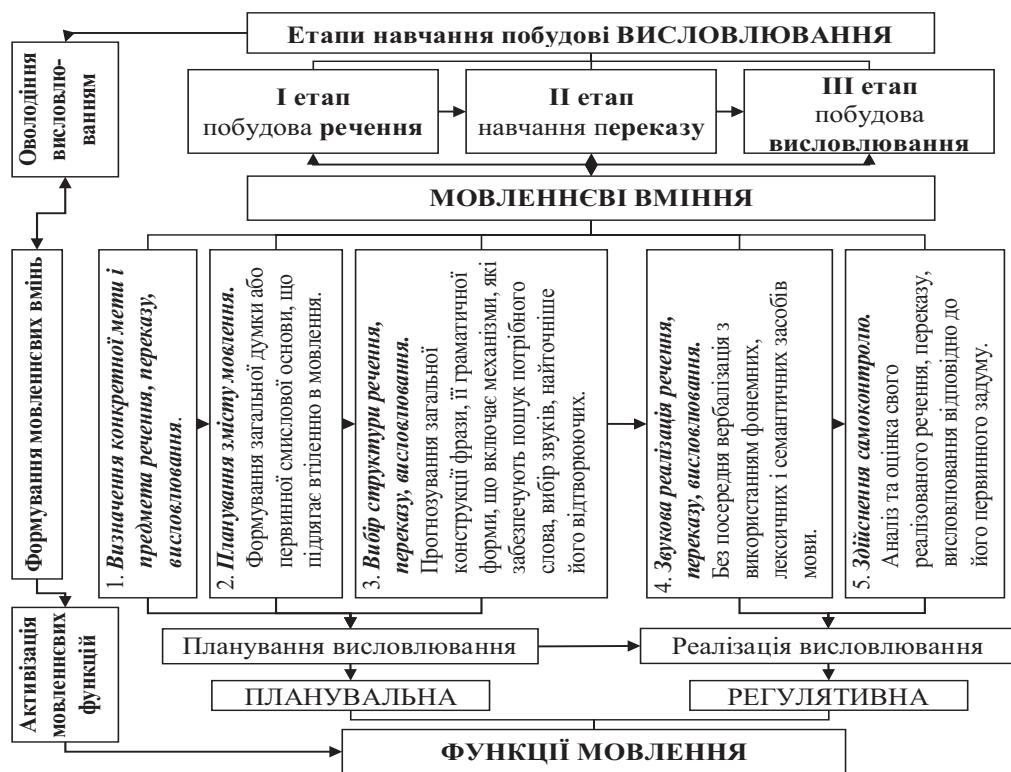


Рис. 2. Функціонально-структурна модель оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення дітьми при формуванні в них мовленнєвих умінь

ся з декількох етапів: спочатку оволодіння ними побудовою речення, далі – навичками переказу і тільки потім – умінь самостійного формулювання думок. На наш погляд, реалізація кожного з етапів передбачає наявність певних мовленнєвих умінь, а саме: визначення конкретної мети і предмету мовлення, планування змісту, вибору його структури з наступною звуковою реалізацією та здійснення самоконтролю. При переході від попереднього до наступного навчального етапу вміння дітей будуть удосконалюватися, а це сприятиме оптимізації процесу освоєння ними вищезазначених функцій.

Так, на етапі формування умінь будувати речення, зміст та структу-

ра яких планується і повідомляється дорослим, дитина виконує завдання, здійснюючи їх елементарні аналіз, оцінку та виправлення помилок. Чим різноманітніші надані педагогом зразки речень, тим ширше стає досвід дітей і тим активніше відбувається процес освоєння ними регулятивної функції.

Далі при організації в педагогічному процесі взаємодії з однолітками діти починають визначати мету спілкування з ними, планують зміст та структуру речення, що сприяє елементарному прояву планувальної функції, а при його вербалізації стежать за діями співрозмовників і в разі необхідності повторюють його або вносять відповідні зміни, що свідчить про пе-

рехід регулятивної функції мовлення на більш високий рівень її здійснення.

На другому навчальному етапі дитина оволодіває вміннями переказу, що, на думку вчених, є важливою основою поступового її ознайомлення зі структурами різних висловлювань. Повідомлення дітьми змісту відомого тексту, спираючись на наданий дорослим його план, стає підґрунтям для оволодіння вміннями аналізу виконаної роботи, надає їм можливість здійснювати контроль, оцінку та елементарне виправлення помилок переказів однолітків, що вдосконалює розвиток регулятивної функції мовлення.

Навчання дітей переказу за складеним спільно з педагогом або однолітками планом змісту почуті історії поступово сприяє виникненню здатності продумувати смислову основу кожної її частини, співставляти послідовність та прогнозувати загальну конструкцію їх відтворення, що в свою чергу оптимізує процес становлення планувальної функції.

На третьому – звукова реалізація дітьми висловлювання певного змісту і структури з подальшим його аналізом та оцінкою відповідно до задуму вдосконалює самоконтроль і корекцію мовлення та власних дій, тобто оптимізує становлення регулятивної функції. А поступове усвідомлення своїх цілей взаємодії з навколишніми спонукає дитину вчитися самостійно будувати висловлювання для досягнення оптимальних стосунків з ними, що, без сумніву, стимулює подальше освоєння планувальної функції.

Таким чином, оволодіння дитиною вміннями визначати конкретну мету і предмет мовлення на кожному етапі роботи, планування його змісту і вибір відповідної структури активізує розвиток планувальної функції мовлення, а аналіз, оцінка та корекція свого

висловлювання – регулятивної. Отже, формування у дітей вищезазначених мовленнєвих умінь буде оптимізувати процес освоєння ними планувальної та регулятивної функцій.

З метою перевірки вищезазначеного припущення була апробована експериментальна розвивальна програма, яка складалася з двох частин і реалізовувалася протягом двох років [6, 7]. У формуальному експерименті брали участь 52 дитини старшого дошкільного віку, а надалі – учні 1-х класів.

Після першого і другого року роботи були проведені контрольні зрізи щодо виявлення змін у рівні мовленнєвого розвитку дітей. На підставі отриманих результатів було встановлено, що відбулися позитивні зміни у кількісній представленості дітей експериментальної групи за рівнями сформованості мовленнєвих умінь (рис. 3).

У значної кількості дітей-дошкільників спостерігається середній рівень сформованості мовленнєвих умінь, а в майже половини першокласників – високий (у ході традиційного навчання вони мінімальні, оскільки для більшості старших дошкільників і першокласників характерним є низький рівень зв'язного мовлення).

Отримані в ході дослідження результати дозволили сформулювати такі висновки:

1. Виявлено взаємозв'язок між сформованістю мовленнєвих умінь у старших дошкільників і молодших школярів й освоєнням ними планувальної функції мовлення – діти здатні визначати головну думку свого висловлювання й продумувати послідовність його здійснення залежно від структури. Подібний взаємозв'язок помічено і стосовно регулятивної функції мовлення – старші дошкільники та першокласники можуть втілити задум, зі-

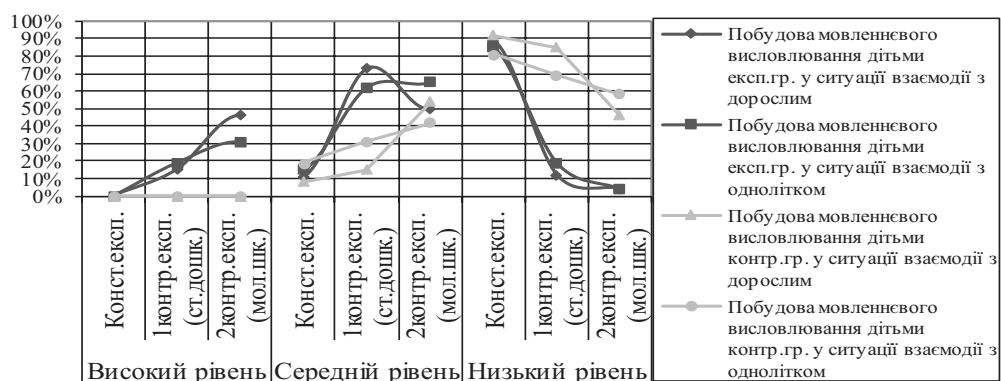


Рис. 3. Розподіл дітей за рівнями сформованості мовленнєвих умінь, що виявлені в ситуаціях їх взаємодії з дорослим та однолітками (у%)

ставити одержаний результат з передбачуваним та оцінити його.

2. Цілеспрямоване навчання дітей будувати зв'язні висловлювання активізує процес освоєння ними регулятивної та планувальної функцій мовлення.
3. У кожному віковому періоді освоєння функцій має певні особливості: у

дітей-дошкільників більш активно відбувається процес становлення регулятивної функції мовлення, а у першокласників – планувальної. Тобто, старший дошкільний вік можна вважати сензитивним для освоєння дітьми регулятивної функції мовлення, а молодший шкільний – планувальної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васильєва, В. Н. Формирование процессуальной стороны самостоятельности школьников в обучении речевой деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Васильєва. – Казань, 1980. – 21 с.
2. Левина, Р. Е. Идеи Л.С. Выготского о планирующей речи ребенка [Текст] / Р. Е. Левина // Вопросы психологии. – 1968. – № 4. – С. 105-115.
3. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.
4. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1978. – 224 с.
5. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 413 с. : ил. – Библиогр. : с. 394-412. – ISBN 5-222-00265-9.
6. Поуль, В.С. Особливості навчання дітей побудові зв'язних висловлювань [Текст] / В.С. Поуль, Л. І. Волошенко // Вересень. – 2012. – № 3-4. – С. 78-85.
7. Поуль, В. С. Особенности динамики волевого и речевого развития детей в условиях экспериментального и традиционного обучения [Текст] / В. С. Поуль // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – № 6 (96). – Курск, 2014. – С. 163-167.

П'ЯНКІВСЬКА Л.В.,
старший психолог, відділення
психологічного забезпечення
відділу кадрового забезпечення
Національної академії внутрішніх
справ, здобувач Національного
університету оборони України
імені І. Черняховського,
м. Київ

ІСТОРИКО-ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОНЯТТЯ СИНДРОМУ “ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ”

“Емоційне вигорання” – це симптомокомплекс психічних проявів, які виникають у процесі професійної діяльності та внаслідок впливу на людину надмірних вимог і навантажень, що перевищують її реальні ресурси та можливості. У статті розглядаються: опис прояву синдрому “емоційного вигорання” у літературі, історичні аспекти походження поняття. Аналізуються різні підходи вчених до тлумачення синдрому.

Ключові слова: “вигорання”, синдром “емоційного вигорання”, “професійне вигорання”.

“Эмоциональное выгорание” – это симптомокомплекс психических проявлений, которые возникают в процессе профессиональной деятельности и в последствии влияния на человека чрезмерных требований и нагрузок, которые превышают его ресурсы и возможности. В статье рассматриваются: описания проявления синдрома “эмоционального выгорания” в литературе, исторические аспекты происхождения понятия. Анализируются различные подходы к толкованию синдрома.

Ключевые слова: “выгорание”, синдром “эмоционального выгорания”, “профессиональное выгорание”.

“Emotional burnout” – is a complex of psychic demonstration symptoms developed during professional activity and caused by overload due to contradiction between overstated requirements and available resources. The article provides description of “emotional burnout”

© П'ЯНКІВСЬКА Л.В., 2015

symptoms in specialized literature and historical aspects of its origin. Different approaches provided by specialists for the term interpretation are analyzed.

Key words: *“burnout”, syndrome of “emotional burnout”, “professional burnout”.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Синдром “емоційного вигорання” являється однією із центральних проблем сучасної психології саме в таких галузях, як психологія особистості, соціальна психологія, юридична психологія, психологія праці, медична психологія, психологія комунікацій, психологія діяльності в особливих умовах тощо.

Актуальною проблемою у психологічній науці постає походження та тлумачення самого поняття синдрому “емоційного вигорання”. Багато вчених в своїх дослідженнях та письменників в своїх творах описували прояви даного синдрому, не називаючи його. І лише в 60-х роках минулого століття вперше поняття “емоційне вигорання” вводиться в наукову термінологію. В наш час існує багато підходів до тлумачення даного терміну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Поняття “burnout” (вигорання) вперше було введено американським психіатром Х.Дж. Фрейденбергом для характеристики психічних станів здорових людей, що виникають внаслідок інтенсивного і емоційно напруженого спілкування в процесі професійної діяльності з клієнтами, пацієнтами, учнями [4, с. 27]. На перших порах “вигорання” вважали своєрідною “платою за співчуття”, але в по-

дальшому воно стало “хворобою допомагаючих професій”.

Відповідно до Міжнародної класифікації хвороб (десятий перегляд) “синдром вигорання” описаний під рубрикою Z.73.0 як “Вигорання – повне виснаження”. Суть цього явища, яке є символічною емблемою медичної діяльності, розкриває висловлювання голландського лікаря XVII століття Ван Туль-Пси “Світлячи іншим, згоряю сам”. В такій інтерпретації під “горінням” припускається уникання лікарем власних переживань і проявів спустошеності, байдужості, холодності в ситуаціях страждання та болю пацієнтів. Недаремно, основою деонтології в медицині становить таке відношення лікаря до хворого, яке він хотів би мати в аналогічній ситуації стосовно себе самого (така позиція повинна бути головним принципом в діяльності усіх фахівців “допомагаючих” професій). При цьому протидіяти “синдрому вигорання”, успішно переборюючи складні життєві ситуації, здатна лише емоційно зріла, цілісна особистість.

Мета статті полягає у висвітленні історико-етимологічного аспекту синдрому “емоційного вигорання”.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психічні стани подібні “вигоранню” описували ще задовго до появи відповідного наукового поняття. Зокрема згадки про “burnout” (вигорання) знаходять у сонеті Шекспіра “Пристрастний пілігрим” (1598).

Всесвітньовідомий вчений М.І. Пирогов у своїх "Севастопольських листах" (1854-1855) констатує, що "Кров, грязь і сукровиця, в – яких я щодня верчусь, давно вже перестали діяти на мене; але хвилює мене те, що я, не дивлячись на всі мої старання, не бачу втішливих результатів..." [17, с.176].

В США у 1879 році невролог Г.Бирд, з метою опису конкретного психіатричного синдрому в області психопатології, вводить поняття "неврастенія", симптомами якого є: перевтома, нервозність, головні болі, невралгія і пригнічений настрій (Бирд, 1879). Вчені 20 століття У. Шауфеллі, М. Лейтер і К. Маслач проаналізували його теорію та описані раніше ним прояви і запропонували розглядати ці симптоми як "продукт прискорених технологічних змін" [26, с. 208].

У педагогічній літературі дев'ятого століття є багато прикладів характеристик, близьких до опису феномену "вигорання". Зокрема, викладач словесності С. Преображенський у своєму педагогічному збірнику (1891) пише: "Вчитель, який не має відпочинку в навчальний час, не може бути живим, бадьорим, яким він повинен бути; вчитель в'ялий, безсилий, з головою біл्लю, розшатаними нервами, шумом у вухах, з хворими очима, такий учитель – це явище, абсолютно небажане в нормальній школі" [9, с. 27]. Він також зазначає, що саме розумову працю вчителя не можна зрівнювати з жодною іншою розумовою працею, тому що він працює в несприятливих умовах (велика кількість учнів у класі, іноді озлоблених або розбещених) і витрачає на це багато сил, а повертаючись додому фізично і морально втомленим – береться за підготовку уроків.

Відомий публіцист і педагог В.П. Острогорський (1893) акцентує увагу на тому, що: "Російський вчитель

будь-якого предмета в значній мірі – особистість вкрай відособлена, педантична, нерідко зовсім нерозвинена філософськи, суспільно і політично, малоосвічена поза своєю спеціальністю, до надзвичайності нудна, яка вміє тільки відбувати свої уроки, а в суспільстві – за відсутністю будь-яких загальних інтересів, вбиває вечір за неминучим гвинтом" [9, с. 27].

Викладач словесності І.Ф. Анненський (1895) в одному із своїх "Педагогічних листів" зазначає: "Обтяжений і перевтомлений учитель російської мови для школи не лише горе, але і зло: він дратівливий, він хворий, він не стежить за своєю наукою, за літературою і, головне, обтяжується уроками, – адже викладання рідної словесності, особливо в старших класах середньої школи, це чи не найцінніше, що ми даємо, і притому не лише для освіти, але для виховання наших юнаків, а ці юнаки – це усе, що у нас є найцінніше, наше підростаюче покоління, наша надія..." [9, с. 30].

А. Чехов у своїх оповіданнях "Палата № 6" (1898) та "Іонич" (1898) робить яскравий опис прояву синдрому "емоційного вигорання" та характерних для нього розладів, які проявляються лікарів. Він чітко помітив у них наростання таких симптомів як: виснаження, особиста відстороненість та зменшення задоволення від виконаної роботи.

В романі Т.Манна "Будденброки" описані симптоми "вигорання" у сенатора Томаса Будденброка, який страждає від депресії, що викликана активною політичною діяльністю (Манн, 1901).

Відомий письменник і лікар В.В. Вересаєв у своїх "Записках лікаря" (1901), чітко підкреслює прояви синдрому: "Взагалі, ставши лікарем, я абсолютно втратив уявлення про те, що, влас-

не, властиво людині...”, до ненависті рідних пацієнтів я “...поступово зник і став байдужий. А несподіваним наслідком цього стала щонайповніша байдужість до вдячності. Все більше я став переконуватися, що взагалі треба передусім виробити в собі глибоку, щонайповнішу байдужість до почуття пацієнта. Інакше двадцять разів з’їдеш з глузду від відчаю і туги” [3, с.32; 39].

У духовній літературі згадується описи стану, який близький до синдрому “вигорання” Зокрема, в книзі “Помоги, Господи, изжить гордыню” старець Паїсій Святогорець (1924-1994) описує втрату мотивації фахівцями в сфері соціальної роботи [13; 11, с. 118].

Поняття “вигорання”, за словником Вебстера, вперше з’явилося у 30-х роках минулого століття у сленгу спортсменів та характеризувало стан атлетів після тривалих виступів і тренувань, які виснажувались та були нездатні надалі брати участь у змаганнях [12].

Вважають, що Бредлі (1969) вперше виділив окремий вид стресу – залежний від роботи стрес (work-related stress) і для його опису ввів новий термін “вигорання” [25, с. 114]. В науковій літературі як основоположника поняття “burnout” (вигоряння) найчастіше згадують американського психіатра Х. Дж. Фрейденберга. При цьому існує кілька точок зору щодо введення Фрейденбергом в наукову термінологію поняття “вигоряння”. Він запозичив термін:

1. Із розмовної мови, де його використовували для опису руйнівного ефекту хронічного зловживання наркотиками [26];

2. З новели Грема Гріна 1960 року “A Burnt-Out Case” (“Випадок вигорання”, яка російською мовою опублікована “Ціною втрати”) [2, с.115].

У 1974 році в своїй статті “Staff

burnout” (Професійне вигорання) у “Журналі соціальних досліджень” він описує “вигоряння” як “стан психічного та фізичного виснаження, що викликаний професійною діяльністю” [21]. Учений помічає, що волонтери безкоштовної клініки для наркозалежних в Хейт-Ешбері ставали сумними і пригніченими від того, що все більше часу та зусиль приділяли своїй роботі, а їх успіхи від цього ставали меншими. Так зародився новий психологічний напрям [25]. Отже, можна стверджувати, що Х.Фрейденберг являється родоначальником клінічно орієнтованої роботи по “вигоранню”. А також слід зазначити, що він сам був жертвою “вигорання” двічі та його роботи були автобіографічними. Пізніше Х.Фрейденберг зі своїми співавторами виділив 12 фаз вигорання.

Слід констатувати, що згадки про синдром “емоційного вигоряння” у вітчизняній науці можна знайти у працях Б.Г. Ананьєва (1968). Зокрема, він вживає термін “емоційне сгорання” для позначення негативних проявів у міжособистісних відносинах і поведінці людей, які працюють у системі “людина-людина” [1]. Але цей феномен не підтримав емпіричного підтвердження у тогочасній науці і повернувся до його вивчення лише у 90-х роках минулого століття.

Існує багато визначень поняття синдрому “емоційного вигоряння” у вітчизняній та зарубіжній літературі.

Зарубіжні дослідники Е. Едельвіч та А. Бродський [6; 20] під “вигоранням” розуміють прогресуючу втрату ідеалізму та енергії, які випромінюють люди в результаті специфічних умов роботи. Вони вважають, що ідеалізм і благородні наміри стають запорукою фрустрації в майбутньому.

Найкраще описала цей синдром К. Маслач (1986): “Емоційне вигоряння”

– це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації, зниження особистих досягнень, який може виникати у спеціалістів “допомагаючих” професій [24, с. 3].

А. Пайнс і Аронсон (1988) описують “вигорання” як “...стан фізичного, емоційного, і психічного виснаження, яке викликане довготривалим включенням в ситуацію, що пред’являє високі вимоги до емоційної сфери”. Brill (1984) вважає, що “вигорання” має два специфічні симптоми – дисфоричні симптоми та зниження досягнень в діяльності. Ці автори синдром “емоційного вигорання” розглядають як стан, що пов’язаний з роботою і виникає у здорових людей.

А. Shirom (1989) зазначає, що даний синдром – це комбінація фізичного, емоційного і когнітивного виснаження чи втоми, при цьому головним фактором є емоційне виснаження [18, с. 11-12].

Пізніше К. Кондо (1991) констатує, що “емоційне вигорання” – це стан дезадаптованості до робочого місця через надмірне робоче навантаження і неадекватні міжособові стосунки [22].

Разом з цим, слід зазначити, що King (1993) заперечував щодо використання терміну “вигорання” через його невизначеність і часткове співпадання з такими спорідненими поняттями як: “постравматичний стресовий розлад”, “депресія” тощо.

К. Маслач та М. Ляйтер називають його ще “ерозією душі”. “Воно представляє собою ерозію в цінностях, настрої та волі – ерозію людської душі” [23, с. 17].

Вітчизняний дослідник В.В.Бойко стверджує, що „емоційне вигорання” – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на вибрані психотрав-

муючі впливи. Вигорання являється придбаним стереотипом емоційної та найчастіше професійної поведінки [1, с. 133].

Вчений А. Ленгле зазначає, що з екзистенціально-аналітичної точки зору під “емоційним вигоранням” розуміють затяжний стан виснаження, що виникає в діяльності [10, с.3].

Учасники I Міжнародної науково-практичної конференції, яка була присвячена синдрому “вигорання” (2007. Росія, м.Курськ) прийняли рішення про використання єдиного терміну “синдром вигорання”, та конкретизували, що даний феномен зустрічається тільки у спеціалістів комунікативної сфери [11].

В академічному словнику української мови наведено таке тлумачення поняття “вигорати”: “...знищуватися від вогню, пожежі; зменшуватися, зникати в процесі горіння тощо” [16, с. 377].

У X перегляді Міжнародної класифікації хвороб “синдром вигорання” був описаний під рубрикою Z73.0 як “Вигорання – повне виснаження”. Відповідно до Визначення ВОЗ (2001) “синдром вигорання – це фізичне емоційне чи мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності в роботі і втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних хвороб, а також вживанням алкоголю чи інших психоактивних речовин з метою отримати тимчасове полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності і в багатьох випадках – суїцидальної поведінки” [19, с.20].

Психологічна енциклопедія дає визначення поняття “вигорання” (burnout) – специфічна дисфункція у представників допомагаючих професій та розвивається внаслідок надмірних вимог, які пред’являються їх

енергії силам та ресурсам” [15, с. 170].

У Великій енциклопедії психіатрії “емоційне вигорання” визначається як “симптомокомплекс психічних розладів, що включає: емоційне чи фізичне виснаження; деперсоніфікацію та зниження працездатності” [7].

У енциклопедичному словнику психології праці, управління, інженерної психології і ергономіки синдром “емоційне вигорання” тлумачиться “як вироблений особистістю механізм психологічного захисту повного або часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи” [5].

Енциклопедичний словник психології спілкування визначає поняття синдрому “емоційного вигорання” як “... характеристики психічних станів здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з іншими людьми в емоційно напруженій атмосфері” [14].

Хотілося б відмітити, що необхідно відрізняти термін “burnout” від психіатричного “burn out”, який пов’язаний з остаточною проявами шизофренії, симптоми якого проявляються зовсім інакше. К Кондо описує три психіатричних типи “burn out” із зазначенням особливостей їх симптомів та акцентує увагу на розмежуванні цих двох понять за процесуальним характером “вигорання”.

В іноземній літературі використовується єдиний термін “burnout”, який міг вживатися з такими прикметниками як: “Job” або “Staff”. У перекладі з англійської на українську та російську

мови багато авторів використовували різні варіанти, а саме: “емоційне вигорання” (М. Скугаревська 2003, В. Бойко 2004, В. Лук’янов 2007 та ін.), “емоційне згорання” (Т.Форманюк 1995, М. Амінов 1995, В. Козіна 1998); “емоційне перегорання” (Є. Лозинська, В. Від 2007); “психічне вигорання” (В. Орел 2005); “професійне вигорання” (Л. Карамушка, Т.І. Ронгінська, Л. Юр’єва 2004, П. Сидоров 2007) тощо. Л. Китаєв-Смик використовує терміни “вигорання особистості” і „вигорання душі” [8].

За словником Вебстера burnout (синдром “емоційного вигорання”) – це виснаження фізичних та духовних сил на роботі [27].

Висновок. Отже, феномен “емоційне вигорання” вивчається науковцями більше тридцяти років. Існують різні тлумачень цього поняття, написано багато наукових праць з даної тематики, але єдиного чіткого визначення поняття синдрому “емоційного вигорання” в галузі психології наразі не існує. Варто відмітити ще одну важливу особливість: у всіх тлумаченнях поняття “вигорання” невід’ємним і найбільш значимим компонентом є виснаження та акцентується увага на негативному впливі професійної діяльності, яка є фундаментом феномену “вигорання”. Синдром “емоційного вигорання” – є базовий конструкт для процесу формування та прояву дезадаптивних складових психофізіологічних станів і поведінки особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – [3-е изд.] / Ананьев Б.Г. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
2. Выгорание и профессионализация: сб. науч. тр. / под ред. В.В. Лукьянова, А.Б. Леоновой, А.А. Обознова, А.С. Чернышева, Н.Е. Водопьяновой; Курск. гос. ун-т. – Курск, 2013. – 440 с.

3. Вересаев В. "Повести и рассказы": Литература артистическэ; Кишинев; 1982. – 68 с.
4. Водопьянова Н.У., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
5. Душков Б.А., Королёв А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика // Сост. Б.А. Душков, Б.А. Смирнов, А.В. Королев; ред. Б.А. Душков. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 462 с.
6. Ермакова Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект). / Е.В. Ермакова. – // Культурно-историческая психология, 2010. – № 1. – С. 27-39.
7. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2 – е изд., 2012.
8. Китаев-Смык Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души / Л.А. Китаев-Смык // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. – № 2 (33). – С. 41–50.
9. Лазарев Ю. В. "Жгучий вопрос": к проблеме "тетрадного" труда учителя-словесника (по журнальным публикациям конца XIX - начала XX века) // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина . 2009. – №25. С. 26–35.
10. Ленгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / Ленгле А. // Вопросы психологии. – 2008. – №2 С. 3–16.
11. Лукьянов В.В., Сороколетова И.Е. К истории термина "выгорание" // Выгорание и профессионализация : сб. науч. тр. / под ред. В.В. Лукьянова, А.Б. Леоновой, А.А. Обознова, А.С. Чернышева, Н.Е. Водопьяновой; Курск. гос. ун-т. – Курск, – 2013. – 440 с.
12. Малишева К.О. Синдром професійного вигорання психотерапевта : роль особенностей клінічних взаємовідносин / К.О. Малишева // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. IV, ч. 3. – К., 2002. – С. 134–139.
13. Помоги, Господи, изжить гордыню. – М: «Сибирская благовонница», 2008. – С. 147–148.
14. Психология общения. Энциклопедический словарь / под. Общ. Ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во "Когнито-Центр", 2011. – 600 с.
15. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
16. Словник української мови: в 11 томах. – Том 1, 1970.
17. Севастопольскія письма Н.И. Пирогова 1854-1855. Под редакцией і съ примѣчаниями Ю.Г. Малиса. Изданіе Русского Хирургическаго Общества Пирогова. С. Петербургъ. Типографія М. Меркушева, Невскій просп. № 8, 1907 – 230 с.
18. Чутко Л.С. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л.С. Чутко, Н.В. Козина. – 2-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2014. – 256 с.
19. Юрьева Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: Формирование, профилактика, коррекция. – К. – Сфера, 2004. – 272 с.
20. Edelwich E., Brodsky A. Stages of Disillusionment in the Helping Professions. N. Y., 1980.

21. *Freudenberger H. J. Staff burnout // Journal of Social Issues. – 1974. – № 30 (1). – P. 159–165.*
22. *Kondo K. Burnout syndrome // Asian Medical J. – 1991. – № 34(11).*
23. *Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Schaufeli, Cr. Maslach and T.Marek. Washington D.C: Taylor & Francis, 1993. P. 19-32.*
24. *Maslach C. Burnout: The cost of caring. Engel-wood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1982.*
25. *Senior J. Can't Get No Satisfaction: In a culture where work can be a religion, burnout is its crisis of faith // New York Magazine. – 2006. – Nov. 26.*
26. *Schaufeli W. B. Leiter M. P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice // Career Development International. – 2009. – Vol. 14. – No. 3. – P. 204-220.*
27. *<http://www.webster-dictionary.org/definition/burnt-out>*

РОМАНЕЦЬ З.О.,
кандидат психологічних
наук, доцент, Національний
університет «Львівська
політехніка».
м. Львів

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ТРАВМАТЕРАПІЇ ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ТЛУМАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ САМОРЕГУЛЯТОРНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХІКИ

Розглядаються теоретичні засади травма терапії, особливості характеристик травмуючих впливаючих факторів і специфіка реакцій на стрес і травму, обґрунтовується з допомогою реальних прикладів, що у життєвих буденних ситуаціях батьківсько - дитячих стосунків у функціональних пересічних сім'ях містяться джерела травматизації дітей, що виявляється у стрес-реакціях дітей як само регуляторних механізмах психіки.

Ключові слова: травматерапія, травмуючі фактори, стрес-реакція, батьківсь-дитячі стосунки, само регуляторні механізми психіки.

Рассматриваются теоретическая основы травматерапии, особенности характеристик травмирующих влияющих факторов, и специфика реакций на травму, обосновывается с помощью реальных примеров, что в жизненных, обыденных ситуациях родительно-детских отношений в функциональных обычных семьях содержатся источники травматизации детей, что проявляется в стресс-реакциях детей как саморегуляторных механизмах психики.

Ключевые слова: травматерапия, травмирующие факторы, стресс-реакция, батьківсь-детские отношения, само регуляторные механизмы психики.

The theoretical principles of trauma therapy, especially traumatic characteristics influencing factors and specific reactions to stress and injury justified using real examples in everyday life situations parent

- child relationship in functional families are ordinary sources of traumatization of children, manifested in stress the reactions of children as well regulatory mechanisms of the psyche.

Key words: *travmaterapiya, traumatic factors, stress response, batkivs-children relationships, self regulatory mechanisms of the psyche.*

Постановка проблеми. Проблеми і труднощі виховання, проблеми важковиховуваності, агресивності, жорстокості, характерологічних і психічних розладів серед дітей, підлітків і дорослих, завдання психогігієни, формування здорової, гармонійної особистості нашкоджуються на ряд феноменів, що видаються незрозумілими, незбагненими, не раз, не знаходять логічного пояснення і видаються неможливими для корекції і впливу. Можна припустити, що на формування певних психорегуляторних механізмів діяли певні стресові психотравмуючі фактори. Наявність зазначених реалій спонукає до пошуку нових теоретично - практичних психологічних, психофізіологічних підходів, концепцій тощо. Напрацювання сучасної травматерапії як теоретичні, так і практичні, дозволяють поглянути на особливості функціонування психіки, як системного утворення, що формується у процесі впливів середовища, на її відображальну і, особливо, її регуляторну сторону крізь «травма окуляри», оскільки психофізіологічне підґрунтя механізму травми, симптоми посттравматичного стресового розладу, дозволяють побачити аналогічні ознаки у тих психічних явищах, процесах, станах і властивостях, які, здавалось би, не містять явного стресового травматичного впливу. Йдеться, наприклад, про психолого - педагогічні

впливи у функціональних, пересічних сім'ях, в яких неочікувано з'являються важковиховувані діти, що поведуться надто агресивно, невинувато жорстоко або, які не можуть нормально спілкуватись із однолітками, не мають мотивації до навчання або, взагалі, виявляють відсутність наснаги до життя. Напрацювання сучасної травма терапії надають можливість прицільно і детально розглядати, бачити ознаки неблагополуччя, як наслідок стресу і травми, однозначно трактувати, а відтак і коректувати зазначені небажані явища. Однак підходи травматерапії залишаються не відомими широкому загалу психолого-педагогічних працівників, і тим більше, практично повністю відсутня практика застосовування травматерапевтичного підходу до розв'язання проблем, наприклад міжособистісних стосунків у функціональних пересічних сім'ях, де виникає неблагополуччя з дітьми та іншого роду явища психолого - педагогічного характеру і змісту.

Стан досліджуваної проблеми. Протягом останніх 30-ти- 40-ка років набула розвитку травма терапія, пов'язана із роботою з наслідками різного роду травм, що, часто проявляється як посттравматичний стресовий розлад та іншими психофізіологічними порушеннями широкого спектру. [1, 8]. Найбільш відомими у цій галузі є роботи К.Штайна, У.Заксе, Л.Реддемана, Ф. Шапіро, А. Гофман-

на, П.В. Волошин, Л.Ф.Шестопалової, В.С.Подкоритова та багатьох інших. Тематика травми, посттравматичного розладу, як наслідків різного роду насильства, воєн, природних і техногенних катастроф, посідає значне місце у сучасних напрацюваннях багатьох наук, зокрема, медичної науки, психології, психотерапії. Актуальність необхідності об'єднати зусилля у пошуку адекватних методів допомоги людям, що зазнали різного роду травматизації зумовлена, зокрема, і тим, що, приблизно дві третини населення Землі хоча би раз за своє життя стають учасниками різного роду катастроф, а у 10-15% з них виникають пост травматичні стресові розлади.

З огляду на характеристики впливаючих травмуючих факторів та специфічні особливості реагування на них людей різного віку, видається слушним досліджувати систему людина-середовище у контексті пошуку і виявлення не тільки однозначно травмуючих ситуацій, як наприклад, війна, коли нескладно діагностувати пост травматичні наслідки у психічних проявах людей, а у ситуаціях менш явних і очевидних з точки зору їх травматичності. Видається слушним розглядати певні дезадаптивні прояви у поведінці різних категорій людей як результат травматизації, отриманої, внаслідок особистих життєвих подій – розлучення, втрата роботи, втрата близьких людей тощо. Особливим джерелом травматизації особистості, що набувають характеру травми розвитку іноді постають міжособистісні стосунки батьків і дітей у звичайних пересічних функціональних сім'ях із люблячими свідомими батьками, які мають за мету виховати здорових щасливих дітей, але через психологічну необізнаність застосовують фруструючі травмуючі методи виховання, не

вважаючи свої методи такими, застосовуючи виховні методи сімейної педагогіки з найкращими намірами і не передбачаючи реакції дитячої психіки у контексті формування психопатологічних само регуляторних механізмів,

Метою даної статті є представити широкому загалу для осмислення і можливої дискусії теоретичні обґрунтування і приклади із консультативної практики автора щодо слушності і плідності застосування травма терапевтичного підходу до буденних пересічних явищ психолого-педагогічних впливів, в основному, у батьківсько - дитячих стосунках і виявлення у них джерел травматизації дітей, що, у свою чергу, призводить до виникнення у психічних характеристиках дітей, підлітків т.ін. різного роду проблематики, що, призводить до зниження їх адаптаційних можливостей, ефективності, можливостей самореалізації, впритул до набуття різного роду психопатичних проявів, психічних розладів, асоціальної і антисоціальної поведінки.

Виклад основного матеріалу
Концепція травми полягає в тому, що внаслідок над стимуляції психіки надсильним впливаючим фактором, психікою людини втрачається здатність опрацьовувати інформацію у адекватних режимах її порційного сприйняття, послідовної обробки і відповідної фіксації у експліцитній пам'яті, залишаючись на рині імпліцитної пам'яті [1, 8], а, відтак, - втрачається здатність інтегрувати отриманий досвід у цілісну картину зовнішнього світу і цілісний неперервний образ себе. Недостатньо інтегровані (відщеплені) фрагменти досвіду залишаються у нейронних мережах і набувають характеру мало керованості, виступають такими, що актуалізуються спонтанно через асоціації-тригери, які активізують відщеплені, емоційно

заряджені фрагменти досвіду, в наслідок чого поведінка людини набуває характеру імпульсивності, надмірного збудження, неспокою, стає слабо усвідомлюваною і слабо керованою.

Надсильним впливом можуть виявитись надто міцні обійми люблячою мамою свого немовляти, надто гучний голос люблячого батька, надто різкі і однозначні оцінки поведінки дитини чи, навіть, певні, надто жорсткі висловлювання щодо різних явищ життя, тим більше, надсильними впливами постають психологічний тиск, психологічні і фізичні покарання тощо. Зазвичай, можна спостерігати зовнішню реакцію дитини на батьківський вплив: активізацію, радість, плач, переляк тощо, однак дорослі далеко не завжди можуть адекватно трактувати виявлені реакції. В той же час, невідомим для оточуючих залишається глибинна психічна реакція як механізм реагування, що заклалася, як інсталювання програми подальших саморегуляторних механізмів, захисних механізмів психіки.

Також в ролі надсильного фактору можуть виступати: – раптова фізична травма, напад кривдника, який вхопив і годі вирватись, удар, психологічний тиск, якому неможливо протидіяти – звільнення з роботи, зрада, розлучення проти волі одного з партнерів, смерть близького тощо. Під подібного роду категорію травматичних чинників попадають і виховні дії батьків, які, наприклад, відібрали дуже цікаву іграшку, бо вона шкідлива або пора йти спати або їсти, заборонили, примусили, вдарили, сильно накричали, завели в дитячий садок і залишили, тощо.

Саме травматизація від впливу відбувається за умов, коли впливаючий фактор набуває певної тріади властивостей – характеристик.

Перша властивість травмуючого фактору полягає у тому, що він набуває надто інтенсивного рівня. Вплив – стимул для суб'єкта, на якого він діє, стає таким, з яким психіка не може адекватно справитись, тобто не може послідовно опрацювати вищими відділами мозку і вписати у загальну картину світу, не може інтегрувати у загальний контекст власного досвіду, оскільки під час переживання травматичного стресового впливу відбувається повне або часткове блокування надходження сигналів у вищі відділи мозку, які орієнтовані на послідовне опрацювання інформації, опрацювання отриманого досвіду.

Другою ознакою травмуючого фактору є те, що він викликає почуття безпорадності, безсилля, неможливості його усунути, подолати або уникнути, втекти від впливаючого травмуючого фактору, тобто адекватно відреагувати у відповідності до природної реакції на стрес, яка має лише два адаптаційні варіанти – усунення загрози або втеча від неї. Існує ще одна можливість – завмерти. Однак, цей спосіб не містить у собі активного фізичного відреагування, і, скоріше, наближається до становища жертви, що перестає подавати ознаки життя перед лицем загрози з метою самозбереження.

Третьою ознакою травмуючого фактору є те, що його вплив на людину супроводжується переживанням дуже сильного страху. Доречно зауважити, що страх сигналізує про небезпеку, загрозу, і граничне переживання страху пов'язане із страхом за життя. Якщо зважити на те, що для дитини інстинкт прив'язаності до матері пов'язаний із інстинктом виживання, то будь-якого роду атаки на почуття прив'язаності дитини супроводжується переживанням базисного страху, практично такого як при загрозі

життю. І кожен випадок невдоволення батьків, висловлювання ними негативної оцінки із погрозами про відкидання і відчуження дитини, переживається нею майже як загроза життю, тому дитяча слухняність, у значній мірі, підтримується інстинктом виживання, інстинктом прив'язаності.

Отже, у описі характеристик травматичності впливаючих чинників, найважливішим є зазначити їх несподіваність, інтенсивність, вплив і дію проти бажання, потреби, волі суб'єкта, на який діє травмуючий фактор, а також переживання сильного страху у процесі впливу та й, нерідко, - після його припинення.

Іще раз слід повернутися до тези про порушення цілісності як зовнішньої картини, так і внутрішнього образу себе. Оскільки психіка – системне утворення, яке одночасно є процесом, станом і властивістю, правильним буде говорити про порушення, внаслідок травматизації, усіх сторін психічних проявів, - процесуальних і змістових. Згідно із інстинктом виживання, система психіки намагається відновити порушену цілісність.

Важливо зазначити, що регуляторна сторона поведінки у відповідь на впливи-стимули здійснюється в залежності від характеру стимулу, згідно з відомою формулою біхевіористів S-R, яка є справедливою і для умов надсильних стимулів, під дією яких блокуються коркові відділи мозку у автоматичному режимі за принципом спрацьовування запобіжників у електронних приладах. В результаті порушується цілісність процесу переживання досвіду, він набуває, у тій, чи іншій мірі, характеру фрагментарності, точніше досвід містить фрагменти, що не зовсім охоплені системним управлінням психікою, не є вповні керованими. Можна стверджувати, що

психіка дитини в нормі спочатку складається лиш із певних елементів досвіду, а цілісності, системності її зміст набуває з розвитком, у процесі дозрівання мозкових структур, розвитком, зокрема, процесів пам'яті і мислення. Однак, слушним є ствердити, що певні фрагменти досвіду, що носять травматичний характер так і залишаються відщепленими протягом життя не інтегрованими, не охопленими адаптивними механізмами саморегуляції. Вони, фрагменти травматичного досвіду забарвлюють характер особистості, створюючи, свого роду, надмірну чутливість особистості, подібну до тієї, яку виявляють люди з посттравматичним стресовим розладом, джерела якого є відомими і явними. Випадки, про які йдеться, не діагностуються як посттравматичні стресові розлади, оскільки симптоматика не так яскраво виражена і не вбачається фактор, що призводить до такого роду явищ. З певним наближенням, можна стверджувати, що практично усі люди, що пройшли процес соціалізації, навіть у нормальній, функціональній, пересічній сім'ї, містять у своїй психіці фрагменти травматичного фрустраційного досвіду, що створює у її структурі надмірно чутливі «зони», які знижують можливості особистості до ефективної саморегуляції.

Інтенсивність впливу різного роду чинників щодо дитини нерідко є досить високою, зважаючи, на його значущість для дитини і нерівність партнерів у міжособистісних стосунках батьків і дітей. Слід зауважити, що батьки, скоріше, не усвідомлюють значущості і ступеню сили впливу на дитину у кожній конкретній ситуації їх взаємодії з дитиною. Щодо раптовості батьківського впливу, вона частіше є, ніж її немає, оскільки для дитини, наприклад, раннього і, навіть,

дошкільного віку, та й молодшого шкільного віку, з їх зануренням у свій дитячий світ, контекст подій, якими керують батьки, є неосяжним, а відтак, вказівки – впливи батьків, частіше, у сприйнятті дітей, носять раптовий характер, тим більше, що у стосунках з дитиною, батьки не надто турбуються про континуальність сприйняття дітьми усього, що з ними відбувається. Отже, у описі характеристик травматичності впливаючих чинників, найважливішим є зазначити його несподіваність, інтенсивність, вплив і дію проти бажання, потреби, волі суб'єкта, на який діє травмуючий фактор, а також переживання сильного страху у процесі впливу та й, нерідко, – після його припинення.

Щодо реакцій на вплив середовища, їх опис вкладається у розуміння умовно рефлекторної природи психіки, коли вплив, стимул призводить до виникнення у психіці наслідку, сліду, відбитку впливу. Результат впливу залежить як від характеристик впливаючого фактору, так і від характеристик самої психіки, її носія – вищої нервової діяльності мозку ..

Для доведення певних міркувань важливо згадати характеристики психіки як системи, що самопрограмується, самоорганізується а відтак, і само саморозвивається, [[3 с.24], а також такі її властивості і здатності як адаптивність, компенсаторність і ефективність, результативність.

З огляду на зазначене, в умовах впливу, психіка як система реагує на нього через зміни певних власних параметрів і характеристик, як процесуальних, так і змістових.. До таких можна віднести конструктивні зміни, пов'язані із підвищення адаптаційних можливостей. Кожну характеристику можна розглядати як таку, що властива самій психіці як системі, так і як

таку, що має певні прояви в контексті впливу на середовище, тобто, таку, що можна спостерігати. Іншими словами, усі зміни і прояви психіки існують і виявляються як для неї самої, так і для середовища, тобто мають спрямованість на середовище, і про щось йому сигналізують. Іще видається важливим зазначити, що інтегральним результатом впливу і пережитого досвіду є вплив на цілісність картини світу суб'єкта, тобто образу світу зовнішнього і образу себе.

Якщо повернутися до травматичного впливу, то реакцією психіки стає досягнення мети відновлення цілісності образу світу і образу себе, що і відбувається щоразу після впливів і взаємодії із середовищем, за умови, якщо вплив не перевищує певних параметрів, що вкладається у межі адаптаційних можливостей психіки. Іншими словами, психіка вдосконалює свої адаптаційні можливості, набуває більшої цілісності і гнучкості у адаптаційних механізмах тощо.

У разі перевищення адаптаційних можливостей психіки інтенсивністю впливаючого фактору, виникають різного роду феномени, один з яких є психосоматичні порушення, які можуть трактуватись як стрес - реакції на надмірно сильні впливи стресогенних факторів.

Іншими словами, коли, коли психологічних ресурсів для формування адаптивної реакції на вплив не вистачає, психофізіологічні механізми стрес - реакції набувають неефективних режимів, що призводить до соматичних порушень.

У самих психосоматичних феноменах можна вбачати причинно-наслідковість як стимульно - реактивні зв'язки, де спостерігаючи реакції, можна розуміти їх як результат травматичного, тобто надсильного впливу.

Оскільки людина є біосоціальною істотою, надмірними стимулами, що діють на систему організм-психіка, можуть бути саме соціальні чинники-впливи. Для дитини – це впливи батьків, для дорослого – це ширше коло різного роду впливів – партнерів, керівників тощо.

Батьки, що не орієнтовані на досягнення психологічної грамотності, багато чого: не знають, не усвідомлюють, не передбачають наслідків, войовничо відстоюють те, що знають, або те, що їм уявляється правильним, і, що є, по-суті, хибним, а відтак, шкідливим для дітей, тобто, батьки можуть щиро мати помилкові однозначні переконання, протилежні абетковим психолого-педагогічним правилам щодо методів впливу на дітей та їх наслідків.

На такій позиції, такому рівні психологічної обізнаності щодо виховання дітей знаходяться мільйони сучасних сімей, - мам і тат.

Батьки намагаються робити найкраще, виходячи із власного розуміння, своїх можливостей, але, на жаль, останні є обмеженими. Спробую пояснити на прикладах, - точніше і конкретніше. Йдеться про тонкощі і нюанси, про комунікативні вміння, про емоційні посилення щодо дітей, про цінності батьків і методи і способи їх впровадження, оскільки з цих нюансів і тонкощів складається психіка дитини і її уявлення про життя і про себе.

Погляд на формування механізмів саморегуляції у процесі розвитку особистості з раннього віку через розуміння звичних життєвих ситуацій, які трапляються, практично, у кожній пересічній сім'ї як травматичних, у тій чи іншій мірі, із притаманними їм, точними ознаками, дозволяє чіткіше побачити причинно-наслідкові або стимульно-реактивні зв'язки у

проявах психічних феноменів у дітей раннього віку із достатньо чітким простежуванням їх трансформації у подальшому розвитку і у дорослості.

Йдеться про феномени різновидів реакцій дітей, починаючи з раннього віку на надсильні, фруструючі, травмуючі впливи, які, здебільшого, не усвідомлюються батьками як такі. Їх можна відстежувати через призму фізіологічних і психологічних стрес-реакцій, досліджених і описаних відомими авторами (Г.Сельє та ін.), вони трапляються у житті кожної дитини, практично, у кожній пересічній сім'ї. Для ілюстрації наведених міркувань зупинюся на прикладі.

Приклад 1. Мама пішла на роботу, коли дитині було 9-10 місяців. У дитини виник дефіцит контакту з мамою. Ситуація може розглядатись як травматична, оскільки їй притаманні усі характеристики саме травматичної ситуації: - 1)значна інтенсивність впливу, що, імовірно, не викликає сумніву, оскільки 9-ти місячна дитина опинилась в умовах відсутності мами; 2)раптовість, бо в один день не стало мами, яка, до того, весь час була поруч, 3) невідворотність, оскільки 9-ти місячна дитина не могла ніяким чином на це вплинути, і для неї цей стан речей просто настав, що викликало переживання безпорадності, безпомічності, екзистенційної самотності, - за аналогією з характером переживань, що могли би виникати у доросліших дітей і у дорослих, в аналогічній ситуації; 4)переживання сильного страху у зв'язку із самотністю, покинутістю тощо, оскільки інстинкт прив'язаності напрямую пов'язаний з інстинктом виживання, особливо у ранньому віці.

Реакція її психіки, за умов високого рівня потреби у контакті з мамою і неможливості її задовольнити полягає у наступному: 1) соматичне респіра-

торне захворювання з високою температурою; 2) подовжується тривалість денного сну дитини так, ніби вона хоче не переживати стан відсутності мами, або цей стан можна розглядати як стан нарцисичної пустоти за відсутності селф об'єкту, який характеризується нудьгою, зниженням активності і засинанням, що з точки зору спостережливого опіканта наводить на думку, що дитина просто хоче проспати той час, поки немає мами. 3) у психіці дитини заклалась тенденція пасивно, через стани «відсутності» (сон) долати фруструючі обставини-ситуації, перериваючи з ними контакт.

Такого роду програми саморегуляції могли інсталюватись як реакція на фрустрацію у зв'язку із зниженням контакту з мамою. Тим самим психіка вирішує два завдання: 1) загальне зниження потреби у контакті із значущими об'єктами (мамою). – дитина навчається обходитись без мами, замінюючи її присутність злиттям з іграшкою, розчиняючись у грі; 2) відновлення стану повного розчинення, злиття,

захищеності, які виникали у контакті з мамою, а у подальшому розвитку, у віці 6-7 років - у контакті з мультиком (ігри на комп'ютері), потреба у якому, як правило, виникає навіть на фоні хорошого настрою, задоволеності від інших занять чи ігор.

Таких прикладів можна наводити значну кількість. За браком місця слід обмежитись наведеним вище.

Висновок. Сучасна травматологія і травма терапія тим є привабливою, помічною, що є інструментальною, технологічною. Її напрацювання можуть служити матеріалом для психологічної просвіти батьків щодо особливостей дитячого розвитку, чутливості дітей до впливу і підвищення відповідальності батьків і опікантів за вплив за вплив. Такого роду знання дозволять вчасно і адекватно правдити батьківсько-дитячі взаємодії, що адекватно будуть сприяти розвитку гармонійної особистості, з високими можливостями до розкриття здібностей і самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Shapiro F, Hofman M. EMDR-Institut Deutschland Всупний семінар з методу EMDR Посібник ч.1. Copyright. 1994. Інтерн. адреса: www.EMDR-Institut.de
2. Schacter, D. L., & Curran, T (2000). Memory without remembering and remembering without memory: Implicit and false memories. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The new cognitive neurosciences* (2nd ed., pp. 829-840). Cambridge, MA: MIT Press.
3. Либин А.В. Л478 Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций* М.: Смысл, 1999. – 532 с

САБАТ Н.В.,

доцент, кафедра соціальної
педагогіки та соціальної роботи»,
ДВНЗ “Прикарпатський
національний університет
ім. В. Стефаника”

ШИШКО А.В.,

студентка,
ДВНЗ Прикарпатський
національний університет
ім. В. Стефаника”,
м. Івано-Франківськ

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ДОПОМОГИ АУТИЧНІЙ ДИТИНИ

У статті проаналізовано основні підходи до роботи з дитиною-аутистом. Охарактеризовано такі інноваційні методи впливу, як психодрама, психогімнастика, іпотерапія, арт-терапія, домашній відеотренінг, холдінг-терапія, доведено їхній позитивний вплив на формування особистості аутичної дитини.

Ключові слова: дитина-аутист, інноваційні методи впливу, формування особистості.

В статье проанализированы основные подходы к работе с ребенком-аутистом. Охарактеризованы такие инновационные методы воздействия, как психодрама, психогимнастика, ипотерапия, арт-терапия, домашний видеотренинг, холдинг-терапия, доказано их положительное влияние на формирование личности аутичного ребенка.

Ключевые слова: ребенок-аутист, инновационные методы воздействия, формирование личности.

The actuality of problem of autism is well-proven in the article. The surnames of scientists, who were engaged in this problem, are distinguished. The author emphasizes the necessity of activation of public factors in the conditions of the absence of government support of a child-autist. The main types of autism disorders are considered, their general common features are distinguished. The basic rules to be followed in dealing with an autistic child are given. The author

© САБАТ Н.В., ШИШКО А.В., 2015

emphasizes the influence of the clearly structured environment, the following daily time-table in care system to children-autists, the importance of work not only with children but also with their parents.

The author has analyzed the basic approaches to work with a child-autist. Such innovative methods of influence as psychodrama, psychogymnastics, hippo-therapy, art-therapy, home video training, holding-therapy are described, their positive influence on forming of a personality of a child-autist is proved. The features of the use of psychodrama in the work with a child-autist, main phases of psychogymnastics are distinguished. It is proved that the use of these methods allows to improve the physical condition of persons with limited moving possibilities, and also assists the decision of specific psychological and educational tasks and problems of psychosocial rehabilitation and integration of sick children.

Key words: child-autist, innovative methods of influence, forming of a personality.

Тема дитячого аутизму сьогодні не викликає сумнівів. Дані статистики свідчать, що за частотою повторення ця патологія перебуває на четвертому місці серед різноманітних видів хронічних нервово-психічних порушень у дітей після розумової відсталості, епілепсії та дитячого церебрального паралічу. В Україні він зустрічається не так часто, як інші психічні відхилення, однак статистика вражає: за оцінками вчених, на 10 000 дітей діагностується від 4 до 26 аутистів. Причому, за останні 10 років приріст захворюваності збільшився на 27 %.

Аутизм як спектральне порушення детально описали класики психології Г. Аспергер, Є. Баєнська, В. Башина, К. Гілберт, Д. Ісаєв, В. Каган, Л. Каннер, К. Лебединська, В. Лебединський, М. Ліблінг, С. Мінухін, О. Нікольська, Т. Пітерс, Л. Шипіцина. Науковий пошук у вітчизняній корекційній педагогіці та спеціальній психології в останнє десятиліття характеризується підвищеною активністю дослідження проблем роз-

витку, навчання та соціалізації дітей з раннім дитячим аутизмом: Н. Байкіна, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, О. Хохліна, Д. Шульженко, М. Шеремет.

Незважаючи на важливість цієї проблеми, в Україні немає жодного державного закладу по лікуванню осіб з аутизмом, відсутні й методики їхнього навчання й адаптації. Це пояснюємо тим, що система допомоги особам з аутизмом в нашій державі лише почала формуватися, чим започатковується виконання державою обов'язків із реалізації конституційного права своїх громадян з розладом аутичного спектру на адекватну їхнім можливостям освіту. Оскільки, як свідчить аналіз спеціальної літератури, методи для лікування аутизму розроблені недостатньо, тому на сьогодні цим дітям можливо надавати лише реабілітаційну і корекційну допомогу.

Проблема аутизму є однією з найактуальніших у сфері розладів розвитку дитини. Це пояснюється різноманітністю його проявів та причин, що

викликають цю патологію. Причини виникнення та поширення аутизму на сьогоднішній день до кінця ще невідомі. Проте, незважаючи на це, зроблено значний вклад у висвітлення характеристики цього захворювання і способів допомоги аутичним дітям та їхнім сім'ям як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками. Зазвичай у нашій країні проблеми сім'ї, що виховує дитину з розладами розвитку, розглядаються через призму проблем самої дитини. Однак вирішення питання соціальної адаптації дітей з аутизмом слід шукати у сфері реалізації соціально-психологічного впливу не лише на дитину, а й на її сім'ю.

Аутизм – “відхід” від дійсності з фіксацією на внутрішньому світі афективних комплексів і переживань. У якості психопатологічного феномена відрізняється від інтроверсії як особистісного виміру або розглядається як хворобливий варіант інтроверсії [11, с.185].

Віділяють декілька типів розладу аутичного спектру, розглянемо основні з них:

а) ранній дитячий аутизм (синдром Каннера) – особливий розлад, який визначається проявами дисоціативного дизонтогенезу, тобто нерівномірно порушеним розвитком психічної, мовної, моторної, емоційної сфер діяльності дитини з порушенням соціального спілкування [11, с. 446];

б) аутичні розлади особистості (синдром Аспергера) – конституціональна патологія характеру аутистичного типу. Стан, як при ранньому дитячому аутизмі, визначають комунікативні порушення, недооцінка реальності, обмежене і своєрідне, стереотипне коло інтересів, що відрізняють таких дітей від однолітків [11, с.323-324];

в) синдром Ретта, за наявності якого відзначені аутичні симптоми вияв-

лялися на першій стадії розвитку дитини (В. Башина, А. Ретт, Б. Хагберг) [13, с. 22-23].

Перераховані порушення аутичного спектру поєднані спільними ознаками: нездатність взаємодіяти із зовнішнім світом, порушена комунікація та емоційно-пізнавальна сфера дитини, тому такі діти потребують більшої уваги та турботи у роботі з ними. Перерахуємо основні правила, яких слід дотримуватися у роботі з дитиною-аутистом:

- вимагати від дитини виконати якусь дію допустимо тільки тоді, коли вона це може і ви про це точно знаєте;
- дотримуйтеся принципу “від простого до складного”;
- навчання потребує поступовості, не намагайтесь навчити всьому і відразу;
- при навчанні необхідний позитивний настрій: радійте успіху дитини;
- дорослі, які беруть участь у навчанні дитини навичкам, повинні діяти в одному ключі – схема дій повинна бути в усіх випадках однаковою.

На результативність роботи з дитиною-аутистом позитивно впливає чітко структуроване оточуюче середовище і дотримання режиму дня. Допомога такій дитині – це організація всього її життя з продумуванням кожної дрібниці. Спеціалісти можуть допомогти, навчити, підтримати, однак шлях засвоєння світу аутичний малюк може пройти тільки разом із близькими. Заняття з дитиною потребують великих затрат психічної і фізичної енергії, терпіння, інтуїції і любові. Найголовніше для такої дитини – це її соціалізація, входження у колектив, адаптація до умов оточуючого середовища. Важливо щоб дитина-аутик не відчувала надто багато нав'язливості

уваги. Нав'язаний батьками режим дня, правильний з точки зору фізіології, може негативно відобразитися на психіці дитини та посилити відхилення у поведінці. Важливо показувати своє схвалення кожного разу, коли дитина успішно виконала завдання [9].

На жаль, медицина ще не здатна вилікувати таких дітей, але у разі комплексної медико-соціальної реабілітаційної роботи можна допомогти їм максимально адаптуватися до навколишнього світу та соціуму, порівняно нормально розвиватися і знизити небажані моделі поведінки. Від ранньої діагностики та своєчасного початку реабілітаційного процесу залежить доля дітей, хворих на аутизм. При допомозі сім'ям з дітьми з РАС не завжди є ефективними традиційні методи терапії. До того ж неконтрольовані емоційні спалахи в поведінці дитини-аутиста можуть бути соціально неприйнятними, що ускладнює процес спілкування і роботу з нею. У схожих випадках можуть допомогти інноваційні методи роботи, які дають вагомий психотерапевтичний ефект. Наведемо приклади окремих із них.

На даний час активно використовують психодраму як метод боротьби зі страхами. У ході терапевтичної гри дитина досягає стану особливого емоційного збудження, може посміливішатися і почати здійснювати дії, не притаманні їй, супроводжуючи ці дії промовою. Згорнута психодрама може з'явитися у дитини з аутизмом і поза терапевтичною грою. У будь-якому випадку її поява – це важливе досягнення, яке говорить про зародження у дитини механізму боротьби зі страхами.

Особливості використання психодрами в роботі з дитиною-аутистом:

- характерно, що під час переживання дитиною психодрами вона при-

ходить в стан сильного збудження. Зовнішній прояв спостерігається в імпульсивних рухах, агресивних діях стосовно предметів, іграшок, людей, говорінні певної фрази (можливо, криком). Саме ця фраза пояснює стан дитини в цей момент. Рухи, дії та їхній мовленнєвий супровід повторюються незмінно при кожному наступному відтворенні ситуації психодрами;

- психодрама дитини з аутизмом представлена в згорнутому варіанті: в своїй спробі боротися зі страхами дитина досягає стану афективної напруги, проте самостійно не може знайти варіант позитивного завершення ситуації і в результаті полегшення не настає;
- оскільки страхи дітей з РАС різноманітні, варіанти психодрами індивідуальні, а часто унікальні для кожної дитини;
- психодрама вимагає повторень.

Перераховані особливості згорнутої психодрами визначають головну мету, що стоїть перед дорослим, – допомогти, щоб кожне таке переживання мало позитивний ефект. При повторенні ситуації слід наголошувати і повторювати позитивний коментар багаторазово в незмінному вигляді до того часу, доки дії та висловлювання дитини не стануть менш напруженими [14, с. 56]. Психодрама за рухунок відтворення враження дитини, вивільнення внутрішніх негативних емоцій, напруження дає змогу, використовуючи спонтанне сценічне зображення, вивільнити їх назовні.

У дитячій та підлітковій клініці широко використовується психогімнастика, запропонована чеським психологом Г. Юновою і модифікована М. Чистяковою. Це метод, при якому учасники психокорекції проявляють себе і спілкуються без допомоги слів.

Будучи невербальним методом психологічної корекції, психогімнастика передбачає вираження переживань, емоційних станів, емоційних проблем за допомогою руху, міміки, пантоміміки, танцю, гри [6, с. 146].

Г. Юнова, працюючи з дітьми, вважає за доцільне включення в заняття з психогімнастики ритм, пантоміму, колективні танці та ігри. Дані заняття складаються з трьох фаз:

I фаза – зняття напруги з допомогою різних варіантів бігу, ходьби, що мають соціально-психологічне значення (кого вибрати в напарники і т. д.);

II фаза – пантоміма (наприклад, зображення страху, розсіяності, подиву і т. д.);

III фаза – заключна, основною метою якої є закріплення почуття приналежності до групи (використовуються різні колективні ігри і танці) [7, с. 354].

У порівнянні з традиційним відновлювальним лікуванням значні додаткові переваги має іпотерапія. Як і лікувальна фізична культура, вона заснована на використанні біологічної функції живого організму – функції руху, що має для людини не тільки біологічне, а й соціальне значення. Іпотерапія діє на організм як єдине ціле і по своїй сутності не локальна. Цим пояснюється успішність її застосування при різних захворюваннях. Вона дозволяє відновити і навіть покращити фізичний стан осіб з обмеженими руховими можливостями, а також сприяє вирішенню конкретних психолого-педагогічних завдань і питань психосоціальної реабілітації й інтеграції хворих дітей [9, с. 130-174]. Зрозуміло, що іпотерапія не є єдиним засобом психотерапії, здатним допомогти в соціальній адаптації дітей аутистів. Водночас їй властивий ряд переваг, яких позбавлені інші методики. Приміром, одна з основних проблем дітей-аути-

тів – це так звана “ритуальна поведінка” – нав’язлива потреба регулярно здійснювати чіткі, повторювані дії (наприклад, складати іграшки в певному порядку) і “стереотипія” – необхідність здійснювати регулярні безцільні руху, на зразок помахів руками, і розгойдування тулуба. При іпотерапії подібний стиль поведінки зберігається, але нав’язливі рухи стають логічними – вони набувають явну мету – рухатися в такт з рухом коня. Це дозволяє розвинути контроль над моторикою. Важливо й те, що діти-аутисти погано володіють зв’язною мовою і воліють спілкуватися жестами. Для спілкування з конем мова жестів просто ідеальна – тому при регулярних заняттях іпотерапією у дитини-аутиста зменшується почуття соціальної ізоляції.

“Спілкування з птахами” покращує настрій у дітей-аутистів та лікує їх від неврастенії. Для того, щоби заспокоїтися та отримати емоційну розрядку, бажано спостерігати за рибками [15, с. 70].

Танцювальний терапевт допомагає дитині розширити руховий діапазон, працює з нею як із особистістю, що виражає себе в рухах, поведінці. Він, імітуючи рухи дитини, намагається її віддзеркалити і увійти в її емоційний стан для того, щоби якнайглибше налагодити стосунки. Пропонуючи дитині розширити свої рухи, спробувати рухатися в інший спосіб, не такий звичайний, дає можливість через рух досягти певних особистісних змін. Заняття з танцювальної терапії (далі ТРТ) дозволяє дітям побачити одне одного, дає можливість відчути багаті грані цього світу, навчитися спілкуватися на різних рівнях, віднайти контакт із природою. Такі заняття дозволяють також пережити певний досвід, який формує особистість дитини. ТРТ розвиває креативність, додає впевне-

ності в житті, покращує самопочуття і настрої [15, с. 20].

Домашній відеотренінг, (далі ДВТ) використовують як інтенсивний спосіб для домашньої допомоги сім'ям, що потребують допомоги у налагодженні внутрішньосімейних стосунків. Розроблений на початку 90-х років минулого століття у Голландії як альтернативний метод реабілітації та адаптації дітей з проблемами в розвитку. Адресатами застосування цього методу є також родини, в яких виховуються діти-аутисти.

Метод ДВТ активно застосовують у роботі з аутичними дітьми. Зазначимо, що домашній відеотренінг спрямований на систему "батьки – діти" з урахуванням того, що: діти і батьки завжди прагнуть до налагодження контакту між собою; діти, навіть із порушеним психічним розвитком, постійно посилають сигнали контакту; батьки відповідають за добре самопочуття своїх дітей.

У випадку аутичних дітей роль батьків є особливою, оскільки саме вони стають головними виконавцями індивідуальних програм, які є початковим етапом підготовки цих дітей до комплексної реабілітації та навчання [2, с. 17]. Застосовуючи ДВТ, батьки аутичної дитини вчать:

- збільшувати кількість моментів позитивної інтеракції;
- знаходити ресурси у поведінці своєї дитини.

Праця з родинами аутичних дітей за допомогою ДВТ дає змогу:

- створювати можливості успішної комунікації у взаєминах;
- вирішувати проблемні ситуації, які виникають у взаєминах;
- батькам "з боку" побачити власне ставлення до дітей; виявити позитивні моменти, що дають змогу поліпшувати самосприйняття і са-

моповагу, розвивати оптимальний шлях спілкування та самовираження [10, с. 83].

Холдінг-терапія як метод увійшла в рамки теоретичних досліджень в галузі етології (науки про поведінку організмів у середовищі, в тому числі і про поведінку людини). Цей метод полягає у спробі форсованого, майже насильницького утворення фізичного зв'язку між матір'ю і дитиною, оскільки відсутність такого зв'язку прихильниками цього методу вважається центральним порушенням при аутизмі. Інші аспекти прояву аутизму (глобальний дефіцит спілкування та ін.) або ігноруються, або їхнє значення знижується.

Призначення холдінг-терапії – пробитися через неприйняття дитиною матері і розвинути в ній відчуття і звичку відчувати себе комфортно. Цей підхід включає в себе значну роботу по привчання дитини до контакту з підсиленням включенням тактильних відчуттів до того моменту, поки вона не відчує приємність такого спілкування, не дивлячись на своє початкове несприйняття. Спеціалісти рекомендують матерям під час тактильного контакту з дитиною говорити їй про свої почуття, включаючи навіть прояви гніву на її опір; вони запевняють, що аутична дитина здатна розуміти почуття і мовлення матері, хоча її емоційні особливості є перепорою процесу сприймання материнської ласки. Автори методу вважають, що для відчуття комфортного стану дитина повинна спочатку відчувати дискомфорт (вплив на дитину такими стимулами, які для неї є надчутливими: довгий поцілунок, шепіт у вухо і т. п.). Заняття вважаються закінченими лише після того, як дитина пройшла через етап виснаження і підкорення, і для неї створені комфортні умови спокою або

спокійної нетривалої гри. Таке заняття повинно продовжуватися не менше години, а іноді й набагато більше. Саме спільний досвід матері і дитини формує почуття взаємної прихильності і, як результат, закріплює корекційний вплив на аутизм [12, с. 15].

У процесі холдінг-терапії досягається суттєвий прогрес у розвитку, перш за все, емоційного контакту з близькими людьми. Дитина стає активною в дослідженні навколишнього світу, проявляє інтерес до подій, що відбуваються вдома, на вулиці. Вона активніше включається в будь-яку взаємодію, йде на тактильний контакт (дає себе обійняти, потримати на руках), частіше дивиться в очі, частіше звертається з проханням. Мовленнєвий розвиток, як правило, теж прогресує, принаймні, діти частіше намагаються звертатися не криком, а словом. Зменшуються прояви агресії і самоагресії, дитина стає більш спокійною і керованою. У ряді випадків діти починають проявляти інтерес до книг, малювання, спільної гри. Ці дані наводять М. Welch (1983, 1988); I. Prekopp (1983); M. Zapella (1983, 1987, 1992); J. Richer і M. Zapella (1989); J. Richer (1991), які застосовують холдінг-терапію в корекційній роботі з сім'ями, що мають аутичних дітей [Цит. за: 16]. Очевидно, що холдінг-терапія, стимулюючи розвиток дитини, дає сім'ї можливість повному налагодити взаємодію з нею, долаючи при цьому як сам аутизм, так і пов'язану з ним затримку психічного розвитку [8, с. 74].

Метод комунікативної терапії, підкріпленої музикою, є дуже ефективним методом немовленнєвого спілкування, на основі якого у дитини з аутизмом активно формується емпатія. Цей вид терапії відрізняється від традиційної музикотерапії тим, що основна мета музичного впливу поля-

гає у створенні стосунків між музикою і дитиною, а за даним методом – між дитиною і значущою для неї людиною (батьками, педагогами), з якою вона проводить весь свій час. Як засвідчила оцінка експертів, цей метод прийнятий для будь-якої дитини з аутизмом, незалежно від тяжкості порушення або від її інтелектуального рівня. Здібніші діти, пройшовши курс музичної терапії, можуть навчатися в масових школах, де їм пропонують програму, що на вищому рівні розвиває у них емпатію і соціальну адаптацію. Для менш здібних дітей наявність достатнього ступеня комунікації також дозволяє досягнути успіхів у навчанні та соціалізації [12, с. 20].

Ще в 1930-х роках психоаналітиками був запропонований метод арт-терапії для корекції емоційно-особистісних проблем дитини. Даний вид терапії являє собою спеціалізовану форму психотерапії, засновану на образотворчому мистецтві. Основна мета полягає у розвитку самовираження та самопізнання дитини. Арт-терапія включає в себе не тільки терапію малюванням. До неї відносяться і такі види діяльності дитини, як ліплення, аплікація, виготовлення масок, фігурок з пластиліну, конструкцій з підручних матеріалів (дроту, матерії, мотузок та ін.).

У практиці виділяють дві форми арт-терапії: пасивна та активна. При пасивній формі арт-терапії дитина розглядає картини, ручні роботи, тобто споживає художні твори. За активної арт-терапії дитина сама створює продукти діяльності. У дослідженнях психологів було давно помічено, що малюнки дітей відбивають не тільки рівень розумового розвитку та індивідуальні особистісні особливості, – вони є своєрідною проекцією особистості. Малюнок виступає як засіб

посилення почуття ідентичності дитини, допомагає дітям дізнатися про себе і свої здібності [7, с. 366].

На даний час широко використовуються ігри з піском і водою з метою корекції емоційного дискомфорту дитини (Chan, 1980). М. Lowenfeld запропонувала методику "світостворення" (Well-Technik). У розпорядження дитини надається набір різних предметів – фігурки людей, тварин, частини будівель, будиночки, автомашини, дерева, безформний матеріал – плоский і відкритий ящик, наповнений піском. З цього матеріалу дитина будує свій світ. "Світи" створюються дитиною відповідно до її віку, індивідуальних особливостей. Терапевт обговорює з дитиною процес і продукт її творчої праці. У процесі гри діти виявляють своє емоційне ставлення до людей, предметів. Ця гра має певну діагностичну цінність, крім того, в процесі гри дитина переробляє свої душевні конфлікти [7, с. 361-362].

Недирективна ігрова корекція одночасно вирішує три основні завдання:

- 1) сприяє розвитку самовираження дитини;
- 2) корегує наявні у дитини прояви емоційного дискомфорту;
- 3) формує саморегулюючі процеси.

В якості основного механізму корекційного впливу в процесі недирективної гри виступає встановлення емпатичного зв'язку з дитиною-аутистом [10, с. 67].

У процесі психологічної корекції дітей з порушеннями психічного та емоційного розвитку доцільно використовувати різноманітні психокорекційні технології з обов'язковим урахуванням ступеня тяжкості емоційної проблеми, спрямованості конфлікту, особливостей соціального середовища, навколишнього оточення дитини, а також її індивідуально-психологічних характеристик.

Отже, в роботі з дитиною-аутистом добре зарекомендували себе інноваційні методи: психодрама, психогімнастика, іпотерапія, арт-терапія, домашній відеотренінг, холдінг-терапія. Їхнє використання повинно відбуватися комплексно, продумано, з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей дитини-аутиста, ступеня захворювання.

Предметом подальших наукових розвідок може стати розроблення індивідуальної програми роботи з дитиною-аутистом із включенням у неї одного чи кількох інноваційних методів впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аутизм: информационный выпуск для педагогов и специалистов, образовательных учреждений / под ред. Ю. В. Корелина. – Пермь : ОПАД, 2010. – 27 с.
2. Аутизм: методы лечения тяжелого психического отклонения // Азбука здоровья. – 2002. – № 5. – С. 23-24.
3. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет / Е. Р. Баенская // Дефектология. – 1995. – № 5. – С. 76-83.
4. Ватсон Л. Диагностика и обследование детей дошкольного возраста / Л. Ватсон, Л. Маркус. – Лондон, 1988. – 456 с.

5. Дремова Г. В. Комплексное использование инпотерапии и спартианской программы в целях социальной реабилитации и интеграции инвалидов с ДЦП / Г. В Дремова, П. Л. Соколов, В. И. Столяров // Спорт, духовные ценности, культура. – М., 1997. – Вып. 8. – С. 130-174.
6. Мамайчук І. І. Допомога психолога дітям з аутизмом [Електронний ресурс] / І. І. Мамайчук. – С.-Пб. : Речь, 2007. – 288 с. – Режим доступу: <http://ibib.ltd.ua/psihologicheskaya-korreksiya-strahov-detey-33817.html>
7. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. – С.-Пб. : Речь, 2006. – 400 с.
8. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи [Електронний ресурс] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – М. : Теревинф, 2000. – 336 с. – Режим доступу: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-483076.html?page=2>
9. Особливі діти з особливими потребами: психологічні особливості аутичної дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvitapoltava.ucoz.ua/index/psikhologichni_osoblivosti_autichnoji_ditini/0-132
10. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посібн. / К. О. Островська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.
11. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под.ред. С. Ю. Циркин. – С.-Пб. : Питер, 2002. – 756 с.
12. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. Тарасун, Г. Хворова; за наук. ред. В. Тарасун. – К., 2004. – 104 с.
13. Хаустов А. В. Основные направления, принципы и условия эффективного формирования коммуникативных навыков у детей с аутизмом / А. В. Хаустов // Аутизм и нарушение развития. – 2012. – № 4. – С. 22–23.
14. Шоплер Э. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАСН / Э. Шоплер. – Минск : БелАПДИ “Открытые двери”, 1997. – 224 с.
15. Шульженко Д. Аутизм – не вирок: науково-методичне видання / Діна Шульженко. – Львів : Кальварія, 2010. – 224 с.
16. Shopler E. Techniki nauczania dla rodzicow I profesjonalistow / E. Shopler, R. Reichler, M. Lansing. – Gdansk, 1995.

САВЕЛЮК Н.М.,

кандидат психологічних наук,
доцент,
докторант кафедри загальної
та соціальної психології,
Східноєвропейський
національний університет імені
Лесі Українки (м. Луцьк),
доцент, кафедра педагогіки та
психології, Кременецька обласна
гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець

«ДИСКУРСИВНИЙ ПОВОРОТ» У ПСИХОЛОГІЇ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВІДПОВІДЬ НА ЗАПИТИ СЬОГОДЕННЯ

У статті здійснюється загальний теоретичний аналіз передумов становлення й основних ідей «дискурсивного повороту» в психології, а також окреслення його сучасних перспектив. На тлі потужних напрацювань західної дискурсивної психології (Р. Харре, Дж. Поттер, Я. Паркер, М. Уетерелл) та її помітного резонансу в російських наукових колах, відзначається внесок і українських науковців – психолінгвістичного (Л. Засекина) й наративного (Н. Чепелева, Т. Титаренко та ін.) підходів.

Ключові слова: лінгвістичний поворот, дискурсивний поворот, дискурсивна психологія, дискурс, дискурс-аналіз, психолінгвістика, наративна психологія.

В статье осуществляется общий теоретический анализ истоков становления и основных идей «дискурсивного поворота» в психологии, а также начертание его современных перспектив. На фоне мощных наработок западной дискурсивной психологии (Р. Харре, Дж. Поттер, Я. Паркер, М. Уетерелл) и ее заметного резонанса в российских научных кругах, отмечается вклад и украинских ученых – психолингвистического (Л. Засекина) и наративного (Н. Чепелева, Т. Титаренко и др.) подходов.

© САВЕЛЮК Н.М., 2015

Ключевые слова: лингвистический поворот, дискурсивный поворот, дискурсивная психология, дискурс, дискурс-анализ, психолингвистика, нарративная психология.

Annotation. The article deals with general theoretical analysis of the prerequisites of formation and basic ideas of "discursive turn" in psychology and outlining its current prospects. The above mentioned phenomenon is revealed as a component of a wider scientific phenomenon – the "linguistic turn" in humanities, which became noticeable in the second half of the twentieth century. It is indicated that the "discursive turn" as a form of break with the traditional philosophical methodology has not only positive but also some negative aspects, including the threat of losing true scientific criteria. The most famous researchers' names standing at the source of discursive psychology – R. Harre, Y. Parker, J. Potter and M. Wetherell are mentioned. The content of discourse and specificity of discourse analysis as key concepts in the conceptual field of discursive psychology are précised. The principle of action, situation and constructiveness are considered as its main elements. In the background of powerful developments of Western discursive psychology and its significant resonance in Russian scientific circles the contribution of Ukrainian scientists – psycholinguistic (L. Zasyekina) and narrative (N. Chepeleva, T. Titarenko, etc.) approaches is distinguished.

Key words: linguistic turn, discursive turn, discursive psychology, discourse, discourse analysis, psycholinguistics, narrative psychology.

Постановка проблеми. Психологія – наука, насамперед, про людину як унікальну динамічну цілісність; тому вона синхронно, як і людина, продовжує перебувати у пошуках самої себе, своєї сутності й ефективних (а не тільки «ефектних») методів. Проблема полягає у тому, що психолог як дослідник занурюється у чи не найсвятіше в нашій буденності – внутрішній світ Іншого, намагаючись пізнати його. Ще більш ускладнюється дана проблема тоді, коли потрібно вивести певні закономірності, особливо в кількісному їх вираженні, тобто уніфікувати певну множину індивідуальних психологічних особливостей, підвести їх під спільний статистичний знаменник «типового».

На сьогодні вважається, що саме остання наукова інтенція – побудувати психологію за «строгим» взірцем математико-природничих наук – і призвела, принаймні частково, до низки методологічних криз як поразок з боку життєвих реалій. Натомість ще у першій третині минулого століття Л.С. Виготський намітив магістральний шлях виходу з такого теоретичного тупика – культурно-історичну психологію, що втілює собою нерозривний зв'язок психіки особистості зі знаково-символічним, у тому числі мовним, середовищем функціонування.

За кордоном значною мірою аналогічні ідеї визріли в рамках «лінгвістичного повороту» гуманітарних наук, одним із аспектів якого дещо пізніше став, власне, «дискурсивний поворот».

Відповідно, на Заході виникає і поступово здобуває популярність дискурсивна психологія з першими власними концепціями та специфічним дослідницьким інструментарієм. Але, не дивлячись на суттєві свої методологічні й емпірико-прикладні здобутки, дискурсивна психологія на теренах України для широкої громадськості – значною мірою «terra incognita». Причини такого явища полягають, мабуть, як у все ще існуючих для вітчизняної наукової спільноти мовних бар'єрах, так і у відсутності, за кількома винятками, систематичних спроб популяризації цього напрямку.

Отже, **мета статті** – аналіз передумов становлення й основних ідей «дискурсивного повороту» в психології ХХ століття, а також окреслення його сучасних перспектив.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. «Дискурсивний поворот» у психології доцільно аналізувати в контексті ширшого феномену постмодернізму – «лінгвістичного повороту» гуманітарних наук, який на повну силу заявив про себе у другій половині ХХ століття. Офіційний його початок поклала поява аналітичної філософії, в межах якої традиційні філософські проблеми стали інтерпретуватися як проблеми аналізу мови, на якій вони сформульовані. Надалі даний феномен розглядається як характерна риса усієї філософії ХХ століття [12, с. 153]. Як зауважує А.Л. Білов, на сьогодні вже досить складно визначити, кому насправді належить відповідний термін, але достеменно відомо, що книга з такою назвою вперше побачила світ у 1967 році за редакцією Р. Рорті [1, с. 275].

К.В. Пряженцева на рівні метафоричного висловлювання виражає сутність «лінгвістичного повороту» наступним чином: «мова стає умовою

інтелегібельності будь-якої реальності, відповідно, будь-який елемент життєвого світу людини може бути досліджений за законами знакових утворень»; тому «лінгвістичний поворот у філософії є поворотом філософів від рефлексії над суб'єкт-об'єктивними схемами до аналізу світу як дискурсу» [10, с. 1]. Отже, зазначена методологічна перебудова гуманітарного пізнання в якості центральної постулює категорію дискурсу.

Остання, хоча і має тривалий досвід свого використання [7], і досі не здобула певної загальноновизнаної дефініції, особливо з огляду на чималу кількість наукових галузей, які у наш час активно залучають термін «дискурс». У найбільш загальному розумінні його можна розглядати як «текст у певному контексті» або як активне мовлення (знаково-символічне) «конструювання» світу суб'єктом.

Чому ж «дискурс» у сучасній психології нерідко замінює більш традиційні для нас поняття «спілкування», «комунікації», «мовлення», тощо? Вважаємо, що цей факт відображає загальну переорієнтацію психології, як і низки інших гуманітарних наук, із номотетичних абстракцій на вивчення справді унікального функціонування конкретної індивідуальності. Водночас, якщо будь-який дискурс послуговується певною системою знаків, насамперед мовних, то, отже, сутнісно він – явище соціальне. Тобто можна стверджувати, що позначувана ним реальність перебуває на перетині конструкцій іманентної суб'єктивності й перманентного фактажу об'єктивної реальності, причому остання визнається за таку, щонайменше, двома взаємодіючими суб'єктами.

Важливі міркування щодо чинників «дискурсивного повороту» знаходимо в О.Ф. Русакової, котра вказує, що гу-

манітарні науки упродовж усього XX століття знаходилися під впливом «чарівності феномену мови». При цьому цитується знову ж таки Р. Рорті: «мова вербує світ» і, отже, найнадійніша інформація про цей світ зашифрована саме в мові. Тому її вивчення – «ключ» до дослідження людини та світу. Подібний постулат, як базова методологічна аксіома, і став поштовхом спочатку до «лінгвістичного», а з 60-х років XX століття – «дискурсивного повороту» гуманітарних наук. Останньому сприяло, перш за все, широке розповсюдження ідей, термінології постмодернізму та семіотики в інтелектуальних колах [11, с. 10].

Систематизацію особливостей «дискурсивного повороту» в сучасній психології здійснює Н.П. Бусигіна. Проаналізувавши праці найвідоміших представників зазначеної наукової течії, вона вказує, що про відповідний феномен у психології говорять упродовж останніх 30-ти років, і це означає спрямованість на дослідження феноменів свідомості через аналіз дискурсу – тобто мови в її соціокультурних та інтерактивних аспектах. При цьому психологія звертає увагу на методології, розроблені в межах інших гуманітарних дисциплін (лінгвістиці, соціальній філософії та ін.), а саме: ідеї Л. Вітгенштейна (зокрема, аналіз правил використання тих чи інших слів, що стосуються, наприклад, емоційної сфери, й т. д.), структурно-семіологічні та постструктуралістські ідеї, окремі ідеї соціальних теорій критики ідеології, етнометодологію та розмовний аналіз, позиційний аналіз, а також окремі ідеї М.М. Бахтіна. А узагальнювальним для всіх цих різномірних напрацювань виступає положення про конститутивну роль мови: мова, згідно з прихильниками даного підходу, не стільки описує певні до-мовні сутнос-

ті, скільки активно конструює ті чи інші версії світу, подій, феноменів [2, с. 55-56].

Якщо «дискурс» закономірно є базовою категорією дискурсивної психології, то одним з основних її методів виступає дискурс-аналіз, що також змінює як концептуальні, так і емпірико-дослідницькі вектори. Із цього приводу І.Т. Касавін, характеризуючи «кредо неklasичної гуманітаристики», зазначає, що у психології, як і в інших гуманітарних науках, освоєння вищезгаданих понять знаменує собою суттєву методологічну переорієнтацію. Відповідно, науковці різних галузей розглядають дискурс-аналіз як форму розриву із класичною («нормативною») філософською методологією і одночасно як спосіб виходу за традиційні дисциплінарні межі «сциєнтистської» психології, а термін «дискурс» виступає як лозунг і символ нової гуманітарно-методологічної парадигми. Водночас, на думку І.Т. Касавіна, подібне прагнення до новизни «завжди йде поруч» зі зниженням епістемічних стандартів, «закриванням очей» на слабкість методологічної культури й «дефектів» науковості [6, с. 99-100].

Не погоджуючись з останньою тезою цілком, усе ж маємо визнати її, до певної межі, слушність – в якості застереження щодо, з одного боку, радикалізації окресленого підходу, з іншого, неприпустимість абсолютної відмови від попередніх критеріїв істинності наукового знання. Отже, варто проаналізувати детальніше основні ідеї дискурсивного підходу в психології з огляду на всі їх переваги та окремі недоліки.

Результати теоретичного дослідження. У витоків дискурсивної психології найчастіше згадуються чотири основних імені – Р. Харре, Я. Паркер, Дж. Поттер і М. Уетерелл, які розпочали формулювання власних наукових

концепцій та активні дискусії з опонентами з 80-их років ХХ століття. У наш час вважається, що дискурсивна психологія вперше заявила про себе як систематично оформлений напрям у 1987 році через працю Дж. Поттера і М. Уетерелл «Дискурс і соціальна психологія: за межами атитюдів і поведінки» [3, с. 16].

У згаданому виданні автори, розглядаючи основи дискурс-аналізу, перераховують низку вагомих причин, чому «психолог повинен бути зацікавлений мовою», причому найпершою та найочевиднішою серед них виступає непересічна роль мови як елемента усіх соціальних актів людини [14, с. 5]. Проаналізувавши чимало різноманітних побутуючих визначень дискурсу – наприклад, як «усіх форм розмови чи письма» (Gilbert and Mulkey) або способу, в який «розмова пов'язується у цілісність» (Sinclair and Coulthard), Дж. Поттер і М. Уетерелл пропонують розглядати дискурс у найширшому, на їх думку, значенні: як всі форми розмовних інтеракцій, формальних і неформальних, а також письмових текстів [там само, с. 6-7].

Важливо відмітити, що в наш час дослідники усе ж намагаються диференціювати поняття дискурсу та тексту. Так, Н.Н. Зяблова в найбільш загальному вигляді формулює відповідні відмінності наступним чином: 1) дискурс – прагматичний феномен, текст – винятково лінгвістична категорія, 2) дискурс – категорія процесу, текст – категорія результату, 3) текст – абстрактна конструкція, дискурс – реальна актуалізація тексту. Детальніше розмежувати ці дві сутності можна, вказуючи, що дискурс виникає там, де висловлювання має певні соціальні наслідки, тобто він є атрибутом комунікативно-соціального поля, тоді як текст – атрибут свідомості, певна мен-

тальна її абстракція [5].

На думку Л. Дж. Філіпс і М.В. Йоргенсена, не дивлячись на назву «дискурсивна психологія», метою даного напрямку не є вивчення власне внутрішніх психологічних особливостей. Вони зазначають, що дискурсивна психологія – це особливий підхід до соціальної психології, який розробив спеціальний тип дискурс-аналізу для дослідження способів формування і зміни особистості людини, її думок та емоцій у процесі соціальної взаємодії. Тут індивідууми описуються як продукти, а також як творці дискурсу в специфічних контекстах такої взаємодії [13, с. 23, 42].

Є. Переверзєв, розглядаючи базові теоретичні принципи сучасної дискурсивної психології та посиляючись на Я. Паркера, вказує на три ключові її елементи: дія, ситуативність і конструктивність. По-перше, дискурс виокремлюється як вагомий елемент соціальних інтеракцій, оскільки будь-яка соціальна дія отримує свій сенс тільки в системі відповідного соціального знання, яке у повсякденних взаємодіях і перетворюється на дискурс як активну діалогічну комунікацію. По-друге, принцип ситуативності конкретизується у трьох комунікативних площинах: з одного боку, сенс кожної поточної фрази визначається попередніми й наступними фразами; з іншого – дискурс ситуативний інституціонально, тобто визначається соціальними ролями своїх суб'єктів; ще з іншого боку – він ситуативний риторично, адже в ньому проявляється метафоричність мислення людини. По-третє, ідея конструктивності позначає той факт, що дискурс водночас є і результатом, й інструментом конструювання соціальної реальності [9, с. 41-43].

Розглядаючи передумови й основні здобутки «дискурсивного повороту» в

західній психології, що, в принципі, не є цілком посиленою задачею з огляду на вузькі рамки нашої статті, мусимо визнати її недостатнє висвітлення у сучасній українській психології, особливо на тлі помітнішого її резонансу, наприклад, у сусідній Росії.

А проте окремі вагомі напрацювання в даній сфері на сьогодні існують і у нас. Чи не найпершою про специфіку дискурсивної психології (в контексті парадигми когнітивної науки) на теренах України заговорила Л. Засекіна [4]. Чимало ідей та положень зазначеного напрямку дослідника успішно розвиває в контексті психолінгвістики як міждисциплінарної галузі, досліджуючи мову як когнітивно-дискурсивну психомеханіку свідомості, а також певні аспекти наративного досвіду особистості.

Відомо, що якщо «дискурсивний поворот» став закономірним наслідком «лінгвістичного повороту», то, у свою чергу, окремою складовою «дискурсивного» – «наративний поворот». Відповідно, мова йде вже не тільки про дискурсивну, а і про наративну психологію. У цьому аспекті в Україні існують потужні розробки наукових шкіл Н.В. Чепелевої і Т.М. Титаренко. Як зазначає Н.В. Чепелева, наративна психологія досліджує оповідний модус буття людини – феномени, пов'язані зі впорядкуванням людиною досвіду шляхом як конструювання власних історій, так і зведення до оповідної форми історій інших людей [8, с. 21].

Висновки та перспективи по-

дальших досліджень. Отже, «дискурсивний поворот» у психології – закономірна реакція науки, яка постійно перебуває у переосмисленні реалій навколишнього життєвого світу й у процесах методологічної саморефлексії, на масштабний «лінгвістичний поворот» усієї системи гуманітарних галузей знання. Така переорієнтація принесла із собою у психологію як корисні концептуальні напрацювання суміжних наук і новий емпірико-дослідницький інструментарій, так і існуючі ризики втрати класичних канонів «нормативної» науковості. У центрі наукового пізнання тепер – унікальний дискурсивний суб'єкт як автор цілісної системи висловлювань в їх конкретному соціальному контексті. Але головне при цьому – не радикалізувати роль мови у функціонуванні цього суб'єкта, адже насправді не всі соціальні практики людини є сутнісно дискурсивними.

На сьогодні в межах дискурсивного підходу активно розробляються різноманітні теми, при цьому пріоритет традиційно надається політико-ідеологічній проблематиці. Водночас, наприклад, релігійний дискурс відповідними методами досі системно не досліджувався, особливо в Україні. Тому перспективи подальших досліджень вбачаємо у застосуванні дискурс-аналізу й побудові відповідної концепції, яка би описувала у термінах дискурсивної психології феномен релігійності, що є невід'ємною складовою менталітету української нації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Блинов А.Л. «Лингвистический поворот» в философии XX века // Аналитическая философия: [учебное пособие] / Под ред. Лебедева М.В., Черняка А.З. – М.: РУДН, 2004. – С. 275–277.

2. Бусыгина Н.П. «Дискурсивный поворот» в психологических исследованиях сознания // Н.П. Бусыгина / Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 55–82.
3. Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений и дискурсивная психология // Т.П. Емельянова / Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, вып. 5. – С. 16–25.
4. Засекина Л.В. Дискурсивная психология в парадигме когнитивной науки // Л.В. Засекина / Вісник Харківського університету. Серія Філологія. – Х.: Видавничий центр Харківського національного університету, 2001. – Вип. 33. – С. 69–73.
5. Зяблова Н.Н. Дискурс и его отличие от текста / Н.Н. Зяблова // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 223–225.
6. Касавин И.Т. Дискурс-анализ и его применение в психологии // И.Т. Касавин / Вопросы психологии. – 2007. – № 6 – С. 97–119.
7. Кожемякин Е. Дискурсивный подход к изучению культуры // Современный дискурс-анализ. [Электронный журнал]. – 2009. – № 1. – Режим доступа до журналу: <http://discourseanalysis.org/ada1/st6.shtml>
8. Основы психосемантики (за нративними технологіями) / Чепелева Н.В., Смұльсон М.Л., Шиловська О.М., Гуцол С.Ю.; за заг. ред. Чепелевої Н.В. – К.: Главник, 2008. – 192 с.
9. Переверзев Е. Дискурсивная психология // Современный дискурс-анализ. Методология [Електронний ресурс] / Ред. кол.: Е.А. Кожемякин, Е.В. Переверзев, С.Н. Борисов и др. – 2009 – Вып. 1, том 1. – 125 с. – Режим доступа до статті: http://discourseanalysis.org/ada1_1.pdf
10. Пряженцева К.В. Лінгвістичний поворот в філософії та його вплив на філософію науки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.09 «Філософія науки» / К.В. Пряженцева – К., 2000. – 20 с.
11. Русакова О.Ф. Современные теории дискурса: опыт классификаций // Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология») / Гл. науч. ред. О.Ф. Русакова – Екатеринбург: Издательский Дом «Дискурс-Пи», 2006 – 177 с.
12. Современная западная философия. Энциклопедический словарь / Под ред. О. Хеффе, В.С. Малахова, В.П. Филатова при участии Т.А. Дмитриева. – М.: Культурная революция, 2009. – 329 с.
13. Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / Л. Дж. Филлипс, М.В. Йоргенсен / Пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2004. – 336 с.
14. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour. – L.: Sage Publications Ltd., 1987. – 256 p.

САМОЙЛОВ О.А.,

кандидат психологічних наук,
старший викладач, кафедра
соціології та соціальної роботи,
ДВНЗ «Приазовський державний
технічний університет»

ТАШКІНОВА О.А.,

кандидат соціологічних наук,
доцент, кафедра соціології та
соціальної роботи,
ДВНЗ «Приазовський державний
технічний університет»,
м. Маріуполь

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ ОСНОВНИХ СТРУКТУРНИХ СКЛАДОВИХ ІНТЕГРАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ КОМАНДОУТВОРЕННЯ ГРУПИ

Стаття присвячена теоретичному аналізу соціально-психологічного аспекту інтегративної характеристики командоутворення. Автор розглядає інтегративні процеси командоутворення як багатопланове явище, визначає основні компоненти структури, що дозволяє розглядати інтегративні ознаки команди не у випадковій послідовності, в системі їх проявів.

Ключові слова: команда, інтегративні процеси, командоутворення, компоненти структури інтегративних процесів командоутворення групи.

Статья посвящена теоретическому анализу социально-психологического аспекта интегративной характеристики командообразования. Автор рассматривает интегративные процессы командообразования как многоплановое явление, определяет основные компоненты структуры, что позволяет рассматривать интегративные признаки команды не в случайной последовательности, а в системе их проявлений.

Ключевые слова: команда, интегративные процессы, командообразование, компоненты структуры интегративных процессов командообразования группы.

The article is devoted to theoretical analysis of the socio-psychological aspect of the integrative characteristics of team building. The author examines the integrative processes of team building as a multidimensional phenomenon that defines the main components of the structure, that allows to consider integrative signs of a team not in a random sequence, namely in the system of their manifestations.

Key words: the team, integrative processes, teambuilding, the components of the structure of the integrative processes of team building group.

Теоретичні поняття, викладені у більшості робіт з командоутворення, вказують, що тенденція інтегративності невід’ємно пов’язана з процесом командоутворення. Аналітичне вивчення основних складових інтегративних процесів групи окремо призводить до нерозуміння, як складаються процеси взаємодії між ними. Саме командоутворення дозволяє вивчати інтегративні групові характеристики в комплексі, з урахуванням їх взаємозв’язків. Саме цій актуальній проблемі присвячена наша стаття.

Виклад основного матеріалу. О. І. Донцов відзначає, що інтегративні процеси являють собою підпорядковану систему [5]. Спираючись на розгляд процесу командоутворення як на вибір та теоретичне обґрунтування найбільш загальних соціально-психологічних характеристик, що відображають рівень інтеграції групи, виділимо відповідні інтегративні ознаки команди. У зв’язку з цим інтегративними ми будемо вважати ті ознаки, які відображають саме цілісність групи. Для системного уявлення про основні інтегративні ознаки команди необхідно розглядати їх не у випадковій послідовності, а саме

в системі їх проявів.

Приступаючи до виділення інтегративних ознак команди, хотілося б підкреслити, що багато дослідників (Г. Н. Сартан; В. В. Трет’яченко та ін.) вказують на різноманіття та суперечливість різних поглядів у розумінні інтегративних характеристик команди в соціальній психології, тому дане дослідження включає тільки ті теоретичні розробки, в яких розкривається сутність даної проблематики з позиції суб’єктного (когнітивного) підходу та його основних теоретичних принципів [4].

Найбільш значущою інтегративною характеристикою команди, на думку зарубіжних фахівців, є така її якість, як зв’язаність (В. Крюгер; Г. Паркер та ін.). Зазначені автори характеризують команду як організовану групу людей, в якій усі учасники настільки тісно пов’язані між собою, що виступають щодо навколишніх умов як єдине ціле [11]. Для класичної соціальної психології змістовно схожим, але більш широким поняттям пов’язаності команди є термін згуртованість групи.

Фахівцями в галузі командоутворення поняття групової згуртованості трактується як рівень інтеграції групи, її командності [8]. Аналіз літератури

із зазначеної проблеми свідчить, що згуртованість розглядається більшістю фахівців як важлива характеристика команди, яка є необхідною умовою для інтеграції індивіда в групі, формування відносин взаємодопомоги і довіри. Так, у ролі головної ознаки команди Р. Л. Кричевський, Є. М. Дубовська виділяють її єдність та високий рівень згуртованості [10]. На думку Г. М. Андрєєвої, команда – це група, яка досягла найвищого рівня згуртованості, яка діє як нова система, єдина спільність [2]. Головне, на чому акцентують увагу фахівці, це виділення згуртованості як констатуючої ознаки команди порівняно з дифузною групою. В основі сутності поняття «констатуючої» ознаки перебуває розуміння цієї ознаки як найважливішої, без якої не існує предмет розгляду. Зокрема, С. Таненбаум, Р. Берд підкреслюють, що командування визначається рівнем згуртованості групи [21]. Отже, саме згуртованість, як найважливіша інтегративна прикмета командування, є і способом виявлення інтегративних процесів, і їх результуючою.

Зупинимося на змістовному боці даної ознаки. Проблема групової згуртованості має довгу традицію дослідження. У словнику соціально-психологічних понять згуртованість групи трактується як непохитність внутрішньо групових, міжособистісних взаємозв'язків [9]. У роботах зарубіжних та вітчизняних фахівців, що дотримуються суб'єктного (когнітивного) підходу, найбільша увага у вивченні згуртованості приділяється індивідуальним уявленням суб'єктів взаємодії щодо цілісності групи. Власне, всі теоретики, що спираються на цей підхід, розглядають згуртованість як процес групової динаміки, що характеризує прихильність до групи її членів, відчуття ідентичності з групою (К. М. Гай-

дар; Г. Теджфел та ін.); як особливості взаємин, пов'язаних з соціальною підтримкою та взаємодопомогою, бажанням членів групи створювати та підтримувати сприятливу психологічну атмосферу (Р. Баумистер; Дж. Коулмен та ін.).

Багато фахівців у галузі командування відзначали досить жорстку взаємозалежність між рівнем інтеграції та психологічним включенням у групу. Так, О. С. Чернишов порушив питання про психологічне включення індивідів у групу як соціально-психологічний механізм командування [17]. На відміну від діяльності, як активного інтегративного процесу групи, команда характеризується відчуттям та переживанням зв'язку з іншими учасниками спільної дії.

Психологічне включення в команду, відчуття приналежності до групи пов'язується більшістю авторів з процесом групової ідентифікації. О. І. Донцов підкреслює, що члени команди відчують себе невід'ємною частиною групи, і вказують на високий рівень ідентифікації кожного з групою [5]. До когнітивних елементів групової ідентичності, згідно з А. Теджфелом, належить суб'єктивне уявлення індивіда про групову приналежність [20].

У більшості робіт, які відображають зазначену позицію, процес ідентифікації розглядається як механізм сприйняття соціальних об'єктів. Зокрема, В. Г. Крисько відзначає, що ідентифікація – це соціально-психологічний механізм сприйняття особистістю групи або інших людей [12].

Більшість авторів відзначає надзвичайну умовність терміна сприйняття в контексті соціальної психології. Згідно з В. С. Агєєвим, вивчення процесу сприйняття в соціальній психології зводиться до пізнання результату цього процесу, тобто створення уявлен-

ня [1].

Для соціально-психологічного дослідження процесів сприйняття значущим є вивчення їх в умовах реальної соціальної групи. Соціальне сприйняття є одним з чинників зміни групової інтеграції. Так, Т. О. Нестік розглядає в ролі інтегративних ознак команди певні психологічні образи, які регулюють соціальний обмін [13]. Таким чином, розвиток командних характеристик групи полягає насамперед у психологічних кроках задля зміцнення позитивного уявлення групи. Основна якість об'єкта ідентифікації полягає в тому, що він повинен бути значущим для більшості членів групи. У такому випадку суб'єкт готовий об'єднати себе з ним, прийняти його зміст як своє особистісне. Аналіз досліджень з проблеми групової динаміки свідчить, що в ролі інтегративної ознаки команди виступає тип сприйняття, визначений у науковій літературі як колективістська ідентифікація [6].

Колективістичний тип сприйняття сприяє не тільки ідентифікації індивіда з групою, але й виробленню своєї власної групової свідомості, сприйняттю себе як елемента системи. У ролі специфічного групового уявлення колективістичної ідентифікації виступає сприйняття членів своєї групи як «Ми». Як відзначає Б. Д. Паригін, факт визнання приналежності до групи знаходить відображення в почутті «Ми» [14]. Даним утворенням знімається базове протиріччя інтеграції, суперництво протилежностей «я» та «вони». Пріоритети особистості, що підтримують його відокремлене «Я» повинні збігатися з пріоритетами рівних йому «Інших». Партнерські взаємини дозволяють бачити іншого у всій його цілісності, відчувати свою спільність з ним, що породжує співпереживання та взаємодопомогу. У команді, на думку

Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєвої, партнерські взаємини реалізують найважливіший принцип – «один за всіх, всі за одного» [7]. Саме на цій стадії відчуття приналежності до групи отримує найвищий розвиток. Як підкреслює В. В. Трет'яченко, коли говорять «команда», то тією чи іншою мірою висловлюють солідарність у зв'язку з належністю до неї [16]. Цей рівень інтегративних процесів означає, що індивіди зараховують себе до нової соціальної спільності, члени групи усвідомлюють свою цілісність та єдність.

Отже, колективістичний тип сприйняття групи, можна розглядати як інтегративну ознаку команди. Виходячи зі змістовної характеристики колективістичної ідентифікації, саме цей тип сприйняття сприяє розвитку почуття приналежності до групи, забезпечує сприйняття членів своєї групи як «Ми», лежить в основі формування двох рівнозначних для студента уявлень – «Я» та «Інший», забезпечує найважливіший елемент інтегративності команди – партнерські взаємини.

Сприйняття багато в чому визначається психологічними особливостями людини [1; 2]. У роботах зазначених авторів підкреслюється закономірність суб'єктивності сприйняття: одну й ту саму інформацію люди сприймають по-різному, суб'єктивно. У сприйнятті відображається ціннісна орієнтація особистості. З погляду О. І. Власової, ціннісна орієнтація особистості визначає характер соціальних зв'язків індивіда зі своїм оточенням, що знаходить відображення в кооперативній або конкурентній стратегії взаємин членів групи [3]. Залежно від змісту ціннісної орієнтації особистості і формується характер сприйняття групи в цілому і міжособистісного сприйняття, підкреслює Г. М. Андреева. Таким чином, проблема цінностей як інтегративної озна-

ки команди пов'язується з вирішенням питань про їх зміст.

Особливості колективістичного типу сприйняття виявляються, коли вони детерміновані цінностями, в яких виступає громадське самовизначення особистості, тобто наявні просоціальні ціннісні орієнтації. У широкому розумінні «соціальне» є синонімом поняття «громадське». Терміни «просоціальні» або «соціально-орієнтовані» є узагальненими поняттями для суспільно значущих цінностей, орієнтованих на інтереси суспільства та групи, благо оточуючих. Як найбільш загальну характеристику змісту просоціальних цінностей дані автори виділяють відчуття дружби та товариства, взаємодопомоги, співчуття, співпраці, довіри, щирості. Видається цікавою точка зору на даний феномен, згідно з якою просоціальні орієнтації роблять можливими колективні відносини в групах. Н. Бірхофф відзначає, що основу соціальних цінностей становить значущість для суб'єкта приналежності до групи [19]. Отже, просоціальні орієнтації забезпечують готовність зближуватися з людьми, а не уникати їх або домінувати над ними, це орієнтація на обмін та взаємодію суб'єктів групових процесів.

Більшість зарубіжних та вітчизняних фахівців у галузі командоутворення розглядають ставлення членів групи до просоціальних цінностей як найважливіший показник рівня згуртованості команди (Є.Ю. Безрукова; К. Фопель та ін.). Зазначені автори розглядають функцію просоціальних цінностей у команді як основу внутрішньої інтеграції, забезпечення двосторонності взаємин особистості та групи. З точки зору Т. О. Нестік, авторитет соціально-орієнтованих цінностей – це своєрідний «соціальний фермент», який посилює процес взаємодії між групою та особистістю [13]. Отже, саме просо-

ціальні ціннісні орієнтації виступають у ролі чинників, які психологічно цементують команду.

Сукупність цінностей, якими керуються члени студентських груп у своїх відносинах один до одного, близькі за своїм значенням до поняття психологічної атмосфери. Орієнтація членів групи на певні цінності створює загальну психологічну атмосферу. Вітчизняні фахівці визначають психологічну атмосферу як відображення психологічного, емоційного стану взаємин між членами групи (А. Л. Журавльов, Б. Д. Паригін та ін.), як міру комфортності, задоволеності членів групи загальним тоном та стилем міжособистісних відносин (О.І. Донцов, Я. Л. Коломінський та ін.), як соціально-психологічний стан групи, який відображає характер, зміст ціннісних орієнтацій членів групи (Є. С. Кузьмін, В. А. Штроо та ін.). Західні дослідники як еквівалент поняття психологічної атмосфери використовують у більшості випадків термін «організаційна культура» (Е. Аронсон, Р. Берон, О. Керол та ін.). У цілому це поняття в роботах зарубіжних авторів позначає характер індивідуального сприйняття різних аспектів організаційного середовища, що відображає ті або інші цінності, яких дотримуються люди в групах.

Психологічна атмосфера в групі – це динамічне явище, що постійно перебуває в розвитку. Зокрема, Б. Д. Паригін [14] підкреслює, що психологічна атмосфера досить мінлива і характеризується високим рівнем рухливості. Для характеристики психологічного стану, у якому перебуває дана група, більшість фахівців використовує поняття «сприятлива» або «несприятлива» психологічна атмосфера.

Несприятлива психологічна атмосфера характеризується порушенням зворотного зв'язку між членами групи,

переважанням формальних відносин над особистісними, відокремлення окремих членів групи, напруженістю відносин, частими конфліктами між членами групи. Так, Л. Г. Почебут, В. А. Чикер відзначають, що в групах з несприятливою психологічною атмосферою наявні суперництво та агресивність [15]. В основі змістовної характеристики сприятливої психологічної атмосфери більшість авторів виділяє теплоту відносин, готовність до спілкування з оточуючими, відсутність психологічних бар'єрів у спілкуванні між індивідами, емоційне єднання. Так, Б. Д. Паригін відзначає, що одним з найбільш явних проявів сприятливої атмосфери є добре ставлення людини до людини, настрої життєрадісності [14]. Головний акцент у цьому твердженні автор робить на радості відносин між членами групи.

Фахівці в галузі командоутворення виділяють у ролі важливої характеристики команди встановлення певної психологічної атмосфери [8]. Згідно з Т. Д. Зінкевич-Євстигнєвою, психологічна атмосфера відображає комплекс психологічних умов, які забезпечують успішне налагодження процесів командоутворення або перешкоджають йому [7]. Так, у ролі інтегративної ознаки команди розглядається сприятлива психологічна атмосфера в групі (В.А. Ильїн, К. Фопель та ін.). Дані автори серед головних показників психологічної атмосфери в команді розглядають дружнє єднання суб'єктів взаємодії, їх взаємну доброзичливість, можливість вільного обміну думками, вміння вчасно і тактовно прийти на допомогу, зацікавленість групи в кожному її члені. Зокрема, К. Фопель підкреслює, що завдяки доброзичливій психологічній атмосфері в команді існує менше проблем у спілкуванні, менше непорозуміння, напруженості, ворожості і

недовіри, а ефективність діяльності є вищою [18]. В. Крюгер підкреслює, що психологічна атмосфера в групі, сформованій за типом команди, обумовлює такий рівень довіри, при якому навіть дивні думки не відкидаються з порога, не викликають негативної реакції, реплік, що принижують особисту гідність [11]. Завдяки довірі, суб'єкт вступає у взаємодію, пізнає й перетворює себе та інших. Згідно з Т. О. Нестік, довіра може поліпшити обмін інформацією, впливати на процеси адаптації, сприяти досвіду соціальної єдності [13]. Таким чином, у роботах більшості фахівців сприятлива психологічна атмосфера розглядається як одна з головних інтегративних ознак команди.

Отже, в основі інтегративних процесів командоутворення лежить складне сплетіння соціальних та психологічних детермінант. На підставі системно-компонентного підходу і розгляду поняття «командоутворення» для позначення сукупності різних групових характеристик, що відображають рівень інтегративності групи, найбільш загальні інтегративні ознаки команди можна трактувати як основні компоненти структури інтегративних процесів командоутворення. Проведений аналіз теоретичних засад інтегративних процесів командоутворення групи дозволяє представити структурно-компонентну складову зазначених процесів за схемою, наведеною на рис. 1.

Таким чином, інтегративні процеси командоутворення групи можуть бути представлені взаємозв'язком структурно-компонентної сукупності найбільш загальних інтегративних характеристик команди. Інтегративні процеси командоутворення групи відбуваються за рахунок високого рівня згуртованості, колективістичного типу сприйняття групи, значущості соціально-орієн-

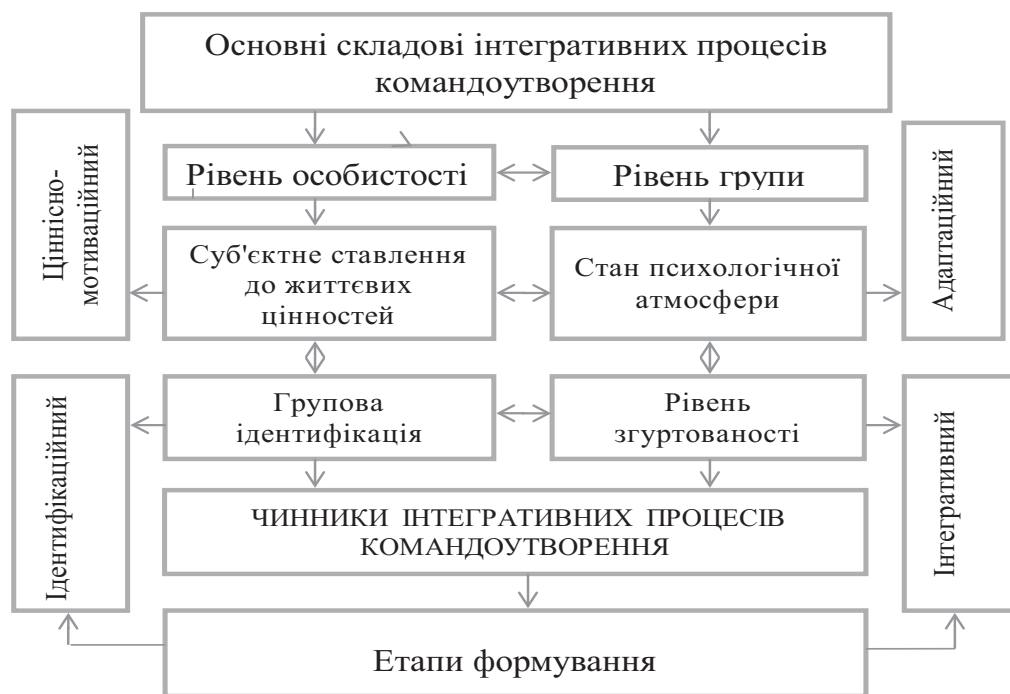


Рис. 1. Загальна схема вивчення основних структурних складових інтегративних процесів командоутворення

тованих цінностей, позитивної оцінки психологічної атмосфери в групі. Показники складових інтегративних процесів командоутворення впливають на підвищення ступеня групової інтегративності окремо та в комплексі, здійснюють певний функціональний внесок у цілісну структуру як багатоаспектного явища, виступають як критерії її динаміки. Визначення структури інтегративних процесів командоутворення передбачає її розподіл на рів-

ні прояву, за якими можна дослідити функціонування її складових. Перераховані основні компоненти структури інтегративних процесів командоутворення, звичайно, не вичерпують усієї суті проблеми, але на підставі суб'єктного (когнітивного) підходу дозволяють визначити найбільш загальні соціально-психологічні інтегративні характеристики команди, пов'язані з ціннісними орієнтаціями суб'єктів взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агеев В. С. Механизмы социального восприятия / В.С. Агеев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 63-70.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.М. Андреева; [издание второе, перераб. и доп.]. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка,

- чинники розвитку / О. І. Власова – К. : ВПЦ «Київський університет», 2005. – 308 с.
4. Гайдар К.М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние / К.М. Гайдар // Психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 9-24.
 5. Донцов А.И. Группа - коллектив - команда. Модели группового развития / А.И. Донцов, Е.М. Дубовская, Ю.М. Жуков. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – С. 96-114
 6. Журавлев А.Л. Технологии командообразования / А.Л. Журавлев, Е.Н. Павлова // Социальная психология: Практикум; [ред. Т.В. Фоломеева]. – М. : Аспект-пресс, 2006. – С. 293-323.
 7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Теория и практика командообразования. Современная технология создания команд / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.Ф. Фролов, Т.М. Грабенко; [под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой]. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
 8. Ильин В.А. Социально-психологические основы командообразования: методология и базовые техники: Учебное пособие / В.А. Ильин. – М. : МПСИ, 2005. – 168 с.
 9. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина, В.Е. Семенова. – Л.: Лениздат, 1987. – 144 с.
 10. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 318 с.
 11. Крюгер В. Руководство командой / В. Крюгер; [пер. с нем. Зись Е.А.]. – М. : ОМЕГА, 2006. – 118 с.
 12. Крысько В.Г. Социальная психология. Курс лекций / В.Г. Крысько; [3-е изд.]. – М. : Омега-Л, 2006. – 352 с.
 13. Нестик Т.А. Доверие в команде: преимущества, риски, методы развития / Т.А. Нестик // Справочник по управлению персоналом. – 2005. – № 6. – С. 29-36.
 14. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учебное пособие / Б.Д. Парыгин. – СПб.: СПбГУП, 2003. – 616 с.
 15. Почебут Л.Г. Организационная социальная психология: Учебное пособие / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. – СПб : Речь, 2000. – 237 с.
 16. Третьяченко В.В. Психологическое обеспечение деятельности команды / В.В. Третьяченко, В.Г. Моисеев. – Севастополь, 2004. – 24 с.
 17. Чернышев А.С. Группа как объект и субъект совместной деятельности, общения и отношений / А.С. Чернышев // Экспериментальное исследование развития молодежных групп. – Курск: КГУ, 2004. – С. 38-49.
 18. Фопель К. Создание команды. Психологические игры и упражнения / К. Фопель; [пер. с нем. М. Янковой]. – М. : Генезис, 2002. – 400 с.
 19. Bierhoff N. Prosocial behavior / N. Bierhoff. – New York : Psychology Press, 2002. – 386 p.
 20. Tajfel H. The Social identify theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. Turner // Psychology of intergroup relations; [Eds. S. Worthily]. – Chicago : Nelson-Hall, 1986. – P. 7-24.
 21. Tannenbaum S. Team Building and its Influence on Team Effectiveness: an Examination of Conceptual and Empirical Developments / S. Tannenbaum, R. Heard, E. Salas // Theory and Research in Industrial Organizational Psychology. Elsevier Science Publishers. – Amsterdam: Elsevier, 1992. – P. 17-153

САНЬКО К.О.,
аспірантка, факультет психології,
Харківський національний
університет імені В. Н. Каразіна,
м. Миколаїв

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЙОГО РОЗУМІННЯ

У статті детально розглядається визначення феномену емоційного інтелекту та його структура. Аналізуються теоретичні моделі та концепції емоційного інтелекту, надається характеристика його компонентів у рамках існуючих моделей. Розглядається сучасний стан досліджень феномену емоційного інтелекту у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці.

Ключові слова: емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, емоції, почуття, інтелект.

В статье детально рассматривается определение феномена эмоционального интеллекта и его структура. Анализируются теоретические модели и концепции эмоционального интеллекта, дается характеристика его компонентов в рамках существующих моделей. Рассматривается современное состояние исследований феномена эмоционального интеллекта в отечественной и зарубежной психологической науке.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, эмоции, чувства, интеллект.

The article gives the detailed definition of the 'emotional intelligence' phenomenon and its structure. The contribution into the development of the unity of the affect and intellect idea is displayed in the studies of such scientists as L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev and others. There are specified the preconditions of the introduction of the 'emotional intelligence' term into the psychological theory in the former Soviet Union. A special attention is paid to the Ukrainian scientists' contribution in solving the problem of this conceptualization

phenomenon. The article views the problems related to the study of emotional intelligence – the set of mental abilities to the emotional information processing. There are theoretical models and the emotional intelligence concepts analyzed in this article as well as the description of its components in the framework of the existing models is given. There is also the current state of the emotional intelligence phenomenon research in domestic and foreign psychological science observed.

Key words: *emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, emotions, feelings, intelligence.*

Актуальність. На сучасному етапі розвитку психологічної науки дослідження феномену емоційного інтелекту є однією з найбільш популярних і разом з тим суперечливих тем психологічних досліджень останнього десятиліття. На сьогоднішній день розроблено цілий ряд моделей емоційного інтелекту і детально обговорюється структура та методи його вивчення.

Дослідженням емоційного інтелекту займалися такі зарубіжні вчені, як Д. Гоулман (теорія емоційної компетентності), Р. Бар-Он (некогнітивна теорія емоційного інтелекту), Дж. Майер, П. Селовей, Д. Карузо (теорія емоційно-інтелектуальних здібностей), С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф та ін. У вітчизняній психології ідею єдності афективних та інтелектуальних процесів, яка належить Л.С. Виготському, розвивали С.Л. Рубинштейн і А.Н.Леонтьєв. Одним з перших дослідників емоційного інтелекту на пострадянському просторі був Д.В. Люсін, який запропонував двокомпонентну теорію даного феномену. А.С. Петровською виявлено кореляцію між індивідуальною мірою вираженості емоційного інтелекту і результативними параметрами управлінської діяльності. І.А. Єгоров встановив взаємозв'язок між високими показниками коефіцієнту емоційного

інтелекту керівників організацій та ефективністю управління. Т.П. Березовська довела можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання.

В Україні теж з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномену, його функцій (Е. Носенко), вивчення емоційного інтелекту як детермінанти внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова).

Незважаючи на існуючі дослідження, проблема розвитку та формування емоційного інтелекту вимагає подальшого вивчення, у зв'язку з наявністю суперечливих і невирішених питань, які потребують більш глибокого і різнобічного розгляду; у сучасній науці не існує єдиного визначення і єдиної концепції емоційного інтелекту, немає однозначної відповіді на питання про його природу, психологічну сутність, закономірності і умови формування. Отже, необхідний системний аналіз наукового знання про емоційний інтелект, який включає узагальнення теоретико-методологічних підходів до його дослідження, розробку структурно-функціональної моделі, виявлення рівнів і критеріїв його сформованості і визначення найбільш істотних умов, що впливають на його становлення, необхідне для психологічного благо-

получчя та успішної інтеграції особистості в соціальне оточення.

Тому *метою статті* є аналіз сучасного стану досліджень у сфері емоційного інтелекту в зарубіжній і вітчизняній психології.

Аналіз літературних джерел показав, що в сучасній науці емоційний інтелект описують декілька ключових теорій: теорія емоційно-інтелектуальних здібностей Д. Майєра, П. Селовея, Д. Карузо; неогнітивна теорія Р.Бар-Она; теорія емоційної компетентності Д.Гоулмана; двокомпонентна теорія Д.Люсіна. При цьому, не дивлячись на те, що всі дослідники називають досліджуваний ними конструкт «емоційним інтелектом» їх думки з приводу психологічної сутності досліджуваного феномену розходяться.

Передумовою виникнення концепції емоційного інтелекту вважають роботи американського психолога Г. Гарднера, який у 1983 р., надрукував відому монографію «Frames of mind». У ній фактично вперше було надано визначення поняття «емоційний інтелект» у двох його формах репрезентації: міжособистісній та внутрішньоособистісній. Під міжособистісним емоційним інтелектом учений запропонував розглядати спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їх діяльності, ставлення до роботи. За основу поняття внутрішньоособистісного емоційного інтелекту він бере властивість людини, спрямовану на себе: спроможність формувати точну адекватну модель власного «Я» та використовувати цю модель для ефективного життєвого функціонування [4].

На початку 1990-х рр. була запропонована перша та найбільш відома у науковій психології модель емоційного інтелекту у роботах Дж. Майєра (професор Нью-Гемпширського

університету) і П. Селовея (професор психології та декан вищої школи наук і мистецтв Йельського університету), учені пропонують більш деталізоване тлумачення емоційного інтелекту та його компонентів, яке можна розглядати як подальший розвиток розуміння концепції емоційного інтелекту, запропонованої Г. Гарднером. Вони визначили емоційний інтелект як «здатність відстежувати власні і чужі почуття і емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для направлення мислення і дій» [14]. Тобто, емоційний інтелект розуміється як набір здібностей. Аналіз здібностей, пов'язаних з обробкою емоційної інформації, дозволив ученим виділити чотири компоненти. Ці компоненти розподіляються за ієрархією, рівні якої, за припущенням авторів, формуються в онтогенезі послідовно.

1. Ідентифікація емоцій. Включає ряд пов'язаних між собою здібностей, таких, як сприйняття емоцій (тобто здатність помітити сам факт наявності емоції), їх ідентифікація, адекватне вираження, розрізнення справжніх емоцій та їх імітації.
2. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності. Включає здатність використовувати емоції для спрямування уваги на важливі події, викликати емоції, які сприяють вирішенню завдань, використовувати коливання настрою як засіб аналізу різних точок зору на проблему.
3. Розуміння емоцій. Здатність розуміти комплекси емоцій, зв'язки між емоціями, переходи від однієї емоції до іншої, причини емоцій, вербальну інформацію про емоції.
4. Управління емоціями. Здатність до контролю над емоціями, зниження інтенсивності негативних емоцій, усвідомлення своїх емоцій, в тому

числі і неприємних, здатність до вирішення емоційно навантажених проблем без подавлення пов'язаних з ними негативних емоцій. Сприяє особистісному зростанню і поліпшенню міжособистісних відносин [5].

Слід зазначити, що кожний виділений компонент вміщує в себе когнітивні здібності, спрямовані не тільки на розуміння власної емоційної сфери, але й на розуміння емоцій інших людей.

У 1990-і роки з'явилися також інші моделі, що представляють дещо інший погляд на феномен емоційного інтелекту. Найбільш відомими в сучасній психологічній науці є моделі Д. Гоулмана і Р. Бар-Она, які відносять до змішаних моделей. У контексті даної моделі емоційний інтелект розглядається як сукупність розумових і особистісних рис, притаманних кожній конкретній особі.

За Д. Гоулманом, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти своїми емоціями та емоціями оточуючих. Згідно Д. Гоулману, структура емоційного інтелекту включає п'ять складових:

- 1) ідентифікація і визначення емоційних станів, розуміння взаємозв'язків між емоціями, мисленням і дією;
- 2) управління емоційними станами - контроль емоцій і заміна небажаних емоційних станів адекватними;
- 3) здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху;
- 4) здатність читати емоції інших людей, бути чутливим до них і керувати емоціями інших;
- 5) здатність вступати в міжособистісні стосунки з іншими людьми і підтримувати їх [1].

Структура емоційного інтелекту

Д. Гоулмана також ієрархічна. Так, ідентифікація емоцій є передумовою управління ними. У той же час одним з аспектів управління емоціями є здатність продукувати емоційні стани, що призводять до успіху. Ці три здібності, звернені до інших людей, є детермінантою четвертої – входити в контакт і підтримувати доброзичливі взаємини.

У подальшому Д. Гоулман доопрацював структуру емоційного інтелекту. В даний час вона включає чотири компоненти: самосвідомість, самоконтроль, соціальне розуміння і управління взаємовідносинами, причому стосовно до різних категорій людей ця структура дещо різниться. Так, автор рекомендує розвивати такі здібності:

- Розуміння власних емоцій (розпізнавання власних емоцій, розуміння джерел почуттів, усвідомлення відмінностей між почуттями і діями);
- Контроль власних емоцій (терпимість до фруструючих подій, управління гнівом, уникнення образ і принижень, вираз гніву без емоційних спалахів, уникнення внутрішньої і зовнішньої агресії; наявність позитивних почуттів стосовно себе, школи, сім'ї; управління стресом, подолання самотності та соціальної тривожності);
- Самомотивація (відповідальність, сфокусованість на завданні, неімпульсивна поведінка і т.д.);
- Розуміння емоцій інших (емпатія, розуміння перспектив інших, вміння слухати);
- Соціальні вміння (розуміння інших і взаємин з ними, компетентне вирішення конфліктів, вирішення міжособистісних проблем, компетентна комунікація, здатність бути популярним, відкритим, дружнім і т.д.) [1].

Американський психолог Р. Бар-Он надає широке трактування поняття

тю емоційний інтелект, він визначає його як всі некогнітивні здібності, знання і компетентності, що дають людині можливість успішно вирішувати будь-які життєві ситуації. Так, учений виділив п'ять компонентів емоційного інтелекту, кожен з яких містить певні особистісні якості [13]:

- 1) Самопізнання – усвідомлення своїх емоцій, упевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність.
- 2) Навички міжособистісного спілкування – емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння.
- 3) Адаптаційні здібності – вміння вирішувати проблеми, реально оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов.
- 4) Управління стресовими ситуаціями – стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами.
- 5) Домінування позитивного настрою – відчуття щастя, оптимізм.

Варто зазначити, що у наш час проблема емоційного інтелекту активно обговорюється та висвітлюється у працях вітчизняних вчених.

Так, відштовхуючись від існуючих концепцій, російський вчений Д.В. Люсін запропонував трактувати емоційний інтелект як конструкт, що має подвійну природу і пов'язаний, з одного боку, з когнітивними здібностями, а з іншого боку – з особистісними характеристиками. Емоційний інтелект – це психологічне утворення, що формується в ході життя людини під впливом низки чинників, які обумовлюють його рівень і специфічні індивідуальні особливості. Вчений вказує на три групи факторів:

- 1) когнітивні здібності (швидкість і точність переробки емоційної інформації);
- 2) уявлення про емоції (як про цінності, як про важливе джерело інформації про себе самого і про ін-

ших людей);

- 3) особливості емоційності (емоційна стійкість, емоційна чутливість).

Запропонована модель емоційного інтелекту Д.В. Люсіна принципово відрізняється від змішаних моделей тим, що в конструкт не вводяться особистісні характеристики, які є корелятами здатності до розуміння та управління емоціями. Допускається введення лише таких особистісних характеристик, які більш-менш прямо впливають на рівень та індивідуальні особливості емоційного інтелекту [5].

На думку М.А. Манойлової емоційний інтелект – це «здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів і почуттів інших людей і себе самого» [9]. Емоційний інтелект за М.А. Манойловою – це інтегративне поняття, яке включає в себе інтелект, емоції і волю. При цьому воля у емоційному інтелекті виступає як засіб підпорядкування емоційного інтелектуальному [1]. Автор моделі виділяє в структурі емоційного інтелекту два «аспекти»: внутрішньо-особистісний і міжособистісний, або соціальний (здатність керувати собою і здатність керувати взаєминами з людьми) [7]. Перший «асpekt» включає: усвідомлення своїх почуттів, самооцінку, впевненість у собі, відповідальність, терпимість, самоконтроль, активність, гнучкість, зацікавленість, відкритість новому досвіду, мотивацію досягнення, оптимізм. У другий «асpekt» входять: комунікативність, відкритість, емпатія, здатність враховувати і розвивати інтереси іншої людини, повага до людей, здатність адекватно оцінювати і прогнозувати міжособистісні взаємини, вміння працювати в команді [8]. В якості основних характеристик емоційного інтелекту виділяються емпатія, толерантність, асертивність і самооцінка [9].

У контексті операціоналізації поняття Е.Л. Носенко пропонує вважати ознаками емоційного інтелекту складові Великої П'ятірки: сумлінність, відкритість новому досвіду, емоційну стійкість, дружелюбність, екстраверсію. Підставою для такого підходу є той факт, що ці якості, як і емоційний інтелект, необхідні для успішної життєдіяльності і відображають певні характеристики емоційності як стійкої риси індивідуальності. В якості гіпотетичних компонентів емоційного інтелекту Е.Л. Носенко та Н.В. Коврига [11] визначили: п'ять факторів «Великої П'ятірки»; показники рівня тривожності: ситуативної та особистісної; показники рівня самооцінки, толерантності до невизначеності, рівня академічної успішності та характеристики переваг, які досліджували відносили до різних стратегій допомагаючої поведінки. При цьому ознаки емоційного інтелекту були розділені на наступні чотири групи:

- 1) онтологічні опосередковуючі внутрішні ознаки (фактори «Великої П'ятірки»);
- 2) феноменологічні внутрішні ознаки (показники его-контролю і егопластичності; рівень толерантності до невизначеності);
- 3) ознаки сенситивності суб'єктів до емоціогенних подразників (показники самооцінки рівня психологічного благополуччя, ситуативної та особистісної тривожності);
- 4) ознаки суб'єктивного переживання успішності власної життєдіяльності (показники самооцінки ефективності стратегій допомагаючої пове-

дінки).

Дещо інший погляд на визначення емоційного інтелекту, відмінний від вищеописаних моделей, пропонує В.Д. Шадріков, вважаючи, що на процес пізнання взаємопов'язано впливають емоційні та інтелектуальні характеристики особистості, і емоційний інтелект не може розглядатися поза вивченням інтелекту, що є проявом пізнавальної здатності особистості. Оцінити, переробити і використовувати свої емоції може тільки людина з розвиненим рівнем інтелекту, а значить всі перераховані здібності, що входять до складу емоційного інтелекту, просто не можуть бути розвинені при нерозвиненому або низькому рівнях інтелектуальних здібностей особистості [12].

Таким чином, аналіз літератури показав, що в даний час існує множинність підходів до формулювання поняття емоційний інтелект, що може свідчити про можливість створення кризової ситуації. На думку Р.Д. Робертса, Дж. Меттьюса, М. Зайднера, Д.В. Люсіна, теоретичним міркуванням про емоційний інтелект не вистачає чіткості формулювань. Проте існування декількох теоретичних позицій всередині парадигми емоційного інтелекту – це скоріше сила, ніж слабкість. Все ж, на наш погляд, на сучасному етапі становлення теорії емоційного інтелекту необхідно прийти до розуміння того, що в даний момент конкретизація і поглиблення уявлень про емоційний інтелект сприяють розвитку його теорії, а розширення і розмивання ведуть до «примарності» емоційного інтелекту як наукової психологічної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева // Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.

2. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности: материалы 6-й междунар. науч.-практ. конф. – Смоленск: СГПУ, 2004. – Ч. 1. – С. 22 – 26.
3. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83 – 95.
4. Забаровська С. М. Програма тренінгу емоційної компетентності для практичних психологів / С. М. Забаровська // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 9. – С. 47-50
5. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29 – 36.
6. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты / Д.В. Люсин // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. Материалы международной научно-практической конференции; под ред. Г.А. Емельянова. – М.: ИП РАН, 2000. – С. 25-35.
7. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и студентов педагогических учебных заведений: автореф. / М.А. Манойлова // Ленингр. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – СПб., 2004. – 18 с.
8. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся / М.А. Манойлова // Псков: ПГПИ, 2004. – 140 с.
9. Манойлова М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М.А. Манойлова // Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.
10. Манойлова М.А. Исследование эмоционального интеллекта педагога / М.А. Манойлова // Пед. диагностика: науч.-практ. журнал. – 2006. – №6. – С. 45 – 58.
11. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: моногр. / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига // Київ: Вища школа, 2003. – 126 с.
12. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков // М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.
13. Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
14. Caruso D.R. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality / Caruso D.R., Mayer J.D., Salovey P. // Journal of Personality Assessment. – 2002. – V. 79. – P. 306-320.
15. Petrides K.V. On the dimensional structure of emotional intelligence / K. Petrides, A. Furnham // Personality and Individual Differences. – 2000. – V. 29. – P. 313-320.

СІПКО Л.О.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра психології,
психологічний факультет,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького, м. Черкаси

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХІЧНИХ РИС ТА РОЗЛАДІВ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ, ЯКА ЗАЗНАЛА ТРАВМУ

У статті представлені психологічні особливості осіб, які мають посттравматичні стресові розлади та розлади адаптації у мирного населення, що знаходиться в умовах бойових дій. Презентовано дослідження аналізу рис особистості, які мають ПТСР, розлад адаптації, ПТСР в поєднанні з розладом адаптації.

Ключові слова: посттравматичний стресовий розлад, розлад адаптації, посттравматичні особистісні зміни, риси особистості.

В статье представлены психологические особенности лиц, имеющих посттравматические стрессовые расстройства и расстройства адаптации у мирного населения, находящегося в условиях боевых действий. Презентовано исследование анализа черт личности, которые имеют ПТСР, расстройство адаптации, ПТСР в сочетании с расстройством адаптации.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, расстройство адаптации, посттравматические личностные изменения, черты личности.

The article presents the psychological characteristics of individuals with post-traumatic stress disorders and disorders of adaptation of the civilian population, which is in the fighting activities situation. Presented studies analyze personality traits that have PTSD, adaptation disorder, PTSD combined with adaptation disorder. The psychological theories of the development of psychopathic character and inclinations sustainable change under the influence of mental trauma by V.A. Gilyarovsky and E.K. Krasnushkina were analyzed; the idea of "proceeds" of personal change by P.B. Gannushkina and

© СІПКО Л.О., 2015

others was mentioned. The results of empirical research conducted by H. B. Akhmedov from 1996 to 2001 in Chechnya and Ingushetia were represented. Posttraumatic personality changes that occur in civilians as a result of traumatic events experienced military etiology can be classified in three groups of surveyed, who have: only PTSD; adaptation disorder; PTSD combined with adaptation disorder. For all groups the following common features are distinctive: alienation, isolation, suspicion, frustration, high anxiety, guilt, prudence, conservatism, practicality. The results of this study confirm the need for psychotherapeutic interventions with individuals suffering from PTSD and/or adaptation disorder, because they experienced stressful war events. Particular attention should be paid to persons with severe overvalued idea of revenge.

Key words: *post-traumatic stress disorder, adjustment disorder, post-traumatic personality changes, personality traits.*

Постановка проблеми. Вивчення проблеми посттравматичних особистісних змін, викликаних стресовими розладами (ПТСР) і розладами адаптації, є, безсумнівно, актуальним і соціально значущим в сучасному українському суспільстві, так як збройні конфлікти, терористичні акти призвели до необхідності надання психіатричної, психологічної та психотерапевтичної допомоги великій кількості людей, у яких спостерігаються симптоми ПТСР. **Мета статті** – розкрити особливості психічних рис та розладів адаптації у осіб, що мають ознаки ПТСР.

Результати теоретичного дослідження. Більшість досліджень ПТСР військової етіології присвячено безпосереднім учасникам бойових дій. В Україні це в основному психологічні дослідження та праці, в яких описують психічні наслідки у ветеранів війни в Афганістані [1; 9], в Росії такі дослідження вивчають психічний стан учасників війни в Чечні [4; 7; 8]. Серед зарубіжних досліджень найбільш чи-

сельні роботи американських фахівців з ПТСР у в'єтнамських ветеранів [2; 10].

Тим часом, мирне населення, яке проживає в зоні локальних воєн, а також біженці переживають не менш важкі психічні травми, ніж військові. В цілому, дослідження психічних наслідків військових конфліктів обмежуються вивченням ПТСР, тоді як особистісним змінам, викликаним психічними травмами, приділяється мало уваги.

Про можливість розвитку стійких змін характеру і психопатичних нахилів під впливом психічної травми писали ще В. О. Гіляровський (1946) і Є. К. Краснушкін (1948). В. О. Гіляровський підкреслював, що при тривалому впливі психогенних травм виникають стійкі реактивні стани, що приймають характер психопатій [6].

П. Б. Ганнушкін висловлював ідею «нажитих» особистісних змін. Поряд з конституційним розвитком в рамках психопатій він виділив ситуаційний розвиток, рисами якого вважав: виникнення патохарактерологічних

симптомів після психічних травм; поява якісних змін особистості; не повне, а часткове, вибіркове використання конституцією хворого (відповідність характеру і змісту ситуації) [5].

Дослідження хронічних особистісних змін, пов'язаних з війною, в основному присвячені колишнім в'язням концентраційних таборів. У них були виявлені і описані в якості хронічних наслідків психічних травм страх і параноя, тотальна недовіра до оточуючих і ворожість, депресія і тривога, що поєднуються з різноманітними соматичними симптомами. Дані зміни викликали дезадаптацію та сприяли розвитку особливого пасивного, фаталістичного стилю поведінки з почуттям безнадійності, втратою інтересу до тієї діяльності, яка раніше приносила задоволення [8].

Дослідження довели, що психічна травма впливає на структуру особистості, зачіпаючи всі її компоненти, від світогляду до образу «Я», що значно впливає на життєдіяльність людини. Г. Л. Анцупова вказує на те, що виявлення симптомів і ступеня їх вираженості без урахування особистісних особливостей недостатньо для представлення повної картини змін, що викликаються психічною травмою [2].

Посттравматичні особистісні зміни не можна звести до обмежених діагностичним категоріям, які дає МКБ-10 під назвою «Стійкі зміни особистості після переживання катастрофи» (F62.0). Їх не можна віднести і до таких особистісних змін, як акцентуації, або розладів особистості, як психопатії. Особистісні зміни, так само як і посттравматичний стресовий розлад, є результатом впливу на людину психотравмуючих подій. Крім того, хронічні симптоми ПТСР часто відзначаються протягом усього подальшого життя людини, що пережила психічну травму, і можуть

призвести до патологічної трансформації всієї її особистості [10].

Окреслимо характеристики психічних функцій особистості при ПТСР. Описуючи спогади хворих про травматичні події, Ж.-М. Шарко назвав їх «паразитами розуму» [10]. У людей з ПТСР драматично порушена здатність до інтеграції травматичного досвіду з іншими подіями життя, їх травматичні спогади існують в пам'яті не у вигляді пов'язаних оповідань, а складаються з інтенсивних емоцій і тих соматосенсорних елементів, які актуалізуються, коли особа із симптомами ПТСР знаходиться в збудженому стані або під впливом стимулів або ситуацій, які нагадують їй про травму. В силу того, що травматичні спогади залишаються неінтегрованими в когнітивну схему індивіда і практично не підлягають змінам з плином часу – жертви залишаються «застиглими» в травмі як в актуальному переживанні, замість того щоб прийняти її як те, що належить минулому.

З часом перші нав'язливі думки про травму можуть увійти в контамінацію з реакціями індивіда на широкий спектр стимулів і зміцнити селективне домінування травматичних мереж пам'яті. Тригери, що запускають нав'язливі травматичні спогади, з часом можуть ставати все більш і більш тонкими та генералізованими, таким чином, ірелевантні стимули стають нагадуванням про травму. Наприклад, пожежний відмовляється носити годинник, тому що він нагадує йому про обов'язок швидкого реагування на сигнал тривоги, або у ветерана війни різко погіршується настрій при шумі дощу тому, що це нагадує йому сезони мусонів у В'єтнамі [1]. Це контрастує з більш характерними тригерами травматичних спогадів, які мають типовий зв'язок з травматичною ситуацією, на-

приклад такий, як епізод насильства для жертви звалтування, або гучний звук (асоціація з пострілом) для ветерана війни.

Тілесні реакції індивідів з ПТСР на певні фізичні та емоційні стимули відбуваються в такій формі, нібито вони все ще знаходяться в умовах серйозної загрози; вони страждають від гіпермобілізації, перебільшеної реакції на несподівані стимули і неможливості релаксації. Дослідження показали, що люди з ПТСР страждають від обумовленого збудження вегетативної нервової системи на пов'язані з травмою стимули [8]. Феномени фізіологічної гіперзбудливості є складними психофізіологічними процесами, в яких, як видається, постійне передбачення (антиципація) серйозної загрози служить причиною такого, наприклад, симптому, як труднощі з концентрацією уваги або звуження кола уваги, яку направлено на джерело передбачуваної загрози [7].

Одним з наслідків гіперзбудження є генералізація очікуваної загрози. Світ стає небезпечним місцем: нешкідливі звуки провокують реакцію тривоги, звичайні явища сприймаються як провісники небезпеки. Як відомо, з точки зору адаптації збудження вегетативної нервової системи служить дуже важливою функцією мобілізації уваги і ресурсів організму в потенційно значущій ситуації. Однак, у тих людей, які постійно перебувають у стані гіперзбудження, ця функція втрачається в значній мірі: легкість, з якою у них запускаються соматичні нервові реакції, робить для них неможливим покластися на свої тілесні реакції – систему ефективного раннього оповіщення про загрозу, що насувається. Стале ірелевантне продукування попереджувальних сигналів призводить до того, що фізичні відчуття втрача-

ють функцію сигналів емоційних станів і, як наслідок, вони вже не можуть служити як орієнтири при будь-якій активності або діяльності. Таким чином, подібно нейтральним стимулам довкілля, нормальні фізіологічні відчуття можуть бути наділені новим і загрозливим значенням. Власна фізіологічна активність стає джерелом страху індивіда [8].

Люди з ПТСР відчувають певні труднощі і з тим, щоб провести межу між релевантними і ірелевантними стимулами; вони не в змозі ігнорувати несуттєве і вибрати з контексту те, що є найбільш релевантним, що, в свою чергу, викликає зниження залученості в повсякденне життя і підсилює фіксацію на травмі. В результаті втрачається здатність гнучкого реагування на навколишнє середовище, яке змінюється, що може проявлятися в труднощах у навчальній діяльності і серйозно порушити здатність до засвоєння нової інформації та адаптації.

У теперішній час гостро постає проблема адекватних методів діагностики психічних станів людей, які пережили травму. Вибір методики для вивчення особливостей особистості – складна проблема. Як відомо, методологічні підходи засновані на теоріях особистості, які так чи інакше відносяться до двох концепцій – рис особистості або типів особистості. Прихильники останньої піддають критиці концепцію рис, вважаючи небезпечною конкретизацію, що веде до помилкових висновків, внаслідок варіативності прояву риси в залежності від ситуації. W. Mischel (1968) в результаті аналізу багатьох досліджень в рамках концепції рис особистості робить висновок: можливо, за винятком такої риси, як інтелігентність, не була продемонстрована висока ступінь сталості на рівні поведінки, і концепції особис-

тісних рис як певних схильностей виявляються неспроможними [10]. Риси – не більше ніж ярлики для різних типів поведінки, які в нашому уявленні з ними збігаються.

Г. Олпорт (1968), що дотримується концепції рис особистості, розрізняв рису і тип наступним чином: типи – це ідеальні конструкти спостерігача, і індивід може бути до них віднесений лише з втратою своєї відмінної ідентичності. Рису може репрезентувати унікальність людини, тоді як тип повинен її приховати. Типи представляють штучні розрізнення, не надто нагадують реальність, тоді як риси – справжні відображення того, що дійсно існує [10].

Розглянемо дослідження, яке проводилося Х. Б. Ахмедовою з 1996 по 2001 рр. у Чечні та Інгусетії [3]. При цьому військові дії на території Чечні відбувалися з листопада 1994 р. по вересень 1996 р. (так звана «перша війна») та з вересня 1999 р. по 2001 р. («друга війна»). Усі досліджувані є мирними жителями. Виходячи з цього, було вирішено дослідити як основні риси, так і типи особистості піддослідних. Для вивчення рис особистості Х. Б. Ахмедовою використовувався опитувальник Р. Кеттела «Шістнадцять особистісних факторів». Згідно Р. Кеттела риси особистості являють собою відносно постійні тенденції реагувати певним чином у різних ситуаціях і в різний час, тобто відбивають стійкі і передбачувані психологічні характеристики [10]. Для виявлення типів особистості застосовувався опитувальник Г. Шмішека. У даній статті будуть наведені тільки результати дослідження рис особистості цивільних осіб, які пережили психотравмуючі ситуації військових дій.

Виходячи з гіпотези про те, що одним із проявів посттравматичних осо-

бистісних змін є фанатизм помсти, в карту психологічного обстеження було включено пункт «Ідея помсти». Виразність ідей помсти визначалася як: «симптом не виражений», «симптом слабо виражений», «надцінна ідея», «надцінне утворення». До категорії «симптом слабо виражений» потрапляли випадки, коли у досліджуваних іноді виникали думки про помсту за загибель члена сім'ї чи близької людини, але при цьому жодного разу не виникало бажання їх реалізації.

Ідеї помсти відносилися до надцінної ідеї при наявності таких ознак: зрозумілість за змістом і виникненням, відсутність ворожості і «насильницької нав'язаності», зовнішня правдоподібність і послідовність, тісна залежність від афективного стану в періоди виникнення і згасання, суб'єктивна значимість, зв'язок з реальною подією, відсутність тенденції до розширення і гіперболізації, до перетворення в світогляд, вираженість змін особистості [3].

Ідеї помсти класифікувалися як надцінне утворення за такими ознаками: надзвичайна афективна забарвленість, домінування у свідомості, суб'єктивна надзначущість, перетворення в світогляд, готовність до реалізації ідей помсти у вигляді агресивних дій і вчинків. Дані ознаки можуть поєднуватися з переживанням своєї меншовартості або власної величч, ідеями руйнування і вбивства.

Отже, дослідниця описала особистісний профіль досліджуваних, які страждають ПТСР в поєднанні з розладами адаптації, який характеризується такими рисами: більшою відчуженістю, замкнутістю, підозрілістю, фрустрованістю, емоційною нестійкістю з низьким самоконтролем, більш високою тривожністю і відчуттям провини, конформністю. Їм більш властиві

жорсткість, прямолінійність, розсудливість, консерватизм, практичність. Звертає на себе увагу той факт, що в осіб, які мають ПТСР в поєднанні з розладами адаптації, рівень інтелекту достовірно нижче, ніж у вибірці без будь-яких розладів і у вибірці тільки з ПТСР. Слід зауважити, що в осіб, що мають ПТСР з розладами адаптації, немає значимих відмінностей за такими рисами, як підпорядкованість, соціальна боязкість, високий рівень совісті, на відміну від обстежуваних, які страждають тільки ПТСР, яким властиві дані риси.

Дані результати дозволяють виділити у досліджуваних, що мають ПТСР і розлади адаптації, такий тип посттравматичних особистісних змін, який характеризується ригідним некритичним інтелектом, підпорядкованістю, конформністю, жорсткістю, прямолінійністю, емоційною нестійкістю, соціальною сміливістю, підозрілістю, фрустрованістю. Поєднання названих рис при наявності надцінної ідеї помсти відповідає опису фанатизму в психопатологічних дослідженнях.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Посттравматичні особистісні зміни, що виникають внаслідок пережитих психотравмуючих подій військової етіології можна класифікувати за трьома групами обстежуваних, які мають: тільки ПТСР; розлади адаптації; ПТСР в поєднанні з розладом адаптації. Для всіх груп загальними є такі риси: відчуженість, замкнутість, підозрілість, фрустрованість, висока тривожність, почуття провини, розсудливість, консерва-

тизм, практичність.

Крім даних особливостей для групи осіб, які страждають тільки ПТСР, характерні: емоційна нестійкість, низький самоконтроль, підпорядкованість, соціальна боязкість, високий рівень совісті. Групі осіб з розладом адаптації крім загальних рис властиві в одних випадках прямолінійність, в інших – конформність і соціальна боязкість.

Найбільш виражені посттравматичні особистісні зміни в групі досліджуваних, що мають посттравматичні стресові розлади в поєднанні з розладами адаптації. Крім загальних рис для них характерні: емоційна нестійкість, низький самоконтроль, жорсткість, прямолінійність, конформність, ригідний інтелект.

У клінічній картині посттравматичних особистісних змін у досліджуваних, що мають ПТСР в поєднанні з розладом адаптації, частіше, ніж у двох інших групах, спостерігається надцінна ідея помсти. Відмінними рисами особистості даної групи є: ригідний інтелект, конформність, підпорядкованість, фрустрованість, підозрілість, емоційна нестійкість, жорсткість, прямолінійність, соціальна сміливість.

Результати даного дослідження підтверджують очевидну необхідність проведення психотерапевтичних заходів з особами, які страждають на ПТСР та / або розладами адаптації внаслідок пережитих ними психотравмуючих військових подій. Особливої уваги потребують особи з вираженою надцінною ідеєю помсти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексеева Д. А. и др. Основные типы психической дезадаптации у бывших воинов-интернационалистов. Психологическая диагностика и психотерапия:

- Метод. Рекомендации. / Д. А. Алексеева, Б. Д. Карвасарский, В. А. Таишлыков, А. М. Якубзон – Л.: Изд-во Ин-та им. В. М. Бехтерева, 1990. – 18 с.
2. Анцупова Г.Л. Диагностика посттравматических стрессовых расстройств / Г. Л. Анцупова // Психиатрия на рубеже тысячелетий: Материалы научно-практической конф. психиатров юга России (21-23 декабря 1999 г.; Ростов-н/Д, Россия). – Ростов н/Д: Изд-во ЛРНЦ «Феникс», 1999. – С. 275-278.
 3. Ахмедова Х.Б. Человек в экстремальных условиях. Мирные жители в условиях военных действий: личностные черты и расстройства адаптации / Х. Б. Ахмедова // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. №3. – С. 37-45.
 4. Воробьев А. И. Синдром посттравматического стресса у ветеранов войны, перенесших боевую психическую травму / А. И. Воробьев // Военно-мед. журнал. – 1991. – № 8. – С. 71-74.
 5. Ганнушкин П. Б. Избранные труды. / П. Б. Ганнушкин – М.: Медицина, 1964. – 291 с.
 6. Гиляровский В.А. Старые и новые проблемы психиатрии. / В. А. Гиляровский – М.: Медгиз, 1946. – 198 с.
 7. Маклаков А.Г., Чермянин С.В., Шустов Е.Б. Проблемы прогнозирования психологических последствий локальных военных конфликтов / А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин, Е. Б. Шустов // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 15-26.
 8. Морозов В. М. и др. Психическое состояние военнослужащих, освобожденных из плена / В. М. Морозов, В. И. Булыко, А. В. Рустанович, В. В. Козаченко // Военно-мед. журн. – 1997. – № 5. – С. 47 - 48.
 9. Сидоров П. И., Литвинцев С. В., Лукманов М. Ф. Психическое здоровье ветеранов Афганской войны. / П. И. Сидоров, С. В. Литвинцев, М. Ф. Лукманов – Издательский центр АГМА, 1999. – 384 с.
 10. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. / Н. В. Тарабрина – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.

СТАВИЦЬКИЙ О.О.,
доктор психологічних наук,
професор, кафедра психології,
Міжнародний економіко-
гуманітарний університет імені
академіка Степана Дем'янчука,
м. Рівне

СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ІНВАЛІДИЗАЦІЇ БЛИЗЬКИХ ЛЮДЕЙ

Стаття присвячена психологічному аналізу ставлення молоді до інвалідизації близьких їм людей. Рівень сформованості гандикапності представлено за результатами емпіричного дослідження за допомогою методики ситуативного моделювання ставлення до інвалідизованих людей. Понад 53 % опитаних нездатні прийняти факт інвалідизації своїх близьких, не знають, як після цього будувати з ними взаємодію.

Ключові слова: *молодь, інвалідизовані, інвалідність, допомога, друзі, гандикапність, близькі люди.*

Статья посвящена психологическому анализу отношения молодежи к инвалидизации близких им людей. Уровень сформированности гандикапности представлен по результатам эмпирического исследования с помощью методики ситуационного моделирования отношения к инвалидизированным людям. Более 53 % опрошенных не способны принять факт инвалидизации своих близких, не знают, как после этого строить с ними взаимодействие.

Ключевые слова: *молодежь, инвалидизированные, инвалидность, помощь, друзья, гандикапность, близкие люди.*

The article is devoted to psychological analysis of youth attitudes to disability, people close to them. The level of development handicap presented the results of an empirical study using the technique of situational simulations related to disabled people. More than 53% of respondents are not able to accept the fact of disability of their loved ones, do not know how then build interaction with them. 42.7% of respondents do not perceive the presence of a physical defect of their loved ones as a fatal tragedy, although these thoughts arouse their negative emotions and experiences. They believe in the possibility

of establishing life and adapting to new conditions arising from the emergence of a physical defect. And only 4% of students do not believe that disability can have a significant impact on the lives of their loved one, confident that they can cope with the difficulties caused by the lack of acquired perceive disabled as a full person who is able to express themselves in many areas.

Key words: youth, validated, disability assistance, friends, handicap of close people.

Актуальність дослідження. Станом на 1 січня 2014 року в нашій державі 2,8 млн. осіб мають інвалідність, це складає 6,1 % від загальної чисельності населення [1]. Це було ще рік тому, а сьогодні збільшення інвалідизованих в Україні стрімко зростає у зв'язку із військовими діями: крім фізичного каліцтва, понад 80 % учасників АТО отримують посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Зростання чисельності неповносправної частини населення стає проблемою державного рівня.

Інвалідизована людина існує у суспільстві (сім'ї, навчальній, трудовій групі тощо), вона спілкується, взаємодіє із родичами, друзями, знайомими, з представниками медицини, сфери обслуговування тощо. А враховуючи те, що в Україні кожна десята людина має статус інваліда й тенденція щодо росту цього показника – невтішна (враховуючи економічну, соціальну, політичну), не помічати наявну соціально-психологічну взаємодію членів суспільства з інвалідизованою його частиною стає неможливо. Військові реалії сьогодення, на жаль, значно поповнюють цю сумну статистику.

Метою нашого наукового повідомлення є представлення емпірично отриманих результатів дослідження психологічних особливостей ставлення студентської молоді до можливої інвалідизації близьких для них людей

(друзів, родичів, близьких знайомих).

У психологічній науці багато уваги приділяється питанню інвалідності (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, Л.Й. Вассерман, Т. Парсонс, В.В. Радасєв, О.І. Шкаратан, О.Р. Ярська-Смірнова та ін.), росту інвалідизації населення, дослідженню соціально-економічних причин, механізмів та факторів, які детермінують цю проблему. Продовжує розроблятися і вдосконалюватися законодавча база, що містить закони та нормативні акти, метою яких є надання допомоги людям з особливими потребами.

Інвалідність є предметом дослідження багатьох наук соціономічного профілю, насамперед медицини, соціальної роботи, педагогіки, фізичної реабілітації тощо. Кожна з них вивчає окремий, вузький ракурс відповідно до своїх спеціальних, специфічних методів дослідження. Питання психологічних аспектів інвалідності – гандикапізм, гандикап, гандикапність, гандифобність (без уживання цих термінів) – вивчалися лише в межах спеціальної психології та педагогіки, де основна увага приділялась психологічному дизонтогенезу та порушенням психічного розвитку, відхиленням від норми психогенези дітей із вродженими або набутими дефектами сенсорної, інтелектуальної, емоційної сфер.

Акцент у цій статті ми ставимо саме на розгляді впливу на особистість мо-

лодої людини соціальної установки – гандикапізму. Сутність поняття «гандикапізм» ми розглядаємо, слідом за Р. Корсіні (R. Corsini) та А. Ауэрбахом (Auerbach) [2], як наявність у суспільній свідомості забобонів стосовно осіб з певними відхиленнями від норми. Тобто гандикапізм є, таким чином, різновидом расових і гендерних стереотипів, що існують у нашому суспільстві як у відкритих, індивідуальних й інституціональних, так й у прихованих, латентних формах.

Під впливом соціальної установки гандикапізму в свідомості людини відбуваються певні зміни, які лежать у площині: 1) ставлення до неповносправних – гандикапність, як характерологічна риса особистості; 2) ставлення інвалідизованого до самого себе – комплекс гандикапу; 3) страх, паніка, які виникають у людини навіть при спогляданні інвалідизованого – гандифобність.

Таким чином, у статті ми аналізуватимемо рівень прояву гандикапності та гандифобності у студентському середовищі, оскільки це дослідження ми проводимо в рамках загального вивчення поширення та впливу соці-

альної установки гандикапізму на свідомість різних представників (професійний, освітній, віковий, гендерний, демографічний) нашого сучасного суспільства.

Методи дослідження. Для вирішення поставленого завдання, нами була використана методика ситуативного моделювання ставлення до інвалідизованих, яка була стандартизована та апробована [3]. Методика створена для діагностики особливостей ставлення до інвалідизованих, виявлення упереджень та установок, можливості ворожого та агресивного ставлення до них. Слід зауважити, що в інструкції, яка передувала процедурі письмового опитування, ми обмежили коло поняття «людей з особливими потребами»: домовились не включати до нього людей з психічними розладами. Вибірку склали 348 студентів 3-4 курсів 4 вишів Рівненської та Волинської областей.

У нашому повідомленні ми представимо результати емпіричного дослідження за вказаною методикою лише за однією шкалою – «Ставлення до інвалідизації близьких людей».

Отримані результати ми представили у табл. 1.

Таблиця 1

Аналіз ставлення молоді до інвалідизації близьких людей за методикою ситуативного моделювання ставлення до інвалідів

Компоненти Ставлення	Когнітивний	Емоційний	Поведінковий	Загальний показник за компонентом
слабко виражена емоційна реакція	0,47	0,85	4,67	2
помірна емоційна реакція	2,54	1,14	0,69	1,46
виникнення афекту	4,12	5,04	0,61	3,26
загальний показник за шкалою	15,24			

В основі використання цієї шкали лежало припущення щодо взаємозв'язку ставлення до інвалідизованих та реакції на інвалідизацію близької людини, а саме, помірна емоційна реакція пов'язана з позитивним чи нейтральним ставленням до неповносправних, тоді, як бурхливе емоційне реагування, що досягає стану афекту, свідчить про неприйняття людини з особливими потребами. Це пояснюється тим, що коли людина негативно сприймає інвалідизованого, приписуючи йому такі риси, як безпорадність, залежність, неповноцінність, то думка, що її близька людина може стати такою, стає для неї нестерпною, а інвалідизація сприймається як невинна трагедія, після якої неповносправній людині немає для чого жити. Якщо ж людина сприймає інвалідизованого як повноцінну особистість, здатну адаптуватися та самореалізуватися в соціумі, інвалідність близької людини, звісно, викликає негативні емоції, але як трагедія не сприймається.

Загальний показник за шкалою (15,24 бали) вказує на бурхливе емоційне реагування більшості респондентів на можливість інвалідизації близької людини, що вказує на негативне сприйняття інвалідизованих в цілому. Негативні емоції досягають стану афекту, а близька людина, що набула інвалідність, сприймається як неповноцінна, нездатна про себе подбати, нещасна особистість.

Про домінування надмірно негативного ставлення до можливої інвалідизації близьких свідчить показник когнітивного компоненту, що становить 4,12 бали. Прикладами таких тверджень є: «Життя для мене втрачить сенс», «Він назавжди залишиться неповноцінною людиною», «Він ніколи вже не зможе бути щасливим»,

«Його життя повністю зруйноване».

Нижчим є показник, що вказує на нейтральне ставлення до інвалідизації близької людини, що складає 2,54 бали. Таким респондентам притаманне ставлення до інвалідизації як до чинника, що певним чином змінює життя людини, однак не здатний його зруйнувати. Для прикладу можна привести такі висловлювання студентів: «Життя на цьому не закінчується», «Люди нормально живуть і з інвалідністю», «На все воля Божа».

На позитивний характер когнітивного компоненту ставлення до інвалідизації близького вказує показник, що становить 0,47 бали. Таким опитантам притаманне сприйняття інвалідизації, як події нездатної особливо змінити життя людини. Прикладом можуть служити такі висловлені твердження: «Нічого страшного», «Це не змінить наше життя», «Це не завадить нам бути щасливими».

В емоційному компоненті ставлення також переважають яскраві негативні емоції (5,04 бали). Тут можлива інвалідизація близької людини викликає стан афекту та ряд негативних емоційних станів. Прикладом можуть бути такі висловлювання: «Це жахливо, не знаю, як ми будемо жити далі!», «Я в розпачі, не знаю, чи зможу з цим справитись», «При думці про це я відчуваю біль, жах та страждання».

Значно нижчим є показник, що вказує на виникнення помірно виражених негативних емоцій, як реакції на інвалідизацію близької людини (1,14 бали). Прикладом можуть служити такі твердження: «Я відчуваю сум», «Звичайно ж це непріємно», «Почувуюся невпевнено».

Ще нижчим є показник, що свідчить про слабку емоційну реакцію, який становить 0,85 бали. Це вказує на те, що незначна кількість респондентів

тів здатна сприйняти звістку про інвалідність близької людини не відчуючи при цьому яскравих негативних емоцій та афективних станів. Прикладом таких висловлювань можуть бути: «Мені сумно, але я знаю, що ми все подолаємо», «Це неприємно, але наших стосунків не змінить», «Я її люблю та інвалідність на мої почуття не вплине».

У поведінковому компоненті ставлення переважає прагнення надати близькій людині допомогу, підтримати її, та докласти всіх зусиль щоб запобігти інвалідності або/та наслідків інвалідизації. Цей показник складає 4,67 бали. Для прикладу наведемо такі твердження студентів: «Намагатимусь зробити так, щоб близька людина не відчула себе неповноцінною», «Зроблю все щоб її підтримати», «Буду постійно з нею», «Намагатимусь розважити, відволікти від думок про інвалідність».

Значно нижчим є показник, що вказує на філософсько-теологічне сприйняття інвалідності, який становить 0,69 бали. Такі респонденти не намагаються щось зробити для близької людини, а покладаються на долю. Прикладом можуть служити такі висловлювання: «Буде так, як має бути», «Нічого вже не зміниш», «Така в нього доля».

Практично такий самий показник (0,61 бали) свідчить про негативне ставлення до близької людини, яка стала неповносправною. Така людина сприймається як тягар для сім'ї, як особа, за якою потрібно постійно доглядати, яка не здатна нічого зробити самостійно. Прикладами є такі висловлювання: «Не знаю, чи впораюсь з таким тягарем», «Потрібно буде багато чим пожертвувати», «Можливо краще буде влаштувати інвалідизованого в інтернат», «Я не можу занапастити своє життя, присвятивши його догля-

ду за неповносправним». Такі твердження особливо яскраво свідчать про наявність рис гандикапності, що проявляється в неприйнятті людини з особливими потребами, навіть якщо ним є близька людина, сприйнятті його як неповноцінної особи, тягара, під який повинні підлаштовуватись всі члени родини.

Аналіз компонентів ставлення дозволяє визначити, що при слабко вираженій емоційній реакції на інвалідизацію близької людини переважаючим є поведінковий компонент (4,67 бали), а найменш вираженим – когнітивний (0,47 бали). Тобто, звістка про інвалідизацію викликає прагнення допомогти близькій людині, підтримати її, зробити її життя якомога комфортнішим, таким, щоб вона не відчувала себе неповносправною. В той же час ця інформація супроводжується негативними емоціями, з якими молода людина все ж таки здатна впоратись.

Помірна емоційна реакція на інвалідизацію близької людини супроводжується переважанням когнітивного компоненту, показник за яким є найбільш вираженим – 2,54 бали, тоді як показник поведінкового компоненту є значно меншим – 0,59 бали. Тобто інформація про інвалідизацію викликає у багатьох опитантів негативні думки, уявлення про те, як зміниться їхнє життя, як інвалідність близької людини вплине на них. У той же час зберігається тенденція до надання близькій людині допомоги та підтримки.

Яскрава негативна реакція на інвалідизацію близької людини проявляється на емоційному рівні (5,04 бали), тоді як показник поведінкового компоненту становить 0,61 бали. Тобто, хоча звістка про інвалідність сприймається глибоко негативно, на поведінковому рівні це спостерігається досить рідко. Прагнення відмовитись від близької людини,

помістити її в інтернат чи припинити взаємодію з нею, проявлялось в дуже незначній кількості опитаних.

Висновки. Більшість опитаних (53,36 %) відчують яскраві негативні емоції при моделюванні ситуації набуття близькою людиною інвалідності. Бурхливе емоційне реагування може досягати стану афекту, що свідчить про те, що особистість нездатна прийняти факт інвалідизації її близьких, не знає як після цього будувати з ними взаємодію, не вірить в те, що їх життя може бути щасливим і при наявності вади. Джерелом такої реакції з негативний образ інвалідизованого в цілому.

У значної кількості обстежуваних (42,73 %) проявляється помірне емоційне реагування на змодельовану ситуацію інвалідизації їх близьких. Такі респонденти не сприймають набуття вади їх близькими як непоправну трагедію, хоча ця звістка викликає негативні емоції та переживання. Вони вірять у можливість налагодження життя та пристосування до нових умов, зумовлених появою фізичного дефекту. Відповідно, такі люди краще ставляться до інвалідизованих в цілому, ніж респонденти першої групи.

Вони сприймають неповносправного як людину, що при сприятливих можливостях здатна керувати своїм життям та проявляти соціальну активність.

Слабке емоційне реагування на уявну ситуацію інвалідизації близької людини демонструє 4,07 % опитаних. Вони не вважають, що інвалідність може в значній мірі вплинути на життя їх близького, впевнені, що зможуть впоратися з труднощами спричиненими набутою вадою, сприймають інвалідизованого як повноцінну людину, що здатна проявити себе в багатьох сферах.

Таким чином, рівень впливу установки гандикапу в нашому суспільстві має досить значний вплив. Практично лише близько 4 % студентської молоді не виявили проявів гандикапності, як особистісної характеристики, яка визначає особистісне ставлення до людей з обмеженими можливостями.

Перспективи подальших розвідок цього питання ми вбачаємо у розробці та впровадженні у практику дієвих методів регуляції проявів гандикапності в студентському середовищі, підвищення рівня толерантності щодо людей з особливими потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бахтеева Т. 80 % інвалідів в Україні – це люди працездатного віку / Тетяна Бахтеева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://health.unian.ua/country/858929-80-invalidiv-v-ukrajini-tse-lyudi-pratsezdalnogo-viku.html>
2. Корсини Р. Энциклопедия психологии [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступа : http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html. – Название с экрана. Дата обращения 01.08.2008.
3. Ставицький О. О. Психологія проявів гандикапізму та їх регуляція: дис.. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / О. О. Ставицький. – К., 2014. – 595 с.

ХАЛАНСКИЙ В.В.,
аспирант,
Институт социальной и
политической психологии
Национальной академии
педагогических наук Украины,
г. Киев

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК РАЗВИВАЮЩИЙ СПОСОБ ОБЩЕНИЯ

Задачей психологов-практиков является развивающее общение. Диалогическое взаимодействие может быть важным ресурсом, чтобы помогать людям в решении их жизненных задач. Автор обосновывает положение о том, что для оптимизации диалогического способа взаимодействия необходимы психологические условия, позволяющие осуществить выбор субъектом диалогических стратегий общения. К таким условиям можно отнести: 1) диалогическую ситуацию; 2) диалогическую интенцию субъекта коммуникации; 3) владение техниками диалогического взаимодействия.

Ключевые слова: диалог, диалогическое взаимодействие, готовность к диалогу, диалогическая ситуация, диалогическая интенция, технические способы.

Завданням психологів-практиків є розвиваюче спілкування. Діалогічна взаємодія може бути важливим ресурсом, щоб допомагати людям в розв'язанні їх життєвих завдань. Автор обґрунтовує положення про те, що для оптимізації діалогічного способу взаємодії потрібні психологічні умови, які дозволяють здійснити вибір суб'єктом діалогічних стратегій спілкування. До таких умов можна віднести: 1) діалогічну ситуацію; 2) діалогічну інтенцію суб'єкта комунікації; 3) володіння технікою діалогічної взаємодії.

Ключові слова: діалог, діалогічна взаємодія, готовність до діалогу, діалогічна ситуація, діалогічна інтенція, технічні способи.

The task of practical psychologist workers is to develop communication. Dialogical interaction can be an important resource to help people make important life decisions. The author grounds his position in the idea that the optimization of the dialogical interaction method requires psychological conditions that allow a subject to choose to use dialogical strategies for communication. In order to meet the psychological conditions needed, the following are necessary: 1) a dialogical situation; 2) a subject with a dialogical intension for communication; 3) possession of the techniques of dialogical interaction.

Key words: *dialogue, dialogical interaction, readiness to dialogue, dialogical situation, dialogical intension, technical methods.*

Постановка проблеми

Задача specialistов помогающих профессий состоит в том, чтобы находить оптимальные способы общения, которые будут способствовать развивающему потенциалу коммуникаторов. Диалогическое взаимодействие является ресурсным для профессиональных умений психологов-практиков, что способствует их личностному развитию, а также позволяет помогать людям в решении их жизненных задач. Благодаря умению выбирать диалогическое взаимодействие, обмен информацией, эмоциями и действиями будет способствовать развитию профессиональных коммуникаторов. Мы определяем диалог как способ общения, который ориентирован на развитие и понимание позиции собеседника, способствующий развитию потенциала межличностного взаимодействия.

Теоретический анализ исследований проблемы научных представлений о сущности диалогического взаимодействия.

Понятие диалога разрабатывалось в методологических работах по общей психологии (В.П. Зинченко, В.И. Кабрин, С.Д. Максименко, С.Д. Морозов); клинической психологии (Е.Т.

Соколова, Н.С. Булгакова, Е.П. Чечельницкая); возрастной и педагогической психологии (Г.О. Балл, З.К. Кисарчук, Г. Сагач, Т.Л. Шепеленко [39], В.А. Семиченко [33,С399], Л.И. Мохнар [27], Орбан-Лембрик); в психологическом консультировании и психотерапии (А.Ф. Бондаренко, А.Ф. Копьев, Ф.Е. Василюк, А.Б.Орлов, Т.А.Топольская, Т.А.Флоренская). В социальной психологии изучаются особенности диалогической и монологической форм общения, а также роль диалога в ходе социальной перцепции и взаимодействия (А.А. Бодалев, С.Л. Братченко, Г.В. Дьяконов, В.А. Мединцев [25,С.107-109], В.П. Казмиренко [9,С.6; 41,С.41], А.У. Хараш).

Одним из примеров междисциплинарного исследования диалога является «Школа диалога культур», которая на основе диалогического подхода стремится сблизить культуры и нации (А.Г. Волинец, Л.В. Богачик-Вольнец, С.О. Копылов, Ш.В. Исхаков, Н.Б. Марчук, В.Ф. Литовский, В.М. Павленко, Т.А. Росейчук, С.А. Таглин и др.).

Другим ракурсом изучения диалога является когнитивно-ориентированные исследования. В психологии мышления изучались такие аспекты диалога как: функция обмена (Дж. Хоуменс), знаковый контент и семи-

отика в диалогі (Г.Олпорт, Д.Гордон, Ч.Моррисс), символи в диалогі (З.Фрейд, К.Юнг, Э.Берн і др.), роль диалога в формуванні смислів і значень (А.А. Леонтьєв, А.А. Брудной, Т.М. Дридзе, Г.П. Щедровицкий) [14,С.101-103], диалог як спосіб оптимізації мислительної діяльності (Б.Ф.Ломов, У.Найссер, Г.Бауера, Р.Гепарде, Ж.Пиаже, В.П.Казмиренко, Т.С. Кудрина, Г.М. Кучинский, В.М. Павленко, О.Ю. Осадко і др.). Диалог являється способом познання внутрішніх смислів, смислів другого человека і способом согласования видень реальності у партнерів (Л.Фистенгер).

Диалог в качестве способа общения рассматривается в работах Г.М. Андреевой, В.Н. Панферова, З.Г. Кисарчука, Е.Ю. Комиссарова и др.. В этих работах диалог изучается как оптимальная форма речевого взаимодействия и способ конструктивного обмена сообщениями; диалог является способом изучения реальности через коммуникацию и диалог с нею (А.Бандура); диалог как способ развития отношений, в которых партнеры стремятся быть понятыми и понимать друг друга на смысловом уровне (В.Н. Мясищев, А.У.Хараш, А.М. Айламазян, Е.Т. Соколова, Т.И. Титаренко, А.С. Спиваковская, А.Ф. Копьев, Е.Б. Старовойтенко, Т.А. Флоренская, С.Л. Брадтченко).

В большинстве современных работ, посвященных проблеме диалогического взаимодействия, осуществляется интеграция двух выше названных подходов к рассмотрению понимания диалога. Диалог представляет собой способ общения, ориентированный на когнитивное регулирование процесса взаимодействия, и способ познания, определяющий характер дальнейшего общения (В.П.Казмиренко

[41,С.29-30], М.В.Тоба, В.М.Духневич, В.И.Гордиенко, О.Ю.Осадко, В.П.Трусов, М.М.Муканова [28;29], А.С.Качарян [44;30], Е.И.Головаха, И.В.Панина, А.А.Кроника).

Диалог как способ совместной деятельности по преодолению противоречий между партнерами общения (Н.В.Гришина, С.В.Дидковский, Х.Корнелиус, Ш.Фейр, Г.В.Ложкин [19;20], Н.И.Повякель [20,с.416] и др.).

Цель нашего исследования состоит в том, чтобы изучить проблему готовности к диалогическому взаимодействию у будущих психологов-практиков.

Достижению этой цели будет способствовать решение следующих задач:

1. Изучить основные подходы к пониманию феномена диалог в современной психологии;
2. Определить особенности диалогического взаимодействия как особой стратегии общения;
3. Изучить психологические условия выбора субъектом диалогического способа взаимодействия.

Основной материал.

Анализ психологической литературы по проблеме диалогического взаимодействия позволяет выделить следующие подходы к пониманию этого феномена: в культурологическом подходе предлагается метод построения новой культуры личности (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Р.Ф. Литовский, И.М. Соломадин, Е.Н. Соколова, Н.С. Бурлакова), при котором диалог понимается как форма бытия личности, а психика как диалогическая структура, которая удерживает разные формы социальных диалогов; в деятельностном подходе «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается, но и проявляется; он

в них создается и определяется», т.е. личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения (А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева, И.А. Зимняя, Т. К. Ахаян, З. А. Васильева, В. С. Ильина, А.М. Айламазян, И.С. Якиманская). При этом диалог рассматривается как общение, осуществляемое на уровне действительных мотивов деятельности. В рамках системно-антропологического подхода процесс порождения новой реальности позволяет рассматривать коммуникацию в качестве механизма формирования жизненного мира человека, задающего ценностно-смысловые координаты образа мира и образа жизни, а диалог понимается как один из способов аутокоммуникации (В.Е.Ключко, А.А. Бодалев, О.В.Лукьянов, Б.М. Величковский, А.Л. Кучинский, Ю.М. Орлов, Г.Хермас, Г.Кемпен). В коммуникативном подходе общение рассматривается как первичная форма активности по отношению к деятельности. Другими словами общение - вся система отношений «Человек-Мир» (Б.Ф.Ломов, В.Н. Мясищев, В.И. Кабрин, Т.М. Титаренко, Т.А. Ладыженская, Л.В. Меркулова, Е.А. Пассов, А.Н. Ксенофонтова).

Мы рассмотрим диалог с точки зрения коммуникативного подхода, поскольку он наиболее адекватно отвечает целям и задачам настоящего исследования. На современном этапе развития коммуникативной теории психического коммуникация рассматривается как процесс установления психологической связи человека с действительностью, автором, посредником и продуктом которого является индивидуальная личность.

Основные положения коммуникативного подхода следующие: 1) Обще-

ние является базовой формой активности личности, которая основывается на идее первичности общения относительно других форм человеческой активности — поведения и всех видов деятельности человека, и проявляется как в межличностном общении, так и в аутокоммуникации [9,с.221-244;41,с.6]; 2) Процесс общения рассматривается как развитие личности посредством встречи личности с инаковостью и неопределенностью «Другого», «в результате чего происходит развитие личности через встречу с неизвестностью» [38]; 3) Формирование нового коммуникативного пространства как потенциала личности осуществляется посредством отношения¹ между человеком и действительностью, определяя смыслы по отношению к предметам, явлениям и т.д. Таким образом, диалог в данном подходе может пониматься в широком смысле — как форма бытия личности, и в более специфическом значении – как способ общения на субъект-субъектном уровне взаимодействия. Мы рассмотрим диалог как способ общения, который отличается от других способов общения ориентацией на развитие и понимание позиции собеседника.

В.А.Кан-Калик и Г.А.Ковалев (1985), опираясь на идеи Б.Г.Ананьева, В.Н.Мясищева, Б.Ф.Ломова предложили следующую классификацию психологических типов общения, исходя из трехкомпонентной структуры общения. Они дифференцируют стили по трем критериям: 1) сложному (+) или простому (-) характеру процессов отра-

¹ Отметим, что российское слово «отношение» в украинской психологической литературе имеет три значения: «відношення», «ставлення» или «стосунки» (М.В.Тоба, Л.В.Спицина). Таким образом, ставлення-стосунки рассматривается как интериоризованный опыт взаимоотношений с Миром (В.М.Мясищев, Б.Ф.Ломов, В.И.Кабрин, Е.А.Рыльская, В.Н.Петрова, В.В.Мацуга).

Сложный(+)	Простой(-)	Личностный(+)	Рольовой(-)	Открытый(+)	Закрытый(-)
	Монологический		Монологический		монологический
Конформный			Конформный		Конформный
Манипулятивный			Манипулятивный	манипулятивный	
	альтруистический	альтруистический			альтруистический
Рефлексивный		рефлексивный			рефлексивный
	доверительный	доверительный		доверительный	
диалогический		диалогический		диалогический	

Рис.1. Классификацию психологических типов общения (В.А.Кан-Калик и Г.А.Ковалев)

жения участниками общения друг друга; 2) личностному (+) или ролевому (-) характеру их взаимоотношениям; 3) открытому (+) или закрытому (-) взаимодействию [24,с.107-109]. В результате выделяются 8 типов общения на рис.1.

1 - монологический (- - -); 2 - конформный (+ - -); 3 - псевдодиалогический (- - +); 4 - манипулятивный (+ - +); 5 - альтруистический (- + -); 6 - рефлексивный (+ + -); 7 - доверительный (- + +); 8 - диалогический (+ + +).

Авторы подчеркивают то, что диалогический тип общения имеет максимально развивающий и творческий потенциал для коммуникаторов.

С. Л. Братченко существенно дополнил эту типологию, дифференцируя типы общения по критерию направленности коммуникативных установок личности: 1) на равноправие в общении или непринятие его, 2) на творчество или на стереотипизацию в общении, 3) на достижение взаимопонимания. С. А. Шеин осуществил попытку построения эмпирической типологии стилей общения. В результате анализа были выделены следующие 7 стилей: доверительно-диалогический (доверие выделяется как обязательное условие диалога), альтруистический, конформный, пассивно-индифферентный, рефлексивно-манипулятивный, авторитарно-

монологический, конфликтный.

Если принять пассивно-индифферентный стиль за исходную точку отсчета в развитии ситуации общения, в которой еще не проявлены позиции сторон, а само взаимодействие находится на начальном этапе, то полученная дифференциация стилей общения намечает две противоположные линии его развития: 1) монологизированную, разрушающую возможность совместного взаимодействия этически полноценного общения партнеров и проходящую через «срывы» в конфликтных ситуациях, попытки их преодоления с помощью скрытого манипулирования и, в завершение, приводящую одного из них к утверждению своей и только своей позиции; 2) диалогизированную, направленную на установление отношений сотрудничества, сначала через «подстраивание» к партнеру по общению, бескорыстно-альтруистическое сосредоточение на нем и, затем, восходящую к безоценочному принятию его, признанию принципиального равенства личностных (а не статусных) позиций партнеров, их равноценности в доверительном диалоге и совместном творчестве (С.А. Шеин, 1991).

Основные психологические характеристики диалогического стиля общения следующие: 1) Равноправие во вза-

имодействии [4,С.55; 5]; 2) Центрация не только на своих потребностях, но и на потребностях партнера, их конвергенция; 3) Накопление потенциала согласия и сотрудничества; 4) Искренность в выражении чувств; 5) Стремление к творчеству во взаимодействии; 6) Взаимопонимание, взаимоуважение и открытость к иной позиции; 7) Безоценочное отношение и доброжелательность; 7) Отношение к себе и партнеру, как к уникальной и не завершенной в развитии личности [17,С.41;7;4;5].

В своем исследовании Е.Л. Пятницкая характеризует диалогическое общение как: 1) взаимодоверие, 2) равноправие, взаимопонимание и 3) взаимопринятие субъектов общения. Эти характеристики являются базовыми, они взаимосвязаны между собой, и, именно, на основе равноправия, доверия, взаимопонимания и принятия возникает духовная общность, сотворчество и взаимное развитие вступающих в общение личностей.

В масштабном исследовании проблемы когнитивного общения В.П.Казмиренко изучает структуру механизмов когнитивного регулирования процессов взаимодействия, в котором диалог определяется как процесс формирования нового знания. Выделяемые характеристики диалога включают в себя формирование и отражение образа «другого», при котором оптимизируются процессы понимания и взаимопонимания, что порождает новое знание. Именно знание² зарождается (формируется) и достигается в когнитивно-ориентированном диалоге [9,с.221; 41,с.6; 15].

По мнению И.Д.Беха диалогическое взаимодействие характеризуется тем,

что отношение (ставления) субъекта взаимодействия направленно не только на предмет совместной деятельности, но и на самого партнера общения [1]. Выше мы обращали внимание на то, что в русском языке категория «отношение» может иметь три значения в украинской психологической литературе: “відношення”, “ставлення” або “стосунки”. С этой точки зрения общение можно понимать как систему отношений личности к окружающей действительности, что позволяет рассматривать общение как реализацию субъект-субъектных и субъект-объектных отношений через интрасубъектно-субъектную интенциональность. По мнению Н.М.Дятленко диалогический тип общения характеризуется равноправием партнеров в общении, которые доверяют и позитивно относятся (“ставиться”) друг к другу. Ряд других авторов (И.Д.Бех, И.А.Зязюн, В.Г.Кремень, О.Я.Савченко, О.В.Сухомлинская) подчеркивают, что партнеры общения воспринимают друг друга как уникальную информативную ценность, ориентируются на неповторимую индивидуальность, создают своему партнеру условия для саморазвития. Н.С. Мороховская, дополняя характеристику диалога, указывает на то, что его целью является самоопределение, самовыражение [26,с.17]. В результате диалогического действия коммуникативные партнеры могут взаимообогащаться, при этом «другой» рассматривается как высшая ценность. По мысли Л.Орбан-Лембрик диалог должен характеризоваться взаимопониманием, взаимовлиянием, сопереживанием, сочувствием; развитием таких условий как открытость, доброжелательность, взаимное доверие, сосредоточенность на партнере [31,с.442].

В рамках коммуникативного под-

2 В данном случае речь идет о Множественном Знании, которое включает в себя следующие формы: эмпирическое знание, знание формируемое «межсубъектным пониманием», знание с целью освобождения.

хода диалог в более широком значении мы можем определить как саморазвивающийся процесс, связанный со смыслообразованием и самоопределением, предполагающий ценностное отношение к партнеру и самому себе, открытость и реалистичность восприятия и самовосприятия (В.Н.Петров, В.И.Кабрин, Е.А.Рыльская). Опираясь на исследования (Г.А.Балла, В.В.Андреевской, З.Г.Кисарчук, С.А.Мусатовой, Г.Сагач, В.Г.Кремень, И.Д.Беха, Е.В.Пятницкой и др.) в более узком значении диалогическое взаимодействие мы определяем как диалогический способ общения. Диалогическое взаимодействие отличается от таких способов общения, как альтруистический, императивный, объяснительный, монологический, конформный, пассивно-индифферентный, рефлексивно-манипулятивный и др. ориентированностью на развитие позиции собеседника. Мы понимаем диалогическое взаимодействие как развивающий способ общения, поскольку личностные ресурсы собеседника обогащаются освоением иных точек зрения, позволяющих увидеть мир бинокулярно. Поскольку мы определяем диалогическое взаимодействие как способ общения, который ориентирован на развитие и понимание позиции собеседника, то критерием для определения того, что диалог состоялся, будет появление новых смыслов, нового знания у коммуникаторов в процессе взаимодействия.

Опираясь на приведенные выше исследования диалогического взаимодействия, можно заметить, что такие характеристики диалогического взаимодействия как: 1) Признание равных прав собеседников на собственные точки зрения; 2) Безоценочное отношение к собеседнику независимо от того, совпадают точки

зрения или нет; 3) Направленность на понимание и развитие точек зрения собеседника; 4) Использование коммуникативных техник партнерского общения, являются общепризнанными (В.А.Кан-Калик, Г.А.Ковалев, Н.М.Дятленко, В.П.Казмирченко, Г.Балл, И.А.Зязюн, В.Ляуис, Г.Сагач, В.А.Семиченко, Т.Шепеленко, И.Д.Бех, В.Г.Кремень, В.Н.Петров, В.И.Кабрин, С.Л.Братченко, Ш.А.Амонашили, Э.Андрос, Т.Вольфовская, С.Нартова-Бочавер, И.И.Риданова, А.Г.Сонгаль, В.Ягупов, Н.Мороховская).

Проведенный теоретический анализ сопоставления различных способов взаимодействия позволяет выделить диалогическое взаимодействие как тот, который в наибольшей мере способствует развитию личности. Это делает очевидной задачу формирования готовности будущих психологов к выбору диалогических способов взаимодействия.

Для изучения психологических условий выбора субъектом диалогического способа взаимодействия необходимо выделить основные задачи профессиональных коммуникаторов, рассмотреть оптимальность диалогического взаимодействия для их решения, а также рассмотреть социально-психологическую ситуацию, благодаря которой происходит диалогическое взаимодействие.

Исследователи выделяют основные задачи профессиональных коммуникаторов: 1) Наличие коммуникативной компетентности (Макарова, 2006; Рыкун, 2005), которая включает в себя владение коммуникативными техниками и такие качества личности, как «тактичность, дипломатичность», «умение четко и ясно выражать свои мысли», «умение прислушиваться к мнению других»); 2) Овладение специальными знаниями и навыками для эффек-

тивного общения: «знание психологии и умение применять эти знания в практике общения с людьми», а также умение «работать в команде», «справляться с конфликтными ситуациями», «проводить переговоры» [22,с.106-122; 34,с.116; 38]; 3) Овладение психологически важными качествами, влияющими на готовность к диалогическому взаимодействию профессиональных коммуникаторов (Т.В.Волкова, А.В.Карпов, Н.В.Нижегородцева, Ю.П.Поваренков, В.Д. Шадриков и др.), которые состоят из: а) диалогической интенции (мотивационный аспект, который включает в себя профессионально важные качества, определяющие отношения к профессиональной деятельности); б) владения профессионально важными знаниями: представление о целях профессиональной деятельности; представление о содержании деятельности [34,с.116; 8,с.200]; в) владения коммуникатором техниками общения (способами выполнения коммуникативной деятельности). С.И.Макшанов, Н.Ю.Хрящева, развивая социально-психологические особенности тренинговой работы, рассматривают следующие принципы организации диалога в совместной деятельности: а) принцип активности; б) принцип исследовательской творческой позиции; в) принцип объективизации (осознания) поведения; г) принцип партнерского общения. В коммуникативно-когнитивном подходе З.Ф.Сиверс, В.М.Духневич выделяют ключевые принципы развивающего взаимодействия: 1) принцип основы (фундамента) — это доверие; 2) принцип культивирования отношений; 3) принцип безоценочности; 4) принцип общих ценностей; 5) принцип взаимной помощи и обучения (свободный обмен информацией); 6) принцип совместной деятельности [14,с.378-379].

Широко изученным в психологии является вопрос о коммуникативных средствах (техниках), которые способствуют диалогическому общению. Диалогические средства коммуникаторов — это психологические и системно-ориентированные действия, которые реализуются участниками диалога и обеспечивают диалогическую функциональность общения [9,с.221-244]. А.Ф.Бондаренко выделяет следующие коммуникативные техники: эмпатическое слушание, прояснение, рефлексивная вербализация, интерпретация, самораскрытие, конфронтация, подведение итогов [3,с.336].

Важно отметить, что диалогические техники реализуются при условии конгруэнтности психических состояний коммуникаторов, что предполагает специфические диалогические интенции субъекта общения, а также определенную настроенность на восприятие другого. По мнению В.И.Гордиенко и Т.С.Кудрина диалогическая интенция является основанием общения, сложным эмоциональным и мотивационным образованием, в котором объединяются познавательные, коммуникативные, эмоционально-мотивационные составляющие, реализуемые в диалогической направленности. С нашей точки зрения диалогическую интенцию мы можем обозначить как психологическую готовность к диалогическому взаимодействию, которую мы определяем как систему ценностно-смысловых отношений, состоящих из комплекса психологических ресурсов (мотивационных, когнитивных, операционных), ориентированных на понимание и развитие позиции собеседника.

Многие авторы подчеркивают важность наличия психологической готовности к диалогическому взаимодействию, которая в свою очередь соз-

дает диалогическую ситуацию, благодаря которой возможно применить диалогические техники, способствующие развивающему общению партнеров взаимодействия. К особенностям психологической готовности мы можем отнести: проявление эмпатии, безоценочное отношение к партнеру взаимодействия, интерес к другой точке зрения, доброжелательность, толерантность, отношение к личности как к ценности, накопление потенциала согласия и сотрудничества, ориентацию на взаимодействие на равных правах, ориентацию на ценность собеседника.

И.Д.Бэх, Г.А.Балл, В.В.Андреевская, А.Г.Волинец, В.И.Кабрин говорят о ценностях, которые обеспечивают выбор человеком диалогических стратегий взаимодействия с инаковостью: ценность человеческой жизни как процесс создания собственных путей в общении с другими, с миром, с самим собой (В.И.Кабрин); ценность личностной (персонифицированной) позиции собеседника (Л.В.Зазулина); ценность равенства партнеров (Т.А.Яценко, Л.Орбан-Лембрик); принятие ценности целостного образа другого на основании признания его принадлежности к какой-либо социальной группе (Г.А.Балл, Н.С.Орлова); «другой» рассматривается как высшая ценность в общении (И.Д.Бэх, И.А.Зязюн, В.Г.Кремень). Ценностный аспект психологической готовности, который мы определяем как личностную готовность, является важным для создания социально-психологических условий формирования диалогического взаимодействия и применения технических способов для реализации выбора диалогической стратегии взаимодействия.

Систематизируя научные знания о психологических условиях выбора

человеком диалогических стратегий общения, можно выделить три группы этих условий: 1) Диалогическая ситуация; 2) Диалогическая интенция субъекта коммуникации; 3) Владение техниками диалогического взаимодействия. Диалогическую ситуацию мы определяем как такое психологическое пространство в субъект-субъектных отношениях, в которых появляются социально-психологические условия для реализации диалогического взаимодействия. Диалогическая ситуация включает в себя: 1) Наличие заинтересованных слушателей, которым можно открыть свою позицию; 2) Наличие положительного опыта общения с фасилитатором; 3) Наличие собеседника, который хочет быть понятым, готов открыться; 4) Наличие задачи: открыть новое знание в связи с недостатком знания у каждого; 5) Творческое взаимодействие в процессе принятия групповых решений.

Другой составляющей диалогического взаимодействия является диалогическая интенция, которую мы понимаем как психологическую готовность личности к диалогическому взаимодействию. Психологическую готовность мы определяем как комплекс психологических ресурсов (мотивационных, когнитивных, операционных), ориентированный на понимание и развитие позиции собеседника. Составляющие диалогической интенции субъекта общения мы дифференцируем на три группы: 1) Особенности самоотношения партнера взаимодействия: диалогический способ аутокоммуникации, безоценочное самоотношение, интерес к самопознанию, рефлексивность, позитивное взаимодействие конфликтующих Я-позиций, готовность к изменению собственных установок, развитие себя из своей способности творчески общаться; 2)

Особенности отношения партнера общения к Другому: склонность к эмпатии, направленность на понимание Другого, стремление быть понятым в процессе коммуникации, эмоциональная вовлеченность в процесс общения, положительное отношение к различиям в точках зрения; 3) Особенности отношения партнера общения к целям/стратегиям взаимодействия: понимание и развитие ситуации (задачи общения), понимание и развитие себя (знание и навыки), понимание и развитие другого.

Третьей составляющей диалогического взаимодействия является овладение партнерами техническими способами взаимодействия, которые мы определяем как психологические, системно-ориентированные действия, которые реализуются участниками и обеспечивают диалогическую функциональность общения. К ним мы относим пять составляющих: 1. Установление контакта: проявление конгруэнтности (самораскрытие), проявление эмпатии, проявление принятия; 2. Активное слушание: проявление заинтересованности (демонстрация принятия), проявление сопереживания и понимание чувств собеседника, обратная связь, ориентированная на понимание, уточнение и развитие, (техника вербализации); 3. Безоценочная обратная связь: Я-высказываний, констатация различий, поиск ресурсов, выделение конструктивного ядра, подчеркивание общего; 4. Позитивная коннотация: положительное переформулирование или фокусировка на общих целях в конфликтных ситуациях; 5. Пребывание в настоящем «здесь и сейчас»: ориентация на происходящее и переживаемое в данный конкретный момент.

Подводя результаты сделанного исследования можно сделать такие выво-

ды:

1. Проведенный теоретический анализ сопоставления различных способов взаимодействия позволяет выделить диалогическое взаимодействие как тот, который в наибольшей мере способствует развитию личности. Мы понимаем диалогическое взаимодействие как развивающий способ общения, поскольку личностные ресурсы собеседника обогащаются ориентированностью на развитие и понимание позиции собеседника, что позволяет увидеть мир бинокулярно.

2. Поскольку мы определяем диалогическое взаимодействие как способ общения, который ориентирован на развитие и понимание позиции собеседника, то критерием для определения того, что диалог состоялся, будет появление новых смыслов, нового знания у коммуникаторов в процессе взаимодействия.

3. Вышеизложенные выводы делают очевидной задачу формирования готовности будущих психологов к выбору диалогического взаимодействия.

Систематизируя научные знания о психологических условиях выбора человеком диалогических стратегий общения, можно выделить три группы этих условий: 1) Диалогическая ситуация; 2) Диалогическая интенция субъекта коммуникации; 3) Владение техниками диалогического взаимодействия.

4. Диалогическая интенция является основанием общения, сложным эмоциональным и мотивационным образованием, в котором объединяются познавательные, коммуникативные, эмоционально-мотивационные составляющие, реализуемые в диалогической направленности. Диалогическая интенция является психологической готовностью к диалогическому взаимодействию, как система ценност-

но-смысловых отношений, состоящих из комплекса психологических ресурсов (мотивационных, когнитивных, операционных), ориентированных на

понимание и развитие позиции собеседника.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение: избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 336 с.
4. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук:19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. Л. Братченко. – Л.: ЛГУ ім. Жданова, 1987. – 224 с.
5. Братченко С. Л., Леонтьев Д. А. Диалог / Есельсон С. Б. // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. –2007. – № 2 (11)
6. Братченко С. Л. Экзистенциальная психология глубинного общения. – М.: Смысл, 2001. – 197 с.
7. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997.
8. Волкова Т. В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности у учащихся начальной школы / В. В. Афанасьев // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. –2013. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 200-204.
9. Дідковський С.В. Когнітивно-рефлексивні принципи спілкування в організації засобів переговорної діяльності та вирішення конфліктів. (§§ 6.1- 6.4) // Засади когнітивної психології спілкування: монографія/ [В.П.Казміренко, В.М.Духневич,О.Ю.Осадько та інші]; за наук. ред. В.П.Казміренка; НАПН України, ІСПП. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – С. 221-244
10. Дидковский С. В. Проблематизация в структуре социальных диалогов // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: “Вид-во ЖДУ ім. І. Франка”, 2013. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 34. – С. 51-58.
11. Долинська Л. В. Психолого-педагогічні умови ефективної взаємодії викладачів і студентів в умовах традиційної освіти / С. Д. Максименко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, Т.2. – С. 8-11.
12. Дьяконов Г. В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование. – Кировоград: РВЦ КГПУ им. Винниченко, 2006. – 696 с.
13. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.В. Зазуліна. –

Київ, 2000.

14. Засади когнітивної психології спілкування: [монографія] / [В. П. Казміренко, В. М. Духневич, О. Ю. Осадько та ін.]; за наук. ред. В. П. Казміренка; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 101-103 с.
15. Казміренко В. П. Формування діалогу як соціально-психологічна основа розвитку інтеграційних процесів в суспільстві – подолання кризи конфронтації / С. Д. Максименко // Наукові студії з соціальної та політичної психології: Зб. статей. – К.: Міленіум, 2008. – Вип. 19 (22). – С. 173-185.
16. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9 – 16.
17. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41.
18. Копіца О. І. Формування умінь діалогічної взаємодії учителів трудового навчання у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук ступення канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Копіца. – Кіровоград, 2008.
19. Ложкин Г. В., Повьякель Н. И. Практическая психология конфликта: Учебное пособие. – Киев: МАУП, 2002. – 256 с.
20. Ложкин Г. В., Пов'якель Н. І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. – К.: Професіонал, 2007. – 416 с.
21. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии: под ред. Ю.М.Забродина, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1984. – 465 с.
22. Макарова М. Н. Факторы и механизмы взаимосвязи профессионального образования и рынка труда (на примере Удмуртской Республики) / Н. Г. Осипова // Вестник Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. – 2006. – № 3. – С. 106–122.
23. Макианов С. И., Хрящева Н. Ю.. Психогимнастика в тренинге. – СПб.: Ин-т тренинга, 1993.
24. Медінцев В. О. Деякі теоретичні джерела діалогічного підходу у психології / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота: науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2002. – № 9 – 10. – С. 107 – 109.
25. Медінцев В.А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий / Е. В. Щедрин // Вопросы психологии. – 2005. – № 5.
26. Мороховська Н. С. Моральна культура спілкування: конспект лекцій. – Харків : Укр. Юридична академія, 1993. – 17 с.
27. Мохнар Л. І. Організація ефективної діалогічної взаємодії в навчальному процесі ВНЗ МНС України / Л.І.Мохнар // Зб. Статей VI Всеукр. Наук. Конф. / Гуманітарні аспекти формування особистості. – Львів: ЛДУ БЖД, 2011.
28. Муканов И. М., Дуйсенбеков Д. Д. Возможности применения социально-психологической диагностики поведенческого тезауруса субъектов в ситуациях выбора // Создание системы психолого-социологического обеспечения безопасности: опыт становления и перспективы развития

- Алматы, 2003. – С. 52–56.
29. Муканов М. М. Психологическое исследование рассудка в историко-этническом аспекте: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология» / М. М. Муканов. – М.: Институт психологии АН СССР, 1980. – 409 с.
30. Основы психотерапии: Учебн. пособие для студентов вузов, которые обучаются по спец. «Психология», «Соц. педагогика» / Л. Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А. С. Кочарян. – К.: Ника-Центр; М.: Алетейа, 1999. – 320 с.
31. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К., 2004. – 442 с.
32. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // В его книге "Избранные философско-психологические труды". – М., 1997. – 438 с.
33. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. А. Семиченко; КГПИ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1992. – 432 с.
34. Рыкун А. Ю., Южанинов К. М., Матулис В. В., Мухин Л. Н. Региональная система высшего образования и рынок труда. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2005. – 116 с. (серия «Монография»; вып. 14)
35. Сергієнко І. М. Діалогічна взаємодія в процесі активного соціально-психологічного навчання як засіб особистісної трансформації / І.М.Сергієнко // Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви. – Чернівці: Книга – ХХІ, 2009. – С. 271-272.
36. Сергієнко І. М. Глибинно-психологічні передумови ставлення суб'єкта до інших людей (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання): дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец.19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. М. Сергієнко. – Івано-Франківськ, 2004. – 222 с.
37. Топольская Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике / Ф. Е. Василюк // Консультативная психология и психотерапия. – 2012. – № 1. – С. 34-63.
38. Транскоммуникация: преобразование жизненных миров человека: под ред. В.И. Кабрина. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2011. – 400 с.
39. Шепеленко Т. Л. Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого- педагогических дисциплин [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступення канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Л. Шепеленко; Ін-т педагогіки і психології проф. образования АПН України. – К., 1998. – 221 с.
40. Шеин С. А. Диалог как основа педагогического общения / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44-52.
41. На подступах к построению оснований когнитивной психологии общения [<http://ispp.org.ua/forum/viewtopic.php?f=2&t=2#p161>]
42. <http://www.voppsy.ru/issues/1987/871/871128.htm>
43. Социально-психологические условия развития диалогического общения

- подростков в школах-интернатах тема диссертации и автореферата по ВАК 19.00.05, кандидат психологических наук Пятницкая, Елена Владимировна. Источник: <http://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskie-usloviya-razvitiya-dialogicheskogo-obshcheniya-podrostkov-v-shko>
44. Кочарян А. С., Фролова Е. В., Бару И. А.. Феноменология нарушений межличностных отношений http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/8665/2/Fenomen_narush_mezhlichn_otn.pdf
 45. Brown C.T., Keller P.W. *Monolog to Dialogue* / New Jersey: Prentice-Hall, 1972.- P.348.
 46. Gergen, K. J. (1997). *Social psychology as social construction: The emerging vision*. In C. McCarty & A. Haslam (Eds.), *The message of social psychology: Perspectives on mind in society* (pp. 113-128). Oxford: Blackwell.
 47. Hermans H.J.M. *The construction of a personal position repertoire; method and practice* // *Culture & Psychology*. 2001. Vol. 7. P. 323-365.
 48. Hermans H.J.M. *Counselling Psychology Quarterly* // *Special issue : the dialogical approach to counselling theory, research, and practice*. 2006. Vol. 19, № 1. P. 1-120.
 49. Maddi S.R. *The search for meaning* // *The Nebraska symposium on motivation 1970* / W.J. Arnold, M.H. Page (Eds.). Lincoln: University of Nebraska press, 1971. P. 137-186.
 50. Maddi S. *Creating Meaning Through Making Decisions* // *The Human Search for Meaning* / ed. by P.T.P. Wong, P.S. Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. P. 1 – 25.
 51. *The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning*. (Hubert J.M. Hermans. *Culture Psychology* 2001; 7; 243. DOI: 10.1177/1354067X0173001. Published by: <http://www.sagepublications.com> Downloaded from <http://cap.sagepub.com> at Universiteitsbibliotheek on March 3, 2009.
 52. West R., Terner L. *Introducing communication theory. Analysis and application*. N. Y., 2004.

ХАН В.Ю.,

магістрант

РУДЕНКО О.В.,

кандидат психологічних наук,

доцент, кафедра психології,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький

державний педагогічний

університет імені Григорія

Сковороди», м. Переяслав-

Хмельницький

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

У статті представлений аналіз теоретичних підходів до проблеми суб'єктивного благополуччя особистості, розглядаються терміни «благополуччя», «суб'єктивне благополуччя», «психологічне благополуччя». Наведено визначення та аналіз проявів благополуччя людини: матеріальне, фінансове, соціальне і міжособистісне благополуччя. Розглянуто фактори, що забезпечують благополуччя людини в період середньої дорослості для подальшого становлення успішної особистості.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, психологічне благополуччя, фактори особистісного благополуччя, середня дорослість.

В статье представлен анализ теоретических подходов к проблеме субъективного благополучия личности, рассматриваются термины «благополучие», «субъективное благополучие», «психологическое благополучие». Приведены определение и анализ проявлений благополучия человека: материальное, финансовое, социальное и межличностное благополучия. Рассмотрены факторы, обеспечивающие благополучие человека в период средней взрослости для дальнейшего становления успешной личности.

Ключевые слова: субъективное благополучие, психологическое благополучие, факторы личностного благополучия, средняя взрослость.

In the article submitted analysis of theoretical approaches to the problem of subjective well-being of the individual considered the terms

"welfare", "subjective welfare", "psychological welfare". It is noted that subjective welfare formed of subjective life satisfaction, positive affect and negative affect, that we are talking about cognitive side of self-acceptance (intellectual satisfaction assessment in different areas of their lives) and emotional side (the presence of bad or good mood). Allocated constituents of self-acceptance: self-acceptance, purpose in life, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, autonomy. Age changes of psychological welfare were analyzed. It is noted that two aspects of welfare - positive relations with others and self-acceptance remains constant through life. Such as competence and autonomy of age, tend to increase. Value scales of personal growth and goals reduced. Select the main criteria for the welfare of the individual - an objective progress (social, physical, psychological and somatic health) and subjective experience of welfare, manifested in the feeling of happiness and satisfaction with life in general. It is noted that all components of welfare are closely interrelated and influence each other. An identification and analysis of the manifestations of human welfare: material, financial, social and interpersonal welfare. Considered the factors that ensure human welfare during middle adulthood for further development of the successful individual. Welfare provides positive experiences and current significance of the future that is embodied in the formation of personal aspirations.

Key words: *subjective welfare, psychological welfare, personal welfare factors, middle adulthood.*

Маста, благополуччя, задоволення, комфорт - поняття, що відносяться до суб'єктивного переживання людиною процесів, що відбуваються в її житті. Ці явища характеризують її соціально-психологічно. У них криється суспільна історія людини - людини, яка знайшла свою особистість, яка має здатність творити своє життя, створювати історію свого життя, свою долю і співвідноситися з історією життя інших людей - конкретних або узагальнених особистостей. Якщо це їй вдається, виникають позитивні емоції, свідомість і переживання благополуччя. Не слід вважати, що суб'єктивне благополуччя - явище віддаленого майбутнього або певного вікового періоду. В тій чи іншій мірі

і в тому чи іншому аспекті воно може бути представлене на всіх етапах життєвого шляху і пов'язане з будь-якою діяльністю.

В останні десятиліття проблема суб'єктивного благополуччя все частіше стає предметом дослідження психологів. Це викликано гострою для психологічної науки і практики необхідністю у визначенні того, що служить підставою для внутрішньої рівноваги особистості, з чого воно складається, які емоційно-оціночні відносини лежать в його основі, яким чином воно бере участь в регуляції поведінки, яким чином можна допомогти особистості в вирішенні проблеми благополуччя.

В даний час активно вивчається зв'язок психологічного благопо-

луччя з віковими, соціальними та психологічними характеристиками. Актуальність подібних досліджень, обумовлена процесами, які спостерігаються в нашому суспільстві, зокрема тим, що близько семидесяти відсотків населення живе в стані зтяжненого психоемоційного стресу. Актуальність пошуку підстав для позитивного функціонування особистості зумовлена й тим, що в період дорослості можливі різні труднощі у вирішенні вікових завдань, що призводить до стагнації в розвитку особистості, її незадоволеності результатами свого життя і собою.

Для багатьох дослідників суб'єктивне благополуччя є психологічним аналогом філософського поняття щастя, а також тісно пов'язане з поняттям якості життя [3]. У той же час кожен автор вкладає в це поняття свої нюанси сенсу, будує свої, відмінні від інших, моделі благополуччя (М. Селігман, К. Ріф, А.В. Вороніна, Д.А. Леонт'єв, Р.М. Шаміонов, та ін.).

Останнім часом увага дослідників звертається на те, що суб'єктивне благополуччя забезпечується не тільки внутрішнім фізичним і психічним благополуччям, а й станом духовно-морального здоров'я соціального середовища. На думку Л.Я. Косалса, суб'єктивне благополуччя особистості залежить від рівня засвоєної соціальної культури, а також від стану індивідуального і суспільного фізичного, психічного, інтелектуального і духовно-морального здоров'я [2, с. 164].

Питання суб'єктивного благополуччя досліджено переважно в працях зарубіжних вчених, в яких висвітлюються питання структури суб'єктивного благополуччя (Е. Дієнер), впливу життєвих цілей на суб'єктивне благополуччя (Р.Еммонс), гендерних відмінностей в пережи-

ванні суб'єктивного благополуччя (Р. Інглехарт). Серед вітчизняних науковців, які займалися проблематикою суб'єктивного благополуччя, слід назвати Р.А. Ахмерова, Н.К. Бахареву, І.А.Джидар'яна, В.Н. Духневича, Є.Є. Вахромова, І.А. Вінтіна, Л.В. Кулікова, Д.О. Леонт'єва, Г.Л. Пучкову, Л.В. Сохань, Р.М. Шаміонова.

Вивчення благополуччя як такого почалося у 80-ті роки під керівництвом Bradburn N., а потім Diener E. Bradburn N. Описував благополуччя в термінах, що відображають стан щастя чи нещастя, суб'єктивного відчуття загальної задоволеності або задоволеності життям. Продовжуючи дослідження, Diener E. вводить поняття «суб'єктивного благополуччя», яке формується із суб'єктивної задоволеності життям, позитивного афекту і негативного афекту [6]. Як зазначає сам автор, мова тут йде про когнітивну сторону самоприйняття (інтелектуальна оцінка задоволеності різними сферами свого життя) і емоційну сторону (наявність поганого чи хорошого настрою). З позиції даного підходу розглядає благополуччя і Р.М.Шаміонов, визначаючи його як власне ставлення людини до своєї особистості, життя і процесів, що мають важливе значення для особистості з точки зору засвоєних нормативних уявлень про зовнішнє і внутрішнє середовище і характеризується відчуттям задоволеності [1].

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г.Олпорт, Е. Еріксон, Е. Фромм) займалися дослідженням основних «контурів» психологічного благополуччя. Так, дане поняття розглядалося як «повнота самореалізації людини в конкретних життєвих умовах і обставинах, знаходження «творчого синтезу» між відповідністю запитам

соціального оточення і розвитком власної індивідуальності» [4, с. 109].

Російським дослідникам П.П. Фесенко та Т.Д. Шевеленковій власний підхід, близький до розуміння психологічного благополуччя як суб'єктивного переживання (суб'єктивного благополуччя в роботах Е.Дінера) і суб'єктивної оцінки себе і власного життя та позитивного функціонування особистості, що найбільш вдало узагальнено у шестикомпонентній теорії психологічного благополуччя К. Ріфф (що сформована в руслі гуманістичної психології). Отже, відповідно до теорії К. Ріфф, психологічне благополуччя розуміють як складне переживання людиною задоволеності власним життям, що відтворює як актуальні, так і потенціальні аспекти життя людини [5].

Керол Ріфф узагальнила та виокремила шість складових феномену психологічного благополуччя:

- позитивне ставлення до себе і свого минулого (самоприйняття - Self-Acceptance);
- наявність цілей і занять, що надають сенс життю (мета в житті - Purpose in Life);
- здатність виконувати вимоги у повсякденному житті (компетентність - Environmental Mastery);
- почуття безперервного розвитку і самореалізації (особистісне зростання - Personal Growth);
- стосунки з іншими, турботливі і довірливі (позитивні відносини з іншими - Positive Relations with Others);
- спроможність слідувати власним переконанням (автономність - Autonomy) [7].

Дані фактори можна деталізувати наступним чином. Людина, що має високі показники само сприйняття володіє позитивним ставленням до себе і

свого минулого, усвідомлює і приймає різні сторони свого Я, включаючи як позитивні, так і негативні якості. Низькі бали за цим показником свідчать про незадоволеність собою, розчарованість своїм минулим, стурбованість певними особистісними якостями, бажання не бути тим, ким є.

При вимірюванні позитивних відносин з іншими особистість з високим балом отримує задоволення від теплих, довірливих відносин з іншими, піклується про благополуччя інших, здатна до сильної емпатії, прихильності і близькості, розуміє необхідність йти на поступки у взаєминах, а з низькими показниками має недостатню кількість близьких, довірчих відносин з іншими, їй важко піклуватись про інших, бути теплою та відкритою, вона ізольована і фрустрована в міжособистісних відносинах; не прагне йти на компроміс для підтримки важливих зв'язків з іншими.

Характеристика автономності свідчить про самовизначення і незалежність, така людина здатна протистояти соціальному тиску, мислити і вести себе незалежно, саморегулює свою поведінку, оцінює себе, виходячи з особистих стандартів. При низьких показниках - стурбована очікуваннями і оцінками інших, при прийнятті важливих рішень спирається на судження інших, її мислення і поведінка піддається соціальному тиску.

Компетентність, як складова благополуччя вказує на наявне почуття майстерності та компетентності в оволодінні середовищем, уміння здійснювати різноманітні види діяльності, здатність вибирати або створювати відповідний контекст для реалізації особистих потреб і цінностей. Низькі показники вказують на складність справлятися з повсякденними справами, така людина відчуває, що не здат-

на поліпшити або змінити навколишні обставини; не усвідомлює можливості, надані довкіллям, у неї відсутнє почуття контролю над зовнішнім світом.

Вимірювання мети у житті дозволяє свідчити, що досліджуваний має мету в житті і відчуття спрямованості, почуття осмислення свого минулого і сьогодення, має переконання, що додають життю мету, у нього є підстави і причини для того, щоб жити. Недостатні бали за цим показником вказують на відсутність почуття свідомості життя, недолік цілей, почуття спрямованості, така особистість не бачить цілей і в своєму минулому, у неї відсутні погляди і переконання, що надають життю сенс.

Важливою складовою благополуччя є особистісне зростання. Людина з високими балами за цим показником має почуття триваючого розвитку та реалізації свого потенціалу, бачить своє зростання і експансію, відкрита до нового досвіду, спостерігає все більше вдосконалення себе і своєї поведінки з плином часу, зміни відображають все більше пізнання себе і ефективність. Недостатні ж бали можуть вказувати на почуття особистісної стагнації, відсутнє відчуття поліпшення і експансії з часом, почуття нудьги і незацікавленості в житті, відчуття себе нездатною здобувати нові установки і способи поведінки.

Судячи з назви і опису виділених К. Ріфф параметрів психологічного благополуччя, цей перелік представлений не окремими рисами характеру або властивостей особистості (як вважають деякі дослідники проблеми благополуччя), а містить в собі більш складні особистісні утворення, вибір і опис яких були зумовлені в теорії К. Ріфф як характеристики особистості, що сприяють ефективному функціонуванню в усіх сферах життя: робота,

спілкування, сімейне життя і т. ін.

Профіль психологічного благополуччя змінюється з віком. Два аспекти благополуччя - позитивні відносини з іншими і самоприйняття - залишаються постійними протягом життя. Такі, наприклад як, компетентність і автономність з віком, виявляють тенденцію до збільшення. Значення за шкалами особистісного зростання і цілей зменшуються. Головними критеріями благополуччя особистості виступають об'єктивна успішність (соціальне, фізичне, психологічне та соматичне здоров'я) і суб'єктивне переживання благополуччя, що виявляється у відчутті щастя і задоволеності життям в цілому. Всі перераховані складові благополуччя тісно взаємопов'язані і впливають один на одного. Віднесення багатьох феноменів до тієї чи іншої складової благополуччя досить умовно. Наприклад, почуття спільності, усвідомлення і переживання сенсу життя цілком можуть бути зараховані до факторів, що створює душевний комфорт, а не тільки соціальне або духовне благополуччя.

Численні дослідження показали, що рівень суб'єктивного благополуччя і задоволеності життям далеко не прямо залежить від рівня зовнішніх факторів благополуччя, наприклад, від рівня доходів або житлово-побутових умов. Навіть максимально повне економічне і матеріальне благополуччя абсолютно не гарантує суб'єктивного благополуччя і задоволеності життям, навіть навпаки. Тому жителі економічно розвинених країн виявляються менш задоволеними життям, ніж люди з бідних держав (наприклад африканських країн або Індії). Або переважна більшість жителів нашої країни вважають, що люди в літньому віці повинні більш негативно оцінювати

своє благополуччя, однак дослідження залежності суб'єктивного благополуччя від віку показали, що літні люди в багатьох країнах вважають себе щасливими і задоволеними життям в більшій мірі, ніж люди середнього віку і навіть молоді.

Суб'єктивне благополуччя (почуття задоволеності життям) необхідно інтерпретувати як узагальнене і відносно стійке переживання, що має особливу значимість для особистості. Воно є важливою складовою частиною домінуючого психічного стану. Почуття задоволеності життям пов'язано з усіма трьома сукупностями характеристик психічного стану (емоційними, активаційними, тонусними). Повнота задоволення потреб лише опосередковано впливає на задоволеність життям. Більше за інших задоволені своїм життям люди, задоволені своїми подружніми стосунками і здоров'ям. Не виявлено зв'язку задоволеності життям з задоволеністю спілкуванням, очікуванням в майбутньому хороших (чи поганих) подій, з віком, статтю, сімейним станом, рівнем освіти, соціальним становищем, якістю житла. Турбота про здоров'я і причини внутрішньої дисгармонії (труднощі самовиражен-

ня, турботи про сенс життя, каяття з приводу минулих рішень) вносять найбільший внесок у зниження настрою і формування стійких станів дискомфорту.

Задоволеність життям в цілому пов'язана з позитивним емоційним ставленням до життя, до себе та інших, превалюванням різних за інтенсивністю та тривалістю позитивних емоцій, що і формує переживання суб'єктивного благополуччя. Благополуччя передбачає позитивні переживання та актуальну значущість майбутнього, що втілюється в формуванні особистісних прагнень.

Суб'єктивно благополучна особистість у своїх прагненнях знаходить рівновагу між задоволенням власних потреб та потреб суспільства, підтримує баланс між внутрішніми механізмами функціонування та умовами середовища, соціально-психологічного простору. Можна побачити, з одного боку, важливість включеності людини в життя соціуму, певної соціальної компетентності і спрямованості на соціальні норми, а з іншого, необхідність орієнтації на власні інтереси і особистісне зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия // *Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве [Текст]: сб. статей /Составитель: Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т., 2013 - 146 с.; С. 30 – 35.*
2. Куликов Л.В. Психологическая структура настроения // *Психология: итоги и перспективы: Тез. научно-практ. конф. 28-31 октября 1996 г. СПб., 1996., с. 164.*
3. Леонтьев Д.А. Подход через позитивные черты личности: от психологического благополучия к добродетелям и силам характера // *Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 76–91.*

4. Созонтов, А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А. Е. Созонтов // Вопросы психологии . – 07/2006 . – N4 . – С.105-114.
5. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 34-56.
6. Яремчук С.В. Факторы субъективного благополучия личности: Объективные и субъективные переменные. Издательство LAP, 2012. - 95с.
7. Ryff C. The structure of psychological well-being revisited / C. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. – Vol.69. – P. 719–727.

ЦАРЬКОВА О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра практичної
психології, Мелітопольський
державний педагогічний
університет імені Богдана
Хмельницького,
м. Мелітополь

ФЕНОМЕН ПОЧУТТЯ ПРОВИНИ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У даній роботі розглядаються різні підходи до трактування психологічного феномену почуття провини. Визначений тісний зв'язок провини з такими почуттями як страх та сором. Виявлено, що почуття провини провокується соціальними нормами та найближчим оточенням людини. Зазначено, що даний феномен майже не вивчався вітчизняними вченими. Зроблено висновок, що феномен почуття провини залишається актуальною проблемою для подальших досліджень.

Ключові слова: провина, сором, страх, соціальні норми, мораль, психоемоційний розвиток.

В данной работе рассматриваются различные подходы к трактовке психологического феномена чувства вины. Определена тесная связь вины с такими чувствами как страх и стыд. Выведено, что чувство вины провоцируется социальными нормами и ближайшим окружением человека. Указано, что данный феномен почти не изучался отечественными учеными. Сделан вывод, что феномен чувства вины остается актуальной проблемой для дальнейших исследований.

Ключевые слова: вина, стыд, страх, социальные нормы, мораль, психоемоциональное развитие.

This paper reviews different approaches to the interpretation of the psychological phenomenon of guilt. Designated close relationship with guilt feelings as fear and shame. Revealed that guilt is provoked by social norms and inner circle man. The influence of parents on the formation of guilt in the child. Determined that this process is unconscious during interpersonal interactions. Also found that guilt, some authors refer

to the higher emotions. Revealed some features of human experience guilt. Defined regulatory function guilt. Revealed that guilt inherent empathy personality. Also, some scientists, guilt identified as fear of punishment. It was determined that one of the most important functions of guilt is prevention of mental disorders. Found that feelings of guilt increases willingness to make concessions to man. It is indicated that this phenomenon has not been studied almost domestic scientists. It is concluded that the phenomenon of guilt remains a pressing issue for further research.

Key words: *guilt, shame, fear, social norms, ethics, psycho-emotional development.*

Постановка проблеми. Сьогодні поняття «почуття провини» досить активно розглядається зарубіжними вченими як соціальний та психологічний феномен у рамках психоаналітичного, гуманістичного, екзистенціального і когнітивного підходів.

Почуття провини, згідно дослідженням деяких авторів, поряд з емпатією, є моральною емоцією «вищого порядку». Досить довгий час почуття провини вивчалось лише в руслі психоаналізу і лише кілька десятиліть тому стало предметом дослідження і в інших зарубіжних психологічних школах. Необхідно зазначити, що у вітчизняній психологічній школі генезис, роль і функції почуття провини практично не розглядалися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології, яка займалась загальними питаннями морального розвитку особистості (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, К.А. Абульханова-Славська, Б.С. Братусь, А.Г. Асмолов), це питання практично не досліджувалося. І тільки в останній час почали з'являтися роботи, і то переважно російських авторів (І.А. Белік, О.А. Гаврилиць, В.В. Іванов, А.А. Ігнат'єв, Є.П. Ільїн, Т.Ю. Кирилін, М.Н. Корнілов, Г.Г. Матюшин, Ю.М.

Орлов), у яких розглядається феномен почуття провини.

Звернення вітчизняних психологів до феномену провини відбувається, як правило, в межах загальної теорії емоцій і почуттів, у теорії морального розвитку і виховання, в світлі вивчення соціальної адаптації, або в контексті дослідження самосвідомості і самовідношення.

Мета статті – теоретичний екскурс у проблему дослідження почуття провини як психологічного феномену зарубіжними та вітчизняними вченими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Почуття провини – поєднання страху, аутоагресії (покарання людиною самої себе) і захисту від цієї внутрішньої агресії.

Почуття провини – почуття не вроджене, а соціально сформоване. Почуття провини формується батьками або найближчим оточенням дитини у дитинстві – іноді усвідомлено, іноді ні. Це відбувається непомітно як для батьків, так і для дитини. Нерідко діти формують собі почуття провини самі, відкуповуючись від претензій дорослих. Пізніше почуття провини людина відтворює всередині себе сама, але робить це зазвичай автоматично, мимоволі і несвідомо, в наслідок чого це описується безлико як: «з'явилося по-

чуття провини» [3, с. 56].

На базі культурологічних і антропологічних теорій формується уявлення про провину як про регулятивний механізм соціального контролю, що виник разом з появою соціальних норм, стандартів, ідеалів. Вперше зробив спробу створення комплексної теорії провини і сорому у вітчизняній психології К. Муздибаєв [7, с. 48]. Він включив дані феномени в загальний соціальний контекст. Ключовим моментом, що об'єднує всі точки зору на провину і сором, є те, що у них, в першу чергу, акцентується соціально-психологічна природа даних феноменів, їх зв'язок із соціальним становленням людини, з культурними та історичними феноменами і різними соціальними детермінантами.

Існує ряд емоцій, які називаються універсальними – це страх, печаль, здивування. До цієї категорії можна віднести і вину. Деякі дослідники, наприклад, психоаналітик Ж. Лакан, вважали, що почуття провини може бути вродженим. Схожі думки висловлювала М. Кляйн. Вона говорила, що вина виникає в перші місяці життя. У цей період дитина відчуває змішані почуття до своєї матері. Вона одночасно може любити і не любити її [5, с. 112].

У психології вина, як підкреслюють О.С. Васильєва та О.В. Короткова, співвідноситься з наступним за негативною активністю періодом часу. Слідуючи поширеній у повсякденній мові штампу, вони називають провину почуттям, детермінованим потребою, локалізується на вищому рівні піраміди потреб (почуття в їх розумінні – це вища емоція) [1, с. 42]. У той же час ці автори показують біологічні витоки провини: «Спостереження за невербальною поведінкою тварин і дітей показує, що вони також переживають

емоції, схожі на моральні почуття високорозвиненого людини. Наприклад, тварина, коли бачить господаря притискає вуха, хвіст, скошує очі, опускає голову і намагається віддалитися. Аналогічною є і невербальна поведінка дітей, коли вони усвідомлюють, що своєю поведінкою ображають батьків. Більше того, дитина вже в ранньому віці демонструє здатність просити вибачення, каючись у скоєному» [2, с. 75].

Переживання як провини, так і сорому пов'язано з усвідомленням людиною порушення ним соціальних норм. Різниця полягає лише в тому, що переживання сорому зазвичай викликано розумінням порушення загальних норм, тобто норм оточуючих людей, які не обов'язково є особистими нормами, визнаними «порушником». Переживання болісного дискомфорту через сором змушує людину відчувати, що вона впала в очах оточуючих. Відчуваючи ж провину, людина усвідомлює себе як порушила свої особисті норми і принципи. В цілому подібний поділ можна вважати умовним, оскільки, по-перше особисті норми «винуватої» людини є за своєю природою інтеріорізованими громадськими нормами, а по-друге, К. Ізард, вказував, що людина може відчувати сором навіть тоді, коли її ніхто не намагається соромити та критикувати [3, с. 82].

В роботах зарубіжних дослідників, наприклад Н. Смелзера, є вказівки на те, що почуття сорому і провини тісно пов'язані між собою, фактично вони багато в чому збігаються. С.С. Томкінс і зовсім розглядає сором і провину як одну емоцію, що має один нейрофізіологічний механізм. Автор вказує лише на те, що ці емоції відрізняються тільки на свідомому рівні. Е. Еріксон описує сором як емоцію, яка досить рано і легко поглинається почуттям провини.

На думку Е. Еріксона, почуття вини закладається в ранньому дитинстві (3-5 років) під впливом батьків або інших дорослих. Цей період Е. Еріксон назвав «творча ініціатива або вина». Почуття вини природно виникає в дитини в цьому віці як психологічний захист від жахливого почуття безпорадності і сорому, які виникають в результаті краху відчуття своєї всемогутності. Дитина підсвідомо вибирає вину як менше зло. Дитина ніби говорить собі: «Я відчуваю, що не все можу, і це жахливо. Ні, це просто в цей раз не вийшло, а взагалі-то я можу. Я міг, але не зробив, значить – винний» [11, с. 117].

При сприятливих впливах батьків дитина поступово приймає свою «не всемогутність», долає почуття вини, і дилема вирішується на користь успішного розвитку творчої ініціативи. При несприятливих впливах батьків у дитини на довгі роки, а іноді і на все життя, залишається схильність відчувати почуття вини і обмеження на прояв творчої ініціативи.

Психологи зазначають, що хоча витоки почуття вини лежать, в основному, в дитинстві, схильність переживати почуття вини, як захисний механізм, може включатися і в дорослому віці. Так, почуття вини є однією з обов'язкових форм прояву фази протесту в процесі переживання значної втрати, у тому числі серйозної хвороби і смерті близьких. Протестуючи проти реальності, перш, ніж змиритися з тим, що сталося, прийняти свою безпомічність і почати оплакування, люди звинувачують себе в тому, що не зробили щось для спасіння, незважаючи на те, що це було об'єктивно абсолютно неможливо. Таким чином, почуття вини є ілюзійною надією на те, що все ще можна змінити.

Цікавим є трактування походження

почуття вини Е. Фромма. На його думку, ставлення до іншої людини завжди подвійне: з одного боку, вона прагне відчувати зв'язок з іншою людиною, а з іншого боку – усвідомлювати свою окремість від інших. Таким чином, людина часто використовує іншу в екзистенціальних цілях, і в такий спосіб, поневолею її. Різні форми поневолення, на думку Е. Фромма, мають одну мету: забезпечити власне існування. Але поневолення призводить до того, що поневолений повинен втратити самого себе, жити для іншого, зрештою – злитися з ним у якійсь тотожності. Смісл поневолення і полягає у приведенні індивіда до повної відповідності з поневолювачем, у створенні alter ego. [6, с. 213]. Але тоді інше існування стає випуск лише тавтологічним розширенням першого (поневолювача), і опора не досягається. Вона не досягається й у випадку повної чужорідності іншого індивіда, який стає в такому разі у вороже відношення до першого. Саме з цієї суперечливості обставин і виникає вина: я хочу мати екзистенціальну опору в іншому, для цього я позбавляю його власної мети існування, перетворюю його відповідно до моїх цілей. Але в цьому він перестає бути опорою, і я мушу допустити його самотність. Ось це визнання й переживається як почуття вини.

Д. Ангер розглядає провину як двокомпонентну емоцію. Перший компонент – вербальнооцінююча реакція людини («Я не повинен був робити цього!»), чи каяття. В її основі лежить негативне ставлення до себе, самозвинувачення, пов'язане з усвідомленням або вчиненого проступку, або порушення власних моральних принципів. Визнання своєї провини («неправильного» вчинку), неправоти або зради своїх переконань породжує другий компонент – вегетативно-вісцеральну

реакцію з цілою гамою болісних і досить стійких переживань, що переслідують людину: докори сумління, жаль про скоєне, незручність (сором) перед тим, кого образив, страх втратити дорогу людину і печаль з цього приводу [1, с. 110]. Щоправда, можливо й каяття без емоційної реакції, чисто формальне, зовнішнє, нещире, яке увійшло в звичку, або як розумовий висновок. Так, діти часто каються, але не виправляються.

В.А. Белік, розглядає провину як чотириохкомпонентне утворення. До неї входять: 1) емоційний компонент (переживання дисфоричного характеру – пригніченість, страждання, жаль і розкаяння); 2) когнітивний компонент, який включає усвідомлення та аналіз вчинку, усвідомлення невідповідності «реального» й «ідеального»; 3) мотиваційний компонент: бажання виправити або змінити сформовану ситуацію або поведінку; 4) психосоматичний компонент, пов'язаний з неприємними фізичними відчуттями (головний біль, важкість у животі).

Ф.Є. Василюк, розглядав почуття провини в змістовно-часовому ряді емоційних переживань: провина – каяття – спокутування – блаженство. Та хоча даний схематизм «провина – каяття – спокутування – блаженство» розгорнутий у змістовно-часовому ряді, це не означає, що наступні елементи ряду з'являються в свідомості тільки після попередніх етапів. Вони психологічно перетинаються та присутні у свідомості всі разом, як ґештальт, тільки з різним ступенем вираженості в різних фазах проходження ряду. Тобто, Ф.Є. Василюк акцентує увагу на регулятивній функції почуття провини.

А.Н. Лук розглядав почуття провини також в особистісному комплексі звинувачення. Уявлення про провину

може пронизувати всю свідомість людини та становити один з компонентів особистості. Це уявлення торкається як сфери інтимних відносин, так і суспільних зв'язків. Комплекс звинувачення не слід плутати з мареннями, тобто самозвинувачення при деяких душевних хворобах. Хоча цей комплекс може бути стійким, але люди, які страждають від нього, можуть «компенсуватися», тобто на тривалий час звільнитися від своїх страждань. Комплекс звинувачення відрізняється і від каяття та докорів сумління людини, яка насправді зробила поганий вчинок. При цьому комплексі почуття провини не залежить від якихось вчинків, і об'єктивних підстав для самозвинувачення у людини не має, ці підстави вона сама вигадує [1, с. 56].

М. Хофман розвиває положення про те, що почуття провини виникає на основі емпатичних переживань «Я – причина страждання іншого», причому це переживання може виникати в досить ранньому віці. Він дає таке визначення почуття провини: міжособистісне почуття провини, засноване на емпатії, – це інтенсивне, неприємне переживання відсутності поваги до себе, виникає в результаті емпатійного співпереживання суб'єкту, який опинився в стресовій ситуації, в поєднанні з усвідомленням того, що причиною цієї стресової ситуації є сам співпереживач.

Е. Хіггінс визначає почуття вини як сильну емоцію, яка може характеризуватися переживанням тривоги, неспокою, напруження, заклопотаністю, загрозою, передчуттям небезпеки або біди.

Міжособистісна природа почуття провини була вивчена в ряді досліджень таких американських авторів як Р. Баумайстер, К. Стіллуелл, Е. Джонс, Т. Льюїс [4, с. 35].

Деякі західні психологи зазначають про тісний зв'язок провини зі страхом, а О. Маурер взагалі отожднює провину зі страхом перед покаранням [8, с. 92]. Така позиція авторів пояснюється тим, що вони дотримуються уявлень про генезис провини з позиції теорії навчання, де покарання (осуд) є основним фактором. Незважаючи на наявні відмінності, провинна розглядається багатьма вченими психоаналітиками і практиками психотерапевтами як деструктивний психологічний феномен.

Як відзначають дослідники, вина виконує три функції: 1) є моральним регулятором для підтримки норм про соціальної поведінки; 2) бере участь у формуванні самовідношення і 3) сприяє профілактиці психічних розладів [1, с. 71].

Однак успішне здійснення цих функцій можливе тільки в тому випадку, якщо рівень переживання провини буде у людини не надто великим, але і не занадто малим, тобто оптимальним. Адже іноді відчуття провини буває необґрунтованим і перебільшеним, завдаючи шкоду людині: викликає хронічну втому, фригідність, може навіть призвести до самогубства.

Ряд авторів показали, що для ефективного навчання провині більш підходять не методи фізичного покарання, а психологічні, орієнтовані на «любов» (при використанні їх батьками, які перебувають у психологічному контакті з дитиною) [2, с. 118]. Саме страх втратити любов батьків найчастіше призводить до каяття, тривоги, тобто до переживання провини. Переживання провини підвищує готовність людини йти на поступки. Однак цього не спостерігається в тому випадку, якщо поступка передбачає безпосередню взаємодію з ображеною людиною. З іншого боку, як зазначає Б. Маєр, переживання провини може

змусити людину бажати покарання.

Очевидно, що переживання провини пов'язане з формуванням у людини моральних норм поведінки (совісті), з розвитком її як особистості, хоча деякі автори вважають, що це формування має під собою біологічну (генетичну) основу. Д. Осьюбел висунув три передумови розвитку емоції провини: 1) прийняття загальних моральних цінностей; 2) їх інтерналізація; 3) здатність до самокритики, розвинена настільки, щоб сприймати протиріччя між інтерналізованими цінностями та реальною поведінкою [11, с. 153]. Він передбачає існування загальнокультурних механізмів засвоєння провини, що пов'язано з однаковими взаємовідносинами між батьками і дитиною, необхідністю лише мінімуму навичок соціалізації дитини, що є в кожній культурі, і певною послідовністю етапів когнітивного і соціального розвитку. Передумовою виховання совісті і почуття провини є бажання батьків і всього суспільства виховати у підростаючого покоління почуття відповідальності.

Встановлено, що переживання провини протікає в трьох вимірах: афективному, когнітивному і мотиваційному. Афективний, емоційний компонент включає хворобливе внутрішнє напруження, пов'язане із загрозою втрати самоповаги внаслідок шкідливих результатів свого вчинку. Якщо людина визнає себе винною, то вона буде відчувати спонукання виправити, компенсувати завдану шкоду. Це – мотиваційний компонент провини. Більш складним і найважливішим є когнітивний вимір провини. Насамперед людина повинна усвідомити шкідливі наслідки своєї поведінки. А це вимагає вміння робити каузальні висновки. Мінімальні когнітивні навички необхідні, напри-

клад, коли індивід завдав комусь фізичний збиток. В даній ситуації спостерігаються матеріальні наслідки вчинку. Однак безліч життєвих ситуацій диктують залучення більш складних когнітивних здібностей. Чимало труднощів, наприклад, виникає при встановленні провини за примусову дію, бездіяльність, за невтручання, за недоглядання, за відсутність співчуття і турботи про тих, хто в біді [9, с. 67].

Саморегуюча функція провини в тому і полягає, що вона забезпечує суб'єкту інформацію про його поведінку. Як показують дослідження, усвідомлення провини сприяє не тільки коригуванню поведінки індивіда, воно допомагає зняти міжособистісне напруження, воно спонукає тих, хто провинилися здійснювати альтруїстичні дії [10, с. 104]. Вважається, що головною функцією провини є забезпечення соціальної конформності членів суспільства. Проте надмірна апеляція до почуття провини веде до психопатології особистості. Загострене переживання провини породжує у неї невротичні синдроми, знижує самооцінку і руйнує самообраз.

У психології вивчалась також вина ворожості, яка виникає з внутрішніх переживань особистості, її тенденцій стримувати свою агресивність, ворожі імпульси.

Дослідники відзначають, що провинна ворожості частіше присутня в асиметричних суспільствах, де формальне положення в соціальній структурі узаконює почуття зверхності і диктат, що, в свою чергу, виключає діалогічність у рольовому спілкуванні. У подібній асиметричній ситуації зазвичай вищестоячий є глухим і сліпим до думок і аргументів, до почуттів та інтересів нижчого. Асиметричне співвідношення характерно для примітивних суспільств, для феодальних відносин

і тоталітарного режиму. Реципрокна культура, на відміну від асиметричної, підтримує партнерство, діалогічність, врахування взаємних інтересів, дотримання балансу. Реципрокна соціальна структура більш типова в демократичних суспільствах. Також описують форму провини, яка простягається за межі людської уяви, тому що вона породжується таким радикальним злом, яке неможливо порівнювати зі звичайними злочинами. Х. Арент назвала таку форму вини – нелюдською провинною.

Благотворні функції провини для виживання культури безсумнівні. Але ціна такого виживання є теж чималою. Експериментальні дані свідчать, що провину відчують люди, які є часто стриманими за характером, скутими в діях [9, с. 112]. Спеціальні дослідження провини як риси особистості показали, що провинна значимо корелює з соромом, з низькою самоповагою, відсутністю стабільності в самообразі, тривожністю, депресією, ворожістю. Виявлена кореляція провини з потребою особистості у соціальної бажаності.

Виділення форм провини локалізує і розмежовує межі порушення, масштаби збитку і суб'єктів відповідальності. Завдання конкретизації різних видів провини та їх систематизації вперше постало після Другої світової війни. Роздуми про проблеми провини обернулись на переосмислення людського та суспільного вибору. На основі аналізу провини німецького народу за породження фашизму, К. Ясперс виділив політичну, моральну, метафізичну, колективну та індивідуальну вину [11, с. 215]. Подальші дослідження проблем провини істотно розширили список її форм. Так, наприклад, філософсько-психологічні пошуки в області людської екзистенції

привели до формулювання екзистенціальної, онтологічної вини. Поява теорії атрибуції в соціальній психології сприяло вивченню замісної форми провини і дослідженню різних видів взаємообвинувачення.

Висновки. На сьогоднішній день, проблема феномену почуття провини залишається актуальною. Зміни державного устрою, соціальних норм,

рівня міжособистісної взаємодії та безпосередньо зміни індивідуальних цінностей, пріоритетів призводять до іншого розуміння поняття «почуття провини». Також, велике значення мають особливості переживання особистістю почуття провини. Тому, дослідження даного феномену є перспективним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Васильева О.С. Особенности переживания вины в современном обществе / О.С. Васильева, Е.В. Короткова // Моск. психотерапевт, журн. 2004. – № 1. – С. 4873.
2. Дружиненко Д.А. Особенности переживания чувства вины подростками: диссертация... кандидата психологических наук: 19.00.13. – Москва, 2007. – 263 с.
3. Изард К.Е. Эмоции человека / К.Е. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 464 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: уч. пособие / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 749 с.
5. Кляйн М. Развитие в психоанализе; сост. и научн. ред. И.Ю. Романов / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райвери. – М.: Академический проект, 2001. – 678 с.
6. Лейблин В.М. Словарь справочник по психоанализу / В.М. Лейблин – М.: АСТ, 2010. – 956 с.
7. Муздыбаев К. Переживание вины и стыда / К. Муздыбаев. – СПб.: СПб фил. Ин-та социологии, 2005. – 39 с.
8. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 652с.
9. Франкл В. Духовные основы общества / В. Франкл. – М.: Республика, 2002. – 511с.
10. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: Прогресс. Универс, 2003. – 478 с.
11. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 607с.

ШАНАЄВА-ЦИМБАЛ Л.О.,
старший викладач,
кафедра англійської
філології, Національний
Університет Біоресурсів і
Природокористування України

КАЧМАРЧИК С. Г.,
старший викладач,
кафедра англійської
філології, Національний
Університет Біоресурсів і
Природокористування України,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядаються психологічні та педагогічні умови формування екологічної свідомості студентської молоді. На основі аналізу й узагальнення наукової літератури з проблеми автори дають визначення поняття “екологічна свідомість”, розглядають її трикомпонентну структуру (когнітивний, емотивний і конативний компоненти), виділяють типи екологічної свідомості (антропоцентричний, біоцентричний, екоцентричний) та основні підходи до формування екологічної свідомості (традиційний, екологічної психопедагогіки, практико-орієнтувальний, екopsихології розвитку), а також визначають психолого-педагогічні умови, що забезпечують ефективність роботи з формування екологічної свідомості.

Ключові слова: екологія, екологічна свідомість, сталий розвиток, психологія, педагогіка, компонент, підхід, розвиток, мотивація, пізнавальна діяльність, екологія та економіка.

В статье рассматриваются психологические и педагогические условия формирования экологического сознания студенческой молодежи. На основе анализа и обобщения научной литературы по проблеме авторы дают определение понятия “экологическое

сознание", рассматривают ее трехкомпонентную структуру (когнитивный, эмотивный и конативный компоненты), выделяют типы экологического сознания (антропоцентрическое, биоцентрично, экоцентрический) и основные подходы к формированию экологического сознания (традиционный, экологической психопедагогики, практико-ориентировочный, экпсихологии развития), а также определяют психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность работы по формированию экологического сознания.

Ключевые слова: экология, экологическое сознание, устойчивое развитие, психология, педагогика, компонент, подход, развитие, мотивация, познавательная деятельность, экология и экономика.

The article deals with the psychological and pedagogical conditions of formation of ecological consciousness of students. On the basis of the analysis and generalization of scientific literature on the problem the authors determine the notion "ecological consciousness", investigate its three-component structure (cognitive, emotive, and conative components), distinguish types of ecological consciousness (anthropocentric, biocentric, ecocentric) and the main approaches to the formation of ecological consciousness (traditional, of ecological psychopedagogy, practical-orientating, of ecopsychology of development), and determine psychologo-pedagogical conditions, which guarantee the efficiency of work on ecological consciousness formation. Ecological consciousness is concentrated on the relations of the man and the mankind to the environment and the world of nature that is to material reality. The most popular definition of it is as follows: ecological consciousness is a complex whole of ecological concepts, existing attitudes towards nature, and corresponding strategies and technologies of interaction with it. The problem of the survival of humanity on a global scale has come to occupy a central place as our planet becomes more and more interconnected politically, economically, and socially, and as the security, health and well-being of every human being is more and more dependent on the ecological well-being of the planet as a whole. We need to carry out research and practical steps related to worldwide social and psychological promotion of the concept of sustainable development. At present, the globalization and sustainable development are two of the concepts dominating discussions that focus on present and future social transformation, including those of a new field of research: the psychology of sustainable development. It is generally accepted that the ecological crisis is a result of deformations of the ecological consciousness of the inhabitants of planet Earth. These deformations are revealed at different levels of the interaction of human beings with their environment, and become apparent in decision-making regarding environmental problems in industry, economics, education, health care and politics.

Key words: ecology, ecological consciousness, sustainable development, psychology, pedagogy, component, approach, development, motivation, cognitive activity, ecology and economy.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства актуальними стають питання, пов'язані з руйнівним, споживацьким підходом до природи. Численні спроби розв'язати екологічні проблеми через запровадження екологічно чистих технологій, раціонального природокористування та поширення природоохоронних знань на практиці виявилися мало-ефективними та недієвими, оскільки, як з'ясувалося, ці проблеми мають більш глибокий характер і закорінені в тих структурах людського буття, що охоплюють світоглядні системи, суспільні норми, етичні взаємини, культуру взагалі. Тому визначальним для розв'язання екологічних проблем сучасності є формування такої особистості, яка б мала екологічну свідомість, орієнтовану на збереження навколишнього середовища.

На сьогодні феномен екологічної свідомості всебічно досліджується в рамках екологічної психології, яка в постчорнобильську епоху набула особливої гостроти та актуальності.

Зокрема, глибоко вивчається проблема розвитку та формування екологічної свідомості в процесі соціогенезу (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін, Л. О. Кияшко, С. І. Красний, Б. Т. Лихачов), проводиться ряд досліджень, присвячених розгляду сутності поняття екологічної свідомості, її типології та структури (В. О. Скребець, З. Г. Наджарова, В. І.

Медведев, А. О. Алдашева), аналізуються шляхи і механізми формування та функціонування екологічної свідомості (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін, І. Кряж, Г. Платонова, І. Д. Зверев, А. Н. Захлебний, Л. Т. Суравегіна, В. І. Камнев, В. І. Панов), вивчаються її особливості в різних соціальних і професійних групах. Слід зазначити, що досить розробленою є проблема формування екологічної свідомості в онтогенезі. Значний внесок у напрямку вивчення вікових особливостей екологічної свідомості в дошкільному, підлітковому, юнацькому віці зробили такі вчені, як: С. Д. Дерябо, В. О. Ясвін, Н. Б. Булгакова, І. В. Галенко, Г. О. Горбань, О. С. Килимник.

Мета статті – визначити психологічні та педагогічні умови формування екологічної свідомості студентської молоді.

Завданням статті передбачається:

Вивчити психолого-педагогічні умови формування екологічної свідомості студентської молоді в період навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Визначну роль у формуванні екологічної свідомості особистості відіграють допрофесійні етапи, зокрема період навчання у вищому закладі освіти. Але аналіз психолого-педагогічної та екологічної літератури показав, що екологічна свідомість, умови та шляхи її формування в цей період досліджу-

валися вченими лише фрагментарно.

Екологічна свідомість як наукове поняття поки ще не має чіткого, загальноприйнятого визначення. Найбільш прийнятним з точки зору нашого погляду є підхід В. А. Скребця, за визначенням якого екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища та свого внутрішнього світу; рефлексія місця та ролі людини в екологічному світі, а також саморегуляція даного відображення [11, с. 188-191].

Відповідно до даного визначення, екологічна свідомість розглядається як трикомпонентна структура:

1) когнітивний компонент – психічне відображення природного, соціального, штучного та внутрішнього середовища;

2) емотивний (чуттєвий) компонент – ставлення до цього середовища;

3) конативний (поведінковий) компонент – саморефлексія та саморегуляція в оточуючому середовищі (стратегії та технології взаємодії).

Залежно від особливостей даних компонентів свідомості ряд учених (А. М. Львовчикова, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін, В. О. Скребець) виділяють такі типи екологічної свідомості [10, с. 135]:

- **антропоцентричний** – в основі якого лежить визначення довкілля як власності людини, що може використовувати його для задоволення власних потреб, тобто природа розглядається як об'єкт дії людини, а не як самодостатній суб'єкт.
- **біоцентричний (природоцентричний)** – є протилежним попередньому, метою взаємодії людини з природою є збереження її недоторканості (ідея підкорення соціуму природі);
- **екоцентричний**, який є справжньою альтернативою двом крайнім

типам і характеризується тим, що у відносинах людини з навколишнім середовищем переважають гармонія, взаємозв'язок, взаємодія і взаєморозуміння.

На основі аналізу літературних джерел, нами виділено ряд основних підходів до формування екологічної свідомості, які використовуються сьогодні в системі екологічної освіти.

Традиційний підхід, розробником якого є А. Н. Захлебний, І. Д. Зверев, І. Г. Суравегіна. [5, с. 35]. Основними його принципами є міждисциплінарний підхід систематичність і неперервність вивчення еколого освітнього матеріалу. Формування екологічної свідомості засобами традиційної екологічної освіти спрямоване перш за все на формування системи екологічних знань і уявлень. В якості своєрідної альтернативи даному підходу, С. Д. Дерябо та В. А. Ясвін розробили підхід до формування екологічної свідомості, який розглядається як концепція екологічної психо-педагогіки [4, с. 310]. В якості її психологічної основи були використані розроблені ними уявлення про механізми формування суб'єктивного відношення до природи шляхом суб'єктивації природних об'єктів. Іншими словами, даний підхід характеризується в його основі суб'єкт-суб'єктною взаємодією людини з об'єктами оточуючого середовища, у тому числі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і студента в процесі еколого-освітнього процесу (про це свідчить використання в якості одного з основних методів формування суб'єктивного відношення до світу природи – еколого-психологічного тренінгу, а також різних еколого-ігрових форм роботи).

Таким чином, пріоритетною ланкою формування екологічної свідомості, в даному випадку екоцентрич-

ного, в екологічній психопедагогіці є формування суб'єктивного відношення людини до світу природи.

Практико-орієнтувальний (активний, діяльнісний) підхід, який розробляється рядом учених: І. О. Кавтарадзе, В. І. Камневим і поєднує в собі як традиційні (дидактичні) методи, так і різні практико-орієнтовані. Еколого-освітній процес у даному підході спрямований на отримання й активне засвоєння учням ключових уявлень та на здійснення природоорієнтованої діяльності в процесі безпосередньої взаємодії з природою дою. Відмінність розглянутого підходу від розглянутих вище в тому, що він пропонує комплексне використання їх методів. У той же час пріоритетною ланкою формування екологічної свідомості є особистісні стратегії і технології практичної природоорієнтованої діяльності, що формується через традиційні й активні форми екологічної освіти в природних умовах (умовах безпосереднього контакту зі світом природи).

Насамкінець, з позиції екопсихології розвитку, розробником якої є

В. І. Панов, формування екологічної свідомості відбувається шляхом такої взаємодії зі світом природи, в процесі якого породжується безпосереднє відчуття єдності зі світом природи. Необхідною умовою виникнення даного відчуття є така зміна психіки, коли його перцептивні, емоційні та особистісні процеси функціонально поєднуються в психічні стани переживання єдності з природними об'єктами, а психічні стани перетворюються в постійні структури свідомості. Психологічною основою і пріоритетною ланкою формування екологічної свідомості, в даному випадку природо центричного типу, виступає набуття особистісного досвіду проживання єдності індивіда з природними об'єктами на безпосеред-

ньо-чуттєвому, емоційному особистісному рівнях взаємодії.

Отже, можна зробити висновок про те, що кожен із запропонованих підходів спрямований на формування лише однієї із підструктур екологічної свідомості. Логічно буде припустити, що процес формування екологічної свідомості буде ефективним за умови комплексного використання принципів і методів перелічених підходів у процесі екологічної освіти.

Процес формування екологічної свідомості студентів є досить складним і передбачає створення ряду психолого-педагогічних умов. Першочерговою з них є впровадження в навчально-виховний процес вузу курсів, спецкурсів, інтегрованих предметів екологічного змісту та насичення навчальних предметів еколого-освітнім матеріалом. Не менш важливою умовою формування екологічної свідомості студентів є включення їх у різні види учбової діяльності, адже саме в процесі діяльності відбувається розвиток і формування свідомості особистості. З цією метою ефективним є впровадження в навчально-виховний процес комплексу різноманітних, проблемних, рефлексивно-спрямованих психологічних і педагогічних методів та форм роботи, що дозволяють активізувати діяльність студентів на заняттях, серед яких вагоме місце відводиться таким, як: демонстраційний експеримент, круглий стіл, мозковий штурм, командна ділова гра. Усі перераховані методи доцільно застосовувати на практичних заняттях з екології та інших дисциплінах біологічного циклу.

Серед методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, що сприяють формуванню екологічної свідомості студентів, домінуючу роль відіграють такі, як: скла-

дання екологічних кросвордів, рішення творчих завдань, екологічних задач проблемного змісту. Урізноманітнюють методи формування екологічної свідомості студентів обов'язковість творчого підходу при написанні рефератів і науково-дослідних робіт екологічного змісту, що передбачають знаходження альтернативних шляхів у вирішенні екологічних проблем і надання їм наукової обґрунтованості на основі наукового спостереження, досвіду та експерименту. Такі теми науково-дослідних робіт, як «Екологія та економіка – шляхи примирення», «Майбутнє очима екологічно свідомого економіста» та інші сприяють розвитку екологічного мислення студентів, цікавлять їх та охоче виконуються, бо це можливість сказати слово з тієї чи іншої проблеми, розкрити власне бачення й запропонувати шляхи вирішення.

З метою формування екологічної свідомості студентів досить ефективним є впровадження в навчально-виховний процес комплексу різноманітних форм роботи як аудиторних (лекція, семінари, практичні заняття), так і позааудиторних форм навчання. Важливу роль серед них відіграє польова практика як регіональна, так і виїзна, головними завданнями якої є не лише поглиблення екологічних знань, надання дослідницьких навичок студентам, але й формування свідомого ставлення до природи у вигляді схеми: чуйність – гуманність – ощадливість – дбайливість – раціональність – відповідальність та розвиток у молоді процесів регуляції та саморегуляції поведінки в системі людина – навколишнє середовище. В ході польової практики зібрані матеріали узагальнюються, аналізуються в курсових, дипломних і науково-дослідних роботах. Таким чином досягається по-

єднання теоретичних знань з практичною діяльністю, де набуті знання не тільки засвоюються, а й стають власними переконаннями, трансформуються в активну громадську позицію, стають власними регуляторами поведінки, органічною частиною свідомості особистості.

Важливим завданням є залучення студентів до участі в науково-практичних конференціях екологічного змісту, здійсненні науково-дослідної роботи: написанні курсових і дипломних проектів, проведенню зі студентами природоохоронних заходів, культурпросвітницької роботи, залученню їх у масові екологічні рухи.

Необхідною умовою формування екологічної свідомості студентів є проведення з ними соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на корекцію стереотипів буденної свідомості, уявлень про природні об'єкти, зв'язків у системі людина-природа; розв'язання внутрішніх суперечностей особистості у спілкуванні з природою; підвищення рівня позитивного емоційного сприйняття природних об'єктів; корекцію потреб і мотивів взаємодії особистості з об'єктами природи та формування активної позиції студентів у ставленні до природи.

Висновки: Категорія екологічної свідомості є досить складною, багатоаспектною за структурою. типологією та підходами до формування та принципами, які лежать в їх основі. Ефективне формування екологічної свідомості студентів педагогічного університету можливе в результаті впровадження системи роботи, яка включає реалізацію таких основних умов: екологізація навчальних дисциплін; комплексність використуваних активних соціально-психологічних і педагогічних методів та

форм навчання й виховання, їх проблемність та особиста орієнтованість; активізація взаємодії та співтворчість всіх учасників навчально-виховного процесу, проведення розвивально-корекційної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Булгакова Н. Б., Компоненты искусства обучения в высшей школе: Научно-методическое пособие. – К.: НАУ, 2005.– 36 с.
2. Горбань Г. О., Модель соціально-психологічного забезпечення процесів прийняття управлінських рішень у соціальних системах / Г. О. Горбань // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – 2012. – Т. 17, Вип. 9. – С. 61 – 73.
3. Дерябо С. Д., Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: МПСИ. 1999, – 310 с.
4. Дерябо С.Д., Ясвин В.А., Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.
5. Захлебний А. Н. На екологічній стежці (досвід екологічного виховання) [Текст] / А. Н. Захлебний. – М.: Знание, 1986.
6. Захлебний А. Н. Екологоорієнтована діяльність: куди орієнтувати? [Текст] / А. Н. Захлебний // Екологічна освіта: до школи, у школі, поза школою: Науково-методичний журнал. – 2003., № 3.
7. Кияшко Л. О., Вплив стереотипів на характер педагогічної взаємодії / Л. О. Кияшко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 89-92.
8. Кряж И. В. Роль экологической позиции личности в регуляции экологически значимых действий / Кряж И. В. // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир, 2013. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 33. – С. 268-277.
9. Лихачов Б.Т., Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607с.
10. Львовичкіна А. М., Основи екологічної психології: Навч. посіб. / А. М. Львовичкіна; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. – К. : МАУП, 2004. – 135 с.
11. Скребець В.О., Основи психодіагностики [Текст]: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. О. Скребець. – К.: Слово, 2003. – 192 с. – Бібліогр.: С. 188 – 191.

ШЕБАНОВА В.І.,
кандидат психологічних
наук, доцент, докторант,
факультет психології, Київський
національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

НІКНЕЙМ ЯК САМОПРЕЗЕНТАЦІЯ НА ІНТЕРНЕТ-ФОРУМІ У ОСІБ З ПРОБЛЕМАМИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті наведено результати дослідження самопрезентації на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки. Представлено психологічний аналіз нікнеймів у анорексиків та осіб з зайвою вагою. Визначені загальні та відмінні стратегії самопрезентації у анорексиків та осіб з зайвою вагою. Джерел – 6.

Ключові слова: проблеми харчової поведінки, анорексія, зайва вага, інтернет-комунікація, стратегії самопрезентації.

В статье приведены результаты исследования самопрезентации на интернет-форуме у лиц с расстройствами пищевого поведения. Представлен психологический анализ никнеймов у анорексиков и лиц с лишним весом. Определены общие и отличительные стратегии самопрезентации у анорексиков и лиц с лишним весом. Источников – 6.

Ключевые слова: проблемы пищевого поведения, анорексия, лишний вес, интернет-коммуникация, стратегии самопрезентации.

The article contains results investigation of self-presentation on an Internet forum in people with problems of eating behavior. Identified, the following unique features nickname that may make specific markers distorted attitude to their of corporeality in persons with anorexia: practically all names (nicknames) indicate on the indispensable desire beyond recognition, modification or decoration real name; names have exotically, mysterious and sexually appealing character; in the names are present direct indications on the destructive-depressive character of the person. Presented by women who are registered on the forums

for people with overweight, presenting themselves online community significantly more prone to realistic presentation (ie nicknames proper names). Even a large proportion of modified nicks are derived from the their own behalf, but has simplified or form or reduced-caressing nature. The specific and characteristic only for women with obesity are nicknames, including the names of food containing direct or veiled allusions to the desired size or large body.

Key words: *eating disorders, weight problems, anorexia, obesity, online communication, strategies of self-presentation.*

Постановка проблеми. Різні автори (О.П.Белінська, О.Є.Войсунський, А.Є.Жичкіна, В.Є.Іванов, Л.М.Мун та ін.) розглядають інтернет-мережу з психологічної точки зору, зокрема, як віртуальний простір, що широко використовується для спілкування, як засіб масової інформації та комунікації, що дозволяє розширити коло знайомств та встановити нові контакти. З цієї точки зору, спілкування та створення віртуального Я-образу, віртуальної ідентичності в інтернет-мережі може виступати новою, надзвичайно актуальною проблемою психології (на сьогоднішній час недостатньо розробленою).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтернет-середовище – достатньо новий предмет та об'єкт психологічних досліджень. Це особливий елемент інформаційного середовища, в рамках якого здійснюються специфічні форми людської поведінки. У кіберпросторі як елементу інформаційного середовища здійснюється цілий конгломерат діяльностей, основу яких складають пізнавальна, ігрова та комунікативна (причому перевага надається комунікативній діяльності). Природно, що в цій області відсутня усталена, апробована та надійна методологія дослідницької роботи, не

розроблені специфічні способи збору, аналізу та тлумачення інформації.

Останнім часом з'явився ряд цікавих досліджень в цьому напрямку, зокрема роботи О. М. Галічкіної, Л.Ф.Компанцевої, М. С. Романової, І.А.Остапенко, А. В. Чистякової, О.А.Соколової-Бауш, І. С. Шевченко та ін., що присвячені самопрезентації особистості в Інтернеті. Закордонні автори розглядають самопрезентацію як «засіб відображення та формування образу-Я й підтримки самооцінки» (Б.Шленкер, М.Вейголд, М. Лірі, Р. Ковальські та ін.), як демонстрацію різних соціальних ролей «можливість представити себе з найкращого боку або найбільш привабливим чином» (Дж. Тедеші, М. Ріес та ін.), як засіб організації своєї поведінки (І.Гофман). Своєрідну позицію займають дослідження Р. Аркіна та А.Шутца, у яких самопрезентація представлена «як поведінкова реалізація мотивації досягнення або уникнення невдач». У цілому ж дослідження web-презентацій поки фрагментарні, недостатні та мало розроблені, що робить їх актуальними.

Самопрезентація особистості в умовах спілкування, що опосередковане мережею Інтернет, складається в умовах специфічної (віртуальної) взаємодії «людина-людина». Соціокультурне середовище, що утворюється в інфор-

маційному просторі, а також технічні можливості спілкування створюють умови варіативності самопрезентації особистості. Сам феномен самопрезентації вважається нам дуже важливим в контексті психотерапевтичної роботи із хворими на анорексію. Зупинимось на цьому докладніше.

У сучасній психології питання, які можна об'єднати під загальною назвою «презентація особистості під час спілкування» досліджуються як феномен саморозкриття (в межах гуманістичної психології) і як феномен самопрезентації (в межах інтеракціонізму). І.С.Шевченко, досліджуючи варіативність самопрезентації особистості в інтернет-спілкуванні, під саморозкриттям розуміє повідомлення Іншим (партнерам) особистої інформації про себе; під самопрезентацією (намагання керувати враженнями Інших) вона розуміє різні стратегії та тактики, які використовує людина, щоб справити певне враження на оточуючих [5].

Найчастіше термін «самопрезентація» використовується у зв'язку проблемою формування Я-концепції та розглядом уявлень про власне Я людини. Існує взаємозв'язок самопрезентації з такими особистісними характеристиками як самосвідомість, ідентичність, саморозкриття, а також з особливостями ситуації спілкування та соціокультурним середовищем взаємодії. Часто самопрезентація розглядається як складова процесу сприйняття людини людиною. В області Інтернет-спілкування самопрезентація тлумачиться як процес свідомого та несвідомого пред'явлення (презентації) особистістю власне себе за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації з метою формування певного враження на партнера (партнерів) в інтернет-спільноті [5].

Попередній аналіз літературних

джерел з проблеми розладів харчової поведінки (ХП) здійснений нами у статті «Розлади харчової поведінки як феномен захисного реагування» виявив, що основою захворювання служить викривлене сприйняття себе (помилкова інтерпретація власної тілесності) [3]. Серед характерних психологічних рис осіб з розладами ХП поширеними є відчуття ізоляції і власної «ненормальності» з приводу надлишкової ваги (уявної та реальної), суперечливості почуттів та розірваність Я-концепції, активність примітивних механізмів психологічного захисту, соматизація внутрішніх конфліктів, а також порушення соціальної адаптації. Тому вивчення особливостей самопрезентації осіб з розладами харчової поведінки є надзвичайно актуальним як в плані вивчення причин виникнення розладів, так і психотерапевтичної роботи з ними.

Мета статті – на основі психологічного аналізу нікнеймів¹ визначити особливості самопрезентації анорексиків та осіб з зайвою вагою.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

У даній статті ми представимо аналіз символічної презентації особистості в інтернет-мережі – її віртуального імені.

При неформальному спілкуванні в мережі люди рідко використовують власне ім'я – зазвичай використовують нікнейм. Якщо в реальності людина не може самостійно вибрати своє ім'я бо отримує його від батьків, то у віртуальному середовищі люди мають можливість обрати собі ім'я за власним бажанням (на свій розсуд та смак). Нікнейм – невід'ємна частина

¹ Нікнейм (нік; англ. Nickname): ім'я в інтернет-мережі – псевдонім, який використовується користувачем під час спілкування (у блогах, форумах, чатах).

спілкування в Інтернеті. Це своєрідна самопрезентація, візитна картка, яка пред'являється віртуальній спільноті для ідентифікації та з метою залучення уваги. Вибір псевдоніма – це лише початковий етап ідентифікації віртуальної особистості. Вибір «ніку» є важливим завданням для особи, яка проводить багато часу в Інтернеті, де створює свій віртуальний образ. Ми розділяємо думку М.М.Алексенко, та вважаємо, що обраний нік має вплив на саму людину, бо вона налаштовується на обрану роль та намагається бути відповідною до неї [1]. На думку Н.В.Щербакової «вдалий вибір ніку ... забезпечує підтримання успіху та інтересу (інформативного, особистісного, комунікативного) в інтернет-середовищі» [6, с.180].

За висловом П. Келлі, психологічна природа вибору нікнейму дуже різноманітна і іноді досить загадкова: «У віртуальному середовищі ви взагалі можете бути ким хочете, виглядати як завгодно, бути істотою будь-якої статі за вибором, словом, у вас немає обмежень, характерних для реального світу» [2]. Отже, нікнейм у цьому сенсі – роль, образ, що взятий напрокат. Трамбування обраної ролі може мати специфіку, оскільки залежить від рівня освіченості самої людини, її культури, особистісного сприйняття образу і, найголовніше, мети, з якою людина «приходить» у Інтернет-спільноту.

Ми проаналізували характер нікнеймів 126 осіб – користувачів форуму анорексиків (див. табл. 1). Аналіз даних дозволяє стверджувати, що найпоширеніша категорія *нікнеймів* (19 % вибірки) серед користувачів форуму

анорексиків представлена *екзотично-декоративними іменами, які мають помпезний, парадний характер*. При цьому більшість подібних ніків часто супроводжуються відповідними екстравагантними аватарами, що підкреслюють ексцентричність авторів. На нашу думку, за вибором таких нікнеймів та аватарок приховується бажання привернути до себе увагу та підкреслити свою особливість, винятковість.

Ще частка представників аноректичної спільноти (12 %) також презентують себе за допомогою загадкових, привабливих та декоративних нікнеймів, але які мають метафоричний характер (на зразок *екзотичних імен, що виступають у якості характерного прізвиська у культурі індіанців, наприклад: Afterglow – вечірня зоря, післясвйво, Pantera, Ms. Princess, Vanilla_Sky і т.п.*). Вважаємо, що автори цих нікнеймів також бажають привернути до себе додаткову увагу за рахунок *таємничості, загадковості та безособовості в самопрезентації*. Загалом доля екзотичних та декоративно-загадкових нікнеймів у виборці складає 31%.

Серед користувачів форуму анорексиків достатньо розповсюдженою тенденцією виявилася категорія нікнеймів у яких доволі відверто транслюється особистісна драма, агресивний або депресивний настрій (14,3%). Наприклад: *Utrata, effi-drama, Lonely broken angel (одинокий зламаний ангел), End_Transmission (кінець передачі), Linda Weirdoman (від англ. сленгового weirdo – збоченець), la_fripouille (фр. – мерзотник, сволота), disorder*. У певному сенсі різновидом даної категорії ніків є імена, які мають майже прямі вказівки на проблему анорексії та підкреслюють викривлений образ власного тіла автора, наприклад: *Anarex, invisible (невидимка), refined (витончена), matreshka girl, Jambo (ім'я*

2 У нашому попередньому дослідженні (см. ст. «Особливості самопрезентації анорексиків на інтернет-форумі» [4]) ми аналізували 51 нікнейм. У зв'язку з збільшенням кількості аналізованих постів до 126 виникла потреба у перерахунку виокремлених категорій ніків.

Таблиця 1

Характер та розповсюдженість нікнеймів у користувачів форуму анорексиків (N вибірки = 126)

Характер нікнейму (категорія)	Приклади	Розповсюдженість типу абс.к-ть (%)
Екзотично-декоративне жіноче ім'я	Velena, Liona, Tata, Antonio, Iren, Angelika, ophelia215, Aleksa@, Eglantine, Michelle, Kate, Nasty, erilin1991, Catherine0007, kettyketty, Nina, Terry, ella, Annette, Layma, Jul, CherryMary, Мадлен, Mylena	24 (19 %)
Метафоричні, декоративно-загадкові прізвиська	Afterglow, Asya-White, Blümchen (з нім. <i>квіточка</i>), Pantera, coconut_girl, Liberty, freshhh, Yes Please, minimekea, Lexx, Олиф, Ms. Princess, Vanilla_Sky, svarovskaya, Harley_Quinn	15 (12 %)
		$\Sigma = 31\%$
Деструктивний, проблемний	Lonely broken angel, , INNaya, Anirun, WENDETTA1987, Utrata, Locust, RED MORTIS, Linda Weirdoman, effi-drama, la_fripouille, basta_me, psy-daffy, bowie, Baby Boo, Schizomisch, disorder, Alien, Mayless	18 (14,3 %)
Аноректичні (тілесні) відображують тілесний статус	Anarex, invisible (невидимка), refined, mateshka girl, Jambo, Praksia, Oks_AnaG, invisible, realno tolstaya	8 (6,3 %)
		$\Sigma \approx 21\%$
Міфічні та фантазійні персонажі	Shinji, jiketsu, Melamorie, Ephemera, Shakty, Akemi, ariseorise	7 (5,5 %)
Індивідуальні, характерні	VALERAYNKA, Fiorik, lublu-zubi, groove_me2nite, Moloday mama, acitamard, Foma, Grelka, August2012, Doctor Dasha Blond, Roka, Severynka, Тильда Морн	13 (10,3 %)
Модифіковане власне ім'я	kirakira, VikToRia21, nasta-a-a, Renn, Ekaterinanaaa, MARINNA, natali777, Irkin, VEERAA, V.O.V.A.	10 (8 %)
Зменшено-пестливе ім'я	Irinushka, Arinka2013, Lyubasha, alenka kisa 4, Ksun1993, Madinka, Kitsuna, Nikochka, Natashenka	10 (8 %)
Реальні повсякденні імена	Екатерина, Светлана, Anna1983, nika-77784, Кристина, Natasha, Kseniya, Мила, Nina	8 (6,3 %)
		$\Sigma = 14,3\%$
Емоційно-позитивний	Phany Unreal, WOW, mashaenjoy, Myau, Polza, 2bethebest, Boogiegirl	7 (5,6 %)
Інші	wer6131, lxxer, дд, olijh, koteg, JSm	6 (4,8 %)

слонення – відомого персонажу дитячої казки) та інші. Частка подібних нікнеймів складає 6,3%, а отже сумарний відсоток за обома категоріями, що мають проблемний характер складає майже 21 %. На нашу думку, особи, які обирають подібні ніки бажають не тільки відзначити свою незвичайність та унікальність (як у попередніх категоріях), але й оголюють душу презентуючи чуттєвість своєї душі та демонструють певні проблеми (що може свідчити про непрямий, прихований поклик про допомогу).

В окрему категорію загадкових

нікнеймів ми виокремили міфічні та фентезі-псевдоніми, які склали 5,5 % вибірки. Ніки даної категорії не зрозумілі людям, які не знайомі з певною субкультурою (зокрема, персонажами аніме³). Шеренг науковців відзначають, що багато людей з тими чи іншими обмеженнями компенсують власну недосконалість саме через намагання відтворювати характероло-

3 Особливий вид мистецтва – мальовані фільми виробництва Японії з характерним виглядом персонажів, які орієнтовані на підліткову та дорослу аудиторію, відрізняється характерною манерою відтворення персонажів і фонів.

гічні особливості поведінки свого кумира (іншої людини) та стараючись бути відповідними до обраного фан-імені зовнішньо та внутрішньо [1; 2; 5; 6]. В той же час, відзначаються і інші варіанти: за «легендарним» іменем насправді не стоїть «зарозумілість» та витонченість – він обирається випадково, за словником, без усвідомлення змісту, орієнтуючись лише на фонетичну привабливість слова [2].

Ще одна категорія нікнеймів користувачів форуму анорексиків (8%) характеризується певними модифікаціями власного імені (подвоєння імені, подовження окремих його частин та інші втручання), наприклад: kirakira, VikToRia21, nasta-a-a, Renn, Ekaterinanaaa, MARINNA, VEERAA. На нашу думку, дана категорія ників відображує схильність їх авторів до певних варіацій не тільки з власним іменем, але й до маніпуляцій з власним тілом.

У 8% випадків нік представляє собою модифікацію власного імені або псевдоніму шляхом додавання зменшувального суфіксу. На нашу думку, зменшено-пестливий псевдонім може свідчити про певну інфантилізацію особи та тенденцію «до зменшення» – свого віку, свого тіла та навіть сутності проблемної харчової ситуації («не розумію, чого вони до мене чіпляються... я просто не хочу їсти»; «ну і що з того, що я періодично блюю... кожна людина по-своєму знімає стрес... зокрема, я, саме через блювоту»). Аналіз текстової продукції (що є наявною в інтернет-чатах) свідчить, що представники даної категорії є емоційними особистостями – вразливими та сентиментальними. Вони охоче діляться своїми страхами та різноманітними проблемами з метою зрозуміти «що з ними не так». Серед найактуальніших питань, які вони обговорюють в чатах окрім дієт та особливостей прояву харчової

поведінки, є питання, що пов'язані з труднощами особистісного спілкування та особистісного зростання. Вони намагаються знайти відповіді на питання: яким чином можна подолати невпевненість у собі та у власних можливостях; яким чином можна позбутися відчуття самотності, різноманітних страхів, почуття провини, надмірної сором'язливості тощо.

Аналіз нікнеймів осіб із зайвою вагою (вибірку склали 111 користувачів онлайн-форуму клініки оздоровчого схуднення) дозволив визначити наступні особливості їх самопрезентації.

Найбільш поширеними у вибірці осіб із зайвою вагою є реальні, повсякденні імена, що презентують їх володарів як таких, які не намагаються створити віртуальний Я-образ і приховати власну сутність. 18% користувачів просто вказують на сайті власні жіночі імена, не намагаючись їх жодним чином трансформувати або прикрасити. У 12,7% вибірки реальні імена носять зменшено-пестливу форму (Natysia, Милочка, Svetochek, Татьяна та ін.). Це інфантилізований варіант власного «Я», володарі якого потребують турботи, допомоги та лагідного ставлення від оточуючих. Такі імена можуть також відображати бажання жінок зменшитися, на противагу реальній масі тіла.

Інший специфічний для даної вибірки варіант модифікації власного імені відбувається через укорочення імені або додавання суфіксу (-ка): Kosninka, Марга, Тинка, Зимка, Натка, Tatka, Anka. Означена тенденція, на нашу думку, корінним чином відрізняє дану вибірку від жінок з анорексією. Зокрема, якщо останні, презентуючи себе намагаються різними способами додати своїм самопрезентаціям витонченості, сексуальності та декоративності, то у жінок із зайвою вагою спосте-

Таблиця 2

Характер та розповсюдженість нікнеймів у користувачів форуму для осіб із зайвою вагою (N вибірки = 111)

Характер нікнейму (категорія)	Приклади	Розповсюдженість типу абс.к-ть (%)
Екзотично-декоративне жіноче ім'я	Ameli, Ева, Lanita, ZUZU, Yanina, Dajzy, Хелена, Nagina, Katrinka, Шейла, Лола, Одри	12 (10,81 %)
Модифіковане власне ім'я	Kosninka, Mapra, Тинка, Зимка, TinaG, Alenka@86, Tatka, xLenax, Ганка, Anka, ДАНА, Kate, Svetka, Ирка-дырка, Натка, Tanysh@, nasyap	17 (15,32 %)
Пов'язані з вагою або розміром, що відображують тілесний статус	Светик -60! (60-запланована вага), алла68 (68 вага зараз), Spirit lighte, smallfox, Bambolina, tonkaya_zvonkaya, Стройняшка, Весы, Худобина,	9 (8,11 %)
За мотивами харчових продуктів	Pirozhocek, Bulka, Bramble (ожина), Копченая жирная Рыбка, sazan, Жареная хрюшка	6 (5,41 %)
Метафоричні, декоративно-загадкові прізвиська	Raindrop, Atlantida, Нефертити, galaktika, Ариадна, Дуновеньє, Bead (намистинка),	7 (6,31 %)
Емоційно-позитивний	Ol.Lya.Lya, Solnce RadyGa, Zabava, VeryHappyTwice, Raduga	6 (5,41 %)
Реальні повсякденні імена	TINA, ОльгаGI, Леся, Tatiyna, Margarita, Ольга Владимировна, Ксюша, Инесса, maria7908, Оксана, Оксана К, инна, Leela, Захаровна, Galina-Romashka, Ира, Riwsкая, Snezhana, Yulia, Поля	20 (18,02 %)
Зменшено-пестливе ім'я	Natysia, Милочка, Женичка, Svetik, Ирчик, Аришка, Svetochek, anjuta, Богдаша, Ляля, оленька78, Татьяна, Ксюня888, Ksanochka	14 (12,6 %)
Індивідуальні, характерні	Телец, Bera, hotin, lider, nezabudka, не-ангел, mehack, Romalllka, texas, Заноза, Umka, Загадка, kattis, LA-DUSHKA, Идеал	15 (13,5 %)
Міфічні	Геракл, Дездемона	2 (1,8 %)
Чоловічі імена	Magnum_45, Danil, Grisha	3 (2,7 %)

рігається протилежна тенденція – їхні імена мають спрощений, буденний, навіть грубий характер.

В той же час у 10,81 % вибірки реєструються екзотично-декоративні жіночі імена – Ameli, Lanita, ZUZU, Yanina, Dajzy, Хелена, Шейла, Лола, Одри (але у порівнянні з жінками з анорексією частка таких нікнеймів є набагато нижчою, особливо з урахуванням аватарки).

У даній групі жінок виокремлюється категорія нікнеймів, що відображує їх зацикленість на вазі або уявному тілесному образі. Доля таких нікнеймів складає 8,11%. В закладених проекціях нікнеймів цієї категорії відмічаємо дві протилежні тенденції. Частка жінок достатньо прямо вказує на огрядність власного тіла, наприклад, Bambolina. Але більша частка нікнеймів має спрямованість на образ стрункого тіла, хоча іноді має саркастичний харак-

тер (Стройняшка, tonkaya_zvonkaya, Весы, Худобина, Bead). Є користувачі, які у нікнейм закладають заплановану вагу – Светик-60!, або «стартову вагу» – алла68 (вага 68 кг на момент реєстрації на сайті).

Більш зауважливою вказівкою на великі або малі розміри тіла є варіанти метафоричних імен (6,30%). Порівняємо: Atlantida, galaktika, texas або Bead (намистинка), Дуновеньє, Raindrop (дощова краплинка). В деяких випадках проекції є дуже точними і відображують актуальні проблеми людини.

Ще одну групу нікнеймів складає категорія за мотивами харчових продуктів (5,41 %) – Pirozhocek, Bulka, Bramble (ожина), Копченая жирная Рыбка, sazan, Жареная хрюшка що може свідчити про фіксованість як на їжі, так і на вазі.

З таблиць 1 та 2 можна скласти узагальнення уявлення про типову

Таблиця 3

Статистична значущість відмінностей між категоріями нікнеймів у жінок з порушеннями харчової поведінки

Категорія самопрезентації	у вибірці анорексиків	у вибірці осіб з надмірною вагою	Значення χ^2	Статистична значущість відмінностей
Екзотично-декоративне жіноче ім'я	19 %	10,81 %	1,782	0,05
Метафоричні, декоративно-загадкові прізвиська	12 %	6,31 %	0,513	-
Міфічні та фантазійні персонажі	5,5 %	1,8 %	1,606	-
Деструктивний, проблемний образ	14,4 %	-	4,51	0,000
Імена, що відображують тілесний статус	6,3 %	8,11 %	0,538	-
За мотивами харчових продуктів	-	5,41 %	2,074	0,019
Емоційно-позитивний образ	5,6 %	5,41 %	0,06	-
Індивідуальні, характерні	10,3 %	13,63 %	0,761	-
Модифіковане власне ім'я	8 %	15,32 %	1,798	0,05
Зменшено-пестливе ім'я	8 %	12,6 %	1,198	-
Реальні повсякденні імена	6,3 %	18,02 %	2,835	0,01

віртуальну самопрезентацію жінок з різними типами порушень харчової поведінки. Щоб перевірити значущість зроблених висновків, ми використали χ^2 -критерій кутового перетворення Фішера.

Як видно з таблиці 3 найбільша різниця в самопрезентаціях жінок з різним типом харчових порушень стосується використання деструктивних проблемних нікнеймів ($p=0,000$) та застосування реальних повсякденних імен ($p=0,002$).

Отже, аналіз характерних атрибутів самопрезентації жінок, які реєструються на форумах анорексиків, дозволяє визначити специфічні особливості їх нікнеймів (на відміну від жінок, що реєструються на форумах для осіб із зайвою вагою): жінки тяжіють до модифікації, декорування та невпізнаності реального імені. В переважній більшості імена мають екзотично-загадковий та сексуально-привабливий характер; достатньо велика частка імен має прямі вказівки на деструктивно-депресивний стан особистості.

Жінки, що реєструються на форумах для осіб із зайвою вагою, значно

частіше ($p \leq 0,01$) схильні представляти себе на форумах в інтернет-спільноті своїми власними іменами (тобто вони тяжіють до реалістичної презентації). Навіть значна частка модифікованих нікнеймів є похідними від власного імені, але має або спрощену форму, або має зменшено-пестливий характер. Специфічними та характерними тільки для жінок з зайвою вагою є нікнейми, що включають назви продуктів харчування, містять прямі або завуальовані натяки на великі розміри тіла.

Загальним для обох груп користувачів, що порівнюються, є обирання ніку, що відображує їх неповторні та унікальні особливості (рис характеру, соціальний статус, захоплення тощо), а також презентація себе як носія позитивного емоційно-енергетичного заряду.

Зазначимо, що в обох групах користувачів інтернет-форумів є категорія нікнеймів, що відображують їх тілесний статус, однак якісні характеристики цих проєкцій однакові: жінки обирають нікнейми, які напряду вказують на наявність їх тілесного статусу та розмірів тіла (реальні або бажані).

Модифікація власних імен також знаходиться в зоні кількісної невідзначеності групових відмінностей. Однак і в цьому випадку також наявні виразні якісні феномени: жінки з

анорексією трансформують свої імена вигадливим, чудернацьким чином, перетворюють на пестливі, загадкові та сексуальні, натомість жінки з зайвою вагою – їх огрубляють та спрощують.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексенко Н. Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве [Электронный ресурс] / Н. Н. Алексенко. – Режим доступа: <http://inetpsy.ru/2011/02/aleksenko-n-n-psichoanaliticheskie-aspekty-povedeniya-cheloveka-v-kiberprostranstve>.
2. Ники, как псевдонимы в виртуальном общении [Электронный ресурс] / Личный блог jesola. – Режим доступа: <http://jesola.livejournal.com/4430.html>.
3. Шебанова В.І. Розлади харчової поведінки як феномен захисного реагування / В. І. Шебанова, С. Г. Шебанова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України / редкол.: О.Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2012. – Вип. 6(19) / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : «Дорадо-Друк», 2012. – С. 422-431.
4. Шебанова В.І. Особливості самопрезентації анорексиків на інтернет-форумі / В.І. Шебанова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : Зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені В.Даля / Гол.ред.кол. Н.Є.Завадська. – Луганськ: Східноукраїнський університет імені В.Даля, 2014. – № 2 (34). – С. 366- 376.
5. Шевченко И. С. Вариативность самопрезентации личности в Интернет-общении : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И. С.Шевченко. – Казань, 2003. – 170 с.
6. Щербакова Н. В. Псевдонім для віртуальної особистості [Електронний ресурс] / Н. В. Щербакова // Психолінгвістика . – 2009. – Вип. 3. – С. 179-183. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/psling_2009_3_24.pdf

ШЕВЧЕНКО Р.П.,

кандидат психологических наук,

доцент, кафедра философии

ОНМУ, г. Одесса,

соискатель кафедры

психотерапии

ХМАПО, г. Харьков

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ПРИ ПОВЫШЕННОЙ ЛИЧНОСТНОЙ И СИТУАТИВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В КЛИНИКЕ НЕВРОТИЧЕСКИХ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье представлен обзор исследований, посвященных изучению состояния тревожности, освещены особенности проявления личностной и ситуативной тревожности у больных невротическими и психосоматическими расстройствами в среде военнослужащих. Представлены некоторые психокоррекционные мероприятия в обозначенной клинике, а так же изучена их эффективность.

Ключевые слова: групповой психологический тренинг, личностная тревожность, ситуативная тревожность, стрессор, психофизиологическая взаимосвязь, психосоматическое расстройство, психосоциальная дезадаптация.

У статті представлений огляд досліджень, присвячених вивченню стану тривожності, висвітлено особливості прояву особистісної та ситуативної тривожності у хворих невротичними та психосоматичними розладами в середовищі військовослужбовців. Представлені деякі психокорекційні заходи у позначеній клініці, а так само вивчена їх ефективність.

Ключові слова: груповий психологічний тренінг, особистісна тривожність, ситуативна тривожність, стресор, психофізіологічна взаємозв'язок, психосоматичний розлад, психосоціальна дезадаптація.

The article provides an overview of research on the state of anxiety, especially illuminated displays personal and situational anxiety in patients with neurotic and psychosomatic disorders among soldiers. It reflects research on the prevention of mental disorders in the military. Studied a set of preventive measures for the timely detection of mental disorders in the early stages of the subjects in the selected category, as well as practical measures for working with patients with mental disorders in the award category. Presented indicators study personal and situational anxiety of patients with neurotic and psychosomatic disorders. According to a study in the period before and the field of group psychological training, the level of personal anxiety after the group psychological training of patients who participated in the study, decreased slightly, due, in our opinion, the presence of complex, long-term providing for a mechanism to respond to the problem of unsustainable domestic, personal and external social plan. In terms of situational anxiety levels were achieved more significant results: indicators declined significantly in the three age groups.

Key words: group psychological training, personal anxiety, situational anxiety, stressors, psychophysiological relationship, psychosomatic disorder, psychosocial maladjustment.

Актуальность темы.

Большинство людей, сталкиваясь с постоянной необходимостью принимать решения, адаптироваться к меняющейся действительности, чувствуют тревожное состояние. Необходимо отметить, что состояние тревоги изначально формирует в человеке состояние готовности к отражению потенциальной опасности, активизирует психические и физиологические возможности. Однако, длительное воздействие ситуации, вызывающей тревогу разрушающе воздействует на человека: снижает работоспособность, способность к концентрации внимания, часто - нарушения сна.

В исследованиях, посвященных изучению состояния тревожности, авторы выделяют спектр психологических состояний [1, 2, 7, 9].

Другие исследователи [3, 5] отмети-

ли, что задолго до развития состояния выраженной тревожности субъекту свойственны психологические состояния неуверенности, безотчетного беспокойства, не дифференцируемые отчетливо самой личностью. Как подчеркнули указанные исследователи, в описанных случаях испытуемые на фоне сегодняшней социальной неудовлетворенности пессимистично оценивали собственные перспективы.

В отличие от описанного механизма, страх чаще возникает в момент наступления опасности, может оказывать тормозящее действие на психику, носит конкретный характер, основывается на прошлом индивидуальном опыте, в котором задействованы биологические инстинкты (Свядош А.М., 1997; Ивлева Е.И., Щербатых Ю.В., 1999).

Необходимо отметить труды авторов [2], посвященных вопросу пред-

упреждения развития психических расстройств у военнослужащих. Основной метод предупреждения в отмеченных научных исследованиях - комплекс профилактических мероприятий по своевременному выявлению психических расстройств на начальной стадии в выделенной категории испытуемых. Авторы предложили ряд практических мероприятий для использования в работе с больными психическими расстройствами в отмеченной категории.

Следует отметить работы, посвященные изучению пограничных психических расстройств у военнослужащих [9, 10]. В них отражены особенности патологического состояния, а так же возможностям психопрофилактики. Практический интерес вызывает представленные в отмеченных трудах обоснование и перспективны улучшения психопрофилактических мероприятий в работе с больными пограничными психическими расстройствами.

Цель исследования. В связи с вышеотмеченным в дополнительном исследовании нуждаются особенности личной и ситуативной тревожности и военнослужащих с психосоматическими расстройствами. Необходимо расширение и усовершенствование методов психокоррекционной помощи в клинике психосоматических расстройств у военнослужащих. Для выяснения эффективности - необходимо разработка системы критериев изучения успешности проведения психокоррекционной помощи у больных выделенного клинического круга.

Для реализации обозначенной цели исследования необходимо выполнение ряда задач:

во-первых, изучить особенности проявлений личностной и ситуатив-

ной тревоги у больных психосоматическими расстройствами среди военнослужащих;

во-вторых, разработать методы психокоррекционной помощи в клинике психосоматических расстройств для военнослужащих с повышенной личностной и ситуативной тревожностью;

в-третьих, изучить эффективность психокоррекционной помощи у больных с повышенной личностной и ситуативной тревожностью в выделенной клинике.

Методы исследования: анализ литературы, беседа, наблюдение, тест Спилбергера «Исследование тревожности» (адаптирован Ю.Л. Ханиным) [8], групповой психологический тренинг. В исследовании приняло участие 120 больных с психосоматическими расстройствами, находящихся на стационарном лечении в Одесском военном госпитале.

Результаты исследования. Для изучения особенностей проявления личностной и ситуативной тревожности у больных выделенного клинического круга, мы разделили исследованных на 3 возрастные группы: в первую вошли больные до 50 лет, во вторую – больные от 51 до 60 лет, в третью - старше 61 года.

Реализуя первую задачу - изучить особенности проявлений личностной и ситуативной тревоги у больных психосоматическими расстройствами среди военнослужащих - мы исследовали больных выделенной клинической группы при помощи теста Спилбергера «Исследование тревожности» (адаптирован Ю.Л. Ханиным). Результаты представлены в таблицах 1,2.

Реализуя вторую задачу - разработать методы психокоррекционной помощи в клинике психосоматических расстройств для военнослужащих с

повышенной личностной и ситуативной тревожностью - была сформирована система психокоррекционных мероприятий в которую вошли: ознакомительная беседа, наблюдение за поведением, реакциями исследуемых, разработан комплекс групповых психологических тренингов.

В ходе ознакомительной беседы с больными были зафиксированы личные данные: фамилия, имя, отчество, возраст, уровень образования, особенности воспитания, полученного в родительской семье (полная, не полная семья), социальные, экономические, материальные, семейные условия проживания на сегодняшний день.

В ходе групповых психологических тренингов пациенты получали возможность обсудить сложившуюся, волнующую пациента жизненную ситуацию, взглянуть на нее и оценить «со стороны». По-новому оценить собственную жизненную ситуацию и рассмотреть пути рационального выхода из нее.

Занятия проводились в небольших группах, численностью по 4-6 человек, были направлены на овладение больными навыками эффективных коммуникативных взаимосвязей.

Следует отметить положительный эффект, наблюдаемый при использовании в работе с больными выделенного клинического круга групповых психологических тренингов.

гов.

Реализуя третью задачу - изучить эффективность психокоррекционной помощи у больных с повышенной личностной и ситуативной тревожностью в выделенной клинике - было проведено повторное исследование больных при помощи теста Спилбергера «Исследование тревожности» (адаптация Ю.Л. Ханина).

Следует отметить обнаруженный ряд изменений в показателях личностной и ситуативной тревожности при повторном исследовании больных.

Сводная таблица показателей, полученных при первом и повторном исследовании, представлены в таблицах 1,2.

В результате повторного изучения состояния личностной тревожности больных психосоматическими расстройствами среди военнослужащих мы обнаружили ряд характерных особенностей. По результатам первого исследования наибольшее количество больных с высоким уровнем личностной тревожности во второй возрастной группе - 26 человек, что составляет 65% от числа больных, вошедших в данную возрастную группу. При повторном исследовании количество больных в данной группе незначительно изменилось - 23 человека, что составляет 57.5% от числа больных, представляющих данную группу.

По результатам первого исследования, в третьей возрастной группе - 21

Таб. 1. Показатели личностной тревожности у больных психосоматическими расстройствами до и после прохождения психокоррекционной помощи.

Уров. ЛТ Возр. катег.	Низкий ур. ЛТ		Умеренный ур. ЛТ		Высокий ур. ЛТ	
	до	после	до	после	до	после
1 возр. гр. (до 50 л.)	15	17	12	12	13	11
2 возр. гр. (51-60 л.)	2	3	12	14	26	23
3 возр. гр. (61г - ...)	3	6	16	14	21	20

Таб. 2. Показатели ситуативной тревожности у больных психосоматическими расстройствами до и после прохождения психокоррекционной помощи.

Уров. СТ Возр. катег.	Низкий ур. СТ		Умеренный ур. СТ		Высокий ур. СТ	
	до	после	до	после	до	после
1 возр. гр. (до 50 л.)	10	20	10	12	20	8
2 возр. гр. (51-60 л.)	6	10	16	16	18	14
3 возр. гр. (61г ...)	16	20	14	16	10	4

человек с высоким уровнем личностной тревожности, что составляет 52.5% в отмеченных количественных показателях. При повторном исследовании количественные показатели в данной группе практически не изменились: 20 человек, что составило 50% от числа больных, вошедших в данную группу.

В первой возрастной группе при первом и втором исследовании количественный показатель - 8 человек, что составляет 20% от количества больных в данной возрастной категории.

Анализируя показатели таблицы необходимо отметить, что наиболее благоприятные показатели в первой возрастной группе, где значительно большее количество больных попало в категорию «низкий уровень личностной тревожности» - 15 человек, что составляет 37.5% от количества больных, вошедших в данную возрастную группу, при повторном исследовании количество больных в данной группе возросло до 17, что соответствует 42.5% больных данной возрастной категории.

Во второй и третьей возрастных группах в характеристике «низкий уровень личностной тревоги» было выявлено по 2 и 3 человека соответственно, что составляет 5% и 7.5% больных в соответствующих возрастных группах.

Таким образом, во второй и третьей возрастных группах было об-

наружено наибольшее количество исследованных, показавших наличие частых переживаний неприятностей с последующим долгим обдумыванием произошедшего, состояний тревоги и беззащитности.

Следует отметить, что изменения показателей в характеристике «личностная тревожность» у больных до проведения системы психокоррекционной помощи и после изменились незначительно.

Исследованные больные психосоматическими расстройствами отметили, что часто ощущают, что их охватывает состояние беспокойства, когда они думают о своих делах и заботах, оценивая собственную социальную успешность, чувствуют себя неудачниками.

Результаты повторного исследования ситуативной тревожности больных психосоматическими расстройствами среди военнослужащих в периоды до и после групповых психологических тренингов в таб. 2.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что наибольшее количество исследованных больных с высоким уровнем ситуативной тревожности в первой возрастной группе - 20 человек, что составляет 50% от количества исследованных больных, вошедших в данную возрастную категорию, необходимо отметить, что после проведения психокоррекционной помощи количество больных в данной группе

существенно снизилось и составило 8 человек, 20% от общего числа больных в данной группе.

Меньший количественный показатель ситуативной тревожности во второй возрастной группе – 18 человек, что составляет 45% в отмеченных количественных критериях, после проведения психокоррекционной помощи количество больных в данной группе составило 14 человек, что составляет 35%.

В показателе «умеренный уровень ситуативной тревожности» самый высокий показатель во второй возрастной группе – 16 человек (40% от количества больных, вошедших в данную возрастную группу), он сохранился после психокоррекционной помощи.

В первой и третьей возрастных группах показатели уровня личностной тревоги изменились незначительно.

Выводы. По результатам проведенного исследования, уровень личностной тревоги у больных, принявших участие в исследовании, снизился незначительно, что обусловлено, по нашему мнению, наличием сложных, длительное время закрепляющихся механизмов нерационального реагирования на проблемы внутреннего, личностного и внешнего, социального

плана.

Высокие показатели ситуативной тревожности у более молодых больных с психосоматическими расстройствами обусловлены тем, что находясь в трудоспособном возрасте, они в большей степени, чем остальные категории исследованных, испытывают психологическое давление в межсоциальных взаимосвязях. В силу постоянной необходимости решать повседневные задачи профессионального характера, личность субъекта выделенного клинического круга, будучи не в состоянии по причинам объективного и субъективного характера преодолеть их, не находит возможности рациональной адаптации к окружающему миру и обретению внутреннего психоэмоционального равновесия, нуждается в дополнительной психологической помощи в адаптации.

Полученные в итоге проведенного исследования результаты подтверждают необходимость дальнейшего исследования механизмов формирования и развития личностной и ситуативной тревожности у военнослужащих с психосоматическими отклонениями, а так же дальнейшей разработки методов психологической коррекции в выделенной клинике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Астапов В. Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги // Психологический журнал. 1992. №5.
2. Астапов Ю. М. Зміст і форми психопрофілактичних заходів пограничних психічних розладів та обґрунтування необхідності їх удосконалення в умовах військової служби / Ю. М. Астапов, Д. А. Іванов, О. З. Ліщенко [та ін.] // Військова медицина України. – 2004. – Т. 4, № 1-2.
3. Банищikov В.М. Медицинская психология.- М., 1967.-240с.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике.- СПб, 1999.
5. Гронезенкова Н.И., Снежневский А.В. Справочник невропатолога и психиатра.- М.: Медицина, 1968.- 580с..

6. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности. СПб., 2002.
7. Карвасарский В.Т., Простомолотов В.Ф. Невротические расстройства внутренних органов.- М.: Медицина, 1988.- 166с.
8. Карелин А. Энциклопедия тестов. М: Эксмо, 1997- 416с..
9. Марута Н. А. Эмоциональные нарушения при невротических расстройствах: [монография] / Н. А. Марута. – Х.: Арсис, 2000.
10. Михайлов Б. В. Социальная психиатрия, психотерапия и медицинская психология в Украине / Б. В. Михайлов, А. И. Сердюк // Український медичний альманах – 2000. – Т. 3, № 2, (Додаток).

ШИРОКА А.О.,
асистент, кафедра теоретичної та
практичної психології,
НУ «Львівська політехніка»

СЕНИК О.М.,
асистент, кафедра психології,
філософський факультет ЛНУ
ім. І. Франка, м. Львів

БІНАС О.Р.,
студентка

ВАСИЛИШИН О.І.,
студентка

КОСТІВ Ю.М.,
студентка

ТИМЦІВ І.М.,
студентка

МИЦЬКО Ю.Р.,
студентка,
НУ «Львівська політехніка»,
м. Львів

КОЛЕКТИВНІ СУДЖЕННЯ, ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРЕДБАЧЕННЯ ТА КОНСТРУЮВАННЯ МАЙБУТНЬОГО

У статті представлений теоретичний аналіз та емпіричне дослідження проблеми колективних суджень. Показано, що спільні судження є ефективнішими в 80-90% випадків за індивідуальні. Описано основні обставини, котрі мають бути врахованими у формуванні якісних колективних суджень. Запропоновано подальшу перспективу у застосуванні описаного інструменту.

Ключові слова: колективні судження, групове мислення, когнітивні задачі.

В статье представлен теоретический анализ и эмпирическое исследование коллективных суждений. Показано, что совместные суждения в 80-90% эффективнее индивидуальных. Описаны основные обстоятельства, которые должны быть учтены в

© ШИРОКА А. О. та ін., 2015

создании качественных коллективных суждений. Предложено перспективу дальнейшего использования описанного инструмента.

Ключевые слова: коллективные суждения, групповое мышление, когнитивные задачи.

The theoretical analyze is give and empirical studies are provided to the phenomena of crowd judgments. It is shown that crowd judgment in 80-90% cases is more accurate than individual opinion. The main circumstances which influence the quality of the crowd judgment are diversity, independence and decentralization. The effective use of the statistics in the summing up of diverse data is pointed at. Our empirical study has shown some obstacles of using crowd mind as a prognostic tool: inability to get insulated judgments in the small groups, emotional engagement of people into some issues, lack of confidence in the presence of main relevant information which can determine future event. The perspective of using the crowd judgments in the improving quality of many important decisions in many areas of people's life is discussed.

Key words: crowd judgment, group thinking, cognitive problems.

Ще з робіт економіста Г. Саймона [4] прийнято називати людину «обмежено раціональною» істотою, котра у прийнятті рішень, навіть дуже важливих, має обмежені уявлення про майбутнє, типово керується емоціями, задовольняється першим кращим, а не оптимальним рішенням тощо. Якщо попросити окрему людину зробити прогноз щодо результатів переможців олімпіади чи президентських виборів – найімовірніше вона помилиться. А що можна сказати про рішення експертів? За результатами 20-річних досліджень Ф. Тетлока [5] експерти в економіці, політиці та соціальних подіях також типово помиляються. Дійсність утворюється на перетині стількох подій, що мозок навіть дуже розумної людини – спеціаліста в певній галузі, просто не здатний їх опрацювати та врахувати у прийнятті рішення.

А що ми можемо сказати про наш колективний розум? В даному випадку колективний розум ми визначаємо як сукупність думок певної громади людей. Ще Ф. Гальтон в 1906 році, оцінюючи на ярмарку колективні прогнози пересічних людей щодо маси бика, дійшов висновку, що колективні судження володіють в рази більшою точністю у порівнянні з індивідуальними. Це до певної міри суперечить уявленням про натовп як стихійний, схильний до екстремальних вчинків, котрий породжує стадне мислення. Г. Ле Бон, наприклад, не міг змиритися з ідеєю демократії, оскільки вважав, що прості люди не можуть впливати на політику та культуру в державі в силу власної некомпетентності та обмеженості. Однак, ймовірно, це не єдині ознаки, притаманні сукупності людей. Наприклад, досить переконливими є дані, котрі вказують на те, що достат-

ньо велика група людей в рази краще справляється з когнітивними проблемами, котрі мають конкретне рішення, ніж окремо взята людина, навіть експерт. Наприклад, підраховано, що у грі «Хто хоче стати мільйонером» дзвінок другу спрацьовує у 65%, нато-мість допомога залу – в 91% випадків [3, с. 22]. К. Гордон [3, с. 23] просила 200 студентів оцінити вагу різних предме-тів – виявилося, що колективна оцінка була вірною в 94% випадків, що випе-реджало точність більшості прогнозів, за виключенням 5-ти. Н. Джонсон [3, с. 24] в експерименті з проходженням людьми віртуального лабіринту по-казав, що усереднені результати всіх учасників того, куди потрібно зверта-ти – праворуч чи ліворуч – у кожній конкретній розв'язці і є оптимальним шляхом з лабіринту, що значно пере-вищувало успіхи по проходженню шляху більшістю досліджуваними.

Однак для того, щоб група людей добре справилася з завданням, пише Дж. Шуров'ескі [3], мають бути вра-ховані три обставини: різнорідність (тобто вона має складатися з різних за статтю, віком, освітою тощо людей), незалежність (учасники не повинні спільно працювати над рішенням чи обговорювати його) та децентралізація (рішення мають приймати люди, ко-трі мають бодай якісь локальні знання про завдання). Поруч з цим також має існувати певний механізм об'єднання індивідуальних думок у колективне рішення. Якщо в групі дотримано всі перелічені умови, то її судження буде достатньо точним. Чи це дійсно так? Дане припущення ми вирішили пере-вірити у власному дослідженні трьох колективних прогнозів.

Дизайн дослідження

Дослідження відбувалося 25-26 квітня 2015 року в рамках «Наукових фестин», заходу, котрий організував

Національний університет «Львівська політехніка» з метою популяризації науки серед людей різного віку. Захід мав вигляд ярмарку, на котрому ко-жен з інститутів Політехніки представ-ляв цікаві експерименти, конкурси та власні наукові розробки [2]. Опиту-вання тривало протягом двох днів. Різ-них за статтю, віком та рівнем освіти людей запитували наступні питання:

- *Скільки монет у банці?* (при цьому їм демонструвалася півлітрова банка, наповнена до верху копійками, но-міналом 5, 10, 25 та 50 копійок)
- *Яка команда переможе у Лізі Європи? Хто буде її суперником у фіналі?*

Опитування проводили студенти та викладачі кафедри психології, пе-дагогіки і соціального управління та кафедри теоретичної та практичної психології НУ «Львівська політехні-ка». Дослідник підходив до будь-кого з відвідувачів і пропонував відповісти на одне з питань.

На перше питання мали змогу від-повісти всі бажаючі, на друге – люди, котрі цікавляться футболом. Загалом більшість людей легко погоджувалися взяти участь в опитуванні та проявля-ли інтерес до ідеї дослідження.

Результати дослідження

- *«Скільки монет у банці?»*

На дане запитання відповіла най-більша кількість осіб різного віку, ста-ті, освіти, професій. Всього 218 респон-дентів.

Колективний прогноз виявився 551 монета, при тому, що насправді кіль-кість монет у банці склала 663. Тобто досліджувані помилилися на 112 монет. Чи це велика помилка для даного за-вдання? Якщо поррахувати у відсотках кількість людей, котрі справилися з завданням краще, ніж колективний розум, а саме давали відповідь у межах 663 ± 112 (551-775), то це 11% (25 людей з 218 опитаних). Для дев'яти з десяти



Рис. 1 Розподіл респондентів, котрі давали кращі та гірші за усереднений результат прогнози

опитаних (89%) колективний прогноз виявився точнішим (рис. 1). Тобто серед сукупності різних людей завжди заходяться люди, чия думка є точнішою та правильнішою, ніж колективна, однак чи завжди це одні і ті самі люди, чи це випадковість, котру неможливо прорахувати наперед?

В нашому дослідженні серед 11% людей, котрі дали кращу відповідь за середньостатистичну, було: приблизно порівну чоловіків та жінок (12 та 13 відповідно), за віком в цю групу потрапили, як 7-річна дитина, особи студентського віку, так і старші люди 50 та 70 рр. Тобто напрошується висновок, що успіхи у прогнозуванні монет у банці не пов'язані зі статевою чи віковою ознаками, так само як і з рівнем інтелекту.

Чи можна сказати, що зі зростанням кількості прогнозів передбачення ставало все точнішим? Всього під час опитування було зібрано 6 бланків відповідей приблизно від 35 до 40 прогнозів в кожному. Ми спробували підрахувати середнє арифметичне прогнозів 38 (1 бланк), 76 (2 бланки), 114 (3), 155 (4), 196 (5) та 218 (всі шість бланків) опитаних (оскільки опитування проводилися паралельно, то кожен з бланків отримав довільний номер). Виявилось, що в першому бланку ко-

лективний прогноз дорівнював 751 монета; в сумі двох бланків – 574; трьох – 519; чотирьох – 534; п'яти – 530; всіх шести бланків – 551. Бачимо, що прогноз відносно не чутливий до кількості опитаних: вже після зростання числа опитаних до 76, наступні дані відрізнялися від попередніх порівняно не багато (стандартне відхилення склало ± 21 монета).

Цікаві спостереження: якщо в опитуванні одночасно брали участь декілька осіб, наприклад кілька друзів або сім'я, то ми спостерігали досить відмінну поведінку. В одних випадках кожен давав власну відповідь, котра досить слабо була пов'язана з відповіддю попередника, навіть якщо людина її чула (наприклад, син міг визначити кількість монет як 150, натомість батько називав число 1500). В інших випадках спрацьовував ефект прив'язки, коли хтось один давав відповідь, натомість інші погоджувалися або недалеко відступали від неї (як правило, в межах 50-150 монет).

Жінки, як правило, давали відповідь досить швидко, діти – задумувалися, вагалися та дивилися на батьків, натомість чоловіки реагували в декілька різних способів: одні відповідали достатньо швидко, другі сприймали завдання як тест на інтелектуальну

спроможність, відтак не знаючи правильної відповіді, просто відмовлялися відповідати, треті – брали банку, зважували її у руках, потім діставали монетку і так само зважували, після чого проводили певні розрахунки і тоді говорили власне припущення. Що цікаво, як показано вище, не існує безпрограшної стратегії, як би людина не підходила до розв'язання задачі – вона все одно з більшою ймовірністю помилялася (за нашими даними в 9 з 10 випадках).

Діти типово були схильними недооцінювати, натомість їхні батьки типово переоцінювали кількість монет. Це пізніше вдалося підтвердити статистичним аналізом порівняння результатів дітей (віком 7-17 років, $n=47$) та старших людей (віком 40-70 рр., $n=27$) за Т-критерієм Стьюдента. Виявилось, що колективний прогноз дітей коливався довкола 458, а дорослих – довкола 1080 монет ($p=0,028$). І хто був ближчим? Так виглядає, що у випадку вгадування кількості монет у банці життєвий досвід та додаткові розрахунки були зайвими.

- *«Яка команда переможе у Лізі Європи? Хто буде її суперником у фіналі?»*

Цей прогноз, мабуть, виявиться менш точним, оскільки вже під час дослідження ми усвідомили, що таке відсутність різноманітності людей. Хоча опитані відрізнялися за багатьма критеріями, однак у питаннях футболу, коли у чверть фіналі грає українська команда «Дніпро», досліджувані перетворилися на вболівальників, котрі сильніше керуються спільним бажанням виграшу, що їх робило досить подібними. Можна припустити, якщо би ми рухалися в напрямку Дніпропетровська, то очікування виграшу «Дніпра» зростали би, натомість для отримання надійних результатів щодо переможців їхні прогнози потрібно

було би урівноважити прогнозами вболівальників з інших країн.

На дане запитання відповіли 76 респондентів віком 16-57 років. Віковий розподіл досліджуваних: 92% опитаних були молодими людьми у віці 16-24 р., решта 8% - чоловіки віком 43-57 р. Переважна більшість опитаних були чоловіками.

Щодо прогнозу футбольного поєдинку, то колективне рішення виявилось наступним: лідером чемпіонату стане «Дніпро», натомість почесне друге місце посяде «Наполі». Якщо забрати емоційний акцент з вітчизняної команди, то фаворитами залишаються «Наполі» (1 місце) і «Севілья» (2 місце), таку закономірність можна побачити в обох графіках.

Хтілося би зауважити, якщо прогноз Наполі-Севілья виявиться правдивим, то така відповідь зустрічається у 12% респондентів, тобто знову ж таки кожен дев'ятий дав відмінний прогноз від колективного.

Дискусія результатів

Ми вважаємо, що основною цінністю нашого дослідження стало не пропонування прогнозів, а випробовування такого інструменту, як колективний розум у створенні таких прогнозів. На прикладному матеріалі ми побачили, що даний метод, хоча і вирізняється більшою точністю, у порівнянні з індивідуальними судженнями, однак має власні обмеження. Зокрема, нам не вдалося створити чисті умови експерименту, в котрих в малих групах досліджувані давали би ізольовані прогнози. Можливо, це би підвищило їхню точність. У випадку з прогнозуванням результатів футбольних матчів, ми не врахували присутності української команди, що виступило досить серйозним емоційним аргументом у здійсненні респондентами вибору. Також залишається не до кінця відомо

мим, чи станом на момент дослідження досліджувана спільнота достатньо інформації для формування відповідного судження, чи ймовірно в майбутньому ще з'являться інші релевантні аргументи за чи проти будівництва, котрі визначають реальність.

Чи пророблена робота є соціологічним опитуванням? А відтак чи можна використовувати соціологічні опитування не лише як інструмент для замірів, але і конструювання ймовірного майбутнього? Відповідь може бути «так» на обидва питання. Однак, здійснений теоретичний аналіз проблеми колективних суджень вказує, що спільнота людей може виступати в якості ефективного інструменту, якщо в ній присутня достатня різноманітність думок, натомість процедура рандомізації не є обов'язковою (як у випадку стандартних соціологічних опитувань). Також важливо, щоб люди висловлювали власні твердження відносно одночасно, а не один за одним, що б унеможливило виникнення інформаційних каскадів (в соціологічних опитуваннях дана умова типово врахована). В нашому дослідженні ми могли спостерігати каскади в малих групах, коли думка однієї людини тягнула за собою схожі думки інших.

Чи має стосунок дане дослідження до життя в Україні? Мабуть, має. В нашій країні, як і багатьох інших, навіть дуже розвинених, існує норма, котра приймається більшістю по замовчуванню: важливі політичні, економічні, військові чи інші рішення має приймати група людей, котрі мають владу і вважаються достатньо професійними для цього. Натомість донедавна навіть момент публічних дискусій вважався зайвим. Що ми можемо сказати про якість таких рішень? З точки зору статистики наших досліджень шанси 1 до 9 чи 2 до 8, що вони виявляться

оптимальними. Надто недосконалим є індивідуальний розум, навіть мудрої людини (детальніше ми можемо адресувати читачів до роботи Д. Канемана [1]). А що стосується колективу експертів? Вони справляться краще, якщо будуть достатньо різнорідними за віком, статтю, професійним досвідом, терміном роботи в установі тощо. Тобто лише влада, котра регулярно оновлюється та заохочує різноманітність поглядів, здатна продукувати мудрі рішення. Також ключовим моментом є механізм, за допомогою котрого формується остаточне судження. В нашому дослідженні цим механізмом виступила статистика. При цьому зауважимо, що зазвичай кінцеве рішення враховує всі результати, однак є достатньо віддаленим від думок більшості.

Невірно вважати, що результатом спільного обговорення питання, скажімо на нараді, стане якісне рішення. З точки зору соціальної психології спільне обговорення – це формат, наскрізь пронизаний когнітивними помилками, в котрому мають місце і ефект ореолу, і підкорення авторитету, і емоційне зараження, і вплив втоми, і тиск часу, і навіюваність і ще багато інших феноменів. Якість зростає там, де опитані мають можливість висловити власну думку, якою б абсурдною та непрофесійною вона би не виглядала, після чого має існувати достатньо чітка процедура формулювання спільної позиції, котра би показувала не як думає якийсь окремих учасник групи, а як вони мислять всі разом. Як пише Дж. Шуров'ескі [3], вірні колективні рішення – це продукт протиріч та суперечок, а не компромісу та згоди.

Висновок

Дане дослідження ще не є повністю завершеним, оскільки остаточні

результати переможця у фінальному поєдинку Лігі Європи ми отримаємо через декілька тижнів, однак отримані дані, як теоретичного, так і емпіричного аналізу, вже зараз дозволяють побачити, яким когнітивним ресурсом володіє спільнота людей у сукупності. Також наші знання на сьогодні дозволяють використовувати цей ресурс,

зокрема і формулюванні важливих суджень. В подальшому цікаво було би подивитися, які рішення готова запропонувати громада, наприклад, у тому, що стосується покращення якості освіти, розв'язання воєнного конфлікту чи розвитку у напрямку економічного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Канеман Д. *Думай медленно...решиай быстро*/ Даниэль Канеман. – Москва: АСТ. – 2014. – 546 с.
2. *Наукові фестини у Національному університеті «Львівська політехніка»: продовження репортажу*. Режим доступу: <http://www.lp.edu.ua/node/7739> (04.05.2015)
3. Шуровьески Дж. *Мудрость толпы. Почему вместе мы умнее, чем поодиночке, и как коллективный разум формирует бизнес, экономику, общество и государство*. – М.: ООО «И.Д.Вильямс», 2007. – 304 с.
4. Simon Herbert A. *Rationality as Process and as Product of Thought* // *American Economic Review*. – May, 1978. – v.68. – no.2. – p.1–16.
5. Tetlock Philip E. *Expert Political Judgment. How good is it? How can we know?* – Princeton: Princeton University Press, 2005. – 321 p.

ШИШКІНА К.М.,
аспірант, Національний
університет "Острозька академія",
м. Острог

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК ФАКТОР ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні аспекти розвитку молодшого школяра та визначені особливості цього віку, що допоможуть вчителю при навчанні інформаційної безпеки. Представлено систему відносин молодшого школяра при вступі до школи та роль вчителя в ній.

Ключові слова: інформаційна безпека, особистісний розвиток, молодший школяр, навчальна діяльність, система відносин, інформаційний імунітет, морального релятивізм.

В статье проанализированы психолого-педагогические аспекты развития младшего школьника и определенные особенности этого возраста, которые помогут учителю при обучении информационной безопасности. Представлена система отношений младшего школьника при поступлении в школу и роль учителя в ней.

Ключевые слова: информационная безопасность, личностное развитие, младший школьник, учебная деятельность, система отношений, информационный иммунитет, моральный релятивизм.

The article analyzes the psychological and pedagogical aspects of primary school children and particular features of this age which can help teachers during information safety studying. There is a system of relationships of primary school child and the role of teacher in it when he / she firstly entering the school. The article also deals with characteristic of primary school children and distinguishing peculiarities of their development that may influence on efficient learning about information

safety. The effectiveness of the formation of information security is closely connected with a level of individual development, their age and individual characteristics that affect learning process at primary school.

Key words: *information security, personal development, a junior high school student, educational activity, system of relationships, information immunity, moral relativism.*

Постановка проблеми. Відмінною особливістю нашого часу є перехід до нового якісного стану суспільства, яке характеризується різким підвищенням ролі інформаційних процесів і, зокрема, створенням цілої індустрії виробництва інформації. Вважається, що сучасне суспільство перебуває на переході до якісно іншої форми свого існування – інформаційного суспільства і в більш широкому контексті до інформаційної цивілізації [1]. Ефективність формування інформаційної безпеки нерозривно пов'язана з рівнем розвитку особистості, обліком її вікових та індивідуальних особливостей.

Аналіз публікацій. Молодший шкільний вік (6-10 років) найбільш глибоко і змістовно представлений в роботах В. Асеева, Л. Божович, А. Липкіної, Л. Обухової, Н. Менчинської, Д. Ельконіна, В. Давидова, Г. Цукерман та ін. [2;3;6;10;11;18;19]. Період від шести до десяти років, який відповідає молодшому шкільному віці є періодом відносної фізичної і психічної стабільності. Дослідники звертали увагу на соціальні, моральні, психологічні особливості, якими супроводжується перехід дитини в дану вікову категорію. Одним із завдань дослідження було виявлення педагогічних особливостей вікового періоду молодшого школяра, що сприяють ефективному навчанню інформаційної безпеки.

Мета статті полягає у характеристиці молодшого шкільного віку та

виділення особливостей розвитку молодшого школяра, які будуть впливати на процес вивчення та засвоєння навчального матеріалу з інформаційної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Звичай навчання у школі для кожної дитини починається в 6-річному віці. А тому було визначено, що найбільш характерна риса періоду з семи до десяти років полягає в тому, що в цьому віці дошкільник стає школярем. Це перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Ці якості уживаються в його поведінці та свідомості у вигляді складних і часом суперечливих поєднань. Як і будь-яке перехідне становище, даний вік багатий потенційними можливостями розвитку, які важливо своєчасно ініціювати, інтенсифікувати і підтримувати [2]. Основи багатьох психічних якостей особистості закладаються і культивуються у молодшому шкільному віці. Тому особливу увагу вчених зараз направлено на виявлення резервів розвитку молодших школярів. Використання цих резервів дозволить більш успішно готувати дітей до подальшої навчальної та трудової діяльності, зокрема, до формування інформаційної безпеки. Першою особливістю розвитку молодшого школяра, що є найбільш актуальним для нашого дослідження, є значимість особистості педагога. Оскільки зі вступом дитини до школи відбувається перебудова всі-

єї системи відносин дитини з дійсністю, як підкреслював Д. Б. Ельконін [19]. У дошкільника є дві сфери соціальних відносин “дитина – дорослий” і “дитина – діти”. Ці системи пов’язані з ігровою діяльністю. Результати гри не впливають на відносини дитини з батьками, стосунки всередині дитячого колективу також не визначають взаємини з батьками. Ці відносини існують паралельно, тобто не є пов’язаними ієрархічними зв’язками. У школі виникає нова структура цих відносин. Система “дитина-дорослий” диференціюється: дитина – вчитель, дитина – дорослий, дитина – батьки, дитина – діти. Система “дитина – вчитель” починає визначати ставлення дитини до батьків і відносини дитини до дітей. Б. Ананьєв, Л. Божович показали це експериментально [3]. Хорошу поведінку відображають відносини дитини з дорослими і однолітками. Перше, що цікавить дорослих – це навчання школяра. Система “дитина – вчитель” стає центром життя дитини, від неї залежить сукупність всіх сприятливих для життя умов: дитина – вчитель, дитина – батьки, дитина – однолітки. Вперше ставлення “дитина – вчитель” стає ставленням “дитина – суспільство”. Тобто школі діє принцип “всі рівні перед законом”. У школі з самого початку має бути побудована система чітко визначених відносин, заснованих на прийнятих правилах. Побудувати таку систему відносин дуже важко. Д. Ельконін відзначав, що дитина дуже чуйна до того, як вчитель ставиться до дітей: якщо дитина зауважує, що у вчителя є “улюбленці”, то авторитет вчителя падає. У перший час діти намагаються суворо дотримуватися вказівок учителя. Якщо вчитель по відношенню до правил допускає лояльність, то правило руйнується зсередини. Дитина

починає ставитися до іншої дитини з позиції того, як ця дитина відноситься до еталону, який вводить вчитель. На початкових етапах навчальна діяльність здійснюється у формі спільної діяльності вчителя і учня. За аналогією з освоєнням предметних дій в ранньому віці, можна сказати, що спочатку все знаходиться в руках вчителя. Процес розвитку навчальної діяльності – це процес передачі від вчителя до учня окремих її ланок. Тому, якщо вважати процес спілкування основним засобом і умовою навчальної діяльності, то цілком зрозуміло, що його розвиток в початковій школі повинно передбачати етапність і використання певного комплексу дій [15].

Як впливає розумова діяльність учнів початкових класів на його навчання інформаційній безпеці? Щоб розкрити це питання потрібно зрозуміти, як відбувається розвиток думок у цьому віці. Для подальшого розгляду даного питання важливими для нас з’явилися праці Ж.Піаже, який зазначав, що дитина зовсім не маленька доросла людина, і не має розум дорослого. Узагальнюючи позицію Ж.Піаже, зазначимо таке: дитячу думку відрізняє усвідомленість і підсвідомі інтуїтивність, саме тому при навчанні молодших школярів інформаційної безпеки важливо виділяти, що їм усвідомлено і прийнято, а що ще не усвідомлено. Суттєве значення має система моральних норм на яку будемо спиратися, формуючи вміння виявляти інформаційну загрозу. На порозі шкільного життя виникає новий рівень самосвідомості дітей, а точніше “внутрішня позиція”. Ця позиція являє собою усвідомлене ставлення дитини до себе, до оточуючих людей та подій, тобто ставлення, яке він чітко може виразити вчинками і словами. Виникнення внутрішньої позиції стає

переломним моментом у подальшій долі дитини, визначаючи собою початок його самостійного особистісного розвитку [14]. Факт становлення такої позиції виявляється в тому, що в свідомості дитини виділяється система моральних норм, якими він намагається слідувати. Завдяки дослідженням, проведеним Ж.Піаже, ми маємо представлення про те, як діти різного віку судять про норми моралі, яких моральних суджень вони дотримуються [11]. Встановлено, що в період життя від 5 до 12 років уявлення дитини про моральність змінюється від морального реалізму до морального релятивізму. Моральний реалізм, в розумінні Піаже, це тверде, непохитне і однозначне розуміння добра і зла, що розділяє все існуюче тільки на дві категорії хороше і погане. Моральний релятивізм, що з'являється у дітей приблизно з 11 років, заснований на переконанні, що кожна людина має право на справедливе і шанобливе ставлення до себе і в кожному його вчинку можна углядіти морально виправдане і засуджуване. Реаліст мислить категоріями авторитету і вважає, що закони моральності встановлені владою і є непорушними, що вони абсолютні і не мають виключень, що їх не можна змінювати. Дитина – моральний реаліст зазвичай вирішує моральну дилему на користь бездумної слухняності і беззаперечного підкорення дорослому, навіть якщо його вчинки розходяться із загальноприйнятими моральними нормами [11]. Старші за віком діти, які піднялися у своєму розвитку до рівня морального релятивізму, вважають, що іноді можна знехтувати думкою дорослого і вчинити відповідно до іншими нормам моралі. Молодші учні, наприклад, вважають, що говорити неправду ніколи не можна. Перебуваючи на стадії морального розвитку, і, граючи

один з одним, діти вірять в те, що існує лише одне істинне правило гри; діти-релятивісти розуміють, що правила гри можна змінювати і за спільною згодою готові прийняти нові правила. У період морального реалізму діти судять про дії людей по їх наслідкам, а не по намірам. Для них будь-який вчинок, який призвів до негативного результату є поганим незалежно від того, здійснений він випадково або навмисно, з поганих або хороших суджень. Спочатку дитина вважає, що людина повинна підкорятися правилам для того, щоб уникнути покарання за їх порушення. Пізніше виникає думка про корисність моральних дій, які супроводжуються заохоченнями. У цей час моральною вважається будь-яка поведінка за яку можна отримати заохочення, або така, що, задовольняє особисті потреби даної людини. У процесі формування уміння виявляти інформаційну загрозу ми вчимо дитину уникати небезпек, що ідуть від інформації, тим самим захищати себе від можливих джерел загроз, але потрібно навчити робити цей вибір дитині самостійно [11].

Таким чином, при роботі з розвитку інформаційної безпеки необхідно враховувати цю особливість, в заняттях використовувати ситуації, які передбачають моральний вибір учнів. Довільність поведінки з області пізнавальних процесів і вольової регуляції поведінки, що характерно для дошкільнят, у молодшому шкільному віці поширюється на область почуттів. У дітей III-IV класів відзначаються перші, щоправда, ще невмілі спроби стримування емоцій, безпосередніх імпульсів і бажань. Поряд з цим починаючи приблизно з III класу у молодших школярів можна відзначити прояви наполегливості як вольової риси характеру. Ті психологічні

властивості, які почали виступати у дитини до приходу в школу, за перші чотири роки шкільного навчання отримують розвиток, закріплюються, і багато важливих рис формуються до початку підліткового віку. Відбувається значне розширення і поглиблення знань, удосконалюються вміння та навички дитини. Цей процес прогресує до III-IV класів і призводить до того, що у більшості дітей виявляються як загальні, так і спеціальні здібності до різних видів діяльності. Подальший розвиток здібностей до кінця молодшого шкільного віку породжує значне збільшення індивідуальних відмінностей між дітьми, що позначається на їх успіхи у навчанні та є однією з підстав для прийняття психолого-педагогічних обґрунтованих рішень щодо навчання дітей з різними здібностями. У роботі з дітьми, які виявили найбільш розвинені здібності, починаючи з цього віку, можуть застосовуватися методи навчання, характерні для дорослих, так як пізнавальні процеси обдарованих дітей, їх сприйняття, увага, мислення та пам'ять до III-IV класів є повністю сформованими [4]. Особливе значення для розвитку в цьому віці має стимулювання і максимальне використання мотивації досягнення успіхів у навчальній, трудовій, ігровій діяльності. Посилення такої мотивації для подальшого розвитку якої молодший шкільний вік є особливо слушним часом приносить двояку користь: у дитини закріплюються життєво стійка особистісна риса – мотивація досягнення успіху, домінуюча над уникненням невдачі, що призводить до прискореного розвитку різноманітних здібностей дитини [4]. Отже, на заняттях з інформаційної безпеки необхідно створювати ситуацію успіху.

У молодшому шкільному віці відкриваються нові можливості для

стимулювання психічного розвитку дитини через регуляцію його відносин з оточуючими людьми, особливо з вчителями та батьками. До кінця молодшого шкільного віку більшого значення для дітей набувають стосунки з однолітками. Це відкриває додаткові можливості для активного використання цих взаємин у навчально-виховних цілях, зокрема, для стимулювання психічного розвитку дитини через публічне схвалення його вчинків і досягнень у присутності товаришів. Працьовитість і самостійність, розвинена здатність до саморегуляції, створюють сприятливі можливості для розвитку дітей молодшого шкільного віку, а тому важливо забезпечити дитину різними дидактичними розвиваючими іграми.

Зі вступом дитини в школу під впливом навчання починається перебудова всіх його пізнавальних процесів, набуття ними якостей, властивих дорослим людям. Це пов'язано з тим, що діти включаються в нові для них види діяльності і системи міжособистісних відносин, що вимагають від них наявності нових психологічних якостей. На уроках, наприклад, дитині з перших днів навчання необхідно зберігати підвищену увагу, бути досить посидючим, сприймати і добре запам'ятовувати все те, про що говорить вчитель. Діти в молодших класах школи цілком здатні до засвоєння складного матеріалу, ніж той, який дається по програмі навчання, якщо їх правильно навчати [10]. Однак для того, щоб вміло використовувати наявні у дитини ресурси, необхідно вирішити попередньо два важливих завдання. Одне з них полягає в тому, щоб якомога швидше адаптувати дітей до роботи в школі і вдома, навчити їх вчитися, не витрачаючи зайвих фізичних зусиль, бути уважними та поси-

дючими. Отже, розробляючи навчальну програму з інформаційної безпеки необхідно враховувати, що програма може бути складена таким чином, щоб викликати і підтримувати постійний інтерес в учнів. Друге завдання виникає у зв'язку з тим, що багато дітей приходять до школи не тільки не підготовленими до нової для них соціально-психологічної ролі, а й зі значними індивідуальними відмінностями в мотивації, знаннях, вміннях і навичках, що робить навчання для одних занадто легким та нецікавим, а інших надзвичайно важким (і внаслідок цього також нецікавим) і тільки для третіх, які не завжди складають більшість, відповідним їх здібностям. Виникає необхідність психологічного вирівнювання дітей з точки зору їх готовності до навчання за рахунок підтягування відсталих дітей до відмінників [10]. Таким чином, програмування різних соціально-психологічних ролей є умовою успішного навчання інформаційної безпеки. Ще одна проблема полягає в тому, що поглиблена та продуктивна розумова діяльність вимагає від дітей посидючості, стримування емоцій і регуляції природної рухової активності, зосередження і підтримки уваги на навчальних завданнях, а це в початкових класах вміють робити далеко не всі діти. Багато з них швидко втомлюються, отже, необхідно передбачувати можливості релаксації при проведенні занять з інформаційної безпеки. Багатьом першокласникам не вистачає сили волі для того, щоб постійно утримувати себе в певному стані, управляти собою протягом тривалого періоду часу. На заняттях вчитель задає дітям питання, змушує їх думати, а вдома те ж саме від дитини вимагають батьки при виконанні домашніх завдань. Розумова робота на початку навчання дітей у школі стомлює їх, але це часто

відбувається не тому, що дитина втомлюється саме від розумової роботи, а з причини його нездатності до фізичної саморегуляції [17; 18]. Досвідчений учитель пред'являє однакові вимоги до всіх дітей, але уважно спостерігає за індивідуальними особливостями виконання цих вимог різними дітьми. Це допомагає зазирнути за зовнішній фасад їх поведінки і зрозуміти їх справжні психологічні якості. Важливо, щоб діти отримували на уроках досить складні навчально-пізнавальні завдання, стикалися з проблемними ситуаціями, вихід з яких вимагає володіння відповідними поняттями. Постановка перед дітьми системи завдань, що вимагають активного з'ясування шляхів і засобів їх вирішення, з самого початку вводить першокласників в область інтелектуальних пошуків, відкриває перед ними необхідність обґрунтування знайдених способів дії на основі розгорнутих міркувань і висновків.

Висновки. Вивчення психолого-педагогічних аспектів розвитку молодшого школяра дозволило нам визначити, що при навчанні інформаційної безпеки в молодшому шкільному віці необхідно враховувати наступне: для учнів початкових класів важливий високий авторитет учителя, а тому, дитина буде довіряти наставнику певну інформацію; поглиблена та продуктивна розумова робота, що вимагає від дитини посидючості, стримування емоцій, зосередження властива молодшим школярам не в повному обсязі, а тому доцільно будувати заняття з інформаційної безпеки в початкових класах у вигляді ігрових занять з програмуванням соціально психологічних ролей; оскільки взаємодія з дорослими і дітьми є необхідною умовою психічного розвитку дитини, педагог у процесі навчання інформаційної безпеки допомагає освоїти нове, стимулюючи

дітей через групові та колективні форми навчання, при цьому вплив вчителя направлений на кожну дитину, з урахуванням індивідуальних особливостей; враховуючи недостатній розвиток у дитини молодшого шкільного

віку самостійного критичного мислення, в процесі занять з інформаційним безпеки вчитель допомагає дитині усвідомлено проявити критичне ставлення до інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации*. – Москва, 1994.
2. Богомолова Н.Н. *Социальная психология печати, радио и телевидения*. – Москва, 1991.
3. Божович Д.И. *Личность и ее формирование в детском творчестве*. – Москва, 1968. – 113 с.
4. Гаврилова Т.П. *Анализ эмпатичных переживаний младших школьников и младших подростков*. – Москва, 1981.
5. Грачев Г.В. *Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия*. – Москва, 1999.
6. Давыдов В. В. *Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования*. – Москва, 1991. – с. 5-14.
7. Давыдов В.В. *Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: научно-методическое пособие*. – Москва, 1997.
8. Зегжда Д. П. *Основы безопасности информационных систем* – Москва, 2000.
9. Корнеева Е. *Компьютерная зависимость: “бермудский треугольник” за углом*. – Москва, 2004.
10. Менчинская Н.А. *Проблемы обучения, воспитания и умственного развития школьника*. – Москва, 1989.
11. Обухова Л.Ф. *Концепция Жана Пиаже: за и против*. – Москва, 1981, с.89.
12. Ожегов С. И. *Словарь русского языка*. – Москва, 1990, с.69.
13. Поливанова К.Н. *Психология возрастных кризисов: учеб. пособие для вузов*. – Москва, 2000.
14. *Психологическое развитие младших школьников*. – Москва, 1990.
15. Саттарова Н.И. *Учитель информатики рекомендует*. – СПб., 2000. – с.129-134.
16. Флэйк-Хобсон К. *Мир входящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими*. – Москва, 1992.
17. Цукерман Г.А *Условия развития рефлексии у шестилеток*. – Москва, 1989. – с.39-46.
18. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. – Москва, 1989.

ЯКУШЕВА Є.М.,
асистент,
кафедра філософії,
Національний аерокосмічний
університет ім. М.Є.Жуковського
«Харківський авіаційний
інститут»,
м. Харків

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТРУКТУРИ САМОСТАВЛЕННЯ І РІВНЯ КОНСТРУКТИВНОСТІ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ У ОСІБ, ЧІЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ПОВ'ЯЗАНА З ОСОБЛИВИМИ УМОВАМИ

Досліджено структуру самоставлення як складову професійної самосвідомості співробітників аварійно-рятувальних підрозділів ДСНС України з різними рівнями конструктивності стратегій подоланої поведінки. Виявлено основні особливості і відмінності у самоставленні, відношенні до оточуючого, ставленні до своєї професії, уявленнях про себе у співробітників з високим і низьким рівнями конструктивності копінг-стратегій.

Ключові слова: самоставлення; конструктивність стратегій подоланої поведінки; професійна самосвідомість; діяльність в особливих умовах.

Исследована структура самооотношения как составляющей профессионального самосознания сотрудников аварийно-спасательных подразделений ГСЧС Украины с разными уровнями конструктивности стратегий преодолевающего поведения. Выявлены основные особенности и различия в самооотношении, отношении к окружающему, отношении к своей профессии, представлениях о себе у сотрудников с высоким и низким уровнями конструктивности копинг-стратегий.

Ключевые слова: самооотношение; конструктивность стратегий преодолевающего поведения; профессиональное самосознание; деятельность в особых условиях.

There has been surveyed the self-regard pattern as a component of professional consciousness of those rescue units workers of the State Emergency Service of Ukraine, who have the different levels of constructiveness of coping-behavior strategies. There have been revealed the main features and differences for the self-regard pattern, the regarding the environment, the servicing policy, the self-regard patterns of the employees with high- and low-leveled constructiveness of coping strategies.

Key words: *self-regard pattern; constructiveness of coping-behavior strategies; professional consciousness; activities under special conditions.*

Професійна самосвідомість є результатом розвитку особистості у процесі навчання, професійної підготовки та професійної діяльності. Рівень розвитку професійної самосвідомості, стійка «Я-концепція», конструктивний образ професійної діяльності у працівників аварійно-рятувальних підрозділів ДСНС України забезпечують ефективну професійальну поведінку, дозволяють справлятися зі стресами та емоційними вигораннями під час професійної діяльності. Один із способів оцінювання сформованості професійної самосвідомості відбувається на основі показників рівня отождолення себе з професійною роллю, емоційно-ціннісним відношенням до професії, рівнем самореалізації, сформованості уявлень про професійне майбутнє та ін.

У психології існує велика кількість іноді недостатньо розділених термінів, які позначають самоставлення як афективний аспект самосвідомості. До них відносять самоповагу, самоприйняття, емоційно-ціннісне відношення до себе, емоційний компонент самооцінки. [1]. Так, І.С.Кон слідом за М.Розенбергом визначає самоповагу як підсумкове вимірювання «Я», яке виражає міру прийняття або непри-

йняття індивідом самого себе, позитивне або негативне відношення до себе, похідне від сукупності окремих самооцінок [4]. І.І.Чеснокова використовує термін емоційно-ціннісного відношення особистості до себе і визначає його як вид емоційних переживань, у яких відображається власне відношення особистості до того, що вона розуміє, відкриває відносно самої себе, тобто, різноманітні самоставлення [5].

Особливостями професійної діяльності рятувальників ДСНС є виконання професійного завдання в незвичайних умовах, сполучених із небезпекою для життя і здоров'я. Аналіз самосамоставлення до професійної діяльності впливає на професійний психологічний відбір, психологічне забезпечення та психологічне супроводження діяльності цих фахівців [3]. Від рівня ж конструктивності стратегій подолаючої поведінки залежить рівень успішності виконання пожежним-рятувальником своїх професійних обов'язків [2].

Грунтуючись на теоретичних закладах і попередніх дослідженнях, нами було проведено дослідження структури самоставлення, як основної складової афективно-ціннісного компонента професійної самосвідомості, у співробітників аварійно-рятувальних

підрозділів Державної служби надзвичайних ситуацій з різними рівнями конструктивності стратегій подолаючої поведінки.

Аналіз даних структури II і III рівней самоставлення співробітників, яким притаманний високий рівень конструктивності подолаючої поведінки, свідчить, що у структурі II-го рівня самоставлення всі показники розвинені на високому рівні. При цьому «самоповага» та «аутосимпатія» розвинені однаково і переважають над «самоінтересом» та «самовпевненістю». У структурі III-го ієрархічного рівня самоставлення майже однаково на високому рівні розвинені «самовпевненість» і «саморозуміння», на другому місці – «самоприйняття», «самокерівництво, самопослідовність» і «самоінтерес». На останньому – «самообвинувачення». Порівняння параметрів самоставлення, що домінує на кожному із ієрархічних рівнів, установило, що стосовно II-го ієрархічного рівня самоставлення (самоставлення, яке диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом і очікуванням ставлення до себе) для групи співробітників з високим рівнем прояву конструктивності подолаючої поведінки характерні наступні особливості: по-перше, існує перевага «самоповаги» та «аутосимпатії» над «ставленням від інших, яке очікується» і «самоінтересом»; по-друге, рівною мірою виражені «самоповага» по відношенню до «аутосимпатії» та «ставлення від інших, яке очікується» по відношенню до «самоінтересу».

Ці данні свідчать про те, що у співробітників з високим рівнем прояву конструктивності подолаючої поведінки проявляється емоційна позитивна оцінка самих себе, своїх можливостей, упевненість в своїх силах, енергії, здібностях, самостійності, упевненість

в тому, що вони можуть контролювати власне життя, розуміння себе, самоприйняття, дружність власному «Я». Меншу роль у структурі самоставлення відіграють інтерес до самих себе та упевненість в тому, що вони можуть бути цікавими іншим людям.

Можна констатувати, що рівень готовності до конкретних дій у цієї групи проявляється у наступному. По-перше, «саморозуміння» є більш вагомим само ставленням ніж «самовпевненість», «ставлення до інших», «прийняття себе», «самопослідовність», «самообвинувачення» та «самоінтерес». По-друге, «самовпевненість» впливовіша у порівнянні до «ставлення інших», «прийняття себе», «самопослідовності», «самообвинувачення» та «самоінтересу». І, по-третє, на однаковому рівні розвинені «самоприйняття», «самопослідовність» та «самоінтерес». Тобто, найбільш сильно у групі співробітників з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій виражена готовність до саморозуміння, а найменше – до самообвинувачення.

Можна стверджувати, що співробітники характеризуються дружньою до себе поведінкою, терпимим ставленням навіть до негативних своїх рис, упевненістю у своїх силах, здібностях, енергії втілити в життя заплановане, послідовність у своїх вчинках і т.д. Вони зацікавлені у власній особистості і вважають, що стороннім людям, скоріш за все, також будуть цікавими.

На цьому етапі нами також було виявлено характер взаємозв'язків між показниками самоставлення афективно-ціннісного компоненту професійної самосвідомості співробітників з високим рівнем прояву конструктивності подолаючої поведінки. Для аналізу були відібрано три найбільш значущі фактори. Перший фактор за своїм складом є біполярним. До

позитивного його полюсу увійшли наступні показники самоставлення: «самоповага»; аутосимпатія; самопослідовність; самовпевненість; саморозуміння; глобальне самоставлення; ставлення з боку інших людей, яке очікується; самоприйняття та страхи. До негативного – самозвинувачення. Такий склад фактора свідчить про те, що у самоставленні співробітників з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій самоповага та аутосимпатія блокують самообвинувачення.

Другий фактор також біполярний. На позитивному його полюсі знаходяться наступні змінні: самоінтерес; ставлення з боку інших людей, яке очікується; самоприйняття; ставлення до вищестоячих осіб; глобальне самоставлення; ставлення до майбутнього; самовпевненість, самозвинувачення та аутосимпатія. Змінна «нереалізовані можливості» формує негативний полюс фактору.

Взаємозв'язок змінних у цьому факторі дає можливість стверджувати, що зацікавленість у власній особистості та позитивне ставлення до себе пов'язані з очікуванням позитивного ставлення з боку інших людей, у тому числі, вищестоячих осіб та оптимістичним поглядом на майбутнє. У цей фактор також входить самообвинувачення. Можливо основою побудови гарних стосунків з іншими людьми є критичність по відношенню до себе, про що може і свідчити самообвинувачення. Однак при цьому досліджуванні починають більше жалкувати про можливості, які вони не реалізували.

Аналіз результатів дослідження структури II і III рівней самоставлення співробітників ДСНС з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій свідчить про те, що на перше місце працівники з низьким рівнем конструктивності подолаючої по-

ведінки ставлять самоповагу і аутосимпатію. Далі йде само інтерес, а на останньому місці - ставлення з боку інших. Явними є показник домінування саморозуміння над іншими складовими самоставлення, а менш розвиненим є ставлення до інших.

У структурі II-го ієрархічного рівня самоставлення (самоставлення, яке диференційоване по самоповазі, аутосимпатії, самоінтересу і очікуванню ставлення до себе) співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій виявлені наступні особливості: самоповага разом з аутосимпатією виражені однаково і домінують над такими показниками, як ставлення з боку інших, яке очікується та самоінтерес; самоінтерес переважає над ставленням з боку інших людей, яке очікується.

Можна констатувати, що третій рівень самоставлення, а саме рівень готовності до конкретних дій, у групі співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій, виражається у саморозумінні, яке домінує над усіма іншими компонентами. Воно проявляється сильніше, ніж всі інші показники («самовпевненість», «ставлення інших», «самоприйняття», «самокерівництво», «самообвинувачення» та «самоінтерес»). Однаково розвинені самовпевненість, самопослідовність та самообвинувачення, котрі, в свою чергу, переважають над прийняттям себе, самоінтересом та ставленням інших. Рівною мірою розвинені прийняття себе та інтерес.

Факторна структура самоставлення професійної самосвідомості співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій представлена двома основними факторами. Перший фактор, біполярний, на позитивному полюсі має такі змінні: ставлення з боку інших людей, яке очікується; са-

моїнтерес; глобальне самоставлення; самоїнтерес, ставлення з боку інших; аутосимпатія; саморозуміння та самоповага. На негативному – самозвинувачення. Можна сказати, що для того, щоб у співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій було позитивне самоставлення необхідно, щоб вони отримували позитивне підкріплення ззовні, тобто позитивне ставлення з боку інших. Тоді у них пригнічується самообвинувачення.

Другий фактор на позитивному полюсі його формують такі змінні, як: самоповага; самопослідовність; самовпевненість; самоприйняття; глобальне самоставлення; ставлення до себе; нереалізовані можливості; ставлення з боку інших. А на негативному – ставлення до друзів та страхи. Отримані кореляції свідчать про те, що повага до самих себе, здатність керувати своїм життям упевненість у собі грають велику роль для особистості співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій. А позитивне ставлення до друзів пов'язане з позитивним ставленням

Порівняння структури самоставлення афективно-ціннісного компоненту професійної самосвідомості у співробітників ДСНС з різними рівнями конструктивності стратегій подолуючої поведінки показав, що у співробітників з високим та низьким рівнем прояву конструктивності подолуючої поведінки спостерігається однакова структура II-го рівня самоставлення. Тобто, найсильніше розвинені самоповага та аутосимпатія, і менше – ставлення з боку інших людей, яке очікується та моїнтерес. Однак у співробітників з високим рівнем конструктивності копінг-поведінки всі особливості самоставлення розвинені на більш високому рівні. Також у співробітників з високим рівнем

конструктивності копінг-стратегій на більш розвинені всі складові III-го рівня самоставлення, окрім самообвинувачення, яке сильніше проявляється у співробітників з низьким рівнем конструктивності.

У співробітників з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій виявленні статистично достовірні відмінності на всіх рівнях самоставлення і між всіма параметрами самоставлення. Так, у них виражено внутрішнє недиференційоване почуття «за» самих себе, тоді як у співробітників з низьким рівнем конструктивності - скоріше «проти».

Виявлено відмінності у III-го рівня самоставлення. Так, у всіх співробітників перше місце посідає саморозуміння. Проте у співробітників з високим рівнем конструктивності воно розвинене вище. Таким чином саморозуміння грає велику роль в структурі самоставлення працівників аварійно-рятувальних підрозділів ДСНС України. Тобто, для них важливо розуміти себе, все те, що відбувається всередині їх особистості.

Друге місце у співробітників з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій займає саповпевненість, а у співробітників з низькою конструктивністю на друге місце, окрім самовпевненості, виходить ще і самопослідовність та самообвинувачення. Потрібно зазначити, що самообвинувачення більш сильно виражене у структурі самоставлення співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій. У співробітників з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій на третьому місці знаходиться прийняття себе, самопослідовність та моїнтерес; а співробітників з низькою - прийняття себе та моїнтерес. На четвертому місці у всіх співробітників розвинене ставлення інших.

Узагальнюючи можна констатувати, що для групи співробітників з високим рівнем прояву конструктивності подолаючої поведінки, притаманні прояви позитивного самоставлення, в якому найбільш суттєву роль грає позитивна емоційна оцінка та розуміння себе і найменшу - самообвинувачення. Тобто вони позитивно до себе ставляться, приймають себе, упевнені в своїх здібностях, енергії досягти поставлених цілей і не звинувачують себе у проstrapках, якщо такі існують.

У досліджуваних з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій позитивне емоційне ставлення до професії пригнічує усвідомленню небезпек, які їх можуть очікувати. Для них важливо розуміти причини власних дій, розуміти все те, що відбувається всередині їх особистості. Суттєво для них також бути послідовними в своїх діях, керувати своїм життям, мати енергію для досягнення поставлених цілей. Крім того, сильно виражено самозвинувачення. Менш розвинене прийняття себе та самоінтерес, тобто, близькість до себе. Вони очікують скоріше негативного ставлення з боку інших людей та мають тенденцію у всьому звинувачувати себе.

Виявлені відмінності у структурі самоставлення у двох групах досліджуваних показали, що у співробітників з низьким рівнем конструктивності копінг-стратегій більш вагоме значення як в структурному, так і в кількісному еквіваленті грає самообвинувачення.

У структурі їх самоставлення більш значущим є самопослідовність, але рівень її вищий у співробітників з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій. Тобто, співробітники з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій більш упевнені в своїх силах, здібностях, енергії, самостійності, можливості контролювати власного життя і бути самопослідовними, розумінні самих себе. Вони є більш дружніми до самих себе, проявляють погодження себе у цілому, так і в суттєвих дрібницях, довіру до себе та позитивну самооцінку. А співробітникам з низьким рівнем конструктивності притаманно бачення в собі переважно недоліків, низька самооцінка, готовність до самозвинувачень. У них можуть проявлятися такі емоційні реакції на себе, як роздратування, презирство, знуцання, винесення вироків самим собі, наприклад, «так тобі й треба». Співробітники з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій більш близькі до самих себе, а саме: у них сильніший інтерес до власних думок та почуттів, готовність спілкуватися з собою на «рівних», упевненість у власній цікавості для інших.

Співробітники з високим рівнем конструктивності копінг-стратегій характеризуються в цілому позитивним самоставленням, а у співробітників з низьким переважає тенденція негативно оцінювати своє «Я» та дуже сильно виражене самозвинувачення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абульханова-Славская К.А. Проблемы исследования индивидуального сознания/ К.А. Абульханова-Славская, М.И. Воловикова, В.А Елисеев. // Психологический журнал. – 1991. – № 4.

2. Євсюков О. П. Психологічне прогнозування надійності діяльності працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України: [монографія] / О. П. Євсюков, О. В. Тімченко. – Харків : УЦЗУ, 2007. – 288 с.
3. Приходько Ю. О. Роль особистісних особливостей пожежних-рятувальників у визначенні успішності їхньої професійної діяльності / Ю. О. Приходько // Проблеми екстремальної та кризової психології : [зб. наукових праць]. – Харків : УЦ-ЗУ, 2007. – Вип. 3, ч. 2. – С. 200–206.
4. Столин В.В. Самосознание личности/ В.В.Столин. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
5. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 142 с.

ЗМІСТ

Розділ 1.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ 6

БОГОЯВЛЕНСКАЯ Д.Б., Методология Г.И.Челпанова: современная реализация	7
БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ А.А., Динамика личности в понимании персоналистических теорий периода расцвета отечественной метафизической традиции в персонологии	16
МАНОХА И.П., Г.И. Челпанов и система «новой науки психологии»: анти-интроекты XXI века	33
ПОПОВИЧ О.В., Г.І. Челпанов: роздуми про смислове значення поняття “соціальна психологія”	41

Розділ 2.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ..... 49

АНТОНЕНКО Т.Л., Проблема цінностей та смислів у сучасній зарубіжній психології	50
АФАНАСЬЄВА Т.О., Професіоналізм як показник сформованості професійної компетентності особистості	59
БАРАНОВА С.В., Свідома трансформація уяви про негативний досвід як основа турботи особистості про себе (на прикладі вимушених переселенців).....	66
БЕЛОВОЛ Е.В., БОЙКО З.В., РАДЫШ И.В., ШУРУПОВА Е.Ю., Влияние образования в третьем возрасте на эффективность социального взаимодействия	75
БОЖОК Н.О., Важливість формування компетенції фрустраційної толерантності у юнацтві.....	84
БУШУЄВА Т.В., Задоволеність життям та особливості копінг-поведінки дорослих	91
БУЩАК Г.А., Особливості когнітивного стилю в осіб юнацького віку з різним профілем латеральної організації.....	98
ВАРБАН Є.О., Ресурси особистості в подоланні життєвих криз	109
ГЛУБОКА І.О., Роль асертивної поведінки в успішній соціальній адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів.....	117
ГОЛУБЕНКО О.І., Психологічні компоненти способу життя ліквідаторів аварії на ЧАЕС.....	123

ГОРОБЕЦЬ Т.В., НЕЧИПОРЕНКО О.В., Вплив мортідних тенденцій психіки на формування сімейних відносин	129
ГРИНЬОВА Н.В., Можливості проєктивних методів у профвідборі абітурієнтів на психологічні спеціальності.....	136
ДЕМКОВА Д.Т., Підходи до вивчення відповідальності та критерії відповідальної поведінки	143
ДОБРОВОЛЬСЬКА Л.П., ТАТАРИНОВА С.О., Психолого-педагогічні проблеми професійної орієнтації сучасної молоді ..	150
ЄМЯШЕВА М.Ю., Психологічний підхід до вивчення комунікативної компетентності	157
ЗАЙЦЕВА О.М., Психологічні аспекти формування професійного самовизначення учнівської молоді.....	163
ЗАМША А.В., ФЕДОРЕНКО О.Ф., Стан сформованості читання в учнів з порушеннями слуху 6-8 класів.....	170
КАМІНСЬКА А.М., Психодинамічний аналіз художнього твору мистецтва – засіб глибинного пізнання психіки суб'єкта	180
КАПІДІНОВА С.Б., Ставлення і соціальні настанови студентів як показники культури міжетнічних відносин	188
КОЛЕСНІЧЕНКО Л.А., Психодинамічне значення сетінга (в контексті надання психологічної допомоги).....	198
КОРОПЕЦЬКА О.М., Ресурси професійної самореалізації людини у період середньої дорослості.....	205
КРУТОВА М.В., Соціальний статус полезалежних та полenezалежних підлітків	213
ЛОЮК О.В., Психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення молодших школярів.....	220
ЛУК'ЯНЕНКО В.В., Психокорекційна програма підвищення самоповаги в юнацькому віці.....	227
МАГУЧІХ А.О., Особливості емоційно-вольової сфери у підлітків, схильних до інтернет-адикції	233
МАРШИЦЬКА В.В., Психолого-педагогічні передумови виховання самостійності дитини старшого дошкільного віку у дошкільному навчальному закладі	240
МЕЛЬНИК О.А., Окремі психологічні погляди на розуміння сутності людини у ХІХ столітті в Україні	247
МІЩИХА Л.П., Акумулятивно-інтегративна модель реалізації творчого потенціалу особистості у період пізньої дорослості	255
ОВЧАРЕНКО О.В., Цілісність психіки та принципи голодинаміки.....	262
ОПАНАСЮК І.В., Вплив засобів арт-терапії на розвиток емоційного інтелекту старшокласників	269
ПЕРІГ І.М., Пізнавальна мотивація навчальної діяльності студентів як показник професійного самовизначення.....	276
ПОГОНЕЦЬ І.В., Теоретичні підходи до аналізу ілюстративного матеріалу шкільних підручників у другій половині ХХ століття	283
ПОГРЕБНА А.В., Критерії ефективності роботи психолога в різних видах психологічної практики	292

ПОУЛЬ В.С., Особливості оптимізації процесу освоєння планувальної та регулятивної функцій мовлення дітьми	299
П'ЯНКІВСЬКА Л.В., Історико-етимологічний аспект поняття синдрому “емоційного вигорання”	306
РОМАНЕЦЬ З.О., Концептуальні підходи травматерапії як теоретичне підґрунтя тлумачення формування саморегуляторних механізмів психіки	314
САБАТ Н.В., ШИШКО А.В., Інноваційні методи допомоги аутичній дитині.....	322
САВЕЛЮК Н.М., «Дискурсивний поворот» у психології як міждисциплінарна відповідь на запити сьогодення.....	331
САМОЙЛОВ О.А., ТАШКІНОВА О.А., Характеристика соціально- психологічного аспекту основних структурних складових інтегративних процесів командоутворення групи.....	338
САНЬКО К.О., Емоційний інтелект: Сучасні підходи до його розуміння	346
СПІКО Л.О., Характеристика психічних рис та розладів адаптації особистості, яка зазнала травму	353
СТАВИЦЬКИЙ О.О., Ставлення молоді до інвалідизації близьких людей.....	360
ХАЛАНСКИЙ В.В., Диалогическое взаимодействие как развивающий способ общения.....	366
ХАН В.Ю., РУДЕНКО О.В., Теоретичні аспекти проблеми суб'єктивного благополуччя.....	380
ЦАРЬКОВА О.В., Феномен почуття провини у зарубіжній та вітчизняній психології.....	387
ШАНАЄВА-ЦИМБАЛ Л.О., КАЧМАРЧИК С. Г., Психологічні та педагогічні умови формування екологічної свідомості студентської молоді	395
ШЕБАНОВА В.І., Нікнейм як самопрезентація на інтернет-форумі у осіб з проблемами харчової поведінки.....	402
ШЕВЧЕНКО Р.П., Психокоррекция при повышенной личностной и ситуативной тревожности в клинике невротических и психосоматических расстройств у военнослужащих	411
ШИРОКА А.О., СЕНИК О.М., БІНАС О.Р., ВАСИЛИШИН О.І., КОСТІВ Ю.М., ТИМЦІВ І.М., МИЦЬКО Ю.Р., Колективні судження, як інструмент передбачення та конструювання майбутнього	418
ШИШКІНА К.М., Особливості розвитку молодшого школяра як фактор ефективності формування інформаційної безпеки	425
ЯКУШЕВА Є.М., Взаємозв'язок структури самоставлення і рівня конструктивності стратегій подолаючої поведінки у осіб, чия діяльність пов'язана з особливими умовами.....	432

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 35

Додаток 2 до Вип. 35, том І(13), 2015 р.

Збірник НАУКОВИХ ПРАЦЬ засновано у 2000 році.

ЗАСНОВНИК:

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №16427-4899Р від 20. 01. 2010 року.

Збірник затверджено постановою президії ВАК України
з психологічних та філософських наук від 14.04.2010 №1-05/3,
педагогічних наук від 06.10.2010 №3-05/6.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

В.П. Коцур, доктор історичних наук, професор, дійсний член НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

ПЕДАГОГІКА: Вашуленко М.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; Волков Л.В., доктор педагогічних наук, професор; Нікітчина С.О., доктор педагогічних наук, професор; Токмань Г.Л., доктор педагогічних наук, професор; Шапран О.І. доктор педагогічних наук, професор.; Коцур Н.І. доктор історичних наук, професор.

ПСИХОЛОГІЯ: Булах І.С., доктор психологічних наук, професор; Корніяк О.М., доктор психологічних наук, професор; Калмикова Л.О., доктор психологічних наук, професор; Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор; Татенко В.О., доктор психологічних наук, професор, член-Кореспондент НАПН України;

ФІЛОСОФІЯ: Андрущенко В.П., доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України; Базалук О.О., доктор філософських наук, доцент; Рик С.М., кандидат філософських наук, доцент (заступник головного редактора); Стадник М.М., доктор філософських наук, професор; Стогній І.П., доктор філософських наук, професор, Ярошовець В.І., доктор філософських наук, професор; Кожуховська Л.П., кандидат педагогічних наук, доцент, Зленко А.М. кандидат історичних наук (відповідальні секретарі).

Рекомендовано Вченою радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди (протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2015.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 3 від 27 жовтня 2014 р.

Видання здійснено за сприяння Міжнародної Експертної Агенції
“Консалтинг і Тренінг” та Східно-Європейського Інституту Психології



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Рубцов В.В., Гусєва О.П., Серова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцинковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 2 до Вип. 35, Том І(13): Тематичний
випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис,
2015. – 444 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by
H.Skovoroda” - Supplement 2 to Vol. 35, Volume I(13): Thematic Issue “International
Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2015. - 444 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців різних сфер гуманітар-
ного знання.

У збірнику представлені історичні аспекти становлення психології як
самостійної науки та роль Г.І. Челпанова у цьому процесі наприкінці ХІХ - на
початку ХХ століть. Здійснений огляд новітньої педагогіки як технології плекання
довершеної особистості. Психологія ХХІ століття представлена у сукупності її
здобутків та перспектив, теоретичних пошуків та емпіричних надбань. Філософія
людини, суспільства і культури постала у контексті найбільш актуальних проблем,
що визначаються як змістові виміри третього тисячоліття. Ще один актуальний
тематичний напрям вміщених у збірнику матеріалів - психологічні, педагогічні та
організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні.

Для фахівців-освітян, педагогів, психологів, філософів, науковців, дослідників
психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в
Україні та за її межами.

ISBN 978-966-2760-14-9 (5)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2015 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2015 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2015 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний
університет, 2015 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2015 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2015 р.

Друк ТОВ «ГНОЗИС». Свідоцтво по внесення до Держ. реєстру від 27.10.2005 р. серія ДК № 2328.

Підписано до друку 14.05.2015 р. Формат 60х84/16. Папір офс № 1. Гарнітура Helios.

Ум. друк. арк. 32,8. Наклад 300 примірників. Зам. № 1135/1.