

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

**(З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ
УРОЧИСТОГО ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ
І-го ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ)**

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 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., Гусева О.П., Серова О.Є.,
Ляшенко О.І., Коцур В.П., Рик С.М., Марцінковська Т.Д.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П., доктор психологічних наук, професор

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 4 до Вип. 31, Том III (11): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2014. – 382 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 4 to Vol. 31, Volume III (11): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2014. - 382 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.

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 (3)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2014 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2014 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2014 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2014 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2014 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

МІЖНАРОДНІ ЧЕЛПАНІВСЬКІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИТАННЯ

Додаток 4 до Вип. 31, Том III (11), 2014 р.

**З НАГОДИ 100-РІЧЧЯ УРОЧИСТОГО
ВІДКРИТТЯ Г.І. ЧЕЛПАНОВИМ
І-ГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНСТИТУТУ**



Г.І. ЧЕЛПАНОВ

(1862-1936)

**1.
Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ
АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ
ПСИХОЛОГІЇ ЯК
САМОСТІЙНОЇ НАУКИ**

ОВЧАРЕНКО О.В.,

кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра прикладної
психології,
Черкаський національний
університет імені Богдана
Хмельницького,
м. Черкаси

ВНЕСОК Г.І. ЧЕЛПАНОВА У РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У статті висвітлюються основні наукові ідеї Г.І. Челпанова у розрізі їх впливу на становлення психології як науки. Акцентується на трактуванні душі та її функційних особливостей.

Ключові слова: Г.І. Челпанов, душа, Психологічна Семінарія, психологічний інститут, ідеалістична психологія.

В статье освещаются основные научные идеи Г.И. Челпанова в разрезе их влияния на становление психологии как науки. Акцентируется на трактовке души и ее функциональных особенностей.

Ключевые слова: Г.И. Челпанов, душа, Психологическая Семинария, психологический институт, идеалистическая психология.

In the article throw the scientific conception Chelpanov G.I. in terms of their impact on the development of psychology as a science. The attention to the interpretation of the function of the soul and its features.

Key words: Chelpanov G.I., soul, Psychological Seminary, mental institution, idealistic psychology.

Актуальність дослідження. Професійна підготовка майбутніх психологів передбачає засвоєння студентами курсу з історії психології у динаміці її розвитку як самостійної науки. В методологію сучасної психології синтезовані як досягнення мислителів Античності, так і учіння дослідників останніх століть, що знаходить відображення у різноманітті практик та технік надання психологічної допомоги особистості. Вивчення генези психологічної думки потребує звернення до досліджень видатного радянського філософа і психолога Челпанова Георгія Івановича.

Мета дослідження: проаналізувати та узагальнити наукові здобутки Челпанова Г. І. в розрізі їх презентуваності у психології сьогодення.

Постановка проблеми. Сфера наукових інтересів Челпанова Г. І. досить широка. Загальнонавчаними є його організаторська та педагогічна діяльність, що сприяли усталенню психологічно-вискрастилізованих ідей на природу людської душі. Вивчення науково-педагогічної діяльності Челпанова Георгія Івановича (1862 – 1936) здійснювалось такими ученими як Болтвінець С. І., Ждан А. Н., Летцев В. М., Павлов А. Т. та ін. Переважно науковий інтерес до особистості Челпанова Г. І. був пов'язаний з необхідністю надати характеристику творчих досягнень дослідника, що на сьогодні мало презентовано у психологічній літературі.

Челпанов Г. І. був прибічником емпіричного паралелізму, засновни-

ком Психологічної Семінарії і директором першого у Росії Московського психологічного інституту. Він – представник ідеалістичної психології, провідною ідеєю якої виступає ідеальне, духовне розуміння душі людини, що передує матеріалістичному її трактуванню. Тема душі і духовності виступає головною темою філософських та психологічних праць Челпанова Г. І.

На формування наукових поглядів Челпанова Г. І. вплинули праці Н. Я. Грота, Л. Ланге, Г. Фехнера, В. Вундта та інших учених [3; 5; 8]. Дослідник вирізнявся позитивними особистісними якостями, був наполегливим, цілеспрямованим, педагогічно-підготовленим та був відкритим для дискусій – спочатку учений критикував матеріалізм у своїх публічних лекціях, а згодом полеміка призвела до появи критичного періоду його творчості.

Наукова діяльність Челпанова Г. І. здійснювалась в два періоди: Київський і Московський. Болтвінець С. І. [1] та Летцев В. В. [2] презентували ґрунтовний аналіз дослідницького таланту вченого саме в Київський період, який тривав з 1892 року до 1917 року. Так, Летцев В. В. твердить: «Київський період став для Челпанова Г. І. періодом напруженої наукової роботи, викладання, читання публічних лекцій» [2, с. 73]. В цей час Челпанов Г. І. активно співпрацює зі студентами та молодими педагогами, публікує посібники з філософії, психології та логіки, стає професором і доктором наук, працює у Психологічній Семінарії, здійснює закордонні поїздки з метою вивчення

питань з фізіології людини, експериментальної психології В. Вундта, тощо.

Завдяки своїй професійній налаштованості Челпанов Г. І. досягнув вершини свого успіху і на базі Київського університету очолив Психологічну Семінарію – організацію, створення якої було ініційоване історико-філософським факультетом. Згодом Семінарія набула статусу офіційної. Ця подія сприяла популяризації психології, оскільки у Семінарії здійснювались експериментальні дослідження душевних проявів людини, які раніше не потрапляли в поле зору матеріалістів.

Згідно з даними Болтівець С. І. [1], до Психологічної Семінарії входили студенти різних спеціальностей у максимальній кількості 25 – 30 осіб. Відбір учасників Семінарії передбачав активізацію їх пізнавального інтересу та розвитку ерудиції. Зокрема, «... прийом у члени Психологічної Семінарії після її створення здійснювався, якщо студент успішно справлявся з написанням невеликого твору на одну із запропонованих тем і знав німецьку мову» [1, с. 63]. Усі твори учасників Семінарії повинні були містити новизну та науковий зміст. Вони ставали підґрунтям для подальших наукових дискусій в колі Семінарії. Гурток був обладнаний приладами для здійснення експериментальних досліджень з акустики, оптики, психометрії та мав потужну бібліотеку [5]. Поєднання теоретичної підготовки та практичних занять спонукали учасників гуртка до самостійної дослідницької діяльності.

Ключовими питаннями, які виносились на обговорення у Психологічній Семінарії були проблеми взаємозв'язку душевного і матеріального, критика матеріалізму, здобутки експериментальної психології, вивчення сутності душі, психічних процесів особистості. Динаміка наукових поглядів у гуртку датується такими періодами [1]: 1) 1896 – 1897 рр. – проведення практичних занять з вивчення свободи волі людини; 2) 1898 – 1899 рр.

– аналіз експериментальної психології В. Вундта та окреслення предмету, методів і сутності психології як науки; 3) 1899 – 1900 рр. – вивчення питання взаємодії внутрішнього і зовнішнього, психічного і фізичного; 4) 1899 – 1900 рр. – аналіз філософських поглядів І. Канта; 5) 1900 – 1901 рр. – дослідження оточуючої реальності, дійсності в її сутності; 6) 1901 – 1902 рр. – вивчення питань етики; 7) 1902 – 1903 рр. – висвітлення теорії пізнання, синтез учінь про реальність. Таким чином, наукова діяльність, яка здійснювалась учасниками Психологічної Семінарії на чолі з Челпановим Г. І., охоплювала різностороннє питання розвитку особистості та загалом психології як самостійної галузі знань. Вчений виділив характерні особливості свідомості та самосвідомості, досліджував волю, сприйняття, пам'ять, мислення, естетичні почуття, відмінності у функціонуванні душевних процесів і фізичного стану людини.

У 1914 році Челпанов Г. І. відкрив перший у Росії Психологічний інститут, створений на базі Психологічної Семінарії. В розробці проекту інституту брав участь учень вченого Шпет Г. Г., який також досягнув значних успіхів у розвитку психології [5; 8]. У психологічному інституті здійснювались експериментальні дослідження з психології та підготовка професійних психологів, що сприяло поширенню психологічної думки у Росії. Вивчаючи наукові здобутки вченого Челпанова Г. І., Летцев В. М. так оцінює Московський період його професійної і творчої діяльності: «... незважаючи на безсумнівне визнання наукових досягнень Г. І. Челпанова його доля склалась трагічно» [2, с. 75]. Це пояснюється активним розповсюдженням марксизму, що передувало запереченню ідеалістичної психології, представленій у наукових роботах вченого. В результаті, праці Челпанова Г. І. підлягали знищенню. Збережені першоджерела книг дослідника на сьогодні є малодоступними для вивчення студентами.

Челпанов Г. І. відстоював автономність психології від філософії та прагнув «... розмежувати психологію і природознавство, не погоджуючись із уявленням про те, що психологія є частиною природознавства» [1, с. 64]. За свої погляди дослідник був звільнений з роботи, проте не втратив захопленості психологією і згодом продовжив поширювати свої ідеї.

Згідно з даними Марцинковської Т. Д., вчений доводив, що «... психологія є незалежною, самостійною експериментальною наукою. Її предметом є вивчення суб'єктивних станів свідомості, які такі ж реальні, як і будь-які інші явища зовнішнього світу» [3, с. 467]. Для Георгія Івановича головним завданням було виокремити психологію з поміж інших наук для уможливлення досліджень психічних явищ і процесів у чистоті їх вияву.

Вчений наголошував на існуванні душі, прояви якої необхідно досліджувати не лише експериментально. Розглядаючи поняття «душа» Челпанов Г. І. розкриває декілька важливих аспектів: комбінуюча функція душі, що полягає в необхідності співставлення декількох образів; ототожнення минулого «Я» та теперішнього «Я» людини; мінливість та постійність душевних процесів, наявність психічної реальності, у якій функціонує душа, тощо [7]. Челпанов Г. І. вказав на цілісність образу «Я» суб'єкта, що досліджується через самоспостереження і виявляється в процесах самоусвідомлення. Він наполягав, що душа може існувати поза тілом.

В подальшому ці погляди набули поширення та удосконалення у подальших психологічних школах і напрямках. У психодинамічному підході, розробленому Яценко Т. С., цілісність психіки суб'єкта передбачає внутрішню гармонізацію особистості, а комбінаторні можливості душі можливо пояснити дією психічних механізмів, які були відкриті З. Фрейдом [4].

В контексті вивчення взаємозв'язку між душевним і матеріальним, Чел-

панов Г. І. зважав на нервові процеси в корі головного мозку, проте наголошував, що не можливо їх повністю вивчити без урахування суб'єктивної сторони сприйняття людиною оточуючого світу. У зв'язку з цим, науковець приділив увагу як об'єктивним, так і суб'єктивним методам дослідження. Набуває неабиякого значення інтроспективний аналіз як психологічний метод самопізнання. Як зазначає Ярошевський М. Г., «Г. І. Челпанов, вважаючи самоспостереження «єдиним джерелом пізнання психічних явищ», відводив експерименту лише допоміжну роль» [8, с. 414]. Георгій Іванович помітив, що експеримент неможливо застосувати для вивчення латентних душевних станів і процесів. Дослідник запропонував використовувати у психології метод «відчування», який полягає в тому, щоб людина навчилась переживати явища дійсності, а не пасивно їх споглядати. Саме через самоприйняття та самоусвідомлення суб'єкт набуває здатності до вивчення власного «Я». На сьогодні інтроспективний аналіз як метод самовивчення особистості набув значного поширення. Таким чином, відомий педагог і психолог Челпанов Г. І. одним із перших заклав основи інтроспективного вивчення душевного життя людини, що не піддавалось об'єктивному спостереженню.

Окрім розроблення ідеалістичної психології, Челпанов Г. І. створив підручник з логіки. Учений вивчав підґрунтя причинності, заперечуючи твердження про те, що психічна зумовленість є відображенням фізичної [5]. Психічна причинність розуміється як складова взаємодії між природою та соціумом, як передумова самодостатності душі. Таким чином, психічне має витікати лише з психічного.

Челпанов Г. І. роз'яснює трактування внутрішнього та зовнішнього. Він наголошує, що до зовнішнього відносяться об'єкти дійсності, які можливо споглядати, а до внутрішнього – ідеї та відчуття, які свідчать про психічні

акти. З такої позиції пояснюється доцільність застосування вченим методу самоспостереження. Дослідник не погоджується з ототожненням матеріального і духовного, а розводить їх як різні за властивостями явища. Разом з цим, він відстоював ідею єдиного походження душі і матерії, був прибічником учіння про структурованість свідомості духовним началом.

Учений досліджував пам'ять та мислення людини [6]. Він пов'язував здібності до відтворення матеріалу з типом сприйняття інформації людиною: візуальний тип, аудіальний тип, тактильний тип і комбінуючий тип. Відповідно до певного типу, суб'єкт використовує для запам'ятовування зорові або слухові образи, або відчуття і власні переживання. Челпанов Г. І. наголошував на множинності пам'яті, тобто на психічній активності кожного акту, який підлягав запам'ятовуванню.

Вивчаючи процес запам'ятовування, Челпанов Г. І. торкається поняття «слід», який виступає фізіологічною основою пам'яті. «Слід» породжений змінами у нервових імпульсах при нервовому збудженні, що сприяє їх подальшому відтворенню і є передумовою до дій. Зокрема, «... значимим є той слід, який залишається в нервовій рідині після якого-небудь збудження» [6, с. 9]. Разом з цим, наголошується, що «слід» не може бути ототожненим з враженнями людини, які формуються в процесі сприйняття. Тому «сліди» ґрунтуються на фізіологічних передумовах і їх можливо прослідкувати в таких психічних станах, як асоціації, галюцинації або сновидіння індивіда. Звертаючись до сучасного розуміння психіки людини з її внутрішніми тенденціями і механізмами, підґрунтям «слідів» виступають фіксовані переживання людини, які зумовлюються процесами збудження у нервовій системі. У психокорекційній роботі [4] стає можливим пізнання емотивних фіксацій, а саме цінних, значущих для суб'єкта спогадів, думок, емоцій, які пов'язані з досвідом і приховано

впливають на активність респондента. Питання «слідів» у семантичному контексті потребує детального дослідження та подальших підтверджень.

Процес мислення, згідно з даними Челпанова Г. І., можливо пояснити шляхом вивчення типу сприйняття інформації людиною та асоціативного процесу, який виникає при розумових діях. Фактично, учений стверджує, що асоціювання є свідченням мислення про дійсність. На основі отриманих даних науковець наголошує на дієвості мнемотехніки як засобу продуктивного запам'ятовування та осмислення інформації.

Важливим для психології є переконання Челпанова Г. І. у наявності психічної енергії, яка може трансформуватись у фізичну, і навпаки [6; 7]. На думку вченого незалежно від походження енергії її основною функцією є рух. Оскільки душа трактувалась вченим в контексті детермінованості духовними аспектами буття, то й психічна енергія набувала першопричинності. Вивчення психічної енергії людини, яка є ознакою існування душі, було продовжено в концепціях, що висвітлювали роль несвідомого у формуванні особистості. Так, розуміння психічної енергії у психоаналізі, розробленому З. Фрейдом, виходить з інстинктивної сутності потягів інстанції психіки «Ід». Психоаналітиком доведено, що вперше блокування психічної енергії індивіда здійснюється в до-едіпальний та едіпальний період його розвитку, що зумовлено соціальними заборонами та необхідністю стримувати власні бажання. Разом з цим, блокування психічної енергії зумовлює її вияв у спонтанній активності суб'єкта, тобто трансформацію на інший об'єкт. Характерною особливістю прояву психічної енергії, яка була блокованою, є її імператив, заданий емотивними аспектами індивідуального досвіду особистості.

Узагальнення результатів наукових досліджень Челпанова Г. І. дає підстави вказати на їх актуальність для

розвитку сучасної практичної психології. Роботи вченого висвітлювали такі важливі питання як психічна причинність, функційні особливості душі, енергетичний ракурс психічного життя людини, психічна реальність і багато інших. Усі ці питання не можуть бути однозначно закритими, оскільки охоплюють динамічні процеси внутрішнього світу людини, для пізнання якого потребується удосконалення методичного інструментарію психолога. Окремо варто відзначити, що Челпанов Г. І. обґрунтував доцільність методу самоспостереження, застосованого для пізнання внутрішнього світу

людини, та автономність психології як науки.

Висновки. Розуміння Челпановим Г. І. психології як самостійної науки поклало початок до ініціювання психологічних досліджень автономно від суміжних наук. Незважаючи на заборону підтримки ідеалістичної психології у період розквіту марксистської ідеології, цей напрям має бути відкритим для вивчення сучасними молодими фахівцями. Досягнення Челпанова Г. І. потребують реконструкції та подальших досліджень з ґрунтовним викладом біографічних даних та психологічних ідей вченого.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Болтівець С. І. Київський період науково-психологічної діяльності Георгія Челпанова / С. І. Болтівець // *Практична психологія та соціальна робота*, 2013. – № 1. – С. 61 – 65.
2. Летцев В. М. Г. И. Челпанов – философ, психолог, педагог / В. М. Летцев // *Журнал практикующего психолога*, 2007. – № 13. – С. 70 – 81.
3. Марцинковская Т. Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. Д. Марцинковская. – 4-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 544 с.
4. Овчаренко О. В. Цінності як засіб формування психічного (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання) : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Овчаренко Ольга Василівна. – К., 2013. – 367 с.
5. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К: «Академвидав», 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита)
6. Челпанов Г. И. О памяти и мнемонике. Популярный этюд / Челпанов Г. И. – Второе издание – СПб.: Изд. ред. журнала "Мир божий", 1903. – 54 с.
7. Челпанов Г. И. Очерк современных учений о душе / Г. И. Челпанов // *Вопросы философии и психологии*. – М., 1900. – Год XI, кн. II (52). – С. 287 – 333. – Интернет-ресурс: [<http://relig-library.pstu.ru/modules.php?name=895>].
8. Ярошевский М. Г. История психологии. 2-е перераб изд. / Ярошевский М. Г. – М.: «Мысль», 1976. – 463 с.

2. ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

БОЛЬШАКОВА А.М.,
доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
соціальної психології,
Харківська державна
академія культури,
м. Харків

САМОРЕФЛЕКСІЯ УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТА ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТІВ

Досліджено взаємозв'язок саморефлексії у професійній сфері та особистісного потенціалу студентів. Визначено, що конструктивні особливості професійної саморефлексії притаманні студентам із високим рівнем життєстійкості та конструктивним копінгом. Позитивне професійне самоусвідомлення властиве студентам із високою толерантністю до невизначеності. Студенти, які позитивно оцінюють свою професійну самореалізацію, мають високі оцінки особистісного динамізму.

Ключові слова: саморефлексія, особистісний потенціал, життєстійкість, копінг, особистісний динамізм, толерантність до невизначеності.

Исследована взаимосвязь саморефлексии в профессиональной сфере и личностного потенциала студентов. Определено, что конструктивные особенности профессиональной саморефлексии присущи студентам с высоким уровнем жизнестойкости и конструктивным копингом. Позитивное профессиональное самоосознание свойственно студентам с высокой толерантностью к неопределенности. Студенты, позитивно оценивающие свою профессиональную самореализацию, имеют высокие оценки личностного динамизма.

Ключевые слова: саморефлексия, личностный потенциал, жизнестойкость, копинг, личностный динамизм, толерантность к неопределенности.

A study of correlation between self-reflection in a professional sphere and personal potential of students is undertaken. It is certain that the constructive features of professional self-reflection are inherent to the students with the high level of hardiness and constructive coping. The high tolerance for ambiguity is peculiar to students with positive professional self-conscience. The positive professional self-appraisal is description of students with high estimation of personal potential.

Key words: self-reflection, personal potential, coping, personal dynamism, hardiness, tolerance for ambiguity.

Постановка проблеми. Одним з найголовніших завдань наукової та прикладної психології є розробка теоретико-методологічних засад та практичних підходів до забезпечення повноцінного функціонування людини, її психічного, фізичного та соціального благополуччя в усіх сферах життя. Звідси, провідний напрям психологічних досліджень в сфері педагогічної психології – це визначення факторів та умов підготовки у вищих навчальних закладах високопрофесійних, успішних фахівців, здатних ефективно вирішувати свої професійні та загальножиттєві завдання. Перетворення студента на компетентного фахівця та забезпечення високого рівня розвитку його життєвої компетентності є складним процесом, який зумовлюється багатьма факторами. Одним з таких факторів є саморефлексія студентів, зокрема її особливості, пов'язані з передбаченням професійного майбутнього, суб'єктивною оцінкою успішності професійного становлення в усіх його аспектах вже під час навчання у ВНЗ. Отже, актуальною психологічною проблемою є вивчення особистісного потенціалу адекватної саморефлексії успішності професійного розвитку студентів.

Аналіз досліджень та публікацій

Проблема особистісного потенціалу на сьогодні є досить широко

представленою у психологічних дослідженнях.

Традиційним напрямом психологічних досліджень є вивчення творчого потенціалу людини (К. Абульханова-Славська, Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, Л. Сохань, Є. Яковлева) як загальнолюдської здатності особистості до творення нового, що виражається в особливостях мислення (критичності, гнучкості, оригінальності, системності, допитливості), перцепції (вразливості, фантазії, інтуїції, уяві), характеру (прагненні досягти успіху, наполегливості, самостійності, впевненості у собі, емоційній стабільності, готовності до ризику), здатності до проектування ідеальних еталонів діяльності на основі загальнолюдських цінностей.

Дослідження І. Манохи присвячені вивченню потенціалу індивідуального буття – складного синтетичного й багатозмістового феномена, що «генералізує в собі здатність людини розгорнути в процесі життєдіяння індивідуально-неповторний зміст онтологічних відношень до світу у системі інтенціальних та потенціальних ознак» [5].

У сучасних психологічних дослідженнях вивчаються також окремі специфічні аспекти особистісного потенціалу та вживаються відповідні поняття для його позначення. Так у роботах Є. Вахромова описано «людський потенціал» як інтегральну ха-

рактеристики фізичних, психічних, інтелектуальних, духовних здібностей людини [1]. А. Маклаков досліджує «особистісний адаптаційний потенціал» – психологічні особливості особистості, що визначають можливість адекватної регуляції функціонального стану організму в різних умовах життя та діяльності і відображають можливості особистості щодо психічної та соціальної адаптації [4]. В. Марков оперує поняттям «професійного потенціалу», який диференціюється на реалізований (що визначається життєвим та професійним досвідом та виявляється у знаннях, уміннях, навичках та професійних здібностях) та нереалізований (який базується на мотиваційній структурі професіонала та інтегрує професійні інтереси, цінності та потреби) [6]. Феномен інноваційного потенціалу (Е. Галажинський, В. Ключко) вивчається як особистісний ресурс, який є базовою основою для ініціації інноваційної поведінки та містить у собі особистісні якості (толерантність до невизначеності, здатність до виправданого ризику, відповідальність, потребу в самореалізації, мотивацію досягнення, рефлексивність, креативність), компетенції (проектну, комунікативну, інформаційну), вітальність (особливості ціннісно-сислової організації життєвого світу, життєстійкість, працездатність, суверенність, орієнтацію на певну якість життя) [2].

Грунтовне вивчення особистісного потенціалу як характеристики особистісної зрілості, основи саморегуляції та самодетермінації людини здійснено колективом науковців за керівництвом Д. Леонтьєва (Д. Леонтьєв, Є. Осин, О. Рассказова, Т. Гордєєва). Сам феномен було визначено як інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей особистості, яка є основою здатності особистості виходити із стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів у своїй життєдіяльності, зберігати стабільність діяльності і смислових орієнтацій на тлі тиску швидко змінюваних

зовнішніх умов. До структури особистісного потенціалу віднесено [3]: смислоттєві орієнтації, каузальні орієнтації, життєстійкість, толерантність до невизначеності, особливості контролю за дією, особистісний динамізм, самоорганізацію діяльності, часові перспективи, оптимістичність мислення.

У розробці цього напрямку отримано значні наукові дані, але досі недостатньо вирішеною залишається проблема вивчення взаємозв'язку особистісного потенціалу студентів з факторами їх професійного саморозвитку під час професійного навчання.

Метою цього дослідження було вивчення особистісного потенціалу як кореляту особливостей саморефлексії студентів, зокрема змісту уявлень, пов'язаних із передбаченням професійного майбутнього, суб'єктивною оцінкою успішності професійного становлення в усіх його аспектах вже під час навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У дослідженні прийняло участь 106 студентів віком від 19 до 24 років.

На першому етапі збирання емпіричних даних за допомогою відповідних психодіагностичних методик було вивчено деякі базові складові особистісного потенціалу особистості:

- життєстійкість (С. Мадді, Д. Леонтьєв) – систему установок людини на залучення до життя, контроль за подіями, прийняття ризику, що характеризує здатність витримувати та розв'язувати стресові та складні життєві ситуації (діагностовано за допомогою Тесту життєстійкості Д. Леонтьєва);
- конструктивний копінг, або долаючу поведінку як індивідуальний спосіб взаємодії особистості зі складною, стресовою або кризовою ситуацією, призначенням якого є опанування, вирішення, пом'якшення, звикання, ухилення або запобігання проблемної ситуації, сутністю – подолання стресу, усунення загрози та най-

краща адаптація до вимог ситуації (діагностовано методикою SACS – «Стратегії подолання стресових ситуацій» С. Хобфолла);

- особистісний динамізм (Д. Леонт'єв, Д. Сапронов) – здатність та готовність людини змінюватися за відсутності імперативної необхідності для цього, можливість людини активно впливати на себе та ситуацію, здійснювати значущі вчинки, долати страхи, тривогу та інші прояви захисних механізмів (діагностовано за допомогою Опитувальника особистісного динамізму Д. Леонт'єва та Д. Сапронова);
- толерантність до невизначеності (С. Баднер) – готовність людини залучатися у невизначені (нові, неоднозначні) ситуації, здатність успішно діяти в них та приймати рішення навіть тоді, коли невідомі всі факти та можливі наслідки (діагностовано за допомогою Опитувальника толерантності до невизначеності С. Баднера).

На другому етапі збирання емпіричних даних було вивчено особливості саморефлексії студентами успішності свого професійного становлення.

Психічний феномен, що є результатом саморефлексії успішності професійного становлення у свідомості майбутнього фахівця або вже досвідченого професіонала, отримав назву професійної затребуваності, яку визначають як «багаторівневу, ієрархічно побудовану, пов'язану з іншими психологічними утвореннями (активність, смисл, цінність, зовнішнє середовище, спілкування, професійна діяльність та ін.), мегасистему суб'єктивних ставлень особистості до себе як до «значущого для інших» професіонала» [7, с. 45]. До функціональних компонентів професійної затребуваності належать [7]:

- ставлення до себе як до професіонала, який реалізував (реалізовує або реалізовуватиме) свій потенціал;
- приналежність до професійного співтовариства – диференційоване

уявлення та емоційне ставлення до себе та цінностей, що створюються у обраній галузі професійної діяльності, впевненість у здатності досягти особистісно та соціально значущого результату у цій сфері;

- переживання професійної затребуваності – оцінка результатів професійної діяльності, визнання її важливості, цінності для інших, впевненість у здатності використати свої професійні знання, уміння та навички;
- ставлення до себе як до компетентного професіонала – впевненість у власній професійній спроможності, достатності професійних знань;
- ставлення до себе як до авторитетного професіонала – суб'єктивна оцінка ступеня своєї професійної значущості для інших людей (колег, керівництва, родичів, друзів, клієнтів та ін.);
- оцінка професійної діяльності та її результатів – оцінка соціальної значущості вкладу, який привносить власні результати трудової діяльності;
- сприйняття ставлення інших до себе як до значущого професіонала – задоволеність особистості відношенням до неї як професіонала;
- ставлення до самого себе як до значущого для інших професіонала – самоставлення людини, що зумовлене сприйняттям власної значущості як професіонала для близьких, колег, керівництва та суспільства взагалі.

Діагностику особливостей ставлення студентів до себе у професійній сфері було проведено за допомогою опитувальника «Професійна затребуваність особистості» (О. Харитонova, Б. Ясько).

На етапі статистичного аналізу емпіричних даних було проведено кореляційний аналіз оцінок досліджуваних за діагностованими показниками особистісного потенціалу та опитувальником «Професійна затребуваність особистості». Результати

Таблиця 1

Взаємозв'язок саморефлексії у професійній сфері та особистісного потенціалу студентів

Складові особистісного потенціалу	Шкали опитувальника «Професійна затребуваність особистості» ¹								
	ЗРПП	ППС	ППЗ	ПК	ПА	ОРПД	СІ	СС	ЗРПЗ
<i>Життєстійкість:</i>									
- залученість	,498 ²	,493 ²	,538 ²	,457 ²	,544 ²	,531 ²	,518 ²	,603 ²	,498 ²
- контроль	,469 ²	,57 ²	,548 ²	,511 ²	,594 ²	,533 ²	,501 ²	,633 ²	,469 ²
- прийняття ризику	,37 ²	,464 ²	,354 ²	,323 ²	,544 ²	,362 ²	,492 ²	,477 ²	,37 ²
- загальний рівень	,505 ²	,57 ²	,552 ²	,494 ²	,622 ²	,545 ²	,558 ²	,647 ²	,505 ²
<i>Індекс конструктивності копіngu</i>	,243 ³	,313 ²	369 ²	,217 ³	,277 ⁴	,425 ²	,385 ²	,321 ²	,385 ²
<i>Особистісний динамізм:</i>									
Подолання себе	,324 ¹	,376 ¹	,401 ¹	,365 ¹	,421 ¹	,254 ²	,282 ²	,249 ²	,352 ¹
Прагнення до розмаїтості	,229 ³	,234 ³		,407 ¹	,381 ¹		,254 ²	,276 ²	,315 ¹
Цінність змін			,224 ³	,423 ¹	,392 ¹		,228 ³	,255 ²	,399 ¹
Внутрішній локус стабільності	,541 ¹	,446 ¹	,411 ¹	,365 ¹	,498 ¹	,457 ¹	,321 ¹	,346 ¹	,359 ¹
<i>Толерантність до невизначеності⁵:</i>									
Новизна	-,199 ³		-,251 ³	-,219 ³					-,197 ³
Складність			-,198 ³	-,211 ³					
Нерозв'язність				-,217 ³					
Загальний рівень			-,255 ³	-,247 ³					

Примітки:

1: тут та далі: ЗРПП – задоволеність реалізацією професійного потенціалу, ППС – приналежність до професійного співтовариства, ППЗ – переживання професійної затребуваності, ПК – професійна компетентність, ПА – професійний авторитет, ОРПД – оцінка результатів професійної діяльності, СІ – ставлення інших, СС – самоставлення, ЗРПЗ – загальний рівень професійної затребуваності; 2: $p < 0,001$; 3: $p < 0,05$; 4: $p < 0,01$; 5: у відповідності до своїх процедурних особливостей методика «Опитувальник толерантності до невизначеності» вимірює інтолерантність.

оцінки взаємозв'язку особливостей саморефлексії студентів у професійній сфері та показниками їх особистісного потенціалу (статистично значущі коефіцієнти кореляції) наведено у табл. 1.

Результати статистичного аналізу, наведені у табл.1, показують, що оцінки за всіма показниками Тесту життєстійкості та загальний рівень конструктивності копіngu на дуже ви-

сокому рівні достовірності корелюють з показниками саморефлексії студентів у професійній сфері. Отже, досліджуваним, яким притаманна висока життєстійкість (впевненість у тому, що все, що трапляється, сприяє розвитку, переконання у необхідності активної участі у життєвих подіях, здатність приймати виклик складних життєвих ситуацій) та конструктивність дола-

якої поведінки, властиві такі особливості самосприйняття у професійній сфері:

- задоволення професійною самореалізацією (оцінки ЗРПП);
- позитивне емоційне ставлення до себе як фахівця (оцінки ППС);
- упевненість у власній здатності успішно використовувати набуті професійні знання, уміння та навички (високі оцінки ППЗ);
- упевненість у власній професійній компетентності (оцінки ПК);
- усвідомлення себе значущими фахівцями, які заслуговують на повагу (оцінки ПА);
- позитивна оцінка змісту та результату своєї професійної діяльності, впевненість у досягненні успіхів та визнання (оцінки ОРПД);
- переконання у позитивному ставленні оточуючих (оцінки СІ);
- позитивне ставлення до себе як до фахівців, висока професійна самооцінка (оцінки СС).

Аналіз даних табл. 1 також показує, що компоненти особистісного потенціалу, які складають особистісний динамізм, утворюють значну кількість прямих кореляцій з особливостями самосприйняття студентами успішності свого становлення у професійній сфері.

Студенти, які позитивно сприймають процес та результат свого професійного становлення, задоволені професійною самореалізацією, наявним і майбутнім статусом та авторитетом, відчують наявність перспектив затребуваності, мають високу самооцінку професійної компетентності й перспектив досягнення успіху у трудовій діяльності, мають високі оцінки особистісного динамізму, які свідчать про їх здатність:

- долати лінощі та інертність, бути активними, енергійними, дієвими та мотивованими на пошук і засвоєння перспективних інновацій;
- відчувати задоволення від прагнення до змін, розширення власного життєвого досвіду, залученості до

життя;

- визнавати високу актуальну та потенційну цінність змін, що запропоновані обставинами, або ініційовані особисто;
- переживати внутрішню опору на самих себе, як на досить суттєве підґрунтя досягнення життєвого успіху у світі, що змінюється.

Дані, наведені у табл. 1, показують, що задоволеність реалізацією професійного потенціалу пов'язана із толерантним ставленням до нової, неочікуваної інформації. Переживання, пов'язані із позитивною оцінкою професійного «Я», корелюють із витривалістю до складних обставин та загальною толерантністю до невизначеності. Задовільна самооцінка професійної затребуваності притаманна студентам із високим рівнем розвитку усіх складових толерантності до невизначеності – здатністю витримувати нову інформацію, ефективно поводитися у нетипових ситуаціях, відчувати себе комфортно в непрогнозованих обставинах.

Висновки. У результаті дослідження показано наявність взаємозв'язку особливостей саморефлексії у професійній сфері та найважливіших складових особистісного потенціалу студентів.

Визначено характеристики особистісного потенціалу студентів, які мають сприятливі особливості сприйняття успішності свого професійного становлення. Такі студенти: високо оцінюють результати актуальної та майбутньої професійної самореалізації; задоволені актуальним та майбутнім професійним статусом та авторитетом; усвідомлюють наявність перспектив затребуваності; мають високу самооцінку професійної компетентності та перспектив досягнення успіху у трудовій діяльності.

Для особистісного потенціалу студентів, які позитивно сприймають себе у професійній сфері, властиві такі характеристики: життєстійкість, конструктивна копінг поведінка, осо-

бистісний динамізм, толерантність до невизначеності.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у вивченні якіс-

них причинно-наслідкових зв'язків між особливостями професійної само-рефлексії та розвитком складових особистісного потенціалу студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вахромов Е.Е. Проблема и методология исследования человеческого потенциала / Е.Е. Вахромов // Потенциал личности: комплексная проблема. Материалы второй Всероссийской Internet-конференции. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. – С. 341 – 345.
2. Ключко В.Е. Психология инновационного поведения / В.Е. Ключко, Є.В. Галажинский. – Томск: Томский гос. ун-т, 2009. – 240 с.
3. Леонтьев Д.А. Личностное в личности : личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Уч. записки каф. общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1. – М. : Смысл, 2002. – С. 56–65.
4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16 – 24.
5. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини : онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 // І.П. Маноха. – К., 2003. – 48 с.
6. Марков В.Н. Профессиональный потенциал и зона ближайшего профессионального развития / В.Н. Марков // Акмеологическое исследование потенциала и ресурсов человека. – М. : Изд-во РАГС, 2005. – С. 75-88.
7. Харитонова Е.В. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ) / Е.В. Харитонова, Б.Л. Ясько // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 45–57.

БОНДАРЕНКО З.П.,
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Дніпропетровський національний
університет ім. Олеся Гончара,
м. Дніпропетровськ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА

Розглянуто питання формування уявлень та готовності студентів до усвідомленого батьківства протягом навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: усвідомлене батьківство, компоненти усвідомленого батьківства, студенти, вищий навчальний заклад, волонтерська робота.

Рассмотрены вопросы формирования представлений и готовности студентов к осознанному родительству на протяжении учебы в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: осознанное родительство, компоненты осознанного родительства, студенты, высшее учебное заведение, волонтерская работа.

The problems of forming attitudes and readiness of students to responsible parenthood during learning in higher education. Questions of content prepare students for responsible parenthood throughout the training in higher education. Substantiates the role of training in the structure of conscious parenting education training is an important goal and strategic position of the university in the context of a competitive specialist. Noted that such an approach can be seen as a method of forming a vital competence of students considering family values, has not only the specific knowledge and skills in the direction, but also helps to master the art of successful family life, technology marital success. Emphasis is placed on the fact that young people should be given the skills of interaction with parents, grandparents and relatives, changing unconstructive attitude to them on an effective model of cooperation and understanding, and to develop the ability to be emotionally stable, determine the purpose and meaning of family life, the ability to prevent and solutions bind family conflicts; stimulate the development processes

of cultural heritage Ukrainian family, her spiritual self. It is important to prepare students for fatherhood, as well as provide an opportunity for the development and implementation of the curriculum in the working structure of the educational process at the university.

Key words: *conscious parenting components responsible parenthood, students, high school, volunteer work.*

Постановка проблеми. Підготовка молоді до усвідомленого батьківства є завжди актуальним питанням для українського суспільства, бо здавна родина мала великий вплив на людське життя. Основні соціальні інститути нині не вповні забезпечують достатній розвиток якостей майбутнього сім'янина. У наш час звичайними явищами стають: малодітна родина, відхід від традиційного розподілу ролей і відповідальності у родині, збільшення кількості неповних сімей, ослаблення виховної ролі батьків, ріст бездоглядності дітей, зниження стабільності сім'ї та інші актуальні явища у сфері родини та дитячо-батьківських відносин.

Сьогодні існують протиріччя між вимогами суспільства до виконання функцій сучасної родини й рівнем їх здійснення на практиці, між обсягом знань молоді щодо відповідального виконання функцій батьків й рівнем їх сімейних компетентностей, ступенем усвідомлення власної позиції особистості та відповідальності за створення родини тощо.

З огляду на вищесказане, підготовка студентів до усвідомленого батьківства можлива за умови вивчення стану підготовки молоді до створення родини та цілеспрямованої роботи щодо зазначеної теми. Навчання усвідомленому батьківству у структурі підготовки фахівців освітньої сфери

є вкрай важливим завданням і стратегічною позицією вищої школи у контексті європейських вимог до підготовки конкурентоспроможного сучасного фахівця. Такий підхід може сприйматися як метод формування життєвої компетентності з огляду на сімейні цінності, що надає не лише специфічні знання та навички з певного напрямку, а й допомагає оволодівати мистецтвом успішного сімейного життя, технологіями життєвого родинного успіху. Важливо наділити молодих людей уміннями взаємодіяти з прабатьками або особами, що належать до їх родинного оточення, змінюючи неконструктивне ставлення до них на ефективну модель співробітництва та взаєморозуміння, а також розвивати уміння бути емоційно стійкими, визначати мету та сенс життя родини, вміння попереджувати і розв'язувати сімейні конфлікти; оволодівати механізмами саморегуляції та стимулювати процеси розвитку культурного надбання української родини, духовного її самовдосконалення. Тому зрозуміло, що вивчення питань щодо готовності студентів до батьківства, надасть можливість розробки та впровадження робочої навчальної програми у структуру навчального процесу.

Формулювання мети статті. Метою статті є: теоретичне та емпіричне дослідження психолого-педагогічних засад підготовки студентської молоді

до розуміння усвідомленого батьківства в умовах вищого навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що поняття усвідомленого батьківства все більше привертає увагу дослідників. Усвідомлене батьківство – одна з найбільш складних та мало розроблених проблем сучасної науки. Актуальність її вивчення обумовлена протиріччями між гостротою демографічних проблем, які пов'язані з кількісною перевагою людей похилого віку над молоддю, великою кількістю сімей, які розпадаються, збільшенням кількості дітей-сиріт та соціальних сиріт, зростанням кількості випадків жорстокого ставлення до дитини й недостатньою розробленістю програм соціальної і психологічної допомоги молоді, яка є потенційними батьками.

Відомо, що сім'я є важливим компонентом мікросередовища дитини. А найближчими та найвпливовішими на дитину в сім'ї вважають батьків. Спілкування дитини з батьками є найважливішим чинником її розвитку, її першою школою взаємовідносин з людьми. На необхідність сімейного виховання, ролі батьків у ньому, створення умов для гармонійного розвитку дитини вказували видатні педагогі-гуманісти П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, І.Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький. Серед сучасних – Т.Ф. Алексеєнко, І.В. Братусь, Л.М. Буніна, Т.Г. Веретенко, Ю.Б. Гіппенрейтер, А.Б. Добрович, Л.В. Долинська, Е.Г. Ейдемільер, А.І. Захаров, А.Й. Капська, С.В. Ковальов, В.П. Кравець, Г.М. Лактіонова, В. Леві, Р.В. Овчарова, О.П. Песоцька, Г.К. Радчук, А.С. Співаковська та інші.

Формуванню усвідомленого батьківства присвячені ґрунтовні дослідження О.В. Безпалько, Т.Г. Веретенко, В.В. Гурова, І.Д. Зверєвої, Г.М. Лактіонової, Р.В. Овчарової та ін. Проблема виховання особистості сім'янина знайшла відображення у ряді дисертаційних і монографічних досліджень вітчизняних психологів і педагогів

(І.В. Братусь, Л.М. Буніна, М.В. Вовчик-Блакитна, Т.П. Говорун, К.Т. Журба, І.С. Кон, Г.М. Лактіонова, І.М. Мачуська, Г.К. Радчук, Р.П. Федоренко та ін.) [1–5]. У дослідженні Н.О. Островської визначено шляхи формування усвідомленого батьківства у діяльності територіальних громад [4]. Однак, спеціальних досліджень, присвячених проблемі формування навичок усвідомленого батьківства у студентській молоді завдяки розробленим навчальним курсам, ще не проводилося. Відзначаємо, що дослідники І.С. Кон, Б.І. Кочубей, Т.П. Юферова, З.А. Янкова акцентували увагу на питаннях ставової відмінності та диференціації соціальних ролей у родині. Дослідженню проблеми становлення й розвитку сім'ї, педагогічної культури батьків, просвітницької роботи з ними, зокрема, з молодими батьками, присвятили свої праці Т.Ф. Алексеєнко, І.В. Гребенніков, І.С. Кон, Р.В. Овчарова, О.П. Песоцька, І.М. Трубавіна та ін. [1; 3; 5].

Важливі аспекти проблеми розвитку соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, вітчизняних та зарубіжних концепцій соціалізації особистості, соціально-педагогічних умов усвідомленого батьківства розглянуті у працях О.В. Безпалько, І.Д. Бежа, З.П. Бондаренко, Т.Г. Веретенко, О.М. Докукіної, І.Д. Зверєвої, А.Й. Капської, О.Л. Кононко, В.Г. Кравця, Г.М. Лактіонової, Л.І. Міщик, В.С. Петровича, С.Я. Харченка та ін. [2; 3; 6]. На наш погляд, у науковій літературі проблема підготовки молоді під час навчання у вищому навчальному закладі до усвідомленого батьківства ще недостатньо розроблена.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих результатів. Зауважимо, що сімейна компетентність формується через оволодіння різноманітними видами діяльності, які виступають умовами і засобами, необхідними способами для кожного індивіда, через отримання особистого досвіду у різних галузях діяльності. Цього можна досягти, якщо фахівець

усвідомлює важливість справи, яку він проводить, враховує індивідуальні особливості учасника педагогічного процесу, динамічність змін, що відбуваються з ним, розуміє складність процесу розвитку.

Відзначимо, що і у вітчизняній, і у зарубіжній літературі є певні напрацювання щодо тлумачень питання формування готовності молодих людей до усвідомленого батьківства як до діяльності, що полягає у визначенні спланованих і систематичних зусиль з модифікації або розвитку соціальних компетенцій людини за допомогою навчання, для того, щоб досягти ефективного виконання одного чи кількох видів діяльності. На думку вітчизняних дослідників, батьківство – багатовимірне поняття. Так, у енциклопедії для фахівців соціальної сфери знаходимо таке тлумачення *батьківства* – це соціально-психологічний феномен, що є сукупністю знань, уявлень і переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства; процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку та навчання дітей [3, с. 121].

У нашому уявленні батьківство як надіндивідуальне ціле найтісніше пов'язане з такими категоріями, як відповідальність, довіра і готовність. Відповідальність пов'язана з певною тривогою, занепокоєнням за долю дитини, її здоров'я душевний і духовний розвиток. Відповідальність визначає спрямованість поведінки батьків: попередити можливі хвороби, нещастя, або полегшити переживання, страждання дитини. Тобто, поведінка батьків спрямована на забезпечення благополуччя дитини і зведення до мінімуму неприємних моментів життя. Слід звернути увагу на те, що виникнення відповідальності може по-різному локалізуватися у часі: задовго до появи дитини на світ, під час вагітності і пологів, відразу після народження дитини або через деякий час. Нерідко

почуття відповідальності у молодих мам з'являється не в пологових будинках, коли вони спілкуються зі своєю дитиною, а вже вдома, коли вони залишаються наодинці з малюком, коли приходить розуміння, що майже все залежить від них, що здоров'я і життя дитини в їх руках. Почуття відповідальності по відношенню до майбутньої або вже народженої дитини у подружжя з'являється далеко не завжди синхронно [2, с. 15-17].

З погляду сучасних науковців, *усвідомлене батьківство* може бути визначене як „сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості” [5, с. 48]. Тобто, усвідомлений підхід до батьківства передбачає прагнення батьків до поповнення своїх знань, розвитку умінь, якостей та почуттів стосовно процесу виховання дитини, гармонізації сімейних стосунків.

Проаналізувавши дослідження щодо визначення поняття батьківства, підкреслимо, що воно є психолого-педагогічним явищем, складною структурою, яка може розглядатися з погляду системного, комплексного і феноменологічного підходів. Становлення батьківства характеризується узгодженням уявлень чоловіка і жінки про ролі батьків, функцій, розподіл відповідальності, обов'язків. З появою дитини узгодження уявлень набуває іншого виразу, коли теорія починає реалізовуватися на практиці. Зрозуміло, що розвинута форма батьківства характеризується умовною стабільністю і реалізується в узгодженості між батьками та їх поглядами на батьківство. Цю форму батьківства складають такі компоненти як: ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності); батьківські установки та сподівання; батьківські почуття; батьківська позиція; батьківська відповідальність; стиль сімейного виховання. Кожний компонент батьківства включає три складові характеристики: *когнітивну*,

поведінкову та емоційну [2, с. 11; 3, с. 122].

У зв'язку з розглянутим вище, *усвідомлене батьківство* є розвинутою формою батьківства, що включає в себе компонент свідомого ставлення батьків до процесу виховання та розвитку дитини, враховуючи її індивідуальні особливості. Усвідомлене батьківство трактується як взаємодія батьків (чи осіб, які їх замінюють) між собою, іншими членами сім'ї, результатом якого є створення найбільш сприятливих умов для повноцінного розвитку дитини. Усвідомлене батьківство також включає в себе всі перелічені компоненти батьківства і передбачає прагнення батьків до поповнення своїх знань, розвитку своїх умінь, якостей та почуттів стосовно процесу виховання дитини, гармонізації сімейних стосунків (О.В. Безпалько, І.В. Братусь) [3, с. 122–123].

На нашу думку, під *усвідомленим батьківством* також можна розуміти свідоме ставлення батьків до процесів виховання, розвитку та догляду за дитиною на всіх етапах її життєдіяльності з метою виховання здорової та зрілої особистості. Висвітлюючи тему батьківства, слід зауважити, що на його розвиток та реалізацію впливає і тип сім'ї, у якій виховується дитина, співвідношення участі батька і матері у вихованні та розвитку дитини. Нагадаємо, що сім'я може бути повною, неповною, багатодітною, прийомною (фостерною), дистанційною та такою, яка виховує дитину з особливими потребами тощо. У залежності від типу сім'ї батьківство як багатокомпонентне явище може набувати своїх особливостей. Розглянутий вище матеріал, показує багатогранність батьківства як соціально-психологічного явища та підкреслює необхідність підготовки до нього у період навчання у вищій школі.

Проаналізуємо сутність підготовки студентів до батьківства на практиці. Зазначимо, що соціальний стан та психологічне самопочуття молоді є важливим показником життєуспішності суспільства, суттєво залежить від можливостей реалізації потенціа-

лу молодого покоління і задоволення потреб різних груп молоді у багатьох сферах життя, а саме: у сфері шлюбно-сімейних відносин.

Нами було проведено опитування 119 студентів різних курсів факультету психології та факультету суспільних наук і міжнародних відносин Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, яке дало можливість проаналізувати характерні тенденції ставлення студентів щодо розуміння ними поняття усвідомленого батьківства, готовності до створення сім'ї, відповідального ставлення до виконання обов'язків подружньої пари та визначення стилю виховання й батьківсько-дитячих відносин. Отже, *предметом* нашого дослідження стало виявлення стану готовності студентів до шлюбу та розуміння ними поняття усвідомленого батьківства. Основним методом дослідження у цій роботі ми обрали анкетну форму опитування, яка найбільш зручна при обробці й аналізі даних, так само дозволяє значно скоротити час збору інформації, чого б не сталося при методі бесіди чи інтерв'ювання.

За **результатами опитування** студентської молоді ми отримали такі дані: найоптимальнішим віком для вступу до шлюбу досліджувані вважають період від 25 до 30 років (48 %), потім – вік від 18 до 25 років (38 %), а 12 % обрали „свій варіант” відповіді. Лише одна людина (2 %) обрала відповідь – від 30 років і старше. Досліджувані також вважають, що шлюб між 23-річними людьми може бути досить перспективним. У цьому віці, як правило, студенти закінчують навчання, отримують професію, визначаються як особистості, дівчата досягають свого фізичного розквіту – це найкращий вік для народження дітей та створення родини. Студенти у своїх відповідях зазначають: чоловічий організм фізіологічно та психологічно формується пізніше, що треба враховувати під час створення сім'ї. Отже, оптимальний вік для створення сім'ї: 21–25 років.

Крім того, в останні роки нестандартних шлюбів, де чоловік молодший за дружину на 5-15 років, стає все більше. Число їх збільшується на 2-3 % щорічно, та як правило, вони розпадаються через 5-6 років.

Тенденція до реєстрації шлюбних відносин під час навчання у закладах освіти спостерігається все частіше. „Цілком прийнятним” та „можливим” таке явище вважають 40 % опитаних; негативно до цього поставились 34 % респондентів. Тобто, якщо існує можливість укладання шлюбу, то навчання не виступає при цьому вагомою перешкодою. Серед опитаних нами студентів у офіційному шлюбі перебувають 8 %, громадянському – 13 %, решта – не перебуває.

Сучасна молодь обирає собі супутників життя, не звертаючи уваги на соціальний статус майбутнього чоловіка або жінки, що засвідчують результати відповідей про цю особливість. Більше половини опитаних відповіли, що для них значення соціального статусу обранця не є дуже важливим (54 %), для 20 % взагалі не має значення, але для 18 % досліджуваних соціальний статус „обранця” є дуже важливим, для 8 % було „важко відповісти”. Тобто, для більшості студентів духовні цінності переважають над матеріальними, про що також свідчать і головні мотиви вступу до шлюбу, які обрали досліджувані. Для більшості таким мотивом виступає „кохання” (76 %), варіант „спільні інтереси” обрали 6 % опитаних, на „свій варіант” указали 16 %, і тільки одна людина головним мотивом обрала „фізичну сумісність у сексуальному плані”; варіант „покращення матеріального стану” не обрав жоден учасник опитування. Більшість молодих людей, які вступають до шлюбу, мотивують своє рішення коханням до іншої людини. Але, аналіз змісту, який вони вкладають у це поняття, виявляє домінування уявлень про нереальне, романтичне кохання. Визначено, що кохання сприяє розвитку подружніх стосунків, однак люди,

орієнтовані лише на свої почуття без збереження духовної близькості, часто відчують розчарування. Також встановлено, що кількість шлюбів, які розпались, більше серед пар, що мотивували своє рішення вступу до шлюбу лише коханням, а не серед тих, хто мотивував це рішення більш раціональними мотивами. Коли людина готова до шлюбу, певним чином змінюється і налаштовується її свідомість, світогляд, якості характеру тощо. Серед найважливіших якостей людини, яка готова до шлюбу, респонденти виокремили такі: здатність матеріально забезпечити родину – 76 %, впевненість у собі та своєму партнері – 70 %, відповідальність – 56 %, моральна готовність до батьківства – 44 %, самостійність – 28 %.

Питання фінансового забезпечення сім'ї та наявності власного житла більш за все турбують сучасну молодь. У зв'язку із економічним становищем країни, придбання власного житла та заробітку коштів є проблемним на сьогодні. І саме це виступає одним із чинників, за яких виникає небажання реєструвати та укладати шлюб й зростає рівень розлучень, що також ілюструють причини, які визначили студенти: зрада, незадовільне матеріальне становище, відсутність житлових умов та свого окремого місця проживання, непорозуміння у родині, одноманітність у стосунках та побуті, несумісність характерів, безвідповідальність, нестабільність життя, різні погляди на життя, згасання почуттів, алко- чи наркозалежність одного з членів подружжя тощо.

Цікавою також є думка про вплив моделі батьківської родини на створення власної. Більше половини опитаних вважають, що модель батьківської родини має значний вплив на створення власної (62 %), 18 % вважають, що це ніяк не впливає, та стільки ж обрали варіант „важко відповісти”, 2 % не замислювалися над цим. Батьки, шлюб яких склався благополучно, дають дітям приклад того, як пови-

нно будуватися спільне життя чоловіка і дружини. Погоджені дії батьків є найважливішою передумовою успішного формування уявлень про сім'ю. На підставі ряду досліджень можна констатувати наявність неусвідомлених тенденцій до повторення у новоствореному шлюбі моделі родини своїх батьків (М.В. Вовчик-Блакитна, А.Н. Волкова), до відтворення моделі відносин батьків у власній родині (З. Цельмер), копіювання досвіду батьківської сім'ї (В.І. Чередниченко) та ін.

Щодо думки про обов'язковість підготовки молоді до батьківства та сімейного життя, за потрібне вважають – 46 % респондентів, не замислювалися над цим – 38 %, і 16 % вважають це не потрібним. Такі результати свідчать про низьке усвідомлення важливості дошлюбної підготовки молоді для створення здорової повноцінної родини. Але ті, хто вважає таку підготовку необхідною, гадають, що цим повинні займатися психологи (35 %), соціальні служби (21 %), сім'я (16 %), навчальні заклади (16 %), усі разом – 12%. На думку досліджуваних, потрібно починати готувати молодь до створення власної родини та батьківства: з 15 років – 46 % опитаних, з 18 років – 24 %, з 10 років – 12 %, „свій варіант” обрали 18 % чоловік. Як бачимо з відповідей, таку підготовку слід здійснювати у сім'ї – у вигляді бесід, розмов, прикладів гідної поведінки батьків; у закладах освіти – у вигляді впровадження навчальних дисциплін з цієї проблеми, виховних заходів тощо.

Свою готовність до створення сім'ї та батьківства на шкалі від 1 до 10 (1 – зовсім не готовий, 10 – цілком готовий), студенти оцінили таким чином: 1 – 8 %, 2 – 10 %, 3 – 6 %, 4 – 14 %, 5 – 20 %, 6 – 8 %, 7 – 12 %, 8 – 10 %, 9 – 4 %, 10 – 8 %. Отже, можна зробити **висновки**: у 18–23 роки молоді люди лише наполовину свідомо готові до створення сім'ї та батьківства. Додамо, що незначний відсоток студентів замислюється над необхідністю дошлюбної підготовки молоді, яка б у свою чергу, при широ-

кому її застосуванні, значно вплинула на свідомість молодих людей щодо створення власної родини, підготовки до повноцінного батьківства, правильного розподілу та збереження сімейних цінностей, уникнення сімейних конфліктів, розуміння один одного, розподілу сімейних ролей, зниження рівня розлучень та появи неповних сімей тощо. Тобто, важливим на сьогоднішній день є розробка програм з підготовки молоді до батьківства саме у вищих навчальних закладах. Належну роль у вирішенні цього питання мають зіграти викладачі психолого-педагогічних дисциплін та куратори академічних груп вищої школи. Отже, проведене емпіричне дослідження ще раз підтвердило гіпотезу про ефективність підготовки студентів до усвідомленого батьківства завдяки певним умовам.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведена підготовча робота щодо формування готовності студентів до усвідомленого батьківства була багатою на різні форми і методи як під час аудиторних занять, так і в позанавчальний час.

Констатуємо, що є можливість підвищити свій пізнавально-мотиваційний рівень знань, умінь та навичок на заняттях з курсу „Соціально-педагогічна робота з усвідомленого батьківства”, який викладається на п'ятому курсі (72 год.). Завдання дисципліни – надання студентам відповідних психолого-педагогічних компетенцій стосовно проблеми усвідомленого батьківства та готовності до створення родини.

Резюмуємо, що формування уявлень та готовності студентів до усвідомленого батьківства протягом навчання у вищому навчальному закладі буде ефективним за умов упровадження сучасних освітніх технологій у навчально-виховний процес; поєднання теоретичної і практичної складових підготовки як фахівця, так і особистості, здатної створити здорову і щасливу родину; створення умов для особистіс-

ного й професійного зростання майбутніх педагогів у процесі підготовки до створення родини; набуття умінь і навичок, розвитку особистісних якостей майбутніх батьків; упровадження робочої навчальної програми дис-

ципліни з усвідомленого батьківства тощо.

Подальшого вивчення потребують питання формування навичок усвідомленого батьківства студентської молоді засобами тренінгу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексєєнко Т.Ф. Готовність батьків до виховання дитини / Т.Ф. Алексєєнко // Педагогіка і психологія. – 2002. – №4. – С. 37–41.
2. Бондаренко З. П. Опорний конспект лекцій до спецкурсу „Соціально-педагогічна робота з усвідомленого батьківства” / З.П. Бондаренко. – Д.: РВВ ДНУ, 2011. – 28 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Островська Н.О. Формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади : автореферат ... канд. пед. наук, спец. : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Н.О. Островська. Слов'янськ : ДВНЗ „Донбаський держ. педагогічний ун-т”, 2014. – 20 с.
5. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади : метод. матеріали для тренера / авт.-упоряд. : О.В. Безпалько, Т.Л. Лях, В.В. Молочний, Т.П. Цюман; під заг. ред. Г.М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 107 с.

БРИГАДИР М.Б.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра
соціальної роботи,
Тернопільський національний
економічний університет,
м. Тернопіль

ПРОЕКТНА СВІДОМІСТЬ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

В статті обґрунтовано доцільність використання проектного підходу у вирішенні проблем сучасної психології, описано особливості проектної свідомості, з позицій системної мислєдіяльної методології, визначено механізми створення і реалізації проектів.

Ключові слова: проектна свідомість, проектування, мислєдіяльність, комунікація, рефлексія, розуміння.

В статье обоснована целесообразность использования проектного подхода в решении проблем современной психологии, описаны особенности проектной сознания, с позиций системной мыслительной методологии, определены механизмы создания и реализации проектов.

Ключевые слова: проектное сознание, проектирование, мыслительность, коммуникация, рефлексия, понимание.

In the article the feasibility of using the project approach in solving the problems of modern psychology, describes the design features of consciousness, from the standpoint of system thinking-active methodology defined mechanisms for creating and implementing projects.

Keywords: design consciousness, design, thinking-active, communication, reflection and understanding.

Постановка проблеми. Проектування – особливий тип організації мислительної роботи, якому уже понад 5 тис. років. Щоразу появу проектувальної діяльності пов'язують із потребою виходу за стандартні умови, ситуацію, коли не вистачає традиційної організації наявного знання. Проект поєднує в собі жорсткість в організації та м'якість по відношенню до взаємодії із наявним соціальним контекстом та розумінням ситуації. В сьогоденні актуальності набуло питання можливості та ефективності конструювання і реалізації психологічних проектів. Такий вид проектування охоплює еволюційно-набутий досвід майбутньотворення в теоретичному, методологічному й прикладному аспектах. Проте недокінця є визначеними аспекти застосування психологічних проектів, не визначено їх методологічні особливості.

Аналіз досліджень та публікацій з даної проблеми. Теоретичні та методологічні основи проектувальної діяльності досліджували: О. І. Генісаретський, В. Л. Глазичев, М. С. Каган, С. Б. Кримський, В. М. Розін, Г. П. Щедровицький; загально-психологічні положення про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності К. А. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Г. А. Балл, А. В. Брушлінський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. А. Моляко, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко, В. О. Татенко, Т. С. Яценко; вчинковий підхід до трактування психологічних явищ розробляли М. М. Бахтін, В. А. Роменець.

Мета статті: з позицій системної

мислєдіяльнїсної методології описати використання проектного підходу у вирішенні проблем сучасної психології.

Виклад основного матеріалу.

Наука будучи особливою історично-перехідною формою організації знань і мислення, поступається місцем мислєдіяльності. Саме остання вільно конкурує із відомим раніше формами організації знання, починає все більше утверджуватись в теорії, методології та практиці організації довкілля. Еволюція дослідницьких спроб та способів дослідження соціуму, його ефективної організації саме дійшла до точки виникнення відмінних від попередніх форм пошукової активності. Традиційні погляди на науку, які здійснюються в межах позитивізму в сучасності довели свою неспроможність та недовість при обґрунтуванні явищ й процесів. Зокрема Г. П. Щедровицький вказує, що наука завжди обмежується предметом та методом дослідження, часто визначити, які неможливо та недоцільно, натомість першооснови набувають цілі і цінності (для чого і заради чого здійснюється дослідницький пошук) [7, с. 6-7].

Мислєдіяльність (МД) – це комплекс інтелектуальних і комунікативних процесів, які включені в контекст організованої колективної діяльності [6]. Такий вид активності передбачає обов'язкову участь декількох осіб, які із різних позицій логічними способами намагаються вирішити завдання різної складності. Термін «мислєдіяльність» ввів Г. П. Щедровицький у 1980 році, він пов'язаний системно-мислє-

діяльнісним (СМД) підходом. В межах означеної концепції (СМД) науковцем розроблено такі базові онтологічні і організаційно-діяльнісні схеми: багатоплощинності організації знання; відтворення діяльності та трансляції культури; організаційно-технічного співвідношення і штучно-природного розвитку; мислєдіяльності [4].

Розробляючи методологію сучасної психології слід зауважити, що методологічна робота нами розуміється як комплекс критики, схематизації, програмування, проблематизації, конструювання, проектування, онтологічного аналізу та нормування. Результатом такої роботи є створення проектів та приписів, які можливо реалізувати в практичній діяльності.

Якщо розглядати психологію як особливу сферу мислєдіяльності, то при цьому значимості набуває питання цілей та цінностей. Для чого і зради чого здійснювати психологічну роботу. Колінгвуд стверджує: «...якщо хочемо спасти цивілізацію, повинні добре розібратись у людських справах. А це означає – добре зрозуміти людський розум та процеси, які в ньому відбуваються, знати їх різні форми у різних типів істот...знання це має бути науковим. Одним словом, воно має бути психологією» [7, с. 15]. Психологічні проекти та програмні форми мислення сутнісно збагатять сучасність та забезпечать її універсальними конструкціями організації та управління довкіллям.

Проектна свідомість зароджується в межах проектного підходу, відповідно до методологічних позицій системно-мислєдіяльного методології Г. П. Щедровицького. Ю. В. Громико в структурі проектної свідомості визначає проектну мислєдіяльність, проектну комунікацію, проектну рефлексію та проектне розуміння (це проектні операції) [2, с.14]. Як зазначає науковець, такий досвід перетворення різних практик є з однієї сторони суб'єктивним феноменом, з іншої – загальносвітовим та історичним. Ю. В.

Громико описує проектну свідомість як сферу, в якій відбувається замикання всіх типів мислення, які здатні породжувати і створювати проекти із множиною функцій проектного мислення, створюючи онтологічні гіпотези, організаційні структури, програми, знання, норми та ін. [2, с.334].

Головною ознакою свідомості є її відкритість і безкінечність, в ній не має обмежень, уява здатна створити неіснуюче. Така властивість надає проектуванню можливості віртуального переформування реальності та перевіривши проект на можливість реалізації, запровадити задумане в майбутньому. Це водночас вирішує проблема поєднання теорії і практики, які часто несумісні. Деякі науковці, вважають свої теоретичні розробки настільки досконалими, що не бажають реалізовувати власні надбання в практику, вважаючи її недостойною. Г. Галілей стверджував: «Якщо мої конструкції не відповідають фактам, тим гірше для фактів». Тому використання проектного мислення подолає проблему несумісності реального та уявного, створить можливості перевірки теоретичних концепцій щодо доцільності та дасть змогу забезпечити соціум універсальними приписами і проектами. Їх завдання не перевірка винайденого на істинність, а виявлення потенціалу реалізованості задуманого.

Проектна свідомість є подвійним знанням: онтологічним – про особливості буття проектної системи; мислєдіяльним – про рефлексивні здобутки проективної свідомості, яка притаманна суб'єкту. О. І. Генісаретський проектування пов'язує із нормуванням, або номотетикою [1, с. 79.]. Остання розуміється ним як спосіб «законодавчої» діяльності розуму при встановленні законів і правил пізнання. Такий підхід до проектування передбачає залучення морального і аксіологічного до процесу пошуку знання. Г. П. Щедровицький вказує на те, що нормування є основою мислення, що обумовлює наявність рефлексії.

Проектне мислення є генетичною родовою ознакою будь якого мислення [2, с. 17], але воно відрізняється від решти типів мислення перспектно-орієнтаційною ознакою окрім того, що воно визначає як треба, воно передбачає, що може бути в майбутньому. Початок проектного мислення саме в майбутньому, так нормотворчі функції поступово перетворюються в обмежувальні.

У проектному мисленні розгортаються та реалізуються всі відомі людству форми мислення, тому проектувальник має вільно володіти ними. Впродовж антропологічного розвитку виникали такі форми мислення: як породження і конструювання ідеального плану (платонізм); як виявлення логічного, категоріальної організації мислення (аристотелізм); як персонально-особистісна, позиційна форма виходу у ставленні до абсолюту (схоластичні традиції теології); як рух в предметних структурах знання (наукова форма організації мислення); як відкрите незадане мислення, яке розгортається поза словесно-закріпленими і оформленими категорійно-понятійними відмінностями, що у підсумку трансформує категорійно-понятійну організацію (трансцендентальне мислення); як формування розпредмечених структур (філософсько-методологічна форма); як перетворення практичної мислєдїяльності в ситуацію (проектне мислення) [2, с. 18].

Коли особистість проектує, вона навчається створювати власне бачення майбутнього, стає повноцінним суб'єктом творення неіснуючого. При цьому вона не опирається на об'єктивну, незалежно існуючу науку, а привласнює власне здобуте знання та надає йому свого морально-ціннісного змісту. Предмет мислення стає ширшим, має можливості багатовекторної організації та подальшої реалізації. Як ми вже раніше зазначали проектне мислення не позбавлене ознак всіх попередніх еволюційних форм мислення, в тому володіє логічністю, доказо-

вістю, ідеалістичністю, теоретичністю та ін. важливими характеристиками, які притаманні мислєдїяльності. Так об'єкти мислєдїяльності набувають ознак особистісної суб'єктивності і характеристик трансцидентності. Процес мислення тоді не є простим відтворення раніше здобутого знання, він позбавляється обмежень, задіює креативність та весь потенціал особистості. Крім того, в особистісних психологічних структурах набуває актуальності – відповідальності. Привласнення та суб'єктивне розуміння однооментно включає механізми самозвіту за власне мислення. Ю. В. Громико зауважує, що проектне мислення в трансцендентальному вимірі є ідеальною активністю, яка конструює в чистій свідомості час, а в антропології – вік [2, с.22]. Проектне мислення позбавляє можливості повторення того, що було, а з іншої сторони зберігає зв'язок між тим, що було і тим, що ще буде. Воно володіє власною специфікою, яка не притаманна всім решти формам мислення – це спрямування на перетворення ситуації, тому тут саме ситуація стає предметом мислення.

Відповідно до теорії діяльності В. В. Давидова, акт мислення завжди обумовлений предметами оточення, їх властивостями та прагненнями особистості їх перетворення [3]. Такий підхід цілком відповідає діалектико-матеріалістичному вченню, яке панувало в середовищі радянських науковців. Воно визначає першопочатком психічної активності матеріальний світ. Відмінне трактування процесу мислення відображене в підході Г. П. Щедровицького, він стверджує, що воно генетично обумовлене і спрямоване на ідеалізоване, моделююче відображення мислєдїяльності, самої структури діяльності в ситуації [6]. Оскільки проектне мислення поєднує в собі всі попередні еволюційні форми мислення, то в його межах може відбуватись декілька оргтехнічних мислєдїяностей одного рівня, при цьому вони по різному ідеалізують предмет

перетворень [2, с.26].

Існує два типи проєктів: одні виникають першопочатково через постановку проблеми і потім рухаються до постановки цілей; інші навпаки через початкове визначення цілей – до виявлення проблеми. Основна ознака акту проєктного мислення є наявність етапу нормування, або ідеалізоване моделювання миследіяльності. Ця теза співзвучна із ідеєю І. Г. Фіхте про інтелектуальне споглядання [5]. Ідеалізоване моделювання миследіяльності оформляється через схему, яка відображає організовану дію, водночас фона не є феноменальною, так як її завдання створити такі обставини, де б перевірені досвідом способи практики взаємодіяли так, щоб здійснити прорив у майбутнє. Тобто проєктне мислення містить в собі проєктну дію, можливого передбачення перебігу подій у певній ситуації.

При здійсненні проєктного мислення – суб'єкт проєктування має займати певну значиму позицію (суспільну, особистісну), яку він створює самостійно використовуючи рефлексію. Як зазначає Ю. В. Громико процес позиціонування передбачає побудову позиційних полів в ситуації. Це відбувається внаслідок об'єднання ізольованих і розрізнених точок зору різних систем миследіяльності, в подальшому має відбутись самовизначення щодо привласнення позиційного простору [2, с.30]. Так максимально задіюється суб'єктивний потенціал проєктувальника та спрацьовують рефлексивні механізми.

Позиціонування неможливе без розуміння, в свідомості суб'єкта проєктування має сформуватись чітке уявлення про дійсність, знання, оточення, цінності. Відображення власного сприймання та розуміння відбувається в мислекомунікації, в чітко словесно сформованому прагненні та бажанні здійснити перетворення. Розуміння відрізняється від рефлексії процесом зв'язування різноманітних позиційних просторів. Суб'єкт створює власну

позицію із комплексним розумінням і прийняттям всіх сприйнятих моральних норм і уявлень.

При аналізі проєктної діяльності слід виокремити проєктну комунікацію, як зазначає Ю. В. Громико саме вона забезпечує введення у свідомість учасників проєктування суспільної соціокультурної ситуації, суспільних зв'язків, в межах яких має вималюватись майбутнє [2, с. 34]. Так відбувається перетворення проєктної діяльності у методологічну роботу, максимально реалізуючи всі пояси миследіяльності. Схема останньої у Г. П. Щедровицького складається із трьох автономних поясів: 1) соціально організованої і культурно закріпленої колективно-групової миследіяльності (мД); 2) поліфонічної і поліпарадигмальної мислекомунікації, яка виражається і закріплюється в словесних текстах (МК); 3) чистого мислення, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах (М) [8; 9].

Проєктна миследіяльність включає в себе: проєктне мислення, проєктну комунікацію, проєктне миследіяння. Перше забезпечує ідеалізоване нормування інших типів миследіяльності, проєктне миследіяння пов'язане з побудовою позиційних просторів, а проєктна комунікація забезпечує формування суспільних зв'язків між різними системами миследіяльності, також створює у свідомості модель майбутнього. Розуміння формується в процесі мислення, переноситься на миследіяльність, а потім на мислекомунікацію. Рух смислових структур здійснюється через схематизацію, яка має різні функції у всіх структурних компонентах проєктного мислення.

Найбільш важлива характеристика проєктного мислення і проєктної миследіяльності – це забезпечення прориву в майбутнє. Для цього створюються універсальні миследіяльні форми, які формуються на основі конкретної ситуації і переносять її у майбутнє за певними принципами.

Наступним кроком є миследіяльністьне програмування, яке здійснює розподіл і зв'язування мислення і діяльності в межах одного рефлексивного мислення. Тому не може один задумувати проект, а інший реалізовувати, автор новоствореного має сам запроваджувати придумане. На відміну від проектування, програмування є неодноразовим актом, а процесом постійних інтегративних кроків постановки проектно-перетворюючих цілей і реалізації проекту. При цьому постійно відбувається зміна самого мислення (аналізується ситуація, ставляться цілі, розв'язуються проблема, вирішуються задачі).

Для створення проектів необхідно володіти ідеальною дійсністю проектування, яка складається із набору конструктивних елементів. Вони програються в мисленій ідеальній кінцевій цілісній конструкції і мають визначені функції.

Нами пропонується схема створення проектів, вона включає чотири етапи, які поступово та логічно описують розгортання процесу проектування. Перший етап пов'язаний із усвідомленням автором проекту ситуації, яка є актуальною та потребує вирішення. На особистісному рівні – це вимагає від проектувальника оволодіти і проявити властивості суб'єкта. Другий етап потребує від проектувальника вироблення власної позиції, яка опирається на його морально-ціннісні переконання і визначає стратегію майбутнього проекту. Третій етап – вимагає організації мислекомунікції, де б з різних ціннісних, моральних, наукових позицій обговорювалась мож-

ливість зміни об'єкта, на який спрямовується активність проектувальника. Четвертий етап, завершальний, знаменується появою моделі майбутнього проектного утворення та описує всі механізми практичної реалізації задуманого.

Висновки.

Проектування – це система миследіяльності, яка пронизана процесами рефлексії і розуміння, містить в собі технологізовані основи ситуативної дії, процеси мислекомунікції й взаєморозуміння, а також мислення, яке є наслідком розуміння нового предмету думки.

Проектування – це спосіб проживання на основі мислення випереджаючих універсумних форм суспільно-історичної практики. В ньому завжди існує моральна основа організації майбутнього. При проектуванні задумана зміна має бути побудована і визначена власне суб'єктом проектування, виходячи із його мислительних уявлень і морального самовизначення. При цьому поєднується особисті цінності, історичні факти, що призводить до змін форм мислення, засобів і способів дії.

Проектування як методологія – це інтелектуальне мистецтво. Воно завжди спрямоване на метапредмет, який опирається на ідею формування та функціонування рефлексивного мислення. З однієї сторони виникає ідеальна дійсність, з іншої програються рухи і виявляються результати досліджень в багатьох галузях, що у підсумку забезпечує реалізацію ідей метапредметності та метакогнітивної організації соціального довкілля чи психологічних конструктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Генисаретский О.И. Методологическая организация исследований и разработок в области автоматизированного проектирования // Автоматизация строительного проектирования (организационное проектирование). / О. И. Генисаретский – М., 1975. -[Електронний ресурс] –Режим доступу: http://gtmarket.ru/files/article/3402/Oleg_Genisaretsky_Methodological_Organization_of_System_Activity.pdf

2. Громыко Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образование для систем стратегического управления./ Ю. В. Громыко – М.: Институт учебника Paideia, 1997. - 560 с.
3. Давыдов В.В. Анализ структуры мыслительного акта. Доклады АПН РСФСР./ В. В. Давыдов. – 1960. – N 2. -[Электронный ресурс] – Режим доступу: http://www.experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_davidov_analiz_strukt.htm
4. Зинченко А.П. Г.П.Щедровицкий как практик и современная практика СМД методологии./ А. П. Зинченко - [Электронный ресурс] – Режим доступу: www.alzin.ru/files/gppraktik.doc
5. Коплстон Ф. От Фихте до Ницше / Ф. Коплстон / Пер. с англ., вступ. ст. и примеч. д. ф. н. В. В. Васильева. – М.: Республика, 2004. - 542 с.
6. Щедровицкий Г.П. Избранные труды./ Г. П. Щедровицкий - М.: Шк.Культ. Полит., 1995. – 800 с.
7. Щедровицкий Г. Методология організації сфери психології // Психологія і суспільство. – 2000. - № 2. – С. 6-24.
8. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Системные исследования. Методологические проблемы. – Ежегодник-1981. – М., 1981 - [Электронный ресурс] – Режим доступу: <http://www.circle.ru/archive/naumov.html>
9. Щедровицкий Г. Схема мислєдїальності – системно-структурна будова, значення і зміст // Психологія і суспільство. - № 4. – 2005. – С. 29 - 40.

ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний
університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано теоретичний аналіз та емпіричне дослідження особливостей прояву взаємозв'язку креативності та інтелекту дітей молодшого шкільного віку. Рівень розвитку інтелекту виступає своєрідною базою, що визначає прояв і розвиток креативності. Подальший механізм розвитку креативності характеризується зростаючим впливом мотиваційних і особистісних компонентів.

Ключові слова: креативність, інтелект, коефіцієнт інтелекту, інтелектуальний поріг.

В статье представлен теоретический анализ и эмпирическое исследование особенностей проявления взаимосвязи креативности и интеллекта детей младшего школьного возраста. Уровень развития интеллекта выступает своеобразным основанием, определяющим проявление и развитие креативности. Дальнейший механизм развития креативности характеризуется возрастающим влиянием мотивационных и личностных компонентов.

Ключевые слова: креативность, интеллект, коэффициент интеллекта, интеллектуальный порог.

The article presents a theoretical analysis and empirical research on the relationship of features of manifestation of creativity and intelligence of children of primary school age. Development of intellect is an original base which determines a display and development of creativity. The subsequent mechanism of development of creativity is characterized growing influence of motivational and personality components.

Key words: creativity, intellect, intelligence quotient, intelligent threshold.

Постановка проблеми. Сьогодні стає все більш очевидним, що ефективність сучасного суспільства базується не просто на знаннях, а на інтелекті та творчості людей. Зростають вимоги до таких якостей особистості, як відкритість новому досвіду, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, творче ставлення до дійсності.

Творчість визначається в основному за її продуктом – створенням нового. Така трудність у визначенні поняття пов'язана з відсутністю безпосередньо операціонального, психологічного наповнення творчості, вказує Д. Б. Богоявленська [3, с. 35].

У дослідженнях природи творчості Я. О. Пономарьов [9] виділяє три підходи. У руслі першого підходу творчість розглядається як діяльність людини, що створює нові та суспільно значущі цінності в галузі мистецтва, техніки, науки, практики. Другий підхід пов'язує творчість з особистістю, її діяльністю, спрямованою на самовираження і самоактуалізацію. У руслі третього підходу досліджується творчість у процесі розв'язування задач.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед великої кількості дослідницьких підходів до проблеми креативності можна виділити напрямки дослідження, в рамках якого вивчаються взаємовідношення між інтелектом і креативністю (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Р. Стернберг, Я. О. Пономарьов, М. С. Лейтес, В. М. Дружинін, М. О. Холодна, А. М. Воронін, Д. В. Ушаков та ін.). Дослідження зосеред-

жені навколо питання про залежність креативності від інтелекту та орієнтуються на вимір пізнавальних процесів у зв'язку з креативністю.

Виклад основного матеріалу. Результати досліджень з проблеми взаємозв'язку інтелектуальних здібностей з креативністю суперечливі, іноді взаємовиключні. Виділяють три основних підходи до вирішення цієї проблеми. Прихильники першого визнають, що креативність – це виявлення стійких особливостей особистості та своєрідна основа її глибинної Я-концепції (Д. Б. Богоявленська, О. М. Матюшкін, А. Маслоу та інші).

Представники другого підходу розглядають креативність лише в рамках якісно високих рівнів інтелекту, як різновидність інтелектуальної поведінки (Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стернберг, Л. Термен та інші). Так Г. Айзенк, опираючись на значущі кореляції між коефіцієнтом інтелекту і тестами Гілфорда на дивергентне мислення, вважає креативність компонентом загальної розумової обдарованості.

Дослідники, які працюють в рамках третього підходу, розглядають інтелект як необхідний компонент творчих здібностей (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс та інші). Інтелект, включений в структуру творчих здібностей, певним чином пов'язаний з ними. Згідно „теорії інтелектуального порогу” Е. Торренса, якщо IQ нижчий 115-120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, але при IQ вище 120 творчі здібності стають незалежною величиною. Відповідно, немає

креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю. Порогова теорія пояснює той парадокс, згідно якого креативність та інтелектуальні здібності становлять два різних, але взаємопов'язаних явища. Сутність порогового показника полягає в тому, що на більш низьких рівнях розумової діяльності креативність у значній мірі залежить від рівня інтелекту. Але на певному інтелектуальному рівні ($IQ > 120$) креативність стає незалежною від інтелекту.

Е. Торренс продовжує дослідження Дж. Гілфорда, в яких також було показано, що креативність може проявитись тільки на достатньо високих рівнях інтелекту. Між коефіцієнтом інтелекту та результатами дивергентних тестів виявлена залежність певного характеру: при низькому інтелекті ніколи не виявляються високі показники дивергентного мислення, але чим вищий коефіцієнт інтелекту, тим більша ймовірність виявлення великого творчого потенціалу, хоча сам по собі високий коефіцієнт інтелекту ще не характеризує високий рівень дивергентних здібностей.

Підтверджують дані положення і дослідження Д. Б. Богоявленської, яка запропонувала якісно новий підхід до трактування та вивчення творчості. Вона пропонує оригінальне розуміння природи творчих здібностей в рамках процесуально-діяльнісної парадигми та екологічно валідний метод діагностики творчих можливостей суб'єкта (метод „креативного поля“). В якості одиниці дослідження креативності пропонується розглядати „інтелектуальну активність” (ІА) у вигляді інтелектуальної ініціативи як „продовження мисленнєвої діяльності за межами ситуативної заданості, і не обумовленої ні практичними потребами, ні зовнішньою або суб'єктивною негативною оцінкою роботи” [2, с. 22]. Інтелектуальна ініціатива операціонально визначається через показники діяльності досліджуваного у незвичній для нього ситуації гри

в „циліндричні шахи” з виділенням стимульно-продуктивного, евристичного і креативного рівнів ІА. Творчі здібності розглядаються автором не як особливий, самостійний вид здібностей, вони виступають не в якості окремої модальності, а характерні для будь-якого виду праці. Креативність – це здатність не просто до вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але й до її перетворення і розвитку, здатність до ситуативно нестимульованої продуктивної діяльності.

Отже, вважає Д. Б. Богоявленська, не особлива специфічна здібність, а позиція суб'єкта діяльності визначає можливість творчих досягнень. Своєрідний фундамент інтелектуальної активності складають розумові здібності, які визначають ширину і глибину пізнавального процесу, але проявляються в ній не безпосередньо, а переломлюючись через мотиваційну структуру особистості. Високі показники інтелектуальної активності завжди передбачають і високо розвинуті загальні розумові здібності, проте самі по собі високі показники цих здібностей не можуть бути гарантією високого розвитку інтелектуальної креативності. Творчість як готовність до пізнання за межами вимог заданої ситуації, тобто як здатність до розвитку діяльності не може бути пояснена лише властивостями інтелекту, оскільки є властивістю цілісної особистості в єдності її пізнавальних та мотиваційно-афективних особливостей. Д. Б. Богоявленська розглядає співвідношення інтелектуальної активності та загальних розумових здібностей як зіставлення „цілого” і „частини” на відміну від тестологічних досліджень, де співвідносяться рядоположні інтелектуальні та творчі здібності, або ж креативність розглядається як верхній етап інтелекту.

М. С. Лейтес [8] розглядає творчі здібності не як прояв рівня інтелекту, а як особливу сторону розумових здібностей і особистості в цілому, як індивідуальну своєрідність. Визначен-

ня творчої обдарованості через знаходження коефіцієнту інтелекту (IQ) недостатнє для виявлення рівня обдарованості. Більш того, надзвичайно високий IQ (170 і вище) у дитини не сприяє розвитку творчо продуктивної особистості.

М. О. Холодна [11] вважає креативність одним із типів інтелектуальних здібностей, що полягає у здатності породжувати велику кількість оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. Креативність у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення (операції дивергентної продуктивності за Дж. Гілфордом), відмітною особливістю якого є готовність до висунення великої кількості однаково правильних ідей відносно одного і того ж об'єкту. Дивергентні здібності (показники швидкості (вільності) і оригінальності ідей в тестах вербальної та невербальної креативності) мають в основі, на думку автора, високі рівні сформованості понятійного досвіду і мимовільного інтелектуального контролю. Креативність у широкому розумінні слова М. О. Холодна трактує як творчі інтелектуальні здібності, в тому числі здатність привносити щось нове у досвід (Ф. Баррон), здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М. Воллах), здатність усвідомлювати прогалини і протиріччя, а також формулювати гіпотези відносно елементів ситуації, яких не вистачає (Е. Торренс), здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд).

Аналізуючи проблему співвідношення конвергентних (нормативних) і дивергентних (творчих) здібностей, М. А. Холодна підкреслює, що ні протиставлення, ні отождолення даних властивостей інтелектуальної діяльності, очевидно, є неправомірним. Оскільки, якщо низький рівень розвитку конвергентних здібностей означає, що креативність неможлива, то високий рівень розвитку конвергентних здібностей не гарантує високу

креативність, хоча найвищі показники креативності демонструють досліджувані з максимальним значенням IQ. Робота високопродуктивного інтелекту передбачає одночасну участь і конвергентної, і дивергентної складових. Проте пояснити міру їх включення і характер взаємодії на рівні констатуючого співставлення цих двох типів інтелектуальних здібностей неможливо.

На думку В. М. Дружиніна, поняття творчості не співпадає з поняттям діяльності (творчість спонтанна, не піддається контролю свідомості, плануванню і т. д.). Творча активність детермінується творчою (внутрішньою) мотивацією, проявляється в особливих (нерегламентованих) умовах життєдіяльності. Але існують обмежувачі рівня її прояву: „верхнім” служить рівень загального інтелекту, а „нижнім” – мінімальний рівень інтелекту, до досягнення якого креативність не проявляється.

Умовно відношення між творчою продуктивністю та інтелектом В.М.Дружинін зводить до такої нерівності:

$$IQ \text{ „діяльності”} < Cr < IQ \text{ „індивіда”}.$$

Якщо виходити з цього відношення, вказує автор, то мова не може йти про „інтелектуальний поріг”. Інтелект індивіда виступає в якості „верхнього обмежувача”, найвищого рівня потенційних творчих досягнень. Наскільки використовує індивід відведені йому природою можливості, залежить від його мотивації, компетентності в тій сфері творчості, яку він для себе вибрав, і, зрозуміло, від тих зовнішніх умов, які надає йому суспільство. Нижній „інтелектуальний поріг” визначається „регламентованістю” сфери, в якій індивід проявляє свою творчу активність [7, с. 252].

Отже, прояв креативності можливий лише при наявності високого рівня інтелектуальних здібностей. Подальший механізм розвитку креативності не корелює прямо з розвитком інтелекту, а характеризується зроста-

Таблиця 1
Середні значення інтелекту в підгрупах з різним рівнем креативності

N = 52

Підгрупи за рівнем креативності	Середні значення креативності	Середні значення інтелекту
Низька креативність	43,83	103
Середня креативність	59,94	106,82
Висока креативність	80	110

ючим впливом мотиваційних та особистісних компонентів.

У нашому дослідженні ми зробили спробу проаналізувати особливості прояву взаємозв'язку креативності та інтелекту дітей молодшого шкільного віку. В емпіричному дослідженні використовувались наступні психодіагностичні методики: тест „Прогресивні матриці Равена” для визначення рівня інтелектуального розвитку та тест дивергентного мислення Вільямса на встановлення рівня креативності особистості. В обстеженні взяли участь 52 учні 3-х класів (9-10 років) ЗОШ І ст. № 6 м. Переяслава-Хмельницького.

Результати дослідження показали, що рівень інтелектуального розвитку досліджуваних дітей молодшого шкільного віку знаходиться в інтерва-

лі від 97 до 113 балів IQ, що відповідає середньому рівню інтелекту. За загальним рівнем креативності із загальної вибірки молодших школярів можна виділити три підгрупи: досліджувані з низьким, середнім і високим рівнем креативності. Середні значення показників креативності та інтелектуального розвитку в підгрупах з різним рівнем розвитку креативності наведені у таблиці 1.

Аналіз середніх значень показників інтелектуального розвитку в підгрупах з низькою, середньою та високою креативністю показав лінійний зв'язок між креативністю та інтелектом дітей молодшого шкільного віку. Виявлено, що із зростанням рівня креативності зростає рівень інтелекту (Рис. 1). Досліджувані підгрупи з низьким рівнем

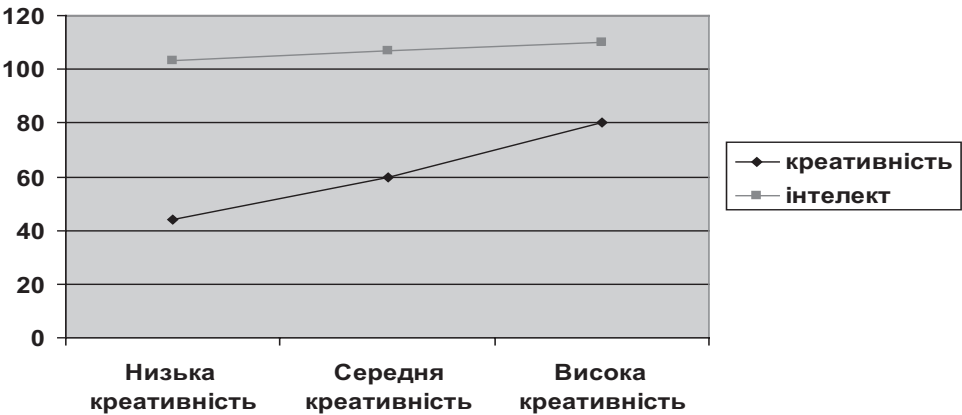


Рис. 1. Співвідношення інтелекту та рівня креативності дітей молодшого шкільного віку.

креативності (43,83) мають середній рівень інтелекту 103 бали IQ, із середнім рівнем креативності (59,94) – 106,8 балів IQ та з високим рівнем креативності (80) – 110 балів IQ.

За результатами тесту «Прогресивні матриці Равена» встановлено, що загальний рівень інтелекту дітей досліджуваної вибірки переважно знаходиться в межах 90-110 балів IQ, що відповідає за Ю. З. Гільбухом [4] інтелектуальній нормі. Із загальної вибірки досліджуваних можна виділити підгрупу молодших школярів, коефіцієнт інтелекту яких дещо перевищує норму (>110). Здійснити належний аналіз рівнів креативності досліджуваних цієї підгрупи важко через їх невелику кількість, проте виявлено, що учні з підвищеним рівнем інтелектуального розвитку мають лише середній та високий рівень креативності. Тоді як жодний досліджуваний з низьким рівнем креативності не має коефіцієнта інтелекту вище норми.

Проаналізувати особливості креативності досліджуваних з рівнем інтелекту нижче норми неможливо через їхню відсутність.

Коефіцієнт кореляції (за Спірменом) між рівнем креативності та коефіцієнтом інтелекту є значущим і становить $r = 0,48$ ($p < 0,001$). Це підтверджує наведену вище залежність, що інтелект та креативність прямо пропорційно пов'язані величини. Із зростанням загального рівня інтелек-

ту зростає рівень креативності і навпаки. Наші результати співпадають із дослідженнями Г. В. Усачевої [10] та А. В. Ассовської з колегами [1], які виявили тісний зв'язок інтелекту з креативністю в молодшому шкільному віці.

Отже, ідея про пороговий ефект показників психометричного інтелекту відносно креативності підтверджується в тому сенсі, що в дітей молодшого шкільного віку із підпороговим значенням рівня інтелекту відмічається лінійна залежність між розвитком креативності та інтелекту.

Висновки. Таким чином, у численних дослідженнях, виконаних у рамках найрізноманітніших підходів і методологічних концепцій, обґрунтовується та підтверджується теза про те, що високий прояв креативності можливий лише при наявності високого рівня інтелектуальних здібностей. Розвиток інтелекту виступає своєрідною базою, що визначає прояв і розвиток креативних здібностей. Подальший механізм розвитку креативності не корелює прямо з розвитком інтелекту, а характеризується зростаючим впливом мотиваційних та особистісних компонентів.

Перспективами подальших досліджень проблеми є емпіричне вивчення співвідношення стилевих і продуктивних характеристик інтелектуальної діяльності, взаємозв'язку креативності з мотиваційно-особистісними особливостями учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ассовская А. В. Изучение креативности младших школьников / Ассовская А. В., Цветкова Л. А., Яничева Т. Г. // *Ананьевские чтения, 97: Тезисы научно-практической конференции.* – СПб. : 1997. – С. 56-58.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

4. Вимірювання інтелекту дітей: Посібник для психолога-практика. Ч.І. Людський інтелект і його вимірювання: теорія і практика / за ред. Ю. З. Гільбуха. – К. : РОВО «Укрвузполіграф» 1992. – 133 с.
5. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : ИМАТОН-М, 2001. – 224с.
6. Дружинин В. Н. Метафорические модели интеллекта / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1999. – № 6. – С. 44–52.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : Избр. тр. / Н. С. Лейтес. – М. ; Воронеж : МОДЕК, 1997. – 448 с.
9. Пономарев Я. А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2006. – С. 145–276.
10. Усачева Г.В. Креативность в связи с интеллектом и успеваемостью у младших школьников / Усачева Г.В. // Ананьевские чтения, 2005: Материалы научно-практической конференции. – СПб. : 2005. – С. 492-493.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).

ВЕРНУДІНА І.В.,

доктор філософських наук,
доцент, кафедра державної
політики та управління
політичними процесами,
Національна академія
державного управління
при Президентові України,
м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПОЛІТИЧНОЇ ВЛАДИ: РЕАЛІЇ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано психологічне підґрунтя політичної влади, визначені засоби політичної комунікації, психологічна парадигма мислення, досліджені особливості впливу влади на психіку особистості.

Ключові слова: влада, політика, політичні комунікації, психологічна парадигма, психіка, диктатура.

В статье проанализированы психологические основы политической власти, определены средства политической коммуникации, психологическая парадигма мышления, исследованы особенности влияния власти на психику человека.

Ключевые слова: власть, политика, политические коммуникации, психологическая парадигма, психика, диктатура.

The article analyzes the psychological basis of political power, identify the means of political communication, the psychological paradigm of thinking, investigated the influence of power on the human psyche.

Key words: power, politics, political communication, psychological paradigm, psyche, dictatorship.

Наукова література, попри значні теоретичні напрацювання у галузі політичної психології, політології та державного управління, пропонує численні варіанти визначення поняття «*влада*». Завдання ще більше ускладнюється, коли мова йде про такий соціально-психологічний феномен як «*політична влада*». Дослідження даної дефініції як з науково-теоретичної, так і з практично-прикладної точок зору уявляється неможливим без урахування психологічного, індивідуально-особистісного чинника. Тому особливості влади та владних відносин у творенні державної політики варто розглядати в контексті *політичної психології* як специфічної галузі гуманітарного знання. За умови, що влада є тим психологічним механізмом, ефективне функціонування якого й забезпечує власне політичну діяльність держави.

З позиції сучасних психологічних досліджень *політика* розуміється як *сукупність дій, скерованих на досягнення влади, її утримання, використання і максимальну реалізацію*. Саме тому слід розрізняти економічну, соціальну, інформаційну, військову, технічну, культурну сфери політики як специфічні й, водночас, відмінні політичні явища. Та нічого у світі, тим більше у сфері політичної діяльності, не існує поза наявністю суб'єктного чинника в основі.

Політику творять люди і для людей, конкретні особистості, яким властиві унікальні психоемоційні риси. Усі дії та вчинки людини безпосередньо пов'язані з її психологічними особливостями. Тож вивчати й узагальнювати

шляхи формування політичної свідомості слід, насамперед, на ґрунті особистісного підходу. Лише такі похідні здатні забезпечити розуміння індивідуальної відповідальності як окремого громадянина, так і професійного політика або групи політичних діячів за ситуацію, що склалася у країні й суспільстві.

Глибокі філософські й етичні міркування у цьому сенсі знаходимо у Ф. Ніцше: «*Ми позбавляємо мораль її природного характеру, коли відокремлюємо вчинок від людини, коли скеровуємо нашу ненависть або презирство проти «гріха», коли думаємо, що існують вчинки, котрі хороші чи погані самі по собі.*

Відновлення «природності»: вчинок сам по собі цілком позбавлений цінності: уся справа в тому, хто його здійснює. Той самий «злочин» може бути в одному випадку верховним правом, в іншому – ганебним тавром. Насправді лише егоїзм спонукає тих, хто судить, розглядати даний вчинок або його автора у відношенні до їх власної користі чи шкоди (або у відношенні до подібності чи неподібності з ними) (курсив відповідає тексту оригіналу – **I.B.**) [1, 123-124].

Від самого початку свого існування політична діяльність, як ніякий інший вид людської діяльності, означена домінантою *спокуси владою*. В підґрунті її – найпотужніший людський потяг: *жага влади* або – «*воля до влади*» (Ф. Ніцше). До визнання і влади найкоротший шлях веде через політику, тому прагнення влади особливо посилюється із зростанням засобів утиску на людину з боку держави та соціуму. Прийнято

вважати, що наявність влади здатна множити чуття сили людини, розширювати межі її власного Я, нівелювати протиріччя між бажаним і можливим, між «хочу» і «повинен». Публічність влади, посилена увага до політичних лідерів з боку суспільства, преси та ЗМІ, пересічних громадян робить владний олімп особливо привабливим для тих, хто його прагне.

У політиці початково міститься той комунікаційний ресурс, який застосовується на різних рівнях взаємодії та відносин політичних суб'єктів – індивідів, державних інституцій, соціальних груп, течій чи партій, що виражають інтереси громадян, посадових осіб, виборців, населення (електорату). Сутнісним чинником феномена влади як ключового фактора в політиці є проблема *панування* (керівництва) й *підпорядкування*. Звідси – з'являються підстави розглядати владу як комунікаційний процес, що передбачає інформаційну взаємодію «керуючих» і «керованих», інформаційний обмін, зворотний зв'язок між ними. Як зазначає А. Юр'єв, владою не можна володіти, вона ніким не підкорена, її не можна поділити, але її закони потрібно неодмінно враховувати в політичній діяльності, узгоджуючи з ними право, економіку, ідеологію, примус [2].

Політика здійснюється, насамперед, в інформаційному просторі. Відомо теза «хто володіє інформацією, той володіє світом» сьогодні набуває найважливішого значення: інформація стає не тільки технологічною основою комунікації, але й субстратом суспільних відносин, у тому числі в політиці. Потреби політичної системи в засобах комунікації безпосередньо залежать від її функцій у суспільстві, від чисельності агентів політики, способів прийняття політичних рішень, масштабів держави та інших факторів.

Природно, що в традиційних державах минулого кошти на потреби комунікації були обмежені, тому роль «засобів» комунікації виконували головним чином гінці, кур'єри, посланці, котрі в

усній чи письмовій формі передавали тогочасну. Винахід ХІХ-ХХ ст. – поширення телеграфного, телефонного, радіо і телезв'язку – не лише задовольнив, а й загострив комунікативні потреби держав, здійснивши при цьому справжню революцію у політиці.

Сьогодні можна стверджувати, що існує пряма залежність ступеня розвитку громадянського суспільства від щільності, розгалуженості й відкритості суспільно-політичної комунікації. І чим активніше відбувається спілкування між учасниками інформаційного простору, тим ефективнішими є колективні й суспільні дії, тим більш плідно громадська спільнота здатна впливати на політичні процеси, а значить – управляти.

Політична комунікація ХХІ століття виступає своєрідним соціально-інформаційним полем політики, її медіа-простором. Роль у політичному житті суспільства комунікаційної сфери може бути порівняна, за влучним висловом французького політолога Ж.-М. Коттре, одного з «модельєрів» політичної комунікації, зі значенням кровообігу в організмі людини. Політична комунікація, як і будь-який інший її різновид, передбачає, по-перше, комунікатора, по-друге, інформаційне повідомлення, по-третє, канал зв'язку (або засіб передачі інформації), по-четверте, реципієнта (комуніканта, одержувача, споживача). До політичної комунікації належать також, і в цьому її особливість, реакція і зворотний зв'язок.

Під засобами політичної комунікації зазвичай розуміють організації та інститути, що функціонують у межах соціальної та політичної систем, за допомогою яких здійснюється процес обміну інформацією у суспільстві. Прийнято виокремлювати три основні способи політичної комунікації: через ЗМІ – друковані (преса, книги, плакати) й електронні (Інтернет, телебачення, радіо); через певні організації чи політичні партії, що є з'єднувальною ланкою між керуючими і керованими; через неформальні канали поширення

інформації на рівні міжособистісного спілкування. Зазначимо, що останні набули сьогодні значно більшої ваги у зв'язку з падінням довіри громадян до офіційних джерел інформації.

У державі й державному управлінні правляча еліта реалізує свою владу не безпосередньо, а через проміжні ланки комунікації – бюрократичний апарат та засоби масової інформації. І хоча безперервний обмін інформацією у суспільстві налагоджений між усіма складовими політичної системи – політичною елітою, бюрократією та масами – саме владна верхівка конструює і транслює суспільству вигідну для себе інформацію, скеровану на посилення її легітимності (модель К. Сайне).

Політична система не ізольована від зовнішнього середовища. Навпаки, у своєму функціонуванні вона залежить як від постійного потоку інформації, що надходить з нього, так і від безперервного потоку інформації про свій власний рух. Політична система майже ніколи не перебуває у «рівновазі». Вона бере участь у складних динамічних процесах суспільства. Фактично вона знаходиться у постійному пошукові, уточненні мети, реалізації якої залежить від взаємовідношень між усіма суб'єктами суспільно-політичної життєдіяльності держави.

Так, у політико-комунікаційних процесах важливу роль відіграє електоральна комунікація. Сам акт голосування розглядається як відповідь тих, ким управляють, на комунікативні дії тих, хто управляє чи прагне управляти. Електоральна комунікація є різновидом політичної комунікації, що легітимізує владу, дозволяючи їй де-юре собою керувати. Сучасне суспільство характеризується постійними множинними процесами прискорення, ущільнення, глобалізації комунікаційної взаємодії. Цивілізаційний поступ усе більшою мірою починає залежати від розвитку комп'ютерних комунікацій. Інформаційними технологіями просякнуті усі сфери загальнолюдського життя і найбільш помітний їх вплив у складних

політичних процесах функціонування держави. Жодне сучасне суспільство, його економіка, соціальний та політичний розвиток неможливі поза дією інформаційних технологій.

Сьогодні учені оперують також поняттям «електронна демократія». Її сутність у забезпеченні демократичної діяльності будь-якої політичної системи, коли комп'ютерні технології та комп'ютерні мережі використовуються для виконання найважливіших функцій демократії у суспільстві. Наприклад, поширення інформації, об'єднання інтересів громадян у прийнятті спільних рішень (шляхом опитування і голосування), анонс тих чи інших суспільно-політичних подій та можливість їх оперативного аналізу тощо. «Електронна демократія» вплинула також і на геополітичні зрушення останнього десятиліття: від «арабської весни» до нинішніх революційних подій в Україні.

Проте будь-які державні перетворення позначені включенням у їхній контекст феномену влади. Бажання і прагнення влади одних змушує чинити опір або підкорятися іншим. Причому сила утримувати та розпоряджатися владою прямо пропорційна силі протидії, в одних випадках, або самовідданому служінню їй, у інших. У сучасній політологічній літературі поняття влади належить до числа основоположних і досі суперечливих. Так, за визначенням Р. Даля, сутність влади полягає у можливості однієї людини змусити іншу робити те, чого вона по своїй волі не зробила б. Альтернативний підхід акцентує увагу на комунікативному аспекті владних відносин, а саме – визнанні наказів і підкоренні тому, хто має реальну владу.

З обох визначень витікає, що влада взагалі, а не тільки політична, є різновидом психологічного впливу. Кошти досягнення цього впливу варіюються у досить широких межах: від простого вмовляння до невербально-позасвідомого навіювання і аж до відкритого насильства. Проте окрім впливу держави на людину (або однієї людини на іншу)

між ними, як суб'єктами суспільно-політичних процесів, повсякчас відбувається взаємодія і сторони здатні впливати на партнера, хоч і непропорційно. Та і це можливо лише тоді, коли керуючі з керованими «говорять» спільною мовою. Останній чинник є надзвичайно важливим, адже в зворотному разі неможливо було б домовлятися з опонентами, доходити до компромісу чи укладати угоду.

У такому ж сенсі трактує владу і концепція *політичної підтримки*, згідно з якою політична система ефективно функціонує лише тоді, коли громадяни позитивно сприймають владу і надають їй психологічного сприяння, ототожнюючи з собою. Джерела позитивних образів можновладців беруть свій початок у дитинстві під впливом особливостей виховання, стосунків у сім'ї тощо. Позитивне сприйняття влади часто пов'язане з національним характером та культурологічними відмінностями народу. Політична підтримка проявляється й у таких психологічних факторах, як довіра, симпатія, готовність виступити на захист того чи іншого лідера, інституту влади, країни.

Останнє положення є особливо важливим у контексті аналізу як політичної влади загалом, так і нинішньої суспільної та державної кризи, зокрема.

Тому необхідним компонентом дослідження суспільно-політичних настроїв громадян та психологічного стану суспільства має стати правильне визначення відповідної реаліям сьогодення психологічної парадигми мислення.

«*Парадигма*» (від грец. *Παράδειγμα*, «приклад, модель, зразок, взірєць») – теоретико-методологічна модель, сукупність фундаментальних наукових установок, понять і термінів, які є загальноновизначними на певному історичному етапі розвитку науки, культури, цивілізації, що сприймаються і поділяються науковим співтовариством та забезпечують наступність знань і продуктивний поступ науки й наукової творчості.

З точки зору наукової методології парадигма – це сукупність цінностей,

методів, підходів, прийомів та засобів, прийнятих у науковому світі в рамках сталої наукової традиції, що задають логіку усій організації знань в даний період часу та структурують модель теоретичного аналізу певної групи соціальних явищ.

Парадигма може бути *абсолютною, науковою, державною*, а також – *загальноприйнятою і особистісною* (індивідуальною, суб'єктивною). Так, *загальноприйнята парадигма* передбачає зразкову модель прийняття рішень, узвичаєне сприйняття світу або окремих його частин (сфер життя чи галузей знань), що визнані переважною більшістю людей. *Особиста парадигма* – це сутнісний метод прийняття рішень, ментальна модель конкретної людини, її точка зору. При цьому вважати, що особиста парадигма є вужчою через те, що враховує особистий досвід суб'єкта або є неповною тому, що «ніхто не може знати все про все» – помилково. Загальноприйнята парадигма також визначає не «знання всього», а лише об'єктивне знання, необхідне для забезпечення еволюційної діяльності особистості в соціумі, набуття необхідних їй розумових компетенцій.

Зазвичай психологія оперує трьома основними психологічними парадигмами. (Насправді парадигм в психології значно більше, але розгляд їх усіх заслуговує окремої праці). Тому зупинимось лише на найбільш важливих: *природничо-науковій, гуманітарній і практичній*. Підставою для такого розподілу є те підґрунтя, на яке орієнтується в організації своєї структури психологічна парадигма.

Природничо-наукова парадигма теоретично систематизує об'єктивні знання про світ. Для неї характерні дві установки, які споріднюють її з класичним природознавством: цінність об'єктивного знання (пізнання об'єктивних законів) та цінність новизни (постійне приращення об'єктивного знання про світ як результат дослідження). Спосіб побудови знання з точки зору природничо-гуманітарної парадигми: гіпотеза, під-

тверджена експериментом. Критерієм є відтворюваність результатів, тобто виявлення загальних законів і залежностей. Основний вид діяльності ученого тут – дослідження, де людина розглядається як об'єкт, а, значить, її неможливо вивчити як суб'єкта, зрозуміти її людську природу, пізнати духовну сутність та індивідуальність. (Пояснити людину з точки зору природно-наукової парадигми намагався біхевіоризм).

Гуманітарна парадигма розуміється як «людський вимір» і вводить поняття «духовне життя людини». Одиначна подія завжди унікальна і не вимагає встановлення закономірностей. Гуманітарне знання передбачає перехід від факту до сенсу, від речі до цінності, від пояснення до розуміння. Суб'єкт не може вивчатися як предмет, тому що він постійно розвивається. Людина має внутрішній досвід, який впливає на її поведінку. Без урахування цього чинника будь-яке психологічне дослідження буде обмеженим. Гуманітарний підхід власне аналізує людське в людині, його суб'єктивний, духовний світ, особистісні цінності, сенс життя тощо.

Практична парадигма в психології має своїм завданням реалізацію перетворюючого ставлення. Образ, на який дана парадигма орієнтується, запозичений з інженерії і техніки. Поява технічного ставлення до дійсності пов'язана з виникненням у повсякденному бутті різноманітних розривів, які природним чином не заповнюються. Тому виникає необхідність у замісній діяльності, що й стимулює появу відповідних практик. Таким чином, в основі практичної психологічної парадигми лежить не дослідження психологічної реальності, а робота з нею. З цього не випливає повне виключення дослідницького методу з кола уваги, а, швидше, його перепідпорядкування практиці перетворення реальності, контекстуалізація практичним ставленням у цілому.

Зрозуміло, що вибір тієї чи іншої парадигми як опорної не може бути однозначним. У серйозних дослідницьких проектах вільно чи мимоволі відбу-

вається комбінування методів, підходів, парадигм. Проте, виходячи з цілей та пріоритетів дослідження, варто визначитись з базовою моделлю психологічної парадигми та відповідним їй інструментарієм.

У світлі вище зазначеного психологічний феномен політичної влади набуває сьогодні особливої складності, багатовимірності, ваги. Політична влада стає все більш привабливою для все більшої кількості людей. Чим більше різноманітних переплетінь, інтересів, необмежених можливостей сконцентровано у ній, чим більш впливовою стає особистість у політичній діяльності, чим більший політичний та бізнес капітал влада приносить, – тим жорсткішими стають шляхи її досягнення, утримання й реалізації.

Розуміння дефініції «влада» надзвичайно широке і багатогранне. Політична влада взагалі викликає вкрай полярне до себе ставлення: від поклоніння до повного неприйняття, від розуміння її як втілення божественної волі на землі до прояву найбрудніших і нищих закутків людської душі. Англійському історичу та політичному діячеві *Джону Дальбергу-Актому* (1834-1902), більше відомому як *лорд Актон*, належить блискуча думка, висловлена ще 1887 року: «Влада схильна до корупції, а абсолютна влада корумпується абсолютно. Великі люди майже завжди – погані люди... Серед того, що веде до деградації і деморалізації людини, влада – найбільш стала і активна сила» [3]. (Чи не цей вислів автора прочитаний сьогодні як афоризм *«влада розбецує, абсолютна влада розбецує абсолютно»?*.. Нині, в умовах різких і болочих геополітичних змін та військового протистояння, він є актуальним як ніколи).

Справедливість висловлювання британського політика важко поставити під сумнів. На жаль, він перевірений історією, часом, долями країн, мільйонами людських життів і набуває сьогодні нової вартості та претендує на універсальну психологічну істину. В епохах кривавих тиранів минулих тисячоліть

і фанатичних вождів останнього століття, серед новоявлених диктаторів-васалюбців і розбудовників тоталітарних держав ХХІ століття знаходимо безліч фактів розбещення владою. Її вплив на особистість можна порівняти з важкими наркотиками: фатальна залежність, параноїдальний психоз, незворотні і прогресуючі зміни в людській психіці. Напевне, політична влада містить у собі якусь потаємну субстанцію, від якої людина стає залежною, перероджується.

Експерт з психології влади, сучасний польський професор Богдан Войцішкє вважає, що влада стимулює таку структуру нервової системи, як «система винагород»: нейрофізіологічний і психологічний процес закріплення поведінки під впливом позитивних емоцій, спричинених викидом «гормонів щастя» – ендорфінів. Реакція мозку на ендорфіни така ж, як реакція на опіати: мозок збуджується, йому потрібно ще і ще. Поступово ця поведінка стає стійкою рисою особистості та викликає залежність, подібну наркотичній. Сп'яніння від влади – хрестоматійний випадок залежності, якої важко позбутися, як і будь-якого іншого джерела задоволення. З часом потреба у владі лише зростає [4].

Учений вказує, що тривале перебування при владі породжує диктаторів. Згодом змінюється і стиль сприйняття ними світу в цілому: диктатори починають ігнорувати інформацію, яка суперечить їхнім переконанням та звертають увагу лише на ті дані, що її підтверджують. Такий спосіб мислення виправдовує соціальну нерівність та

бажання контролювати підлеглих. Про самих підданих правителі думають стереотипно, наче про речі, не вникаючи у їх характер та потреби.

Крім того, влада є засобом нагромадження матеріального багатства, яке діє як додатковий наркотик і викликає ще більшу потребу і залежність. Процес і можливість безконтрольного збагачення провокує викид ендорфінів, змінює хімічні процеси в організмі людини: підвищується рівень гормону дофаміну, виникає ейфорія, постійне прагнення нових вражень. У диктаторів дофамін викликає відчуття всемогутності та самозакоханості, вони прагнуть максимізувати свою владу, зробити її абсолютною [4].

Б. Войцішкє переконаний, що добра і чесна людина також не має імунітету від розбещення владою – *влада псує усіх*. Для цього навіть не потрібно постійно її реалізовувати, достатньо бути просто переконаним у її наявності, щоб почалися дегенеративні зміни в мозку. Як цьому зарадити? Створенням демократичних механізмів контролю за владою. Один з них – заборона в розвинених країнах балотуватися на третій президентський термін. Якщо людині дати владу без суспільно-громадського контролю над нею, то психологічно вона рано чи пізно попрямує до диктатури.

Тож очевидно, що сьогодні необхідно створити нову систему політичної влади та «перезавантажити» підходи її дослідження з метою глибшого розуміння законів та механізмів функціонування і реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ницше Ф. Воля к власти: опыт переоценки всех ценностей. – М.: «REFL-book», 1994. – 352 с.
2. Юрьев А.И. Механизмы влияния политики на психическое состояние людей // В сб. «Акмеология. Научная сессия 98». – СПб, 1998. – С. 248-258.
3. Цит. за: Конфисахор А.Г. Психология власти.doc
4. Войцішкє Б. <http://zbruc.eu/node/19517>

ВОЛОШИНСКАЯ Л.В.,
преподаватель,
кафедра философии и
социально-гуманитарных
дисциплин,
ДонНМУ им. М. Горького,
г. Донецк

ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ КАК КОМПОНЕНТ «Я – КОНЦЕПЦИИ»

В статье рассматривается «Я – концепция», ее структура в зарубежной и отечественной психологии, прослежена связь между компонентами «Я – концепции» и структурой отношения к здоровью.

Ключевые слова: «Я-концепция», структура «Я-концепции», гуманистическая психология, глубинная психология, отношение к здоровью, компоненты отношения к здоровью

У статті розглядається «Я - концепція», її структура в зарубіжній і вітчизняній психології, простежено зв'язок між компонентами «Я-концепції» і структурою ставлення до здоров'я.

Ключові слова: «Я-концепція», структура «Я-концепції», гуманістична психологія, глибинна психологія, ставлення до здоров'я, компоненти ставлення до здоров'я

This article deals with "Self - Conception", its structure in foreign and domestic psychology, the connection between the components of "self-concept" and the structure of health attitude is traced.

Key words: "Self-concept", the structure of "self-concept", humanistic psychology, depth psychology, attitude to the health, health-related components.

Одним из актуальных аспектов современной психологической науки является исследование феномена «Я - концепции». В зарубежной психологии данная концепция исследуется рядом психологических направлений. К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт (гуманистическая психология), Ф. Перлз (гештальт-психология), глубинная психология: З.Фрейд (психоанализ), А.Адлер (теория индивидуальной психологии), К. Юнг (аналитическая психология). Среди отечественных психологов Я - концепцию исследовали: А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, Н.Д. Творогова, Ю.В.Щербатых и др. В связи с этим цель нашего исследования - дать общую характеристику «Я - концепции». Задача работы - обозначить ее связи со здоровьем.

Изучение научной литературы показало нам, что впервые понятие «Я - концепции» было введено в психологию У. Джеймсом, который выделял две стороны «Я» (self) - субъектную и объектную. Он предполагал, что одна сторона личности - это «сознающее «Я», а вторая - это та, которая осознается, то есть «Я» - как объект. Первая сторона - это «Я», вторая - «Меня». В своей работе «Психология» У. Джеймс в структуре личности предлагает четыре ее составляющие в определенной последовательности: от низшей - к высшей, от физической - к духовной.

В «Кратком психологическом словаре» понятие я - концепции заняло свое место. Так, авторы, в данном издании указывают на то, что «Я - концепция» - это «неповторимая систе-

ма представлений индивида о самом себе», что это «относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система», лежащая в основе построения взаимоотношений с людьми. Согласно их мнению Я - концепция - это «целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного Я, выступающий как установка по отношению к себе и включающий компоненты: когнитивный - образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т.д. (самосознание); эмоциональный - самоуважение, себялюбие, самоунижение и т.д.; оценочно - волевой - стремление повысить самооценку завоевать уважение и т.д. Исследуя данную проблематику, М. Г. Ярошевский и А.В.Петровский считают, что Я - концепция - это «предпосылка» и следствие социального взаимодействия», которое детерминируется «социальным опытом».

Исходя из этой дефиниции «Я - концепции» отношение к здоровью формируется из представлений личности о самом себе. Это представление, как отмечают психологи, не только весьма устойчивое, но и осознанное явление, переживаемое и отраженное в эмоциях. Но самое главное в этом вопросе заключается в том, что отношение к собственному здоровью, исходящее из «Я - концепции» лежит в основе социализации личности в обществе, построение ее взаимоотношений с людьми, обществом и окружающим миром.

Представитель гуманистической

психології К. Роджерс дає своє визначення «Я – концепції» в структурі особистості. Так він вважає, що «Я – концепція» – це «представлення і внутрішня сутність індивіда, котра тяготеє до цінностям, яким належить культурне походження», при цьому «Я – концепція» має стабільність і забезпечує стійкі способи поведінки людини, вона так само «має індивідуальність і унікальність» [10, с. 225].

Він вважає, що здорова людина – це гнучка, відкрита, не використовуюча захисні реакції, незалежна, опираючись на себе. Він добре пристосовується до змінюваних умов, терпить до інших, емоційний і рефлексивний [1]. Це позиція гуманістичної психології. В гештальттерапії людина – це єдине ціле, де психічне здоров'я пов'язане з зрілістю особистості, з усвідомленням власних потреб, конструктивним поведінкою, здоровою адаптивністю і вмінням брати відповідальність за самого себе, автентичний, спонтанний і внутрішньо вільний [1]. Постюнгіанець А. Адлер пов'язує відношення до свого здоров'я з загальною самооцінкою особистості, з визначенням її «лінії життя», «плану життя», «життєвого стилю». Згідно Адлеру, вираженість соціального інтересу виявляється зручним критерієм оцінки психічного здоров'я індивідуума. Він посилається на нього, як на «барометр нормальності» – показник, який можна використовувати при оцінці якості життя людини. Тобто, з позиції Адлера, наше життя цінно тільки в тій мірі, в якій ми здатні підвищувати цінність життя інших людей. Нормальні, здорові люди по-справжньому турбуються про інших; їх прагнення до переваги соціально позитивно і включає в себе прагнення до благополуччя всіх людей [11].

Представителі психоаналітичного психодинамічного напрямку в психології ще раніше, ніж гуманістично орієнтовані психологи, звернули свою увагу на психічне здоров'я особистості. Так, З. Фрейд вважав, що психологічно здорова людина – це той, хто здатний узгодити принципи задоволення з принципом реальності. За К.Г. Юнга, здорова людина може бути людиною, асимілюючою зміст свого несвідомого і вільною від захоплення будь-яким архетипом. З точки зору В. Райха, невротичні і психосоматичні порушення трактуються як наслідок застою біологічної енергії, відповідно, здорова ситуація характеризується вільним протіканням енергії [9, с. 70].

Сучасні психологи вважають, що сучасна модель дій на благо здоров'я розроблена англійським вченим К. Тоунсом. В ній відображені всі соціальні і психологічні впливи, яким піддається індивід, і запропонована система навчання здоров'ю, адресована до свідомості, тіснішим чином пов'язана з вихованням, метою якого: сформувати переконання в необхідності обережного відношення до свого здоров'я, забезпечити самостійне набуття знань по його захисту і вдосконаленню

С. Крайлер і Х. Крайлер вивчали: 1) психологічні особливості осіб з вираженою особистісною спрямованістю на здоров'я; 2) взаємозв'язок параметрів фізичного здоров'я з психологічними змінними. Проведений К. Д. Ріфф і Б. Сингером аналітичний огляд ряду робіт по проблемі міжособистісних відносин показав, що включеність людини в близькі, довірливі відносини з іншими запобігає небезпеці високого кров'яного тиску, сприяє підвищенню імунітету, знижує ризик серцево-судинних захворювань, інсульту [1].

Таблица 1.
Структура отношения к здоровью

Когнитивная	Поведенческая	Эмоциональная
Функции составляющих		
- Поддержание внутренней согласованности личности - Гармонизация ее отношений с миром - Обеспечение условий личностного роста		
Реализация составляющих		
Проявляется в осознании собственного состояния	Проявляется в поступках человека, в его активности	Раскрывается в доминирующем настроении личности
Характеристики психических структур, отвечающих за состояние здоровья личности		
Сформированность представлений о здоровье и болезни	Стратегии активного поведения по укреплению здоровья и преодолению болезни	Позитивный эмоциональный настрой, связанный с отношением к здоровью, к себе, к другим, к жизни
Центральная детерминанта составляющих		
Социальная	Социальная	Внутриличностная

Исследование П.С. Фрая обнаружило, что осмысленность жизни в пожилом возрасте соответствует более высокому общему уровню физического здоровья, меньшему числу обращений к врачу.

Исследование Д. Л. Дебатса показало, что молодые люди, обращавшиеся за помощью к психологу, имели весьма слабое представление о жизненных целях и смыслах и путях их реализации, кроме того, для них являлся мало значимым один из основных источников смысла жизни – «взаимоотношения» [1].

Исследуя «Я – концепцию», Ю. В. Щербатых полагает, что она близка к понятию самосознания, но все же, он полагает, «Я – концепция» есть результат самосознания.

Исследуя гносеологические корни «Я – концепции» Щербатых приходит

к выводу, что она «возникает как результат психологического развития в процессе социального взаимодействия со средой обитания», где «социальная среда (в отличие от генетических факторов) играет определяющее влияние на формирование «Я – концепции», однако затем, «Я – концепция» начинает определять способ взаимодействия человека с социальной средой» [10, с. 225]

В представлении психологов «Я – концепция» – это структурно-функциональная единица. Они полагают, что «Я – концепция» – это следствие и результат развивающегося человека на основе трех взаимосвязывающих процессов: самовосприятия (своих эмоций, чувств, ощущений, представлений и др.), самонаблюдения (своей внешностью, своим поведением) и самоанализа (своих мыслей, поступков,

взаимоотношений с другими людьми и сравнение с ними) и т.д. [10, с. 225-226].

Щербатых выделяет компоненты «Я – концепции»: когнитивный (образ Я), оценочный (самооценка), поведенческий. Для этого психолога когнитивный (образ Я) – это представление индивида о самом себе; оценочный (самооценка) – это эмоциональная оценка образа Я; поведенческий – это реакции или действия личности, вызванные знаниями о себе и отношением к себе. [10, с. 226].

Как и любая многоуровневая категория, отношение в целом и отношение к здоровью, в частности, также имеет свою структуру. Структура (от лат. Structure – строение, устройство, связь) – это определенная взаимосвязь, взаиморасположение составных частей; строение, устройство чего-либо [2]. По мнению Г.С. Никифорова, к основным составляющим любого отношения к здоровью относятся когнитивная, поведенческая и эмоциональная [4]. Структуру отношения к здоровью хорошо представила Белинской Т.В. в виде таблицы.

Когнитивная составляющая отношения к здоровью заключается в осознании собственного состояния. На понимание своего состояния как здорового или болезненного влияют многие факторы социальной и психологической природы, например, психологическая компетентность личности [2].

Поведенческая составляющая реализуется в поступках человека, его активности. Присущая человеку активность может быть разделена на два потока – экстраактивность и интроактивность. Когда активность, направленная вовне, встречает какие-либо преграды, она не реализуется полностью. Неудовлетворенность результатами проявления внешней активности приводит к накоплению отрицательных оценок собственных достижений. Это постепенно снижает мотивацию к самореализации себя в делах, в со-

циальном взаимодействии и влиянии. Происходит перераспределение энергии в сторону большей внутренней активности, что проявляется в усилении стремления к самоизменению и самосовершенствованию [2].

Эмоциональная составляющая отношения к здоровью полнее всего раскрывается в доминирующем у личности настроении. Повышенное, бодрое, жизнерадостное настроение приводит к повышению жизненного тонуса и психологической устойчивости, защищает от болезней и создает основу для выздоровления у больных. С другой стороны, ощущения своего здоровья, своих душевных и физических сил, телесного благополучия являются фактором, предрасполагающим к устойчивому, радостному, работоспособному настроению.

Настроение отражает особенности телесного, душевного и духовного бытия человека [2].

Физическое состояние человека всегда так или иначе отражено в настроении. Чувственную основу настроения образуют, согласно С.Л. Рубинштейну, органическое самочувствие, тонус жизнедеятельности организма и те разлитые, слабо локализованные органические ощущения (интеро-цептивной чувствительности), которые исходят от внутренних органов. Однако это лишь чувственный фон, который у человека редко имеет самодовлеющее значение. Физическое самочувствие человека зависит, за исключением резко выраженных патологических случаев, в значительной мере от того, как складываются взаимоотношения человека с окружающим, как он осознает и расценивает происходящее в его личной и общественной жизни [2].

Когнитивная составляющая отношения к здоровью непосредственно связана с определенными социальными представлениями о здоровье, господствующими в конкретном обществе. Эмоциональная составляющая предполагает использование

внутриличностных ресурсов, доступ к которым может быть в силу различных причин затруднен. Поведенческая составляющая определяется характером включенности субъекта в социальную практику оздоровления. Если в эмоциональном отношении к собственному здоровью и его ресурсам проявляется индивидуально-личностное своеобразие, субъективность, то когнитивный и поведенческий компоненты - это в значительной степени интерперсональные феномены, поскольку их форма и содержание определяется характером распространенных социальных представлений и выработанных культурой стратегий или практик оздоровления. Иными

словами, культура, формируя эталонные представления о здоровье и оздоровительные техники, так или иначе определяет, как следует воспринимать состояние своего здоровья и что принимать для его укрепления.

Таким образом, исследования зарубежных и отечественных психологов доказали огромную роль «Я-концепции» в жизни личности, показали взаимосвязь структуры «Я – концепции» с компонентами отношения к здоровью. Исходя из представлений о трех взаимосвязанных составляющих проследили, что содержание и согласованность этих составляющих у людей с разным отношением к здоровью отличаются.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В., Пахальян В.Э., Ядрышникова Т.Л. Отношение к здоровью учащихся и учителей как один из аспектов «Я-концепции» // Вестник практической психологии образования - № 4(17) – 2008. – С. 39 – 43.
2. Белинская Т.В. Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического Вуза: Дис...канд.псих. наук: 19.00.07. Калуга, 2005. – 207 с.
3. Никифоров Г.С. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. проф. Никифорова Г.С. – СПб.: Речь, 2011. – 950 с.
4. Никифоров Г.С. Психология здоровья. Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
5. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).
6. Петровский А.В. Введение в психологию. – Москва: Издательский центр «Академия», 1995. – 496 с.
7. Секач М.Ф. Психология здоровья: Учебное пособие для высшей школы. – 2-е изд. – М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2005. – 192 с.
8. Творогова Н.Д. Общая и социальная психология: Практикум / Под ред. Н.Д. Твороговой. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 1997. – 374 с.
9. Уманец И.А. Теоретический аспект проблемы психического здоровья личности // Вестник Ставропольского государственного университета - Вып. 54 – 2008. – С. 67 – 72
10. Щербатых Ю.В. Общая психология. Завтра экзамен. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.: ил. – (Серия «Завтра экзамен»).
11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности – СПб.: Питер, 2001. – 608 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии») – С. 176

ГЕРАСИМОВИЧ М.В.,
викладач, Оптико-механічний
коледж Київського національного
університету
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ТОЛЕРАНТНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ЗДІЙСНЕННЯ КОМУНІКАЦІЙ МОВЦЯ ТА ВПЛИВ НА ОСОБИСТІСТЬ

У статті визначено толерантне спілкування як ефективний засіб здійснення комунікацій мовця та вплив на особистість; з-поміж специфічних рис толерантного діалогу виокремлено ментально-психологічні параметри взаємин комунікантів; відзначено доброзичливу, гармонійну атмосферу мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: діалог, толерантність, толерантне спілкування, комунікативна інтенція, комунікація.

В статье определено толерантное общение как эффективное средство осуществления коммуникаций говорящего и влияние на личность; среди специфических черт толерантного диалога выделены ментально-психологические параметры взаимоотношений коммуникантов; отмечено доброжелательную, гармоничную атмосферу речевой деятельности.

Ключевые слова: диалог, толерантность, толерантное общение, коммуникативная интенция, коммуникация.

In the article the author defines tolerant intercourse as effective means of communication of a speaker and its impact on a personality. The psychological parameters of speakers' interrelation are distinguished among specific features of a tolerant dialogue. She also defines friendly, harmonious atmosphere of talking.

Key words: dialogue, tolerance, tolerant communication, communicative intention, communication.

Загальновідомо, що проблема терпимого ставлення до людей іншої національності, культури, віросповідання, цінностей та поглядів не втрачає своєї актуальності й сьогодні. У наш час мають місце прояви агресії, недоброзичливості, озлобленості як до представників інших націй, так і людей однієї нації, один до одного. Такі явища поширені й у студентському середовищі, проникають у сім'ю та вищі навчальні заклади. Процес пошуку ефективних механізмів виховання в дусі толерантності потребує активізації.

Термін «толератність» має багато визначень і є своєрідним синонімом «терпимості». Виходячи із самого поняття «толератність», можна констатувати, що це є активна моральна позиція та психологічна готовність до терпимості в ім'я позитивної взаємодії з людьми іншої культури, нації, релігії, соціального середовища. Основою толерантності є визнання права на відмінність.

Процеси глобалізації вивели проблему толерантності й толерантного спілкування на одне з провідних місць у переліку важливих для подальшого розвитку людства питань. Цій проблемі належить пріоритет у розвитку ідей толерантності.

Актуалізує зазначену тему значний доробок, що його демонструють у своїх дослідженнях у царині комунікативного синтаксису М.Бахтін, І.Сусов, О. Почепцов, Ф. Бацевич, Н. Гуйванюк, А. Загнітко, Т. Радзівська, О. Селіванова та інші. Але й сьогодні варто говорити про відсутність ґрунтовних наукових

робіт, які б відображали опис комунікативного процесу та визначали категорійний апарат, що здійснює вплив на розгортання і перебіг мовленнєвої діяльності, диференціювали мовленнєві стратегії й тактики, детерміновані рамками жанру чи контексту спілкування, репрезентували чітку систему синтаксичних засобів мовця.

Інтерес до цих актуальних питань обумовлений загальним спрямуванням сучасної лінгвістики на вивчення динамічності синтаксичної системи. Як зазначає Ф.Бацевич, «вивищення людини в процесі спілкування, розгляд мовних явищ як невіддільної й органічної складової людського розуму, взаємопов'язаної з іншими когнітивними, психічними, вольовими структурами і процесами» [1, с. 5].

Серед провідних факторів, що формують інтерактивний процес, виокремлюють комунікативну інтенцію, що являє собою фундаментальну властивість будь-якого мовленнєвого витвору. У мовознавчих дослідженнях не існує єдиного та універсального тлумачення цього терміна. Так, наприклад, у першому випадку інтенція є «превербальним та осмисленим наміром мовця», що формує стратегічну програму мовлення, мотивує мовленнєвий акт. А у другому — це комунікативна потреба суб'єкта комунікації, яка орієнтована на повідомлення певної інформації, запит, спонукання, ініціювання контакту чи його активізацію, висловлення побажань, застережень, рекомендацій тощо [1; 2]. Розуміння інтенції як синтаксичної категорії виявляє комуні-

кативне спрямування мовленнєвого процесу, позицію мовця, що знаходить своє вираження в модально-інтенційних висловленнях — реченнях, нечленованих комунікатах, текстах, у різних жанрових презентаціях (діалогічних чи монологічних, толерантних чи конфліктних).

Задля досягнення комунікативної мети та успішності мовленнєвої діяльності адресант чітко окреслює спосіб вираження комунікативних інтенцій. М. Бахтін пов'язує використання мовцем певного жанру (інформативного, етикетного, імперативного чи експресивного; від жанрів високих, строго офіційних до форм фамільярних, інтимних) із взаєминами між адресантом та адресатом [3, с. 292]. Цей позалінгвальний чинник може детермінувати тональність мовленнєвого процесу: доброзичливу чи погрозливу, щирі, довірливу чи образливу, яка здатна відтворюватися як унісонне чи дисонансне, кооперативне чи конфліктне, толерантне чи інвективне спілкування.

Мета дослідження — розглянути специфіку толерантного спілкування як одного з ефективних засобів здійснення комунікацій мовця, що впливає на особистість; дослідити проблему виховання толерантного спілкування в суспільстві.

У світі толерантне спілкування відіграє важливу роль, зважаючи передусім на соціальний контекст. Багато актуальних етнічних, політичних, економічних релігійних, геополітичних, екологічних питань потребують відповідального та зваженого вивчення. У політологічному енциклопедичному словнику толерантність розглядають як різновид взаємодії та позитивних взаємовідносин, поряд з повагою та співробітництвом між соціальними групами, державами, політичними партіями [4, с. 352]. Це дослідження пов'язане з проблематикою комунікативної толерантності, яка виявляється на рівні взаємин між мовцями у їхньому процесі мовленнєвої діяльності.

Побудована на принципах толерантності мовленнєва діяльність репрезентує *комунікативну стратегію кооперації та гармонії: суб'єкти комунікації здійснюють відкритий діалог, взаємні рольові та поведінкові очікування виражають доброзичливу та позитивну тональність у спілкуванні*. Як зазначає О. Яшенкова, кооперативними вважають стратегії ввічливості, щирості, довіри, близькості, співпраці, компромісу, які ефективно сприяють організації мовленнєвої взаємодії [5, с. 161]. Якщо спілкування не сприяє вияву позитивних емоцій суб'єктів мовлення (хтось із комунікантів *Уперлась як свиня. Гойкає як на вола*), то комунікативна подія покликана регулюватися стратегіями конфронтації, що свідчить передусім про несумісність поглядів, позицій тих, хто здійснює комунікацію (*Як кішка з собакою*). Доречно було б навести слова давньогрецького філософа-стоїка Епіктета: «Того, хто кращий за тебе, належить вислухати і йому покоритись, того, хто гірший за тебе - не слухай, а з рівним тобі погодься».

Мовленнєвою формою реалізації толерантності виступає діалог як синтаксична структура, що демонструє картину соціальної та комунікативної взаємодії двох особистостей. Визначає діалогічну інтенцію як домінанту в сутності толерантності В. Малахов та вказує на неминучість взаємозв'язку толерантності та спілкування [7, с. 139].

Комунікативна толерантність передбачає тісний зв'язок з ментальністю народу, культурою поведінки та спілкування самого мовця. І. Стернін тлумачить толерантність як позитивну моральну якість людини, яка полягає у ментальній настанові на терпимість до думок та переконань, форм поведінки іншої людини [8, с. 324].

Н. Формановська толерантність пов'язує з явищами індивідуальної психіки та особливостями культури спілкування соціуму [9, с. 339], а тому розглядає цей концепт поряд з ввічливістю та етикетом народу. Так, україн-

цям властиві шанобливе ставлення до співрозмовника, балакучість, емоційність мовлення та щирість, а разом з тим і почуття власної гідності, намагання заволодіти мовленнєвою ситуацією, зробити свій внесок у її розвиток. С. Богдан говорить, що для мовного етикету українського народу характерною є ввічливість, міру вияву якої передають такі слова, як гrechність, чемність, шанобливість, обхидливість, приязнь, люб'язність, шляхетність («Українська шляхетність — від Роду») [10, с. 31].

Толерантна настанова комунікативного процесу покликана передбачати поважне ставлення до іншої особи як до рівноправної, терпимість, стримуване почуття до її зовнішності, стилю життя і поведінки, манери спілкування. Такі концепти закріплені у Божих заповідях, пареміології, наприклад: *«Люби свого ближнього, як себе самого»*, *«Шануй людей, то й тебе пошанують»*. Концептуальні засади толерантності можуть формувати доброго, спокійного, неконфліктного співрозмовника, який власною поведінкою сприятиме втіленню інтенцій мовця (*Хто живе тихо, не знає про лихо, їй кажи — овес, а вона каже — гречка; нехай буде гречка, аби не суперечка*). Безумовно, не варто ототожнювати толерантність із безпринципністю, надмірною поступливістю, бо *Тихого та смиренного й кури клюють*. На думку І. Борисової, комунікативну координацію мовленнєвої поведінки учасників діалогу можна розуміти як характеристику узгодженості їх мовленнєвих вчинків в інтеракції. Це може спостерігатися в солідарності комунікативних намірів, унісонній тональності спілкування, симетричній комунікативній активності та ефективності спілкування [12, с. 366-367]. Слід зауважити, що до процесу спілкування входять комуніканти різного віку, соціального положення, яким притаманні різні морально-духовні цінності, і які мають неоднаковий культурний рівень, а тому уникнути конфліктності, агресивності, негатив-

ної поведінки суб'єктів спілкування видається неможливим.

Ефективність та результативність толерантного спілкування залежать від *конвенціональних характеристик комунікантів*: адресант повинен створити відповідну атмосферу і тональність спілкування, вибудувати у відповідності до логіки стратегію мовлення, коректно та правильно висловлюватися для того, щоб не лише бути почутим, а і зрозумілим; адресат повинен, не перебиваючи, вислухати свого адресанта, подавати своєрідні сигнали уваги і розуміння також за допомогою і невербальних засобів, таких як доброзичлива посмішка, кивки головою. За словами В. Скуратівського, реалізація певного комунікативного завдання залежить від «тону розмови, вміння вислухати іншого, вчасно і доречно підтримувати тему. Ввічливість, уважність і чемність — основна вимога мовного етикету. Від чемного привітання, шляхетного потиску руки, невимушеної, ненав'язливої розмови виграш обоюдопільний» [13, с. 94]. Діяльність суб'єктів словесної комунікації повинна спрямовуватися на те, щоб кожен з них мав змогу реалізувати свої комунікативні прагнення.

Слід акцентувати увагу на тому, що діапазон семантики мовленнєвих інтенцій, враховуючи умови толерантного спілкування, може бути різним: потреба передати інформацію та передбачити її сприйняття співрозмовником (**інформативна інтенція**); запитати про те, що, на думку адресанта, відомо адресату і він зможе відповісти на питання (**питальна інтенція**); висловити прохання, ввічливо запросити (**спонукальна інтенція**); експлікувати своє бажання чи побажання (**оптативна інтенція**); налагодити контакт, подякувати, привітатися, вибачитися, попроситися, сказати комплімент (**інтерактивна інтенція**) тощо.

Спонукальні висловлення можуть виражати різні мовленнєві дії: наказ, вимогу, заборону, заклик, застереження, пораду, побажання, за-

прошення, умовляння та рекомендації. Функціонально-семантичний діапазон інтенцій волевиявлення є достатньо широким, однак цілком логічною виглядає диференціація таких конструкцій на категоричні (імперативні, емоційно-експресивні) та некатегоричні (ввічливі, етикетні) висловлення. Так, з одного боку, наказ як одна з категоричних форм спонукування, спрямована на виконання певної дії співрозмовника, а з другого — ввічливе прохання, порада, пропозиція, запрошення, які спрямовуються на комунікативну координацію між співрозмовниками і відображають толерантне спілкування.

Мовленнєвий акт ввічливого прохання вирізняється з-поміж інших використанням висловлювань (будь ласка, прошу, благаю), звертальних форм, етикетних суб'єктивно-модальних синтаксем, наприклад: — *Україно моя, мені в світі нічого не треба, тільки б голос твоїй чути і ніжність твою берегти* (А. Малишко). — *Благословенний будь, мій рідний краю!* (Д. Павличко). — *Будьте ж ласкаві, просимо вас якнайпокорніше, доглядайте наших дітей.* (І. Нечуй-Левицький).

Комунікативний акт поради передає перформативну дію мовця (його пораду) і дію, до якої мовець спонукає адресата, наприклад: — *Учителю! Навчайте нас життю — своїх дітей своєї батьківщини* (М. Сингаївський). Особливість поради полягає в тому, що виконання пропонованої дії важливе насамперед для співрозмовника. Така дія для нього, з позицій мовця, є корисною та необхідною, наприклад: — *Гетьмане! Прийшло мені в голову ще й отаке: не половинь нашої сотні. Пошли нашу сотню чатувати Дністер і степ, а військо у курені нехай поперемагають на собі татари й китайчуки, бо всі вони і виспані, і здорові, а ми не дуже!* — *Добре, Якове! Ох як добре!* (М. Вінграновський).

Толерантний діалог відтворює висловлення, у яких мовець здійснює побажання. Такі синтаксичні конструкції спрямовані на вираження позитивних,

ввічливих побажань, привітань, віншувань, благословення: — *На щастя, на здоров'я! Роди, Боже, жито-пшеницю і всяку пашиницю. Будьте здорові! З Новим роком та з Василем* (В.Скуратівський). — *Сядь же у нас та посидь, щоб усе добре садилося: кури, гуси, качки, рої та старости!* (В.Скуратівський).

Доброзичливість українців відома здавна, проте в окремих мовленнєвих актах побажальні інтенції мають негативне емоційно-оцінне спрямування і сигналізують про дисбаланс взаємин між співрозмовниками (прокляття, заклинання), наприклад: — *Бодай же ти, невістко, тополею стала!* (*Усна народна творчість*). — *Будь же ти тричі проклята на весь світ* (І. Нечуй-Левицький).

Вербальне вираження інтерактивної інтенції побудоване з урахуванням категорії ввічливості. Певні сформовані стереотипи спілкування знаходять свою реалізацію у формах привітання, прощання, вибачення, подяки тощо. — *Як ся маєш?* — *Хвалити бога* (М. Стельмах). — *Як то ви живете-поживаєте?* (Марко Вовчок). — *Дякую вам з душі, з серця!* (Марко Вовчок). Етикетні вирази мають прагматичний характер оскільки встановлюють мікроклімат спілкування, увиразнюють тональність, створюють належні передумови для успішного вирішення комунікативного завдання, наприклад: — *Поздоровляю вас з Великим понеділком* (І.Нечуй-Левицький) — *Дай, Боже, здоров'я! Сідайте, кумо, за гостя будете* (М. Коцюбинський).

Комунікативна толерантність виступає передумовою успішного процесу спілкування, закріплена в ментальності українського народу і відображена у прислів'ях та приказках, різноманітних сентенціях та афоризмах, в етикетних конструкціях, наприклад: — *Кров людська не водиця, проливати не годиться.* — *Береженого Бог береже, а козака шабля стереже.* — *Дружба та братство дорожчі за багатство* (*Усна народна творчість*)

Розглядаючи толерантність через феномен спілкування робимо висно-

вок про те, що толерантність, яка є основою для спілкування, може не зводитися до нього. Спілкування виступає метою толерантності, яка передбачає шляхом своїх внутрішніх механізмів перетворити іншу людину як об'єкта повноправного партнера по спілкуванню в суб'єкта. Толерантність може відігравати подвійну роль в структурі спілкування: вона через емоційну складову характеризує процес спілкування зсередини та може об'єктивно відображати взаємовідносини суб'єктів через комплекс поведінкових реакцій.

Проблему толерантності можна віднести і до виховної проблеми. Проблема культури спілкування – одна з найгостріших в школах, коледжах та інших навчальних установах. Варто зазначити, що предметом нетерпимості в навчальних закладах може виступати як національна, релігійна, етнічна, соціальна, статева приналежність дитини, підлітка – так і її зовнішність, інтереси, звички, уподобання.

Особлива роль у формуванні толерантності у всіх категорій осіб, які навчаються – від дошкільної до післядипломної освітньої системи – належить, безумовно, педагогам. Перед педагогами постає питання: як забезпечити

формування толерантних якостей особистості школяра, студента в процесі полікультурної освіти. У сучасній соціокультурній ситуації навчальні заклади повинні бути місцем, де створюються умови для міжетнічного спілкування, де у всіх учнів, студентів виховується почуття поваги до своєї культури і культури інших народів, оскільки саме в навчально-виховному процесі створюються ситуації культурного, міжособистісного, міжнаціонального, формального і неформального спілкування.

Толерантність – це нова основа педагогічного спілкування вчителя та учня, викладача й студента, сутність спілкування якого зводиться до таких принципів навчання, які створюють оптимальні умови для формування у молоді культури гідності, самовираження особистості, виключають чинник страху, неправильної відповіді. Виховання в душі толерантності формує у молоді навички незалежного мислення, критичного осмислення і формування суджень, заснованих на моральних цінностях.

Толерантне спілкування сприяє формуванню особистості, її вихованню та самовихованню, допомагає індивіду проявляти свої риси характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : [монографія] / Ф. С. Бацевич. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.
2. Почепцов О. Г. Основы прагматического описания предложения / О. Г. Почепцов. – К. : Вища школа, 1986. – 116 с.
3. Бахтин М. Эстетика словесного творчества / М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.
4. Політологічний енциклопедичний словник : [навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів] / [упор. В. П. Горбатенко, А. Г. Сапри-кін]. – К. : Генеза, 1997. – 400 с.
5. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування / Ярослав Радевич-Винницький. – К. : Знання, 2006. – 291 с.
6. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : [навч. посіб.] / О. В. Яшенкова. – К. : ВЦ "Академія", 2010. – 312 с.

7. Березяк О. Проблема толерантності у комунікативній філософії / Оксана Березяк // Вісник Львівського університету. Серія філософські науки. – Львів, 2009. – Вип.12. – С. 67-73.
8. Малахов В. Толерантность и ее границы: к этическому осмыслению понятия / В. Малахов. Уязвимость любви. – К. : Дух і Літера, 2005. – С. 137-143.
9. Стернин И. А. Толерантность и коммуникация / И. А. Стернин // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 324-337.
10. Формановская Н. И. Ритуалы вежливости и толерантность / Н.И.Формановская // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 337-354.
11. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 475 с.
12. Борисова И. Н. Русский разговорный диалог: зоны толерантного и нетолерантного общения / И. Н. Борисова // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 364-389.
13. Скуратівський В. Берегиня : художні оповіді, новели / Василь Скуратівський. – К. : Радянський письменник, 1987. – 278 с.
14. Ханстантинов В. О. Толерантність як риса світоглядної позиції особистості / В. О. Ханстантинов // Наукові праці. Політичні науки. – Том 79. – Вип. 66. – Москва : МДУ ім. Петра Могили, 2008. – С. 27-32.
15. Пикалова Т.В. Формирование толерантных качеств личности школьника в процессе поликультурного образования на уроках.
16. Макова Л.Л. Воспитание толерантности в учебно-воспитательном процессе школы как путь к преодолению межличностных конфликтов подростков.

ГОВОРУН Т.В.,
доктор психологічних наук,
професор, головний науковий
співробітник, лабораторія
соціальної психології, Інститут
психології імені Г.С. Костюка
Національної академії
педагогічних наук України,
м. Київ

ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА В ГЕНДЕРНОМУ ВИМІРІ: ПОШУКИ МЕТОДОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Розглядаються причини диференціації соціально - економічних статусів чоловіків та жінок , їх різної економічної депривації, а саме стерео типізацію статевої соціалізації, брак засвоєння засад економічної культури, реалізації її принципів. Обґрунтовується доцільність врахування теоретичних підходів позитивної психології до аналізу зовнішніх і внутрішніх чинників ,які зумовлюють ступінь задоволення собою як суб'єктом певного рівня матеріальних , економічних, фінансових досягнень.

Ключові слова: *принципи економічної культури, економічна депривація, засади позитивної психології, відчуття особистого благополуччя.*

The causes of female and male differentiation of socio - economic status and of different economic deprivation, such as stereo typing sexual socialization, lack of assimilation of economic culture, the implementation of its principles . The expediency consideration of theoretical approaches to positive psychology to analyze internal and external factors that determine the degree of subjective individual satisfaction of a certain level of physical, economic and financial developments.

Key words: *principles of economic culture, economic deprivation, principles of positive psychology, a sense of personal well-being.*

Рассматриваются причины дифференциации социально - экономических статусов мужчин и женщин, их различной экономической депривации, а именно стерео типизацию половой социализации, недостаточность усвоения основ экономической культуры, реализации ее принципов. Обосновывается целесообразность учета теоретических подходов позитивной психологии к анализу внешних и внутренних факторов, обуславливающих степень удовлетворения собой как субъектом определенного уровня материальных, экономических, финансовых достижений.

Ключевые слова: *принципы экономической культуры, экономическая депривация, принципы позитивной психологии, ощущение личного благополучия.*

Будь-який напрямок психологічного дослідження особливостей економічної культури молоді на рівні мікроекономічних процесів чи на рівні персональної макроекономіки завжди виявляє статеві відмінності емпіричних даних. Як засвоюється економічна культура молодими чоловіками і жінками, які психологічні механізми породжують їх матеріальні домагання, нерівність в презентації своїх професійних потенцій, яким чином в сучасних умовах все ще відбувається інтеріоризація патріархальних ролей та цінностей, що призводить до нерівності чоловіків і жінок на фінансовому ґрунті.

Відомо, що поняття культура, в тому числі і економічна, означає виховання, розвиток, плекання, вирощування, тобто специфічний спосіб спрямування розвитку особистості людини з метою асиміляції нею накопиченого в суспільстві цивілізаційного доробку – системи певних цінностей. Будь-який різновид культури, в тому числі економічної, знаходить своє втілення у асимільованих настановленнях і закріплюється у відповідних психічних станах і переживаннях, засвоєних взірцях поведінки інтеріоризованих знаннях та їх відтворенні, які

допомагають успішному вирішенню завдань матеріального забезпечення.

Концепція економічної культури, розроблена В.В Москаленко (3) опирається на такі основні положення.

Економічна культура особистості визначається як економіко-психологічні якості людини, що забезпечують їй статус економічного суб'єкта економічної діяльності в економічному просторі певної соціальної спільноти.

Економічна культура особистості формується в процесі її економічної соціалізації як послідовне, поетапне включення людини в різні сфери соціально-економічного простору, які відповідають її віковим потребам і можливостям.

Економічна культура кожної країни чи їх співдружності історично віддзеркалює досягнутий рівень матеріального, фінансового виробництва, законодавчого і морально-правового функціонування суспільства, спрямованого на задоволення його потреб в умовах обмежених природних та виробничих ресурсів.

Якщо поняття економічної культури в минулі часи характеризувалося переважно в категоріях фінансових - витратних коштів, прибутку, доходу тощо, то в сьогоденні економічні

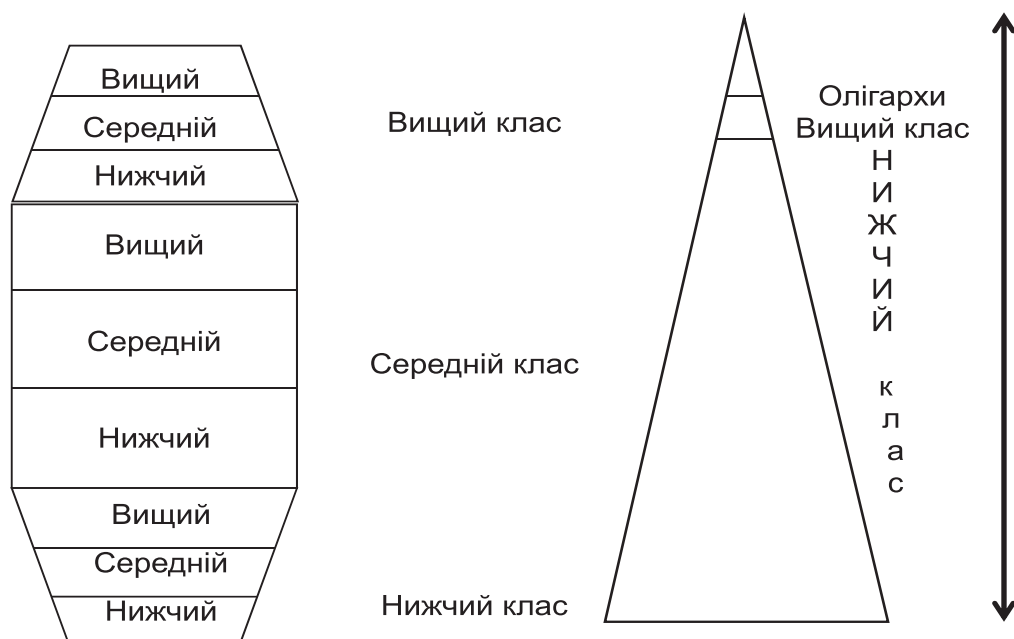


Рис 1. Соціальна стратифікація верств населення економічно розвинутих та пострадянських країн

категорії є невід'ємними від цивілізаційних засад їх забезпечення певними правовими та моральними засадами.

Рівень задоволення своїм економічним становищем, наприклад, визначається досить часто не рівнем зарплати, а задоволенням від внутрішніх чинників праці - самостійності, можливостей для вияву своїх творчих потенцій, добрими стосунками з колегами тощо.

Ось чому в процесі аналізу тих чи інших причин протестних економічних рухів завжди розглядають сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які їх спонукали наприклад ступінь фрустрації певних соціальних потреб.

Метою даної статті є обґрунтування доцільності врахування певних теоретичних підходів до аналізу зовнішніх і внутрішніх чинників, які зумовлюють ступінь задоволення собою як суб'єктом певного рівня матеріальних, економічних, фінансових здобутків.

Серед них ступінь задоволення - невдоволення своїм соціально-економічним статусом в рамках соціально-психологічної теорії деривації(4;12).

Відносна економічна депривація як джерело фрустрації зумовлює революційні ситуації, протестні рухи, страйки. При цьому масовість протестної, часто агресивної, гнівливої поведінки є тим більшою, чим більшим є рівень "відносної депривації".

успішною, благополучною у порівнянні з іншими. Досить влучно цей феномен, ефект порівняння себе з більш економічно успішними групами зауважив Карл Маркс: "Житло, ваш дім, може бути малим чи великим до тих пір, поки оточуючи оселі будуть залишатися однаково невеликими. Але коли палац постає поза маленькими будинками, він перетворює маленьке житло в халупу".

Не тільки психологи, але й економісти виокремлюють чіткі, прозорі етико-економічні засади економічної активності, які власне і підтверджують чи спростовують міру її матеріально-психологічного окультурення, звертає увагу чимало соціальних психологів та

економістів. Ефект економічної депривації спостерігається також між двома статевими групами населення, що стало об'єктом дискусій щодо впливу статевих стереотипів на професійно-освітню соціалізацію учнівської та студентської молоді. Не зупиняючись на наслідках гендерної економічної депривації, які широко представлені в науковій літературі, хочемо привернути увагу до шляхів її подолання через виховання економічної культури, яка здатна активізувати особистісний потенціал індивіда в подоланні традиційних статевих стереотипів. Адже якщо оцінювати місцеположення жіноцтва згідно його економічного статусу як у відносно економічно благополучних суспільствах, так і в тих, які тільки стають на рельси ринкової економіки, воно буде посідати найнижчі сходинки.

Президент Міжнародного товариства економічних психологів Тадеуш Тишка (11;12), розкриває її засади як низку принципів, на яких базується економічна культура. Вони мають відповідати не тільки індивідуальній, персональній мікроекономічній діяльності (раціональному веденню домогосподарства, присадибної діяльності для купівлі-продажі, здобуття професійної освіти тощо), але й макроекономічній активності індивіда – започаткуванню власної справи, власного підприємництва, функціонуванню малого бізнесу, а також великих трудових колективів, промислових груп, корпорацій, компаній тощо.

Серед них *принцип раціональності*, сутність якого полягає в продуманості шляхів досягнення добробуту, осмисленні потрібних засобів його досягнення, узгодженості економічної активності, з прийнятими в соціумі правовими її засадами. При цьому йдеться не лише про нормативи, які відповідають випуску якоїсь продукції, але й розвитку певних рис економічної поведінки (наприклад, заощадливості) або вдосконалення професійно-важливих якостей, підвищення

освіти, вдосконалення трудових вмінь та навичок.

Нерозривно пов'язаною з раціональністю є *принцип корисності* для інших – сім'ї, професійної групи, країни. Користь – це не тільки досягнення вищого рівня якості продукції, але й вищий рівень її діапазону, відповідності екологічним вимогам, здоровому способу життя.

Ризикованість також виступає своєрідною прогностикою не лише якихось закупок, започаткування нової справи чи інвестицій, але й вибору професійної освіти, зміни професії, кваліфікації, місця праці тощо. Наприклад, усвідомлюючи безперспективність кар'єрного зростання в сфері педагогічної діяльності, чимало жінок обирають професію педагога у війську чи поліції. Інші, ризикуючи бути «білою вороною», йдуть на службу в регулярну армію, успішно освоюючи військові посади.

Перспектива часова – це також невід'ємна риса економічно виваженої поведінки, яка полягає не лише в плануванні результату випуску продукції, але й прогностиці віддаленого в часі результату економічної активності – освоєння суміжних професій, кваліфікацій, заощадження грошей для навчання дітей, оздоровлення членів сім'ї, будівництво власного житла тощо. *Престижність* – принцип економічної активності, який стосується не лише місця праці, зроблених покупок, але й, передусім, соціального статусу професії, можливостей кар'єрного росту, обіймання посади, унікальності чи універсальності вмінь та навичок, уміння показати виграшні сторони свого Я. Прогностика престижності обраної професії – важливий показник економічної культури студентської молоді, яка подекуди наслідує, «модні», професії, наприклад юриста, і не зважає на їх надлишок на ринку праці. Проте чимало молодих людей починають зважати, наприклад, на те, що професія перекладача з іноземних мов, яка була престижною за радянських

часів, в умовах глобалізації та відкритих кордонів вже втратила свою престижність з позиції перспективи.

Альтруїзм – принцип, який засвідчує міру пожертви заради матеріальної підтримки інших: дітей, сім'ї, престарілих батьків. Йдеться не лише про добродійну діяльність на користь тих, хто потребує допомоги, але й свідому самовіддачу, самозречення заради економічного блага інших людей. *Задоволення* від економічної діяльності, її *приємність* дає змогу не тільки утримуватись матеріально, але й з позитивними емоціями до праці. Його втілення вимагає належної психологічного консультування молоді, профдіагностики та профвідбору, що прогнозує можливість задоволення від обраного виду діяльності як базового мотиву її успішності.

В рамках дослідження Ф.Герсберга (12,15), який дійшов висновку, що невдоволеність службовців рівнем платні за свою роботу виникає у них передовсім через брак внутрішнього задоволення професійною діяльністю, підкреслював роль внутрішніх чинників, які зумовлюють задоволення працею. Це – ініціативність, відповідальність, творчість, можливості визнання результатів праці. Зовнішні чинники задоволення роботою влучають в себе крім заробітної платні ще й стиль керівництва, взаємини з колегами, задоволення умовами праці, політикою підприємства тощо. Згідно з теорією Ф.Герсберга, стимулюючи внутрішнє задоволення від праці стає основною умовою задоволення нею включно з економічним рівнем її оплати. Отже, покращуючи тільки зовнішні чинники задоволення працею, можна досягти хіба що нейтрального ставлення до функціональних обов'язків.

Обізнаність, знання, поінформованість – необхідна умова економічної культури. Знання, закріплені в прийнятих в соціумі культурних візрцях економічної поведінки – це передовсім зафіксовані в масовій свідомості етичні вимоги забезпечення матеріально-

го життя в соціумі, а також фінансові вміння, здатність і спроможність заробляти на різних рівнях життєдіяльності людини. Саме ці виклики поставила перед населенням, передовсім молоддю, перехідна ситуація розвитку економіки в Україні від планової, директивної до ринкової.

Розкриття психології гендерних відмінностей в економічній поведінці студентської молоді, здатності чи нездатності керуватись економічними принципами на різних рівнях матеріального функціонування має приховане психологічне підґрунтя – різне ставлення до свого особистісного економічного потенціалу та перспектив його застосування, полярні ціннісні орієнтації та спрямованість локусу контролю. Саме це підґрунтя диктує різну економічну поведінку чоловіків і жінок в умовах обмеження матеріальних ресурсів і розширення кола особистісних запитів. Перифразуючи відомий вислів Адама Сміта про «невидиму руку економічних інтересів», можна висунути гіпотезу про гендерно зумовлену однорукість чоловіків та жінок у виборі стратегії економічної активності. З'ясування статево-типових відмінностей бачення свого професійно-економічного самоствердження молодіжною аудиторією може дати відповідь на головне питання: чим саме відрізняється психологія юнаків та дівчат у сприйнятті свого економічного потенціалу, що є спільним, а що – відмінним в засвоєних візрцях і настановах економічної культури.

У висунутих теоретичних підходах ми виходили з передбачення, що юнаки та дівчата відповідно засвоєним гендерним настановам та стереотипам по - різному пов'язують майбутнє свого професійно - економічного добробуту з власною трудовою спроможністю, фаховою суб'єктністю, особистісним потенціалом. Дівчата в своїй більшості орієнтовані на зовнішні обставини та характеризуються вищим рівнем внутрішніх протиріч у

спрямованості професійних очікувань та самооцінкових домаганнях.

В реальному житті суб'єктивні та об'єктивні чинники економічної активності є взаємопов'язаними. Проте, з'ясування того, які з них детермінують культуру економічної поведінки, втілення в життя її принципів багато в чому визначає успіхи молодої людини в соціальному функціонуванні, її майбутній соціальний статус, матеріальне благополуччя. При цьому застосування концепції Ю.Роттера, який у 1968 році ввів поняття локусу-контролю, є важливим в діагностиці та прогностиці економічного майбутнього статей – реалістичності намірів заробляти більше, бути самодостатнім homo economicus.

Однією з завдань пілотажного дослідження було виявлення економічних орієнтацій сучасної молоді на рівні макро та мікроекономіки. Ми прагнули прослідкувати, якою мірою принципи економічної культури втілюються студентством на рівні економічного функціонування на рівні сім'ї, в персональному побуті, та якими економічними категоріями оперує молодь в характеристиці економічного буття держави і себе в ній. Слід зазначити, що когнітивна, емоційна та поведінкова складові макро та мікроекономічних знань відрізнялись значною мірою за статевою належністю опитуваних. Мікроекономічний рівень економічної культури жіночої частини пілотажної вибірки був набагато вищим, ніж чоловічої, оскільки дівчата більшою мірою підтверджували вміння планувати доходи та витрати, орієнтації в покупних цінах, демонстрували вміння поточного і перспективного планування бюджету. Натомість розуміння макроекономічних процесів більшою мірою було притаманне юнакам, які продемонстрували знання таких економічних категорій, як кредит, депозит, ставки, виграші, податки, розуміння проблем економічної безпеки країни-державного боргу, інфляції, браку інвес-

тицій, девальвації. Так, наприклад, студенти чоловіки, на відміну від ровесниць дівчат в переважній більшості змогли дати визначення традиційної, ринкової чи змішаного типу економічних систем, ознак ефективного функціонування економіки держави, як-то росту ВВП, інвестицій, зниження інфляції, вартості споживчого кошика, рівня безробіття тощо.

Результати пілотажного дослідження спонукали нас до пошуку нових теоретичних підходів до психодіагностики самовизначення молоді в реаліях економічного буття та рівнів освоєння економічної культури. Адже будь-яка форма економічної поведінки будь то підприємництво чи менеджмент, тією чи іншою мірою має завжди свій психологічний рівень задоволення – незадоволення. Отже, крім інтернальності локусу-контролю важливу роль в досягненні бажаного статусу економічного благополуччя і подоланні психологічного тиску стереотипів відіграють засади, що забезпечують позитивне мислення.

Відомо, що в позитивній психології відчуття задоволення, щастя, благополуччя поділяється на два різновиди – *гедоністичне* як ситуативне задоволення, яке зазвичай є короткотривалим, сенсорним за зовнішнім джерелом насолоди та *ціннісне*, внутрішньо-особистісне. Останнє досягається тоді, коли людині вдається досягти значущих для неї цілей, задач, смислів буття. Ось чому такий різновид позитивних переживань називають результатом ціннісно-смыслового благополуччя, реалізації особистісного потенціалу.

Дискусії щодо того, яке задоволення приносить більшу втіху і насолоду гедоністичне, ситуативне чи ціннісно-смыслове, віддають перевагу останньому, оскільки саме воно здатне зрушити глибинні емоції, піднести самоповагу, продовжити тривалість відчуття щастя. Показовим в цьому плані може бути приклад однієї з студентських груп, яка вирішила замість того, щоб

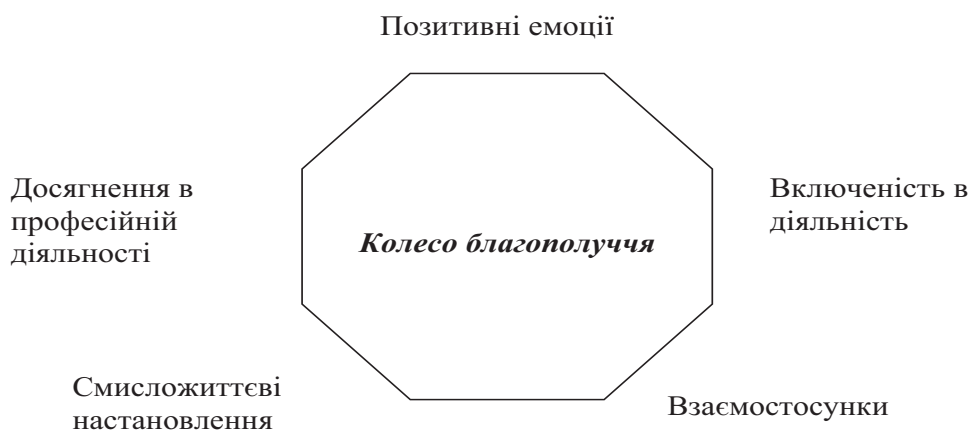


Рис.2 Колесо благополуччя Мартіна Селігмана

святкувати випускний вечір в ресторані переказати заощаджені гроші в дитячий будинок для потреб місцевих дітей, позбавлених батьківської уваги. То ж випускні бали швидко стерлися з пам'яті інших студентських груп, проте ті, що організували свято для дітлахів ще впродовж багатьох років пригадували і відзначали пам'ятну подію.

Хоча позитивна психологія розглядає однаково важливими обидва джерела насолоди і заперечує особистісну самореалізацію як вищий рівень задоволення, все ж її основні постулати базуються на важливості для особи переживання стану захоплення діяльністю, поглинання її сутністю, захоплення своїми досягненнями. Більшість пересічних людей цілком погоджуються з тим, що відчуття задоволення від реалізації соціальних потреб, самореалізації підвищує самоповагу на протилежності короткотривалим миттєвостям щастя від покупок товарів, насолоди розвагами, гарним відпочинком, смачними стравами тощо. Культура економічного буття людини якраз і полягає в тому, щоб максимізувати довготривалі досягнення матеріального забезпечення реалізацією життєво важливих цілей і

мінімізувати ситуації нестачі коштів. Не випадково бідність вважають найбільшою людською вадою, а матеріальний достаток – необхідною умовою особистісної свободи.

Якщо застосувати модель основоположника позитивної психології Мартіна Селігмана (10) до економічного благополуччя людини, то згідно його теорії благополуччя особистісні досягнення залежать від реалізації основних умов, як-то: включення в діяльність, захоплення нею, задоволення міжособистісними взаєминами з оточуючими людьми, реалізацією смислів своєї діяльності і її досягненнями. Такі умови персоніфікованої діяльності можуть бути реалізовані як на рівні мікроекономіки (домогосподарство, присадибна ділянка тощо), так і на макрорівні.

Якщо співвіднести запропоновану концептуальну модель задоволення життям позитивної психології з соціальною ситуацією розвитку студентської молоді, то її структурні складові можуть виступати прогностикою і водночас діагностикою психологічних станів молоді людини (благополуччя чи невдоволення життям), яка освоює ази своєї професії, визначається зі своїм майбутнім матеріальним статусом. Індикаторами його теперішнього а

головне майбутнього психологічного благополуччя можуть виступати показники, «кола фортуни», Мартіна Селігмана, а саме впевненість в слушності зробленого професійного самовизначення і його особистісна значущість, узгодженість обраного шляху з власними життєвими цінностями, переконаність у власній спроможності повноцінно реалізувати свій потенціал з максимальною самовіддачею і в гармонійних стосунках з оточуючими людьми.

«Колесо фортуни», яке можна також назвати штурвалом, коловоротом, рушійним механізмом чи силою згідно з засадами позитивної психології описують п'ятьма гранями людського буття (рис.2).

Життя зіткане з переживання позитивних і негативних емоцій, які йдуть поряд. Результати досліджень характеру емоцій і їх впливу на людину свідчать про те, що сила позитивних і негативних емоцій є різною, тобто благополуччя індивіда залежить від їх пропорції, частки одних і інших, співвідношення в житті. Згідно досліджень представників позитивної психології негативні емоції знижують задоволення життям значно більше, ніж така сама за обсягом порція позитивних. При цьому співвідношення негативу до позитиву складає 3:1, тобто погане значно сильніше за впливом від хорошого.

Теоретичні засади позитивної психології спонукали нас до пошуку адек-

ватних її концептуальним положенням, психодіагностичних методик. Окрім традиційних опитувальників на виявлення рівня економічних знань та гендерних орієнтацій студентської молоді, її ставлень до економічних реалій в сучасній Україні, нашим завданням був пошук стандартизованих психологічних методик, спрямованих на поглиблену рефлексію юнаками та дівчатами своїх психічних станів, пов'язаних з оцінкою здатності налагоджувати соціальні зв'язки з іншими людьми, включатись в професійну діяльність, вдосконалюватись в ній, в соціальному та майбутньому, реалізувати свої життєві погляди, смислотвірчі орієнтації, досягати успіхів.

Таким чином можна дійти висновку, що подолання статевої нерівності в соціально – економічному статусі, відчуття економічної депривації можливе шляхом інтеріоризації основоположних засад економічної культури через навчання, розвиток, залучення до позитивної психології. Пілотажна апробація низки опитувальників дала змогу виявити найбільш адекватні її структурним складовим показники відчуття благополуччя – ступінь задоволення собою як виконавцем певної діяльності та її досягненнями, стосунками з оточуючими людьми, поглинанням, реалізацією свого Я в особистісно-значущій суспільній активності, її відповідністю власній системі поглядів, життєвих цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Максименко С.Д. Особистість у вимірі економіки // Соціальна психологія. – 2004. - № 4(6), с. 184-186.
2. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.
3. Москаленко В.В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель // Соціальна психологія, 2006. - №3 (17). – с. 3-17.
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. - М: Изда.-во „Институт психологии РАН,, 2007. - 480 стр.

5. Argyle M. *Zdolności społeczne*. W: S. Moscovici (red.) *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*. Warszawa: WsiP, 1998. str. 77-104.
6. Fecenec Diana *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny*. Podrechnik, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, 2008.-115str.
7. Klamut Rychard *Kwestionariusz Postaw Życiowych KPZ*, Warszawa: Pracownia testów psychologicznych Polskiego Towarzystwa psychologicznego, Warszawa, 2009.-103 str.
8. Matczak Anna *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, Wydawa II uzupełnione. – Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych, 2007. – 77 str.
9. Matczak Anna, Aleksandra Jaworowska *Człowiek W Pracy*. Podrechnik Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, 2009.- 91 str.
10. *Positive Psychology. A practical guide*. London: Icon Books Ltd, 2012.-216 p.
11. Tyszka Tadeusz *Psychologia zachowań ekonomicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.-182 str.
12. *Psychologia Ekonomiczna* red. Tadeusz Tyszka .Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.-613 str.
13. Spector P.E. *Behavior in organizations as a function of employer's locus of control* // *Psychological bulletin*, #92, 1982. p. 482-497.
14. Tyszka Tadeusz *Psychologia zachowań ekonomicznych* – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997. – 182 str.
15. Verges P. Tyszka T. *Representation of economics by French and Polish students* // Tyszka T (red). *Cognitive Representation of Economics* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii, 1994.

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

ПРОГРАМА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИКА ТРАНСФОРМАЦІЇ СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧАСНИКІВ ЛІКВІДАЦІЙНИХ РОБІТ НА ЧОРНОБІЛЬСЬКІЙ АЕС

У статті представлено програму емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій як чинника трансформації способу життя учасників ліквідаційних робіт на Чорнобильській АЕС. А саме, викладено логіку дослідження, уточнено понятійний апарат, описано досліджувану групу, методологічну основу, обґрунтовано методи дослідження, інструментарій, визначено основні категорії та етапи дослідження ціннісних орієнтацій як чинника трансформації способу життя учасників ліквідаційних робіт на Чорнобильській АЕС.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, трансформації способу життя, методи дослідження.

В статье представлена программа эмпирического исследования ценностных ориентаций как фактора трансформации образа жизни участников ликвидационных работ на Чернобыльской АЭС. А именно, изложено логику исследования, уточнен понятийный аппарат, описана исследуемая группа, методологическая основа, обоснованы методы исследования, инструментарий, определены категории и этапы исследования ценностных ориентаций как фактора трансформации образа жизни участников ликвидационных работ на Чернобыльской АЭС.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, трансформации образа жизни, методы исследования.

The Article presents the empirical study programme on system of values as a factor for lifestyle transformation of the members of the Chernobyl accident disaster elimination team. Namely, Article describes the

© Голубенко О.І., 2014

study group, defines the main stages of the study, and substantiates the empirical criteria and research methods for the study of the system of values as a factor for lifestyle transformation of the members of the Chernobyl accident disaster elimination team. The Article introduces the empirical model of research. The structural components of lifestyle and system of values were conditionally divided into independent and dependent variables. Our study operated with the independent variables representing system of values and the dependent variables representing the scope of lifestyle.

Key words: *values, value orientations, lifestyle transformation, research methods.*

Актуальність. 26 травня 1986 року Україна зіптовхнулася зі страшним лихом, слід від якого розпростягся до сьогодення. Аварія на 4-му реакторі Чорнобильської атомної електростанції – масштабна техногенна катастрофа, що вплинула не лише на екологічний потенціал країни, а й на життєвий устрій, фізичне, психічне і психологічне здоров'я та інші аспекти життєдіяльності її мешканців. Отже, розглядаючи Чорнобильську катастрофу в психологічному контексті, її варто класифікувати як психотравмуючу подію для більшості населення.

Психологічні наслідки аварії і сьогодні є недостатньо досліджені при їх очевидності (Якимов, Маляко, Скребець). Актуальність, необхідність удосконалення, оновлення та систематизації даних, отриманих раніше та впровадження нових досліджень сфери психологічних наслідків катастроф підтверджують, по-перше, страшні події 2011 року на АЕС Фукусіма - Даїчі в Японії. Подібна до Чорнобильської катастрофа продемонструвала непередбачуваність техногенних колапсів в час, коли людство залежить від атомного генерування електроенергії. По-друге, час, що минув з моменту аварії сприяє тому, що більш помітними стають результати негативного впливу катастрофи на трансформацію світосприйняття, ціннісної сфери та способу життя потерпілих, а отже, можна припусти-

ти, що віддаленість у часі від аварії на ЧАЕС, сприяє більш об'єктивному дослідженню проблеми.

Перш за все, необхідно звернути увагу на таку соціально-психологічну особливість післяаварійного періоду, що проявляється у представників різних груп населення, як «хронічну психотравматизацію», як її охарактеризував В. О. Скребець. Автор пояснив ситуацію, що склалась, особливістю сприйняття аварії потерпілим, як подію минулого, що не мала певної однієї травмуючої ситуації, а її стресогенність заключається у постійному очікуванні небезпеки. Цей стан невизначеності щодо наслідків, що змушує людей перебувати у постійній готовності до загрози, і є психотравмуючим для населення [4].

В роботах С. І. Яковенка підтверджується актуальність описаної вище генези хронічної психотравматизації для більшості потерпілих і сьогодні. Тобто, для даної групи населення є характерним пропрацювання в недостатній мірі наслідків психологічної травматизації внаслідок аварії та нашарування нових стресів. Цей стан автор назвав «полімодальною життєвою кризою». Подолання даної кризи, за думкою С. І. Яковенка, можливе в результаті переосмислення життєвого змісту та вироблення нових його форм, а також в результаті роботи з ціннісними утвореннями і формами поведінки.

Аварія на ЧАЕС стала особливо значущою подією для ліквідаторів. Для багатьох з них катастрофа стала біографічним фактом, який вплинув на все їх подальше життя і долю.

Негативна динаміка психологічних наслідків простежується в результатах соціально-психологічних моніторингів та інших досліджень. Аварія з роками сприймається та оцінюється ліквідаторами все більш негативно.

В. Г. Панок констатує високий рівень суїцидальної і адиктивної поведінки серед даної категорії населення. Також автор відмічає, що потерпілим і ліквідаторам значно складніше адаптуватися до нових умов, ніж іншим, що вони відчують деякі складнощі у соціальній сфері загалом, та, зокрема, в сімейних стосунках. Окрім того, з роками знижується показник адаптованості та задоволеності життям. Досить помітне зниження задоволеності ліквідаторами своїм здоров'ям [3]. Т. В. Кузьменко відмічає наявність тенденції до збільшення кількості ліквідаторів, які вважають, що аварія на реакторі «повністю зламала їх здоров'я та життя» [1]. Простежуються зміни у ціннісно-смісловій сфері ліквідаторів: набуває більшого значення роль сім'ї. Відмічаються певні переживання стосовно ризику погіршення сімейних відносин, а також втрата контакту з друзями та колегами [5].

Важливим негативним аспектом наслідків аварії для учасників ліквідаційних робіт останніх десяти років є їх вимушеність виходу на пенсію через значне погіршення здоров'я, що є несумісним з трудовою діяльністю. Психологічна проблема заключається у тому, що готовність до вибування з активної діяльності настає значно пізніше, ніж того вимагає фізичний стан, при тому, що рівень освіти і професійної компетенції у ліквідаторів досить високий. Ця ситуація супроводжується особливо сильними переживаннями. Відбувається втрата надії стосовно майбутнього покращення життя.

В даній статті представлено програму емпіричного дослідження

наслідків катастрофи для однієї з найбільш чисельної і постраждалою, за офіційними даними, групи, учасників ліквідаційних робіт. Сьогодні, майже через тридцять років після аварії на ЧАЕС, ми маємо можливість дослідити специфічні особливості даної групи, оцінити конструктивні і деструктивні особливості переживання ліквідаторами психотравмуючої події, встановити ті зміни, що відбулися внаслідок цієї події в їх ціннісній сфері і способі їх життя, а також визначити які саме ціннісні орієнтації вплинули на трансформаційні процеси способу життя нашої вибірки, порівнявши отримані в ході експериментального дослідження дані з даними контрольної вибірки.

Отже, **метою статті** є презентація розробки програми емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій як чинника трансформації способу життя ліквідаторів аварії на ЧАЕС.

В першу чергу нам необхідно зробити певні уточнення стосовно понятійного апарату та методологічні бази, на які ми спиралися при побудові програми дослідження.

В сучасній психологічній науці відсутній єдиний підхід стосовно розуміння ціннісних орієнтацій і це поняття досі частково співвідносяться з поняттям цінність. А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський в психологічному словнику дає наступне визначення терміну «ціннісні орієнтації»: по-перше, «ідеологічні, політичні, моральні, естетичні та інші підстави для оцінки суб'єктом навколишньої дійсності і орієнтації в ній», по-друге, «спосіб диференціації об'єктів індивідом по їх значущості». Автори стверджують, що «ціннісні орієнтації формуються при засвоєнні соціального досвіду і виявляються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості. Ціннісні орієнтації тісно пов'язані з пізнавальними та вольовими процесами. Система ціннісних орієнтацій формує змістовну сторону направленості особистості і виражає внутрішню основу її відношення до дійсності».

Зупинимось на двох визначеннях поняття «ціннісні орієнтації», що, на нашу думку, найбільш комплексно пояснюють природу, структуру і функції ціннісних орієнтацій: 1) М.С. Яницький пише, що «систему ціннісних орієнтацій особистості можна розглядати, як підсистему більш великої системи», тобто як частину картини світу, світогляду, життєвого світу особистості, що в свою чергу також має складну багаторівневу структуру; 2) К.Д. Давидова визначає ціннісні орієнтації, як «систему ціннісних установок особистості, яка характеризує вибіркове ставлення особистості до цінностей. Вона становить певну, ієрархічно організовану структуру і визначає спрямованість особистості».

Щодо методологічної основи дослідження трансформаційних процесів способу життя ми спиралися на наступні сучасні наукові здобутки способу життя, а саме його психологічної складової. І. Н. Некрасова стверджує, що поняття «спосіб життя» розкриває різносторонні аспекти буття особистості. Авторка виділяє чотири змістовні компоненти способу життя: 1) суб'єктивне ставлення особистості до себе, 2) суб'єктивне ставлення особистості до оточуючих, 3) суб'єктивне ставлення особистості до світу предметних речей і соціальних явищ, 4) суб'єктивна оцінка власних можливостей впливу на життя [2].

Детермінантами формування та трансформації цих компонентів виступають: індивідуально-психологічні особливості індивідів і специфіка умов їх життєдіяльності (Л. С. Виготський, 1983); ціннісно-сміслові утворення, що сприймаються особистістю, як найбільш значимі та представляють собою минулий досвід конструктивного переживання кризових ситуацій в минулому (І. Н. Некрасова, 2011); результати життєвого досвіду особистості (Д.А. Леонтьєв, 1975); аперцептивний досвід особистості (В. А. Ганзен, 1990).

Основною умовою трансформації способу життя можна вважати про-

блемну життєву ситуацію чи інші стресогенний фактор, який викликає необхідність перебудови ціннісно-сміслового апарату, а також необхідність формування нового аперцептивного досвіду, що буде відповідати умовам, зміненим внаслідок проблемної ситуації. Таке формування відбувається на основі співставлення ціннісно-сміслових характеристик, актуального аперцептивного досвіду та суб'єктивної моделі способу життя. Психологічним механізмом трансформації способу життя можна вважати процес прийняття та засвоєння особистістю нових чи змінених смислових та ціннісних конструктивів, а також зміни в ієрархії ціннісних орієнтацій.

Мета дослідження: розкрити особливості впливу ціннісних орієнтацій ліквідаторів на трансформацію їх способу життя у віддалений період після аварії на ЧАЕС.

Організація дослідження. Наша програма передбачає наявність двох вибірок:

1) ліквідатори аварії на ЧАЕС, які на момент дослідження працювали у Міністерстві внутрішніх справ України, або були пенсіонерами Міністерства внутрішніх справ України, віком 50-65 років, з вищою освітою.

2) працівники або пенсіонери МВС України, які не були учасниками ліквідаційних робіт, віком 50-65 років, з вищою освітою.

Для досягнення поставленої мети ми плануємо використати наступні психологічні **методики**: «Ціннісні орієнтації» М. Рокича; Ціннісний опитувальник Ш. Шварца; Методика «Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ)» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушина; Опитувальник якості життя ВООЗ (ВООЗЯЖ-100), Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю Є.Ф. Бажина, Є.А. Голинкіна, Л.М. Еткінд, Методика дослідження самовідношення В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва, а також авторська анкета.

Структурні компоненти способу життя та ціннісних орієнтацій було

Таблиця 1 «Емпіричні критерії характеристики ціннісних орієнтацій (незалежної змінної)»

Досліджувані категорії залежної змінної	Емпіричні критерії залежної змінної	Автори	Методики
Ціннісні орієнтації, направлені на досягнення особистісної гармонії	Орієнтація на отримання насолоди	Ш. Шварц	ТЦ
	Орієнтація на особистісну самореалізацію	В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖЦ
		М. Рокич	ЦО
		Ш. Шварц	ТЦ
	Орієнтація на професійну самореалізацію та на досягнення	М. Рокич	ЦО
		Ш. Шварц	ТЦ
		В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖЦ
	Орієнтація на пошук яскравих переживань	Ш. Шварц	ТЦ
	Орієнтація на досягнення духовної гармонії	Ш. Шварц	ТЦ
В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина		МТЖЦ	
М. Рокич		ЦО	
Орієнтація на безпеку	Ш. Шварц	ТЦ	
Ціннісні орієнтації, направлені на досягнення гармонії зі світом і з соціумом	Орієнтація на досягнення гармонійних відносин з оточуючими	М. Рокич	ЦО
		Ш. Шварц	ТЦ
		В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖЦ
	Орієнтація на досягнення гармонійних соціальних відносин	Ш. Шварц	ТЦ
		М. Рокич	ЦО
	Орієнтація на досягнення бажаного соціального становища	В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖЦ
	Ш. Шварц	ТЦ	

умовно поділено на *незалежні* і *залежні* змінні. В нашому дослідженні незалежними змінними виступили ціннісні орієнтації, що направлені на досягнення особистісної гармонії та ціннісні орієнтації, що направлені на досягнення гармонії зі світом (таб.1).

Залежні змінні, що представляють собою області дослідження способу життя, поділено на суб'єктивне відношення до себе, суб'єктивна оцінка взаємовідносин з соціумом, суб'єктивне відношення до власного життя і до навколишнього середовища (до світу), суб'єктивна оцінка власних можливостей впливу на життя (таб.2)

Анкета розроблена нами з метою визначення суб'єктивної картини постчорнобильських реалій учасників

ліквідації наслідків катастрофи у віддалений період. А саме, за допомогою анкети, виявити ключові напрями трансформації способу життя, світогляду та ціннісних орієнтацій респондентів внаслідок психотравматичної події. Структура анкети складається з п'яти блоків:

Перший блок анкети включив в себе формальні запитання стосовно особистих даних респондентів, періоду та специфіки участі у ліквідаційних роботах на ЧАЕС. *Другий блок анкети* направлений на дослідження суб'єктивної оцінки психологічних наслідків (змін у світогляді, у ціннісних орієнтаціях респондентів) участі респондентів у ліквідаційних роботах на ЧАЕС. *Третій блок анкети* дав нам змогу визначити суб'єктивне оцінку змін у житті, у спо-

Таблиця 2 «Емпіричні критерії характеристики трансформації способу життя (залежної змінної)»

Досліджувані категорії залежної змінної	Емпіричні критерії залежної змінної	Автори	Методики
Суб'єктивне відношення до себе	Суб'єктивна оцінка себе як особистості	В.В. Столін, С.Р. Пантілєєв	МДС
		ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
	Суб'єктивна оцінка своєї зовнішності	ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
Суб'єктивна оцінка взаємовідносин з соціумом	Сфера соціальних взаємовідносин	В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖЦ
		ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
Суб'єктивне відношення до власного життя і до навколишнього середовища (до світу)	Сфера професійного життя (професійна сфера)	ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
		В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖЦ
	Сфера особистого життя	В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖЦ
		ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
	Фізична сфера	В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖУ
		ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
	Психологічна сфера (Емоційна) (Сфера особистісного розвитку)	ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
		В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖЦ
	Релігійно-філософська сфера	ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
	Фінансово-матеріальна сфера	ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
		В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	МТЖЦ
	Сфера навколишнього середовища	ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
	Сфера безпеки	ВООЗ	ВООЗЯЖ-100
Суб'єктивна оцінка власних можливостей впливу на життя	Інтернальність	Є.Ф. Бажин, Е.А.Голинкіна, Л.М. Еткінд	РСК
		В.В. Столін, С.Р. Пантілєєв	МДС

собі життя, ліквідаторів, внаслідок аварії. Четвертий блок анкети включив в себе питання щодо суб'єктивної оцінки

рівня радіаційної безпеки сьогодні та можливості повторення подібних катастроф в Україні та в світі. П'ятий блок

складається з питань, направлених на визначення особливостей сприйняття ліквідаторами їх соціального статусу та визначення ставлення респондентів відношенням держави до даної соціальної групи.

Програма дослідження ціннісних орієнтацій як чинника трансформації способу життя учасників ліквідаційних робіт на Чорнобильській АЕС передбачає **2 етапи**.

На першому підготовчому етапі має бути здійснено: вибір та обґрунтування емпіричних критеріїв ціннісних орієнтацій та способу життя; підбір методичного інструментарію для вивчення передбачених дослідженням параметрів, розробка авторської анкети; визначення залежних та незалежних змінних емпіричного дослідження з відповідним індикаторами для їх вимірювання; здійснення процедури випробування адекватності методичного інструментарію, його коригування та зондування емпіричних категорій дослідження.

Другий етап полягає в проведенні основного емпіричного дослідження: збір та обробка емпіричних даних; обробка анкетних даних дослідження; статистична обробка отриманих результатів (виявлення особливостей у ціннісній структурі та способі життя ліквідаторів шляхом визначення різниці між основною та контрольною вибірками; доведення впливу ціннісних

орієнтацій на трансформацію способу життя ліквідаторів, в результаті визначення факторів).

Висновки:

Представлено програму емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій як чинника трансформації способу життя учасників ліквідаційних робіт на Чорнобильській АЕС.

Описано досліджувану групу, визначено основні етапи дослідження, обґрунтовано емпіричні критерії та методи дослідження ціннісних орієнтацій як чинника трансформації способу життя учасників ліквідаційних робіт на Чорнобильській АЕС.

Представлено емпіричну модель дослідження. Структурні компоненти способу життя та ціннісних орієнтацій було умовно поділено на незалежні і залежні змінні. В нашому дослідженні незалежними змінними виступили ціннісні орієнтації, що направлені на досягнення особистісної гармонії та ціннісні орієнтації, що направлені на досягнення гармонії зі світом. Залежні змінні, що представляють собою області дослідження способу життя, поділено на суб'єктивне відношення до себе, суб'єктивна оцінка взаємовідносин з соціумом, суб'єктивне відношення до власного життя і до навколишнього середовища (до світу), суб'єктивна оцінка власних можливостей впливу на життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кузьменко Т. В. Вплив екстремальних ситуацій на життєві орієнтації людини (на прикладі Чорнобильської катастрофи) // Збірник матеріалів четвертої науково-теоретичної конференції, присвяченої десятиї річниці ІММБ (24 квітня 2002 р). - К.: ІММБ, 2002. - 160 с.
2. Некрасова І. М. Підходи до діагностики способу життя людини // Психологія і суспільство - 2010г., N 4 - 65-71 с.
3. Панок В. Г. Методичні підходи до надання психологічної допомоги потерпілим від техногенної катастрофи: монографія / Панок В. Г. - К.: Ін-т соціології НАНУ, 1999. - 106 с.
4. Скребець, В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: монографія / В. О. Скребець. - К.: Слово, 2004. - 440 с.
5. Ходоровська Н. Групово адаптація в умовах соціальних змін // Соціальні виміри суспільства. - К.: Інститут соціології НАНУ, 1999. - Вип. 3. - С. 92-104.

ГОРОДЕЦЬКА О.В.,
кандидат педагогічних наук,
викладач, кафедра методики
викладання навчальних предметів
та освітнього менеджменту,
Тернопільський обласний
комунальний інститут
післядипломної
педагогічної освіти,
м. Тернопіль

МЕДІАГІГІЄНА ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті окреслені основні особливості впровадження медіагігієни у навчально-виховний процес вищої школи, як засобу запобігання негативному впливу медіазасобів на здоров'я людини. Акцентовується увага на формуванні медіакультури особистості. Обґрунтовуються правила використання засобів масової комунікації, що ґрунтуються на усталених нормах спілкування та обміні інформацією.

Ключові слова: гігієна, медіагігієна, профілактика, психологічне здоров'я, психологічне нездоров'я, інформаційна культура, медіакультура, засоби масової комунікації.

Очерченны основные особенности внедрения медиагигиены в учебно-воспитательный процесс высшей школы, как средства предотвращения негативного влияния медиасредств на здоровье человека. Акцентируется внимание на формировании медиакультуры личности. Обосновываются правила использования средств массовой коммуникации, которые основываются на устоявшихся нормах общения и обмене информацией.

Ключевые слова: гигиена, медиагигиена, профилактика, психологическое здоровье, психологическое нездоровье, информационная культура, медиакультура, средства массовой коммуникации.

In the articles basic features of introduction of mediahygiene in educational-educate process of higher school, as to the mean of prevention of negative influence of mediafacilities on a health man are outlined . The rules of the use of facilities of mass communication,

which are based on withstand norms of intercourse and exchange information, are grounded. The review of basic psychical illnesses, related to the use of mass media is given. Considerable attention is spared development of critical thought of students how to analyze capabilities mediainformation taking into account the standards of logic, psychology-ethics and aesthetically approaches. Attention on the problem of defense of young people from manipulation from the side of facilities of mass information is accented. Outlined risks of intercourse are in social networks. The retimed necessity of observance of rules of safe conduct is for the virtual world. Attention is accented on forming of medias and informative culture of young people, and also professional informative culture of teachers and journalists.

Key words: *hygiene, mediahygiene, prophylaxis, psychological health, psychological ill health, informative culture, mediaculture, facilities of mass communication.*

Постановка проблеми. В епоху становлення інформаційного суспільства в Україні актуальним для виховання компетентного медіа споживача є набуття студентською молоддю системи знань і практичних умінь для орієнтування в інформаційних потоках сьогодення.

Інформаційне перевантаження спричиняє різноманітні затримки в роботі людини, створюючи постійну стресову ситуацію, що негативно позначається на людській психіці. Все це може призвести до виникнення різноманітних хронічних захворювань.

Будь-яка нова інформація для людини – стрес. Незалежно від того, позитивна вона чи негативна. Мозку потрібно напружуватися, запам'ятовувати, зіставляти, вивчати – все це призводить до викиду до психічного виснаження. На стрес реагують наднирники – викидом адреналіну. Організму потрібно 30 хвилин, щоб його «знешкодити». Надлишок адреналіну, який виробляється через те, що ми перебуваємо у постійній напрузі, негативно впливає на фізичне здоров'я [2].

Метою статті є дослідження та аналіз профілактичних заходів, які спрямовані на запобігання негативному та

маніпулятивному впливу медіаінформації на особистість.

Завдання дослідження:

- необхідність формування інформаційної та медіакультури суспільства;
- висвітлення особливостей впровадження медіагігієни у навчально-виховний процес ВНЗ;
- розуміння студентами особливостей впливу ЗМК на здоров'я людини, її працездатність та тривалість життя.

Актуальність дослідження. В англійській мові існує багато термінів про стан переобтяження інформацією: «надлишок інформації» – «excess information», «інформаційна трясина» – «information quagmire», «інформаційний туман» – «information fog», «інформаційне болото» – «information swamp» тощо.

Один із найкращих британських психологів, доктор Девід Люїс, провів дослідження, як інформація впливає на людину. Він зауважив, що дуже великий її обсяг такий же небезпечний, як і занадто малий. Надлишок інформації робить людину хворою, залежною, розгубленою, паралізує почуття та емоції, знижує якість аналітичного мислення, ускладнює можливість пра-

вильного вибору [2].

Фахівці стверджують, що інформація, отримана 3–5 років тому, уже стає неактуальною, застарілою, зникає її унікальність. Дуже часто сучасна інформація є неякісною та некорисною. У 90-тих роках ХХ століття підраховано, що доступний людству обсяг інформації кожні 5 років збільшується удвічі [2].

Постійне засвоєння інформації, призводить до порушення діяльності лівої півкулі головного мозку. І, як наслідок, отримуємо інформаційну втому, яку уже назвали хворобою ХХІ століття. Відомо, що найкращий відпочинок – це зміна виду діяльності. В епоху науково-технічного прогресу необхідно пам'ятати про здоровий спосіб життя: заняття спортом, рухову активність, раціональне та повноцінне харчування, дотримання режиму праці та відпочинку, відмова від шкідливих звичок, розумного використання ЗМК та ін. Недотримання цих умов може призвести до виникнення перенапруження, гіпоксії, заплакованості судин та інших проблем зі здоров'ям.

Наш мозок з часом втомлюється від емоцій та постійного нашарування інформації. Лише правильний режим праці та відпочинку, рухова активність, розважальні заходи та позитивні емоції можуть нейтралізувати увесь негативний вплив інформаційного та медіапростору ХХІ століття [2].

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що досліджень про вплив медіа на людину та її фізичне здоров'я, поки що недостатньо, можна зробити певні висновки, базуючись на накопиченому досвіді та практиці, а також на здоровому глузді. Якщо практика свідчить, що особливо шкідливим є тривале та часте користування технологічними засобами, то розумніше за все було б обмежити саме тривалість. Але якщо це виявляється неможливим, наприклад, коли робота безпосередньо пов'язана з використанням комп'ютера чи телефону, то необхідно правильно організовувати робочий час, чергуючи його з відпочинком, і не використовувати

вати комп'ютер чи телефон більше, ніж у тому є потреба. Необхідно обмежувати тривалість розмов по мобільному телефону. Тривалість однієї розмови не повинна перевищувати 5 хвилин.

Власне, мова йде про своєрідну медіагігієну правила якої – це те найперше й найпростіше, що повинен знати будь-який користувач медіа. Необхідно дуже серйозно ставитися до дотримання санітарно-гігієнічних норм, які зазвичай бувають розроблені, але не завжди всім відомі чи не завжди дотримуються. А найбільш доступний принцип профілактики шкідливого впливу – це правильна організація робочого місця і часу. Як правило, ставлення людей до нових технологічних засобів розташовується між двома крайніми точками: позицією неолудитів, які заперечують цінність і необхідність технологій, і позицією технофілів, які вважають технології панацеєю від усіх бід. Тому не дивним є той факт, що в деяких сім'ях проводять за комп'ютером чимало часу, іноді на шкоду іншим заняттям, а в деяких дитині не дозволяють навіть наближатися до нього. Насправді ж ідеальним варіантом залишається вдома "Золота середина" [1].

Гігієна (грец. *hygieinos* – здоровий, *Hygiēna* у давньогрецькій міфології – персоніфікація здоров'я, дочка Асклепія) – галузь медицини, що розробляє й упроваджує методи запобігання захворюванням, вивчає вплив умов життя й праці на здоров'я людини, її працездатність, тривалість життя [7, с. 103].

Сьогодні виокремлюють різні рівні поняття «здоров'я»:

- фізичне здоров'я;
- психічне здоров'я;
- психологічне здоров'я;
- соціальне
- моральне тощо.

Відповідно до видів діяльності людини виокремлюються напрямки гігієни, спрямовані на збереження різних видів здоров'я.

Профілактика (грец. *prophylaktikos* – запобіжність) – сукупність заходів, спрямованих на запобігання виникнення

та поширення чого-небудь, та збереження порядку тощо [7, с. 103].

В умовах інформаційного суспільства на психіку людини її свідомість впливає надмірний обсяг інформації та медіаінформації зокрема.

Людина може стати жертвою інформаційного перенасичення, підпасти під маніпулятивний вплив медіазасобів, перенасити свою свідомість непотрібними образами та інформацією, що у свою чергу може призвести до руйнування її як особистості. Щоб запобігти такому розвитку подій необхідно застосовувати захисні засоби для запобігання негативному впливу медіаінформації [7, с. 103–104].

Профілактика захворювання завжди краще, ніж його лікування. Тому важливо від самого початку формувати правильні навички використання нових медіа, оскільки самі по собі технології є нейтральними і їх не можна вважати шкідливими для здоров'я – на відміну від шкідливих звичок їх застосування. Формування медіакультури якраз і є тією суттєвою необхідністю в епоху розвинених технологій, тим превентивним заходом, який допоможе людині ХХІ століття бути інформаційно грамотною, творчою і незалежною особистістю.

Гігієна у сфері медіа – медіагігієна спрямована на запобігання шкідливому впливу медіаінформації на здоров'я людини. Навички медіагігієни, спрямовані на запобігання негативному впливу візуальної медіаінформації на особистість і наслідків користування медіазасобами, розділяють на фізіологічні та психологічні [7, с. 104].

До фізіологічних профілактичних заходів можна віднести фізичні вправи та вправи для очей.

Щоб запобігти перевантаженню організму необхідні систематичні перерви: для підлітків 12–14 років кожні 45 хв., для старших підлітків 15–17-ти років та дорослих – щогодини. Перерва має тривати не менше 15 хв.

Психологічні профілактичні заходи спрямовані на формування у медіаспоживачів спеціальних медіа-

гігієнічних умінь, необхідних для запобігання впливу медіаінформації на свідомість особистості, на її поведінку. Зазначені вміння формуються як здатність особистості уникати медіаінформації яка може засмічувати свідомість, руйнувати психіку, спотворювати світосприйняття, впливати на духовні цінності. Це інформація, яка: пригнічує честь і гідність особистості; викликає роздратування або інші негативні емоції; пропагує ворожі для особистості цінності або намагається здійснити підміну цінностей; нав'язує позицію, що суперечить поглядам і переконанням людини; намагається впливати на вчинки та поведінку особистості, маніпулювати нею [7, с. 108].

Психологічна медіагігієна спрямована на те, що медіаспоживач має розуміти й розрізняти на практиці медіаінформацію із вказаними ознаками. Для цього необхідно набути навичок активізації внутрішнього самоконтролю, постійній оцінці свого фізичного, психологічного та емоційного стану.

Навички психологічної медіагігієни досить специфічні. Вони проявляються не як здатність якісно обробляти медіаінформацію, а як уміння обмежувати її вплив на власну свідомість, контролювати емоції та відчуття, які вона викликає, об'єктивно оцінювати вчинки, до яких підштовхує, та передбачати можливі негативні наслідки. Особистість, у якої не розвинені, відсутні ці уміння, стає об'єктом впливу, маніпулювання [7, с. 108].

Дуже часто візуальна інформація може дратувати, виснажувати, засмучувати, психологічно втомлювати нас. Існують спеціальні методи та прийоми, спрямовані як на уникнення, дистанціювання від непотрібної візуальної інформації, так і на свідоме запобігання її маніпулятивному впливу.

Ці методи психологічного захисту умовно можна розподілити на три групи:

- відсторонення, дистанціювання, «мисленнєве знищення» непотрібної візуальної інформації;

- критичний аналіз форми та змісту непотрібної інформації;
- креативне перетворення непотрібної інформації [4].

Поширення феномена соціально-психологічної залежності серед молоді набуває значних масштабів. Сельченок К. зазначає, що для суспільства різноманітні залежності його членів коштують більше, ніж епідемії та стихійні лиха. Адже залежна людина втрачає здоров'я, час, енергію інколи, навіть, життя [5, с. 5].

Для забезпечення соціального та психологічного здоров'я необхідно розвивати в молоді навички роботи з інформацією та критичність мислення. *Критичне мислення* – це прагнення аналізувати та оцінювати інформацію; не приймати на віру те що чуєш, бачиш чи читаєш у ЗМК; об'єктивно оцінювати свої дії; виявляти та визнавати власні помилки.

Сучасний світ характеризується зростанням інформаційних потоків з інтенсивно динамікою їх якісної та кількісної зміни. Тому необхідно розвивати в молоді навички самостійного опрацювання нової інформації та формування алгоритмів її застосування [5, с. 6–7].

Інтернет і розвинені технології, покликані покращити та полегшити людську комунікацію та ефективність роботи, проте тривале користування ними не може не позначатися на психічному здоров'ї людини. Все частіше медики заявляють про нові незвичайні недуги, безпосередньо пов'язані з використанням мобільних пристроїв та Інтернету.

Синдром фантомного дзвінка. Суть хвороби в тому, що у людини з'являються слухові й моторні галюцинації, їй здається, що телефон у кишені дзвонить або вібрує, хоча нічого насправді не відбувається. Формування розладу пов'язано з використанням мобільного телефону.

Номофобія – це складноскорочений вираз по *mobile fobia*. Іншими словами – страх залишитися без мобільного те-

лефону. У світі залишається все менше людей, які не страждали б від цього розладу. У когось за відсутності доступу до мобільного телефону з'являється легке занепокоєння, а хтось впадає у справжню паніку.

Кіберхвороба. Суть її полягає в тому, що у людини з'являється запаморочення, дезорієнтація і нудота при взаємодії з певними електронними пристроями. Термін придумали ще в 1990-х, коли з'явилися перші пристрої віртуальної реальності. Власники iPhone також часто скаржаться на нудоту. Інша назва цієї недуги – «цифрова морська хвороба».

Facebook-депресія. Суть її в тому, що люди впадають у депресію від контактів у соціальній мережі або, навпаки, від їхньої відсутності. Справа у тому, що люди, як правило, викладають тільки ті фотографії та новини про себе, які виставляють їх у вигідному світлі. У результаті створюється враження, що у друзів і знайомих життя є кращим, яскравішим і насиченішим, ніж у тебе, фото вдаліше, фігура краща, годинник дорожчий.

Інтернет-залежність – це хворобливе і постійне бажання отримати доступ до Мережі, яке негативно позначається на інших сферах життя, часто повністю витісняючи їх. У наукових колах сперечаються, чи можна віднести інтернет-залежність до наркоманії або ж це психічний розлад.

Залежність від онлайн-ігор. Це найвідоміше і руйнівне захворювання. Дуже часто гра буквально затягує людину до віртуального світу, в результаті вона втрачає роботу, сім'ю, а часом і життя. Даний розлад викликає важкі депресії та може призвести до фізичного виснаження чи самогубства.

Кіберхондрія. Людина з цим розладом вважає, що у неї є захворювання і, як правило, не одне, про яке вона дізналася з Інтернету. У результаті здорова людина, у якої просто болить голова, може переконати себе в наявності у неї серйозних проблем. А подібна переконаність може негативно

позначитися на здоров'ї і дійсно стати причиною вже реальної, а не уявної хвороби.

Ефект Google. Людина з такою хворобою впевнена, що знання їй не потрібні, адже будь-яка інформація знаходиться в Інтернеті. Достатньо лише кількох натисків клавіш, щоб її знайти. Відповідно мозок просто відмовляється запам'ятовувати інформацію, незалежно від нашої волі, знаючи, що набагато простіше буде знайти дані, ніж їх зберігати [8].

Отже, щоб запобігти впливу на фізичне та психічне здоров'я медіа-засобів та медіаінформації необхідно дотримуватися наступних рекомендацій:

- слідкувати за пральною позою під час роботи з комп'ютером чи перегляду телевізора;
- дихати потрібно регулярно глибоко та вільно;
- необхідно моргати кожні 3–5 секунд та періодично дивитися уда-

лечінь (можна у вікно);

- робити перерви: година роботи – 15 хвилин активного відпочинку;
- виконувати профілактично-оздоровчу гімнастику (вправи для очей, спини, шиї, рук та інші);
- обов'язково чергувати роботу з іншими видами діяльності [3].

Для зняття психоемоційної напруги можна послухати музику, подивитися цікавий фільм чи почитати книгу, поспілкуватися з цікавими людьми.

Висновки. Розвиток критичності мислення та профілактика психологічного маніпулювання активізує молодь, розвиває їх нестандартний погляд на життя, створює сприятливі умови для формування цілісної особистості.

Отже, лідери – це ті, хто володіє прийомами роботи з інформацією, навиками критичного мислення. Вони сприймають інформацію, аналізують її, приймають рішення, спрямовують, контролюють.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баришполец О. Т.; Г.В. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч. посібник / О.Т. Баришполец, Г. В. Найдюнова ; [за ред. Г. В. Мироненка]. – К. : Міленіум, 2010. – 440 с.
2. Гулян М. Інформаційна втома – хвороба XXI століття / Мар'яна гулян // У кожен дім. – 2012. – №. 37. – С. 3.
3. Коновалова Л. К. Урок медіа культури в 10 класі на тему «Медіагігієна» / Л. К. Коновалова // [Електронний ресурс] : <http://school70.dnepredu.com/uk/site/urok-media---gigiena.html>
4. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / Ред-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк ; [за наук. ред В. В. Різуна]. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
5. Мерзлякова О. профілактика деструктивних впливів мас-медіа: Програма занять для молоді / Олена Мерзлякова. – К. : Шк. Світ, 2010. – 128 с.
6. Павленко А. Р. Комп'ютер, мобільний... и здоров'є? Решение проблемы / А. Р. Павленко. – К. : Основа, 2007. – 245 с.
7. Череповська Н.І. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіа культура / Наталія Череповська. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
8. Facebook-депресія й ефект Google. Вісім нових психічних недуг через інтернет і гаджети: за матеріалами 3Dnews : [Доступ до інформації] : <http://novetakarpatyia.com/technology/10344-top-8-novih-psihichnih-nedug-cherez-nternet-gadzheti.html>

ДАВИДОВА О.В.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра юридичної
психології, Національна академія
внутрішніх справ, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗАСУДЖЕНИХ З НАСИЛЬНИЦЬКОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблемі формування та корекції соціальних установок засуджених з насильницькою спрямованістю особистості. Досліджується процес формування соціальних установок особистості та їх вплив на злочинну поведінку. На основі результатів дослідження пропонується застосування авторської методики психологічної корекції соціальних установок засуджених з насильницькою спрямованістю особистості як засіб ресоціалізації.

Ключові слова: соціальні установки, акцентуації характеру, психотерапія, ресоціалізація, насильницькі злочини.

Статья посвящена проблеме формирования и коррекции социальных установок осужденных с насильственной направленностью личности. Исследуется процесс формирования социальных установок личности и их влияние на преступное поведение. На основе результатов исследования предлагается применение авторской методики психологической коррекции социальных установок осужденных с насильственной направленностью личности как средства ресоциализации.

Ключевые слова: социальные установки, акцентуации характера, психотерапия, ресоциализация, насильственные преступления.

This article is devoted to the problem of forming and correction of social attitudes of violent convicts. The process of forming of personally's social attitudes and it's influence on criminal behavior is described. On the basis of the results was proposed idea – use the author's method of psychological correction of social attitudes of convicts with a violent orientation of personality as a resocialization mean.

Key words: attitude, character accentuations, psychotherapy, resocialization, violent crimes.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку пенітенціарної системи України відбувається процес її гуманізації, а боротьба зі злочинністю є важливим напрямом політики нашої держави. Особливу роль у практичній організації виховної роботи відіграють теоретичні узагальнення щодо зв'язку соціальних установок особистості з діяльністю, в процесі якої може здійснюватися формування нових і зміна попередніх установок [1; 4; 7; 8]. Вирішального значення тут набувають відповідні програми ресоціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження психологічних аспектів проблеми перевиховання осіб, що вчинили злочини, є одним з основних завдань пенітенціарної психології. Цій проблемі присвячені праці М.А. Алемаскіна, А.Д. Глоточкина, С.Л. Дановського, В.Г. Деєва, О.Г. Кобернік, О.Г. Ковальова, Ю.П. Кудрякова, В.С. Медведева, Л.І. Мороз, О.М. Морозова, Д.О. Ніколенка, Є.В. Петухова, В.Ф. Пирожкова, В.В. Сулицького, М.О. Супруна, А.Н. Сухова, А.І. Ушатікова, П.М. Федосенко, С.І. Яковенка та ін. Але, незважаючи на широку розробленість означених питань, проблема корекції антисоціальних установок в процесі ресоціалізації вимагає подальшого дослідження.

Мета. Метою дослідження є визначення психологічних засад корекції соціальних установок засуджених з насильницькою спрямованістю особистості в процесі їх ресоціалізації.

Результатом ресоціалізації повинна бути така зміна особистісних якостей засудженого, яка передбачала б його саморегульовану стабільну соціально-нормативну поведінку після звільнення [6]. Врахування в організації виховної роботи закономірностей зв'язку установок з різними сферами активності особистості дозволяє обирати методи більш ефективного впливу, спрямованого на формування соціально прийнятних установок особистості, перебуваю як усвідомлених, так і не-

усвідомлених регуляторів поведінки [3]. За цих умов ефективність процесу ресоціалізації зростає, забезпечуючи повернення в суспільство повноцінного громадянина. Саме такий результат ресоціалізації відповідає міжнародно визнаним правам людини, наближує пенітенціарну систему України до європейських стандартів.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення форм ресоціалізуючого впливу передбачає врахування мотивів злочину та ступеня сталості установок на реалізацію своєї поведінки у соціально неприйнятних формах. Наше дослідження спрямоване на категорію осіб, засуджених за вчинення насильницьких некорисливих злочинів, у яких сформувались психологічні антисоціальні установки.

Ця категорія засуджених характеризується наявністю акцентуацій характеру – імпульсивністю та індивідуалістичністю, що сягають рівня аномальних проявів. При наявності викривленого сприйняття відбувається неадекватне реагування на життєві ситуації, що фруструє особу. Усі її суб'єктивно вірні, але об'єктивно неадекватні реакції викликають дратівливість та накопичення негативних переживань у вигляді схильності до агресивної імпульсивності з одного боку, та необхідності відсторонення, дистанціювання від світу, який сприймається як незрозумілий та, відповідно, як потенційно небезпечний, наслідком чого є формування індивідуалістичних рис – з іншого.

Ці стереотипи закріплюються на рівні суб'єктивно виправданих поведінкових та мотивують утворюючих установок, які, в свою чергу, визначають подальшу соціальну дезадаптацію. Тому у таких осіб формується не просто несприйнятливості до впливів, які особа оцінює викривлено як небезпечні, а ще й набуває форми активної протидії зовнішнім обставинам у вигляді вчинення насильницьких злочинів.

Отже, ресоціалізація повинна спря-

мовуватись саме на нейтралізацію негативного ставлення до оточуючих шляхом зміни психологічних установок, регулюючих аномальну активність механізму проєкції, що надасть можливість допомогти засудженому реально сприймати зовнішній світ. Це дозволить йому навчитися більш адекватному реагуванню на життєві ситуації, що поступово закріпиться у нових соціально прийнятних установках.

Важливе значення для успішності процесу ресоціалізації має саме розуміння та тлумачення психологічного впливу на засуджених з насильницькою спрямованістю, що мають пограничні розлади та акцентуації. Слід пам'ятати, що сам термін "психотерапія" в одному з своїх значень передбачає лікування душі у значенні різновиду психологічної допомоги, що надає психолог засудженому, виключно при наявності запиту останнього на основі взаємного "контракту", допомоги, до того ж чітко обмеженої простором кабінету психолога.

На основі урахування наведених вимог до ефективного використання методів психотерапії при психологічній корекції соціальних установок в процесі ресоціалізації, нами пропонується наступна методика, що складається з п'яти послідовних етапів.

Етап. Фіксація проблеми та формулювання бажаного результату.

Перший етап починається зі знайомства з піддослідним, збору інформації про його теперішній та бажаний стан.

На першій зустрічі необхідно досягти подолання психологічних бар'єрів та встановлення раппорту. Психолог повинен пристосуватися до властивої піддослідному моделі світу, викликати реакції, що знімають опір. Збір інформації передбачає визначення первинної, провідної та референтної репрезентативних систем піддослідного.

Ця інформація буде залучена не тільки для ідентифікації прихованих психічних процесів піддослідного, але й для виявлення та використання його

ресурсів – невикористаних можливостей особи, що зберігаються як на свідомому, так і на безсвідомому рівні.

Накопичена інформація дає змогу поступово приступити до віддзеркалювання. Вся проведена робота націлена на підстроювання, можна сказати, що підстроювання відбувається протягом всього першого етапу та є його результатом.

Спираючись на вищевикладене, психолог поступово підводить піддослідного до проблеми. Не всі представники досліджуваної категорії її усвідомлюють. Необхідно з'ясувати, з чим працювати – психолог та піддослідний повинні дійти відносно цього згоди.

Згадаємо, що характеристика осіб з високим рівнем імпульсивності та індивідуалістичності свідчить про недостатню контрольованість їхньої поведінки та її неадекватність. Відповідно, в процесі бесіди психолог пропонує піддослідному пригадати випадки, коли поведінка останнього сприймалася оточуючими, з його точки зору, невірною, а його дійсні прагнення залишалися незрозумілими. Також психолога цікавлять ситуації, в яких піддослідний не міг керувати власною поведінкою, зневажаючи наслідками своїх дій.

Як відомо, кожна особа володіє певними ресурсами для вирішення проблем. Отже, психолог активізує піддослідного до пошуку ресурсу, адекватного даних проблемі. Ресурсом може виступати власний успішний досвід особи. Для визначення ресурсів, необхідних для подальшої роботи, піддослідному пропонується пригадати випадок, коли він знайшов ефективне рішення в конфліктній ситуації. Після цього піддослідний порівнює дві ситуації (з позитивним та негативним результатом) та визначає, чим вони різняться. А саме: що є присутнім в ситуації, яка закінчилася вдало (який стан піддослідного, його поведінка). Це і є відповідний ресурс. І якщо піддослідний застосував цей ресурс навіть в одній ситуації, він може застосувати його

і будь-якій іншій, тобто користуватись ним за необхідності.

Результатом, якого необхідно досягти, виступає комфортний стан спокою, внутрішньої рівноваги та розуміння з оточуючими. Контекст бажаних змін не є суворо обмеженим, та за необхідності його можна визначити умовами спілкування, зокрема, конфліктного спілкування.

Результат сформульований. Психолог обговорює з піддослідним шляхи його досягнення, переважно увага приділяється встановленню взаємоприйнятних принципів психотерапевтичної взаємодії.

Завершальним кроком роботи психолога на першій зустрічі є отримання пропозиції піддослідного або його згоди на другу зустріч, час якої обговорюється.

2 етап. Формування здатності зберігати стан спокою.

Метою другого етапу є забезпечення доступу до необхідного ресурсу особистості.

Починається друга зустріч з бесіди, в якій піддослідному пропонується за допомогою психолога скористатися ресурсом, відчутти комфортний стан спокою та відпочити.

Головним методом на другій зустрічі є навіювання наяву. Застосування методу базується на техніках С.І. Консторума [5] та П.І. Буля [2]. Зазначимо, що протягом всієї зустрічі психолог підтримує рапорт з піддослідним, використовуючи дані, отримані на першому етапі роботи.

Піддослідний зручно сідає на м'який диван та заплющує очі. Психолог, сидючи поруч з ним, починає навіювання з заспокоєння та релаксації. Наголошуючи на комфортному стані спокою, психолог малює в уяві піддослідного чудовий пейзаж, створюючи ефект присутності в ньому самого піддослідного. Для більшої ефективності доцільно попередньо розпитати піддослідного про улюблене місце на природі, де він відчував себе спокійно та затишно.

Тепер, уявляючи себе в цьому місці, майже реально в ньому перебуваючи, піддослідний знову відчуває цей стан – стан повного розслаблення, комфорту, спокою та впевненості в собі. Психолог стверджує, що це – резерв особистості піддослідного, яким він володів, але не завжди використовував, його сила, яку він зможе застосовувати в будь-який час.

Психолог повідомляє про повернення до попередньої розмови через деякий час. Попередивши, що на рахунок один піддослідний розплющить очі, він починає рахувати від десяти до одного.

Другий етап, основною метою якого було забезпечення доступу до необхідного ресурсу особистості – здатності зберігати стан спокою, завершено. Залишається тільки домовитися про наступну зустріч.

3 етап. Формування установки всебічного розгляду конфліктної ситуації при збереженні спокою.

Метою третього етапу є формування в піддослідного установки розглядати конфліктну ситуацію з точки зору стороннього спостерігача, з точки зору опонента та зберігати при цьому спокій.

Починається третя зустріч з бесіди, в ході якої психолог дізнається про самопочуття піддослідного, його готовність до співпраці. Запропонувавши попрацювати з конфліктною ситуацією та ознайомитися з основами самонавіювання, психолог поступово переходить до навіювання.

Переводячи піддослідного до стану релаксації тим самим способом, що і на попередній зустрічі, психолог навчає його елементарним прийомам самонавіювання. Після рахування до десяти, коли відчуття спокою, впевненості та сили відновлено, психолог пропонує піддослідному пригадати складну конфліктну ситуацію, яка завершилася невдало. Це може бути ситуація, в якій піддослідного не зрозуміли або він учинив не так, як хотів би.

Відразу ж психолог попереджує, що

цього разу піддослідний не переживає ситуацію знову, а бачить її згори. В той же час психолог уважно стежить за тим, щоби піддослідний перебував в стані спокою, цей стан закріплюється.

Поступово піддослідний змінює точку спостереження та дивиться на учасників конфлікту (в тому числі і на себе) збоку, перебуваючи на одному з ними рівні. Стан спокою підтримується навіюваннями психолога, в яких наголошується на відстороненості піддослідного.

Потім під керівництвом психолога піддослідний, повільно заглиблюючись до ситуації, бачить її очима свого опонента. Психолог пропонує піддослідному усвідомити мету, наміри його опонента та зрозуміти, що останній лише намагається досягти власної мети, а не учинити шкоду останньому. Просто між метою піддослідного та його опонента існує суперечність, що дуже часто зустрічається в житті.

Далі піддослідний дивиться на себе очима опонента та переживає це враження. Побачивши свої рухи, дії, вираз обличчя його очима, почувши свою мову, піддослідний відчуває негативні емоції та розуміє, що опонент під їхньою дією не розумів його. Цей процес відбувається під керівництвом психолога та контролюється ним.

Після чергового закріплення стану спокою піддослідний починає відігравати в ситуації власну роль. Тепер він немов би знову учасник реальних подій, але існує значна різниця – інше ставлення до них.

Підводячи підсумок, психолог пов'язує здатність зберігати спокій та внутрішню рівновагу з силою особистості піддослідного, тобто його власними ресурсами.

В подальшій бесіді коротко обговорюються враження піддослідного. Зважаючи на результати співробітництва з конкретним піддослідним, психолог може запропонувати йому самостійно досягти релаксації, викликати комфортний стан спокою та відпочити в ньому в будь-який час, наприклад, пе-

ред сном.

На завершення планується наступна зустріч. Отже, третій етап завершено.

4 етап. Формування установки уникання конфліктних та виходу з кризових ситуацій.

Метою четвертого етапу є формування в піддослідного установки зберігати спокій в ситуації наростання суперечності та виходу з ситуації, якщо дійти згоди не вдається.

Зустріч починається з бесіди, в ході якої обговорюється спроба піддослідного самостійно застосувати елементи самонавіювання в стані релаксації. При переведенні до стану релаксації психолог формує в піддослідного навички самонавіювання.

Закріпивши стан спокою та внутрішньої рівноваги, нагадавши про силу особистості, психолог пропонує піддослідному пригадати конфліктну ситуацію, можливо таку, що виникла нещодавно. Піддослідний переводиться до цієї ситуації у власній ролі.

Піддослідний під постійним контролем психолога пригадує ситуацію, переживає ті ж самі події, тільки тепер використовує необхідні власні ресурси. Отже, піддослідний, усвідомлюючи інтереси свого опонента, його дійсні прагнення, уявляючи його емоційний стан, по-новому оцінює ситуацію, зберігає стан спокою та внутрішньої рівноваги. Йому пропонується прийняти раціональне рішення та розв'язати конфлікт.

Поки піддослідний виконує це завдання, психолог спрямовує навіювання на підтримку стану спокою. Якщо реалізувати ефективне рішення не вдається, піддослідному пропонується вийти з ситуації.

Підводячи підсумок, психолог вказує на здатність піддослідного кожного разу зберігати спокій в ситуації протиріччя, запобігаючи відкритому зіткненню, раціонально її вирішувати, а якщо це не вдається – легко та незворушно виходити з неї.

Завершення навіювання та повер-

нення до бесіди здійснюється звичайним чином. В бесіді обговорюється враження піддослідного та наголошується на тому, що він сам здатний керувати собою та ситуацією, замість того, щоб іти на повіді у власних емоцій чи опонента. Психолог радить піддослідному використовувати надбане у співпраці в повсякденному житті, застосовувати навички релаксації та домовляється про заключну зустріч. Четвертий етап закінчено.

5 етап. Закріплення результатів впливу.

Метою п'ятого етапу є закріплення отриманих знань та фіксація установок, сформованих на попередніх етапах.

П'ята зустріч починається з бесіди, в ході якої обговорюється дійсний стан піддослідного, його поведінка при спілкуванні останнім часом, ефективність застосування навичок релаксації. Відзначаючи позитивні зрушення, психолог стимулює активність піддослідного, робить наголос на його самостійності.

Встановивши раппорт та весь час його підтримуючи, психолог передає мету цього етапу роботи та переходить до навіювання. Психолог закріплює комфортний стан спокою та внутрішньої рівноваги, зручності та затишку. Подальше навіювання полягає в тому, що відтепер в будь-якій конфліктній ситуації піддослідний, зберігаючи спокій та відстороненість, може відчувати, усвідомлювати та оцінювати те, що відбувається, з точки зору будь-якого свого опонента. Це дає йому змогу краще зрозуміти інтереси та прагнення останнього, розсудливо прийняти рішення для вирішення протиріччя. При цьому емоційний стан піддослідного залишається стабільним, внутрішня рівновага зберігається, адже він оцінює конфліктну ситуацію як зіткнення інтересів сторін, а не як цілеспрямований утиск його інтересів опонентом.

Підтримуючи стан спокою, психолог продовжує навіювання. Він пере-

ходить до розгляду варіанту, коли всі намагання піддослідного дійти згоди виявляються безрезультатними. Піддослідний приймає рішення залишити ситуацію та легко виходить з неї, в чому йому допомагає його сила, впевненість в собі. Це відбувається завжди, коли конфліктна ситуація перетворюється на кризову.

Ще раз закріпивши цей стан, психолог робить паузу (близько однієї хвилини), даючи піддослідному змогу проіннятися ним та відпочити.

Завершення навіювання та повернення до бесіди відбувається, як і на попередніх зустрічах.

В бесіді психолог підводить підсумки співпраці, робить висновок про ступінь досягнення результату, наскільки це можливо на даному етапі. Найважливішим на завершальному етапі є забезпечення перенесення результатів психотерапевтичної роботи в повсякденне життя. Для цього необхідно зробити надбання співпраці доступними піддослідному в момент, коли вони потрібні. П'ятий етап закінчено.

Слід зазначити, що наведений варіант методики є універсальним та з відповідними поправками може застосовуватись як до жіночого, так і до чоловічого контингенту. Методика розрахована для використання психологами виправних колоній, не індивідуалізована під автора, не вимагає наявності спеціальних знань, окрім тих, яких набувають практичні психологи.

Висновки. Підводячи підсумок, можна зробити висновки про необхідність забезпечення таких умов ресоціалізації:

1. Чітко відрізняти дану категорію засуджених від інших категорій, для яких злочин є усвідомленою формою діяльності.

2. Організовувати психотерапевтичні заходи ресоціалізації, виходячи зі специфіки індивідуальних психологічних особливостей.

3. Постійно контролювати поведінку засуджених шляхом спостереження за їх повсякденним життям, контакта-

ми, трудовою діяльністю, побутом з метою відстеження динаміки змін та спонукати активізацію і закріплення засудженим досягнутих результатів у повсякденності поряд з систематичною психокорекцією.

4. З метою забезпечення реалізації зазначених умов дотримуватись принципу систематичності: запропоновану методiku необхідно застосовувати на

найбільш небезпечних, з точки зору психотравматичності, етапах відбування покарання: прибуття до виправної колонії та підготовка до звільнення, а також протягом всього терміну – при проявах загострень акцентуацій.

Перспективним напрямом дослідження ми вважаємо розробку комплексної програми заходів ресоціалізації означеної категорії засуджених.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Буль П.И. Основы психотерапии. – М.: Медицина. 1974. – 310 с.
3. Васильев В.Л. Юридическая психология. – С-Пб.: Питер, 2005. – 197 с.
4. Исправительно-трудовая психология: Учебное пособие / Под ред. К.К. Платонова, А.Д. Глоточкина, К.Е. Игошева. – Рязань: РВШ МВД СССР, 1985. – 360 с.
5. Консторум С.И. Опыт практической психотерапии. М.: Анима-Пресс, 2010. – 172 с.
6. Педагогічні основи ресоціалізації злочинців / В. М. Синьов, Г. О. Радов, В. І. Кривуша, О.В. Беца. – К. : МП «Леся», 1997. – 272 с.
7. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
8. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 367 с.

ДЕРЕЧА А.А.,
викладач,
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний
університет
імені Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті подано теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей емоційного інтелекту студентів вищих навчальних закладів. Емоційний інтелект визначається як сукупність когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями. Наголошується на необхідності й доцільності розвитку емоційного інтелекту, який визнано фактором забезпечення успішного особистісного та професійного зростання особистості.

Ключові слова: інтелект, емоції, емоційний інтелект (внутриособистісний, міжособистісний), здібності (когнітивні, емоційні, особистісні, соціальні), професійні знання й уміння.

В статье представлены теоретическое обоснование и эмпирическое исследование особенностей эмоционального интеллекта студентов высших учебных заведений. Эмоциональный интеллект обозначается как сочетание когнитивных способностей к идентификации, пониманию и управлению эмоциями. Делается акцент на необходимости и целесообразности развития эмоционального интеллекта, который признается фактором обеспечения успешного личностного и профессионального роста личности.

Ключевые слова: интеллект, эмоции, эмоциональный интеллект (внутриличностный, межличностный), способности (когнитивные, эмоциональные, личностные, социальные), профессиональные знания и умения.

© Дереча А.А., 2014

In the article a theoretical substantiation and empiric research of features of emotional intellect of students of higher educational establishments. An emotional intellect is determined as totality of cognitive capabilities for authentication, understanding and management emotions. It is marked on a necessity expediency of development of emotional intellect that is confessed by the factor of providing of successful personality and professional increase of personality.

Key words: *intellect, emotions, emotional intellect (intrapersonal, interpersonal), capabilities (cognitive, emotional, personality, social), professional knowledge and abilities.*

Постановка проблеми. Розвиток будь-якого аспекту освіти в процесі професійної підготовки спеціалістів мусить бути спрямованими на розв'язання двох основних проблем. З одного боку, формування загальної культури особистості, в тому числі й емоційної, адаптації її до життя в умовах швидкоплинних змін у суспільстві та настроях людей, створення умов для усвідомленого оволодіння професійними знаннями, уміннями і засобами їх використання. З іншого боку – забезпечення психологічно комфортного мікроклімату між людьми в процесі виконання професійно необхідних завдань та встановлення емоційно позитивних стосунків між ними, які б сприяли уникненню конфліктних ситуацій або їх успішному розв'язанню.

Виходячи з цього, емоційна готовність спеціаліста до включення в активну професійну діяльність мусить бути сформована ще в період його навчання в навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчати емоційний інтелект розпочали зарубіжні вчені, трактуючи його по-різному: спочатку – з позиції психології (П. Саловей, Дж. Майер, Г. Гарднер, Е. Торндайк, Р. Стернберг, Д. Гоулман), а пізніше – соціологічного підходу (у працях Т. Купріної).

Проблема емоційного інтелекту не є новою в психології, оскільки проблема «єдності афекту та інтелекту» до-

сліджувалася ще в класичних роботах П.К. Анохіна, Л.С.Виготського, С.Л. Рубінштейна [2]. Уведення поняття емоційного інтелекту в психологічний тезаурус сприяло інтенсивному зростанню кількості досліджень, спрямованих на функціонування емоційно-інтелектуальної моделі (І. Андреева, О.Власова, Г. Гарскова, Д. Карузо, Д. Люсін, Дж.Д. Майер, Е. Носенко, Р. Робертс, П.С. Саловей), дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту (І. Аршава, Н. Коврига, Т. Кумскова, В. Овсянникова, Г. Юсупова), виявлення зв'язку між складовими емоційного інтелекту та лідерськими, управлінськими якостями (Д. Гастелло, Д. Гоулман, В. Єрмаков, Т. Купріна, А. Мітлош, А. Петровська), розвиток емоційного інтелекту та його складових (М. Манойлова, С. Мінасян, М. Нгуен, О. Приймаченко, К. Саарні). Однією з перспективних областей дослідження емоційного інтелекту є сфера освіти (Е. Аронсон, С. Дерев'янка, М. Манойлова) [1, с. 4].

Мета написання статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей емоційного інтелекту студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Коли людина розуміє власні емоційні переживання, управляє своїм емоційним станом, їй значно легше розв'язувати складні життєві пробле-

ми, міжособистісні конфлікти, спілкуватися з іншими людьми. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження ролі емоційного інтелекту особистості.

Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження порівняно недавно завдяки працям зарубіжних дослідників Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майєра, П. Саловея та ін. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблема емоційного інтелекту почала привертати увагу дослідників в 90-х роках ХХ століття завдяки працям американських психологів Дж. Майєра і П. Саловея, які вперше вжили термін «емоційний інтелект» та розпочали дослідницьку діяльність щодо його вивчення. Емоційний інтелект, на думку цих учених, є сукупністю когнітивних здібностей до ідентифікації, розуміння та управління емоціями [10]. Науковці наголошують на необхідності й доцільності розвитку емоційного інтелекту, який визнано фактором забезпечення успішного особистісного та професійного зростання особистості.

Передумовою виникнення концепції емоційного інтелекту вважають роботи американського психолога Г. Гарднера, який висунув думку про множинність форм прояву інтелекту. До них належать такі: вербальний, просторовий, кінестетичний, логіко-математичний, музичний, внутрішньоособистісний (спрямований на власні емоції – характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей – включає емпатію, толерантність, комунікабельність, конгруентність, діалогічність) [9]. Г. Гарднер вважав, що внутрішньоособистісний інтелект є ключем до самопізнання, до розуміння власних емоцій і почуттів з метою управління своєю поведінкою. Міжособистісний інтелект – це здатність розуміти інших людей, ефективно з ними взаємодіяти. У працях Е. Торн-

дайка, Р. Стернберга він був названий соціальним інтелектом і пов'язаний зі сферою людських взаємин, міжособистісних стосунків, спілкування.

Д. Гоулман висловив думку про те, що загальний інтелект, який досліджується вже впродовж тривалого часу й вимірюється за допомогою відомих тестів на визначення коефіцієнта IQ, тільки на 20% зумовлює успіх в житті людини, тоді як 80% припадає на долю інших факторів, котрі забезпечують успіх.

Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясіщев, О.К. Тихомиров та ін. Зокрема, видатний психолог Л.С. Виготський виділяв серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту та інтелекту [3]. Єдність афекту та інтелекту, на думку Л.С.Виготського, виявляється, по-перше у їх взаємозв'язку і взаємовпливові на всіх етапах психічного розвитку; по-друге, в тому, що цей зв'язок динамічний, причому кожній стадії розвитку мислення відповідає своя стадія розвитку афекту.

У наш час на пострадянському просторі проблема емоційного інтелекту активно обговорюється і висвітлюється у працях таких вчених: І.М. Андрєєвої, О.І. Власової, С.П. Дерев'янко, Г.Г. Гарскової, Н.В. Ковриги, Д.В. Люсіна, М.О. Маноїлової, Е.Л. Носенко та ін.

Зазначимо, що аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що у психологічній науці використовується низка термінів, пов'язаних з емоційним інтелектом, зокрема такі: «емоційна розумність» (Е.Л. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О.І. Власова), «емоційна компетентність» (К. Саарні), «емоційне мислення» (О.К. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість» та ін.

Російський вчений Д.В. Люсін запропонував трактувати емоційний ін-

телект як «здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними». Д.В. Люсін стверджує, що емоційний інтелект краще трактувати саме як когнітивну здібність, і не включати до його складу особистісні якості, які можуть сприяти кращому чи гіршому розумінню емоцій, але не є структурними компонентами EQ [6].

Г.Г. Гарскова, обґрунтовуючи визначення даного поняття, його відмінність від загального інтелекту та навчання для діяльності людини, стверджує: «Емоційний інтелект – це здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу» [10, с. 26].

Багато авторів, зокрема І.М. Андрєєва, Дж. Майєр, П. Саловей, розглядають емоційний інтелект як «сукупність ментальних здібностей».

В Україні вивчення емоційного інтелекту набуло значного поштовху в зв'язку з дослідженнями І.Ф. Аршави, О.І. Власової, С.П. Дерев'янко, Н.В. Ковриги, Е.Л. Носенко та ін. А це, в свою чергу, дозволяє розширити проблематику досліджень, залучити нові джерела, зіставити традиційні підходи з новітніми, осмислити вітчизняний досвід в контексті світового.

Специфічний теоретико-методологічний підхід до вивчення емоційного інтелекту розроблено Е.Л. Носенко [7]. Емоційний інтелект розглядається у контексті єдності зовнішнього і внутрішнього щодо детермінації психічного. На думку Е.Л. Носенко, емоційний інтелект як аспект виявлення внутрішнього світу особистості відображає міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкта життєдіяльності. Йому притаманні внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (ті, що виявляються в ознаках перебігу емоційного процесу) компоненти, котрі зумовлюють стресозахисну та адаптивну функції цієї інтегральної особистісної властивості [7, с. 95].

Особливості впливу емоційного інтелекту на підготовку до професійної

діяльності найвиразніше проявляються у когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах студентського середовища. Дослідженнями встановлено, що у когнітивній сфері рівень емоційного інтелекту впливає на ступінь узгодженості уявлень про себе і про інших: студенти з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту характеризуються більш конгруентною системою уявлень, ніж студенти з середнім і низьким рівнем емоційного інтелекту.

У сфері емоційного самопочуття емоційний інтелект виконує регулятивну роль – в стресові періоди навчання студенти з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються більш вираженою комфортністю емоційних станів. У сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту є неоднозначним: з одного боку, встановлено, що високий рівень здатності до розуміння власних емоцій пов'язано зі зниженням популярності у студентській групі, і поряд з цим, отримано дані, що підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусних позицій особистості в групі, стійкості системи взаємних виборів.

Суттєву роль емоційний інтелект студентів відіграє не тільки в усвідомленому оволодінні ними професійними знаннями й уміннями, а й у врахуванні соціальних вимог суспільства до фахівця, який мусить уміти зіставляти вимоги суспільства з реальними умовами професійної діяльності.

Рівень якості підготовки спеціалістів визначається, поряд з іншими складовими професіоналізму, рівнем їх емоційного інтелекту, емоційною готовністю до професійної діяльності, яка забезпечує ефективне включення їх в активну діяльність, виступає умовою творчості, створення нового, самовдосконалення, швидкої адаптації до професійно обумовлених змін.

Для вирішення поставлених завдань ми використали комплекс пси-

Таблиця 1

Результати дослідження за методикою Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту

	ЕО		УЕ		СМ		Ем		РЕІ		ІРЕІ	
	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %
Низький	22	37	46	77	28	47	27	45	30	50	38	63
Середній	33	55	13	21	28	47	27	45	24	40	22	37
Високий	5	8	1	2	4	6	6	10	6	10	0	0

Примітка: ЕО – емоційна обізнаність; УЕ – управління власними емоціями; СМ – самомотивація; Ем – емпатія; РЕІ – розпізнавання емоцій інших людей; ІРЕІ – інтегративний рівень емоційного інтелекту.

ходіагностичних методів:

- опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д.В. Люсін), який дав можливість дослідити різні аспекти емоційного інтелекту. Опитувальник вимірює емоційний інтелект, який розуміється як здатність до розуміння власних емоцій та управління ними.
- методика діагностики «Емоційного інтелекту» Н. Холла, яка дала можливість виявити здатність досліджуваних розуміти ставлення особистості, що репрезентуються в емоціях, керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень.
- особистісний опитувальник ЕРQ Г.Ю. Айзенка, який виявив ступінь вираження індивідуально-психологічних рис особистості, що вважаються за суттєві компоненти особистості (нейротизм, екстра-інтроверсія, психотизм), та з'ясувати їх взаємозв'язок з емоційним інтелектом особистості;
- тест «Прогресивні матриці» Дж.Равена, за допомогою якого ми визначили рівень IQ досліджуваних та його взаємозв'язок з рівнем емоційного інтелекту.

Дослідження особливостей емоційного інтелекту студентів вищих навчальних закладів проводилось на базі Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький

державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вибірка дослідження становить 60 осіб.

Згідно з результатами дослідження за методикою Н.Холла, інтегративний рівень емоційного інтелекту студентів перебуває на низькому рівні (таблиця 1). Такий результат вказує на те, що переважна кількість студентів мають низьку здатність розуміти ставлення особистості, що репрезентуються в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень.

Щодо парціальних показників емоційного інтелекту за даною методикою. Серед усіх досліджуваних показників найбільш вираженим є показник емоційної обізнаності. Найменш вираженим є показник управління емоціями. Тобто, переважна кількість досліджуваних не здатні керувати своїми емоціями, є емоційно нестійкими. 50% досліджуваних студентів мають низький рівень вираження показника «Розпізнавання емоцій інших людей». 40% – мають даний показник на середньому рівні. Щодо показників «Самомотивації» та «Емпатії», то однакова кількість досліджуваних студентів мають дані показники на низькому та середньому рівнях. Такий результат свідчить про дещо знижену здатність респондентів відчувати та розуміти як власні емоції, так і емоції та почуття інших людей.

Таблиця 2

Результати дослідження аспектів емоційного інтелекту студентів ВНЗ за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. В. Люсін)

		Рівні вираження парціальних показників емоційного інтелекту				
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
МР	Абсолютний показник, осіб	10	16	17	8	9
	Відносний показник, %	17	27	28	13	15
МУ	Абсолютний показник, осіб	10	19	19	9	3
	Відносний показник, %	16	32	32	15	5
ВР	Абсолютний показник, осіб	13	23	18	6	0
	Відносний показник, %	22	38	30	10	0
ВУ	Абсолютний показник, осіб	5	24	19	8	4
	Відносний показник, %	8	40	32	13	7
ВЕ	Абсолютний показник, осіб	5	25	24	3	3
	Відносний показник, %	8	42	40	5	5
МЕІ	Абсолютний показник, осіб	9	10	24	13	4
	Відносний показник, %	15	17	40	21	7
ВЕІ	Абсолютний показник, осіб	9	29	17	1	4
	Відносний показник, %	15	48	28	2	7
РЕ	Абсолютний показник, осіб	15	16	19	7	3
	Відносний показник, %	25	27	32	11	5
УЕ	Абсолютний показник, осіб	8	17	25	6	4
	Відносний показник, %	13	28	42	10	7
ЗЕІ	Абсолютний показник, осіб	11	16	24	5	4
	Відносний показник, %	18	27	40	8	7

Примітка: МР – розуміння емоцій інших; МУ – управління емоціями інших; ВР – розуміння власних емоцій; ВУ – управління власними емоціями; ВЕ – контроль експресії; МЕІ – міжособистісний емоційний інтелект; ВЕІ – внутріособистісний емоційний інтелект; РЕ – розуміння емоцій власних та інших людей; УЕ – управління власними та чужими емоціями; ЗЕІ – загальний емоційний інтелект.

У таблиці 2 представлені результати за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «ЕмІн» (Д. В. Люсін).

Як видно з таблиці, найбільший відсоток досліджуваних студентів мають дуже низький показник за шкалами

«Розуміння емоцій власних та інших людей» та «Розуміння власних емоцій». Тобто, досліджувані мають дуже низько розвинену здатність до розуміння та розрізнення емоцій як власних, так і оточуючих людей, усвідом-

Таблиця 3

Результати дослідження індивідуально-психологічних рис особистості студентів ВНЗ за методикою Г. Айзенка EPQ

	психотизм		екстра-інтроверсія		нейротизм		контрольна	
	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %
Низький рівень	9	15	0	0	9	15		
Середній рівень	45	75	23	38	25	42	34	57
Високий рівень	6	10	37	62	26	43	26	43

лення причин їх виникнення, вміння вербалізувати емоції, які відчувають. Найбільший відсоток досліджуваних студентів мають низький показник за шкалами – «Внутріособистісний емоційний інтелект», «Контроль експресії» та «Управління власними емоціями». Такий результат свідчить про занижений рівень у студентів здатності до управління власними емоціями, викликати й підтримувати бажані та тримати під контролем небажані емоції. Як бачимо, респонденти також мають низьку здатність контролювати зовнішні прояви власних емоцій. Середній рівень розвитку показника найбільше респондентів мають за шкалами «Управління власними та чужими емоціями», «Контроль експресії», «Міжособистісний емоційний інтелект» та «Загальний емоційний інтелект». Найбільший відсоток досліджуваних студентів мають високий показник за шкалами «Міжособистісний емоційний інтелект» та «Управління емоціями інших». Дуже високий рівень розвитку показника має найбільший відсоток досліджуваних за шкалою «Розуміння емоцій інших».

З метою виявлення зв'язку між емоційним інтелектом та індивідуально-психологічними рисами особистості нами було використано методику EPQ Г. Айзенка (таблиця 3).

За шкалою «Психотизм», яка вказує на схильність до асоціальної поведінки, неадекватності емоційних

реакцій, високу конфліктність, неконтактність, егоцентричність, егоїстичність, байдужість, 75% респондентів мають середній рівень вираження показника. У 10% досліджуваних студентів цей показник на високому рівні, що вказує на яскраве вираження зазначених вище якостей. За шкалою «Екстра-інтроверсія» 62% досліджуваних мають яскраву екстравертованість. Такі досліджувані є комунікабельними, мають широке коло знайомих, гостру необхідність в контактах; діють під впливом моменту, імпульсивні, запальні; безтурботні, оптимістичні, добродушні, веселі; надають перевагу руху й дії, мають тенденцію до агресивності. 38% досліджуваних є амбівертами (риси екстра- й інтроверта поєднані). За шкалою «Нейротизм» 43% респондентів є емоційно нестійкими: надміру нервові, нестійкі, погано адаптовані, схильні до швидкої зміни настрою (лабільність), почуття провини та тривожності, депресивних реакцій, нестійкості уваги. Нейротична особистість характеризується також неадекватно сильними реакціями по відношенню до стимулів, які їх викликають. Схильні до неврозів. 15% студентів мають низький рівень даного показника, тобто, є емоційно стійкими. Слід відмітити, також, що 43% респондентів були недостатньо відвертими й результати їх дослідження є сумнівними, потребують повторного тестування.

Таблиця 4

Результати дослідження рівня інтелектуального розвитку студентів ВНЗ за методикою Дж. Равена

	IQ	
	Абсолютний показник, осіб	Відносний показник, %
Дуже низький	0	0
Низький	0	0
Нижче норми	0	0
Норма	29	49
Вище норми	20	33
Високий	11	18
Дуже високий	0	0

З метою з'ясування наявності чи відсутності статистичного зв'язку між загальними показниками емоційного інтелекту та показниками за методикою Г. Айзенка нами було здійснено кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена). Було встановлено наявність дуже слабого прямого зв'язку між показниками емоційного інтелекту та психотизмом. Встановлено дуже слабкий обернений зв'язок між показниками емоційного інтелекту та естра-, інтроверсією (чим вищий показник емоційного інтелекту, тим яскравішим інтровертом є досліджуваний). Встановлено слабкий зв'язок між показниками нейротизму та емоційного інтелекту.

З метою реалізації завдань дослідження та встановлення наявності чи відсутності зв'язку між показниками емоційного інтелекту та IQ, нами було проведено дослідження рівня інтелектуального розвитку студентів ВНЗ (таблиця 4).

Як видно з таблиці 4, респонденти мають високу здатність до набуття знань і вмінь, додання перешкод та розв'язання нестандартних ситуацій, що визначає успішність їх адаптації до нових ситуацій.

Шляхом кореляційного аналізу виявлено дуже слабкий зв'язок між показниками емоційного інтелекту та показником інтелектуального розвитку.

Висновки. Емоційний інтелект визначається як здатність людини до

усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини в спілкуванні та професійній діяльності.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту студентів вищих навчальних закладів, виявило, що переважна кількість студентів мають низьку здатність розуміти ставлення особистості, що репрезентуються в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Найбільший відсоток досліджуваних мають дуже низько розвинену здатність до розуміння та розрізнення емоцій як власних, так і оточуючих, усвідомлення причин їх виникнення, вміння вербалізувати емоції, які відчувають; занижений рівень здатності до управління власними емоціями, викликати й підтримувати бажані та тримати під контролем небажані емоції. Респонденти також мають низьку здатність контролювати зовнішні прояви власних емоцій.

Встановлено наявність дуже слабого прямого зв'язку між показниками емоційного інтелекту та психотизмом, дуже слабого оберненого зв'язку між показниками емоційного інтелекту та естра-інтроверсією (чим вищий показник емоційного інтелекту, тим яскравішим інтровертом є досліджуваний) та слабого зв'язку між показниками нейротизму та емоційного інтелекту.

Респонденти мають високу здатність до набуття знань і вмінь, долати перешкоди та розв'язання нестандартних ситуацій, що визначає успішність їх адаптації до нових ситуацій. Шляхом кореляційного аналізу встановлено дуже слабкий зв'язок IQ з показником за методикою «Опитувальник емоційного інтелекту «Емін» (Д. В. Люсін).

Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості. Необхідність розвитку емоційного інтелекту обумовлена

тим, що у фахівця мусить бути добре розвинена здатність до рефлексії, як результату здатності розуміти власні емоції та емоції інших, що дає можливість об'єктивно оцінювати себе та інших в процесі професійної діяльності, виявляти внутрішньо особистісні та міжособистісні суперечності, шукати шляхи їх усунення, вибудовувати концепції професійного розвитку та стратегії її реалізації.

У перспективі планується встановити зв'язок емоційного інтелекту з особистісними рисами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
2. Байсара Л.І. Множинність виявлення інтелекту [навчальний посібник] / Л. І. Байсара. – Дніпропетровськ: ДНУ. – 2010. – 96 с.
3. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 308 с. – (Монографія).
4. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношения в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. – Минск, 2000. – 432 с.
5. Людина. Суб'єкт. Вчинок : [філософсько-психологічні студії / наук. ред. В.О. Татенко]. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
6. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: Опросник ЭМин / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – №4. – С. 3-22.
7. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с. – (Монографія).
8. Осипова А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 509 с.
9. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с. – (Избранные труды).
10. Словарь-справочник по социальной психологии / [сост. В. Крысько]. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.

ДОРОШЕВІЧ О.А.,
здобувач, Київський університет
імені Бориса Грінченка,
голова ГО «Сузір'я Мрій»,
м. Київ

КРИТИЧНЕ СТАВЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ДИТИНИ

У статті з'ясовується сутність поняття «критичне ставлення», «критичне мислення» та показано роль цього феномену у медійній культурі людини. Критичне ставлення розглядається як неодмінна складова медіаграмотності дитини.

Ключові слова: критичне мислення, критичне ставлення, інформаційна грамотність, медіаграмотність.

В статье раскрывается сущность понятия «критическое отношение», «критическое мышление» и показана роль этого феномена в медийной культуре человека. Критическое отношение рассматривается как непременная составляющая медиаграмотности ребенка.

Ключевые слова: критическое мышление, критическое отношение, информационная грамотность, медиаграмотность.

The article gives a detailed analysis of "critical attitude", "critical thinking" and shows the role of this phenomenon in the media culture of the people. In conclusion the article says that critical attitude is a necessary component of media literacy of the child.

Key words: critical thinking, critical attitude, information literacy, media literacy.

Актуальність проблеми. Сьогодні в світі інформаційного суспільства діти дорослішають в сфері впливу численних екранних медіа: інтернету, телебачення, аудіовізуальних приладів. Особливе занепокоєння небайдужої громадськості (батьків, педагогів, вихователів, науковців) викликає саме те, що медіа-простір перенасичений різноманітними «інформаційними забрудненнями», симулякрами й «інформаційно-психологічними» агресорами (месиджами з елементами насильства, жаків, жорстокості, порнографії і т.ін.). За даними спеціалізованих досліджень, медіанасильство, в тому числі фільми жаків, дивляться близько 80% дітей [3].

Агресивний, потенційно деструктивний медіатекст проникає у свідомість дітей, актуалізує неприродні для них почуття і поведінки, нав'язує певні стереотипи мислення і поведінки, значно раніше, ніж це потрібно для нормального розвитку дітей, занурює останніх у віртуальний світ, де панують насильство, кримінал, «дорослі» проблеми і розваги тощо [4].

Дослідження проблеми. За даними П.Вінтерхоф-Шпурка у фаховій літературі з медіапсихології описано понад 40 тисяч емпіричних досліджень, присвячених цій проблематиці. У результаті цих досліджень вчені дійшли майже однозначного висновку про існування кореляційного зв'язку між переглядом медіанасильства і поведінкою дітей в реальному житті.

І нині в психолого-педагогічній практиці накопичено чимало свід-

чень негативного впливу на психіку і поведінку дітей окремих видів медіапродукції та подразників, що надходять від медіа (А.Бандура, Л.Берковитц, У.Бронфенбреннер, Л.Ерон, Д.Майєрс, С.Мілграм, Г.К.Селевко, К.А.Тарасов, О.В.Федоров та ін.). Це передусім порушення самопочуття, розлади емоційно-вольової сфери, порушення когнітивного розвитку і соціальних контактів, неадекватні, деструктивні вияви поведінки тощо (К.Бютнер, П.Вінтерхофф-Шпурк, С.Лівінгстон, Р.Пацлаф, В.М.Бондаровська, О.І.Захаров, О.В.Петрунько, М.А.Прихожан та інші). **Метою даної публікації** є розгляд критичного ставлення дитини до оточуючого інформаційного простору, що є необхідною складовою аналітичного мислення.

При тотальному захопленні дітей медіанасильством гостро постає питання про те, як убезпечити їх від шкідливого, потенційно деструктивного його впливу, запобігти наслідування дітьми агресивної поведінки екранних героїв та небажаних ціннісно-світоглядних трансформацій дитячої свідомості. В умовах, коли медіанасильство надзвичайно доступне не лише дорослим, а й дітям, обмежити кількісне його споживання майже неможливо. Тому більш ефективним вбачається інший шлях – навчання дорослих глядачів і дітей основам інформаційної грамотності, формування в них культури споживання медіапродукції, зокрема, формування критичного ставлення до медіанасильства,

побаченого на екрані телевізора чи моніторі комп'ютера. Як зазначали О.В.Федоров, О.Т.Баришполец, Л.А.Найдынова та ін., навчання дітей інформаційної грамотності, формування в них критичного ставлення до медіанасильства – це безпосередня відповідальність та одна з найважливіших задач сімейного виховання у медіасусільствах [1]. Адже, як наголошував М. Маклюен, щоб бути посправжньому грамотним, треба бути грамотним у світі медіа [5].

Критичне ставлення, як неодмінний атрибут критичного мислення, характеризується глибоким і детальним розглядом об'єктів (оточуючого та внутрішнього світу людини), їх аналізом, обґрунтованими оцінками і висновками. Отже, це, за Р.Джонсоном, особливий вид інтелектуально-емоційної діяльності, що дає людині можливість здорових суджень щодо запропонованих їй точок зору чи моделей поведінки [6]. Воно передбачає певну послідовність розумових дій, спрямованих на перевірку висловлювань чи систем висловлювань з метою з'ясування їх невідповідності відомим фактам, нормам, цінностям. Існують рівні критичного мислення, для кожного з яких є свій вид аргументації, що характеризується різним співвідношенням логічної і когнітивної компоненти: 1) емпіричний рівень – критична перевірка фактів, 2) теоретичний рівень – критична перевірка теорій, 3) метатеоретичний рівень – критична перевірка норм та цінностей [2].

Механізм критичного мислення включає розумові операції, що визначають процес судження і аргументації: постановка цілі, виявлення проблеми, висунення гіпотез, приведення аргументів, їх обґрунтування, прогнозування наслідків, прийняття чи неприйняття альтернативних точок зору. Він включає здібність застосовувати базові інтелектуальні уміння (знання і розуміння) для синтезу, аналізу і розуміння ситуацій чи проблем. Сюди можна віднести уміння виявлення

проблеми, прояснення ситуації, аналіз аргументації, всебічне вивчення питання, розробка критеріїв для оцінки рішень і надійності джерел інформації, уникнення узагальнень.

В умовах надлишку різноманітної інформації, кожен має бути інформаційно грамотним, щоб вміти грамотно сприймати, розуміти, аналізувати, мати уяву про механізми та наслідки впливу медіаінформації на глядача, слухача та читача. Одностороння чи спотворена інформація, без сумніву, потребує осмислення. Ось чому вважаємо корисним, аби діти і дорослі могли виявити: відмінності між заданими та загальновідомими фактами, потребуючих перевірки; надійність джерела інформації; упередженість судження; неясні чи двозначні аргументи; логічну несумісність в ланцюзі міркування і т. ін.

Аналізуючи сотні наукових праць Р.Пол, Е.Бінкер, Е.Мартін та К.Едамсон виділили 35 основних показників критичного мислення:

Афективні:

- 1) самостійність мислення;
- 2) розуміння егоцентричних та соціоцентричних мотивів;
- 3) неупередженість суджень;
- 4) ведення взаємозв'язку емоцій і переконань;
- 5) утримання від квапливих суджень;
- 6) сміливість мислення;
- 7) добросовісність мислення;
- 8) наполегливість в рішення інтелектуальних задач;
- 9) впевненість роздумів;

Макрокогнітивні:

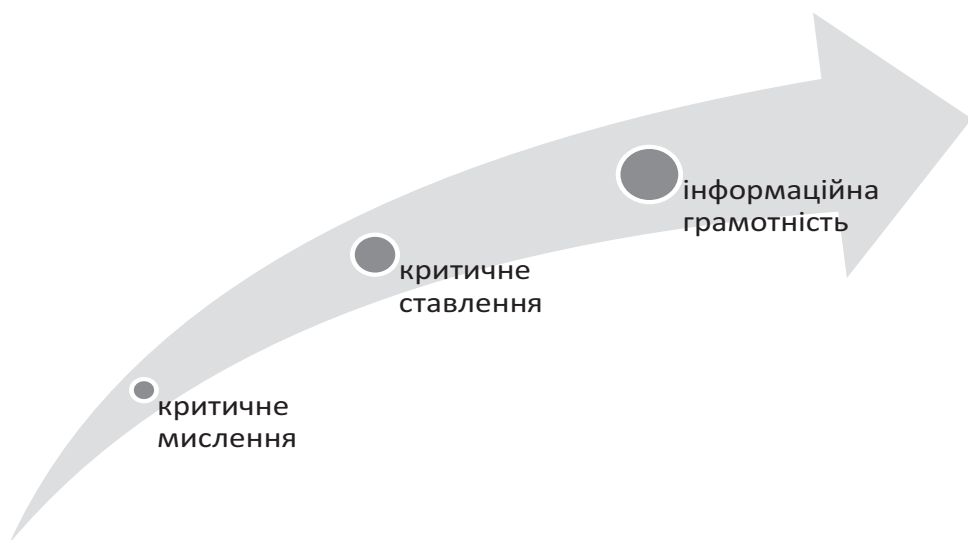
- 10) узагальнення без прагнення до спрощення;
- 11) співставлення аналогічних ситуацій, додаток знання до нового контексту;
- 12) розширення кута зору, розгляд питання з різних сторін, висловлювання різних аргументів, гіпотез;
- 13) ясність висловлюваних положень, висновків, переконань;
- 14) ясність викладу, продуманість вибору слів;

- 15) розробка оціночних критеріїв: ясність базових цінностей і норм;
- 16) оцінка надійності інформації;
- 17) глибина мислення: виділення найбільш значущих процесів;
- 18) аналіз аргументів, пояснень, переконань, гіпотез;
- 19) виробка/оцінка конкретних рішень;
- 20) аналіз і оцінка людських поступків/ліній поведінки;
- 21) критичний підхід (до прочитаного, побаченого, почутого): розуміння суті, критична оцінка (прочитаного, побаченого, почутого);
- 22) критичне слухання (діалог «без слів»);
- 23) встановлення міжпредметних зв'язків;
- 24) здатність вести «сократичну бесіду», через діалог приходити до розуміння і оцінки переконань партнера;
- 25) роздум в діалозі: порівняння різних поглядів, підходів, гіпотез;
- 26) вміння міркувати діалогічно: оцінка поглядів, підходів, гіпотез;
Мікрокогнітивні:
- 27) співставлення/протиставлення абстрактних понять дійсності;
- 28) точність і критичність висловлювань;
- 29) аналіз і оцінка висловлювань;
- 30) аналіз і оцінка висновків;
- 31) вміння виділити інформацію, пов'язану з питанням, що розглядається;
- 32) логічність пояснень, умовиводів, прогнозів;
- 33) оцінка доказу висловлювання;
- 34) вміння бачити суперечливість міркування;
- 35) аналіз прямих і непрямих наслідків дій/явищ.

Критичне мислення в розрізі системи медіа – складний, рефлексивний процес мислення, який включає асоціативне сприйняття, синтез, аналіз і оцінку механізмів функціонування медіа в соціумі та медіатекстів, які надходять до людини через засоби масової комунікації.

Відносно медіаграмотності, чи інформаційної грамотності особистості, критичне мислення виступає невід'ємною частиною інтерпретаційного показника, який передбачає ту чи іншу ступінь вмінь інтерпретувати, критично аналізувати процес функціонування медіа в соціумі і медіатекстів різних видів та жанрів.

Вперше поняття «інформаційна грамотність» було введено в 1977 році в США і використано в національній програмі вищої освіти. Асоціація Американських бібліотек інформаційно



грамотною людиною назвала особистість, яка здатна розвивати, розмішувати, оцінити інформацію і найбільш ефективно її використати.

Інформаційна грамотність — це наявність знань і умінь, потрібних для правильної ідентифікації інформації, необхідної для виконання певного завдання або вирішення проблеми; ефективного пошуку інформації; організації, перетворення, інтерпретації та аналізу знайденої інформації; оцінки точності та надійності інформації; дотримання етичних норм і правил користування отриманою інформацією, у разі необхідності представлення або передачі результатів її аналізу та інтерпретації іншим особам; подальшого застосування інформації для здійснення певних дій і досягнення певних результатів.

Звідси, критичне ставлення включає в себе критичне мислення та є невідмінною складовою інформаційної грамотності.

Інформаційна грамотність розвиває в особистості певну сукупність навичок. Це, насамперед: здатність інтерпретувати інформацію; розуміти її суть; виявляти адресну спрямованість; розуміти головне в інформаційному повідомленні; знаходити потрібну інформацію у різних джерелах; трансформувати інформацію (змінювати її обсяг, форму, знакову систему і т. ін.); знаходити помилки в інформації і аргументовано виправляти їх; сприймати альтернативні точки зору на одну проблему і знаходити ґрунтовні аргументи на користь і проти них; встановлювати зв'язки між повідомленнями; мати особистісну думку щодо змісту повідомлення; вміти довести правоту власної точки зору стосовно зазначеної у ЗМК проблеми. Інформаційна грамотність – невідмінна складова медіакультури.

Медіаграмотність – це комплекс навичок та вмінь не лише користуватися технікою мас-медіа та спілкуватися за її допомогою, а насамперед розрізняти першорядну й другорядну інформа-

цію, абстрагуватися від надлишкової, сповна сприймати зміст, «прочитувати» підтекст і тлумачити їх. Медіаграмотна аудиторія розуміє, що:

- медіа транслюють ідеї, інформацію, новини з погляду якихось людей;
- для емоційного впливу на публіку використовуються спеціальні технології; відтак можна розпізнати ці технології та зрозуміти, якого ефекту домагалися творці медіатексту і якого досягли;
- усі медіатексти вигідні одним людям і не вигідні іншим [1].

Інформаційно грамотна особистість шукає альтернативні джерела інформації та розваг. Вона використовує медіаінформацію з користю і для власного розвитку, а не слугує об'єктом маніпуляцій з боку телебачення.

Щоб бути інформаційно грамотним та критично ставитись до будь-якої інформації, необхідно :

- Навчитись розуміти цілі та наміри (спочатку свої, а потім інших). Кожна справа, роздум, вчинки, взаємостосунки мають ціль – заради чого це робиться.
- Ставити перед собою конкретне запитання, задачі, які потрібно вирішити. Мислення, розмова – це завжди спроба знайти відповідь на поставлене запитання, вирішити якусь проблему.
- Будувати припущення. Мислення базується на певному припущенні.
- Побачити точку зору. В кожному роздумі є певна точка зору. Коли ми не маємо власної точки зору, нами маніпулюють.
- Працювати з фактами. Будь-який роздум базується на конкретних даних, фактах, роздумах.
- Роздумувати над концепцією. Будь-який роздум має свою концепцію, задум, ідею.
- Робити висновки. У всіх роздумах є висновки, умовиводи.
- Пророховувати наслідки. Всі роздуми, дії, розмови мають наслідки чи результати.

Висновки. Критичне ставлення, як складова інформаційної грамотності дитини, є результатом осмислення і оцінки змісту медіатексту. Воно є психологічним механізмом реагування не лише на цей текст, а й на будь-які інші. Саме тому, визнаючи важливу роль мас-медіа й інших медіа в житті сучасних дітей та у формуванні їх особистості, дорослі (педагоги, дитячі психологи і особливо батьки) мають навчити юних споживачів критично сприймати, аналізувати будь-яку інформацію медіа, в т.ч. інформацію з елементами насильства, і формувати адекватне ставлення до неї, розуміти її штучність і невідповідність реаліям соціального буття та інформувати дітей про можливі негативні наслідки її впливу.

Ми, як дорослі, маємо закласти базис, фундамент, принципи аналітичного, критичного мислення, навчити дитину ставити перед собою задачі, які слугують фільтром відбору належного і відхилення неналежного, відділенням штучного від істинного, навчають здатності бачити потенційну небезпеку в медіанасильстві і в разі потреби звертатись за допомогою до дорослих.

Критичне ставлення та інформаційна грамотність дасть змогу школярам компетентно орієнтуватися в медіатизованому суспільстві, адекватно оцінювати зміст медіатекстів, сприймати будь-яку медіаінформацію через призму сформованих у них цінностей і ставлень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барішполець О.Т., Найдьонова Л.А., Мироненко Г.О., Голубєва О.Є., Різун В.В. та ін.; За ред. Л.А.Найдьонової, О.Т.Барішполця. – К.: Міленіум, 2009. – 440 с.
2. Брюшкин В.Н. Критическое мышление и аргументация// Критическое мышление, логика, аргументация/Под ред. В.Н.Брюшкина, В.И.Маркина. – Калининград: изд. Калининградского гос. ун-та, 2003. С. 29-34.
3. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология. Основные принципы / Пер. с нем. – Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 288 с.
4. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі/ О.В.Петрунько: монографія. – 2-ге вид. – Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2011. – 480 с.
5. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека *Understanding Media: The Extensions of Man* / Маклюэн М. - М.: Кучково поле, 2007. – 464 с.
6. Johnson, R.H. (1985). *Some Observations about Teaching Critical Thinking*. CT News. *Critical Thinking Project*. California State University, Sacramento, Vol. 4, N 1, 1985, p.1.

ЕРОХОВ Р.А.,

кандидат биологических наук,
докторант, кафедра медицинской
психологии,
Межрегиональная академия
управления персоналом,
г. Киев

КОВАЛЬЧУК Д.В.,

Национальный
педагогический университет
имени М. П. Драгоманова,
г. Киев

ТЕЛЕСНОСТЬ И РЕЧЬ: ЗНАЧЕНИЕ РЕЧИ В РАЗВИТИИ ТЕЛЕСНОГО СОЗНАНИЯ

В статье представлены теоретические обоснования понятий «телесность», «телесная осознанность», «Образ тела». Также рассматривается процесс развития телесного сознания в онтогенезе в парадигме культурно-исторической теории Л.С. Выготского. В статье раскрывается роль и значение речи как знаковой системы в процессе становления телесного сознания.

У статті представлені теоретичні обґрунтування понять «тілесність», «тілесна усвідомленість», «Образ тіла». Також розглядається процес розвитку тілесного свідомості в онтогенезі в парадигмі культурно-історичної теорії Л.С. Виготського. У статті розкривається роль і значення мови як знакової системи в процесі становлення тілесного свідомості.

This article presents the theoretical justification of concepts "corporeal", "bodily awareness", "Body Image." Also seen the development of the body consciousness in ontogeny in the paradigm of cultural-historical theory of LS Vygotsky. The article explains the role and importance of speech as a sign system in the making of the body consciousness.

Телесность является интегральной характеристикой бытия человека, комплексом природных, социальных и культурных качеств, а также определенным способом взаимодействия внутреннего и внешнего жизненных пространств человека, овладевающего в ходе социализации различными языками тела.

Философское осмысление телесности в настоящее время все больше склоняется к тому, чтобы рассматривать ее не как объект, не как сумму органов, а как особый тип целостности человека, имеющий собственную бытийственность и пространственные измерения.

Процессы получения и переработки нервной системой сигналов о состоянии внутренних органов, положении тела и т.д. происходят без участия сознания. Но некоторая часть этой информации может быть легко осознана одной только фокусировкой внимания на физических ощущениях, и именно эту часть информации Л. Моузли включает в понятие телесной осознанности (body awareness) [6]

Переживание себя в теле может быть описано как постоянно существующий, но не всегда осознаваемый горизонт человеческого опыта. Клиницист Л. Моузли, ссылаясь на исследование телесной осознанности В. Мелинга и С. Прайса, рассматривает телесную осознанность как поле, пересекающееся одновременно и с образом тела, и со схемой тела, возникающей за счет интероцепции и проприоцепции. [6]

Основой телесности как психического феномена есть биологическое тело, но сама телесность не может быть отождествлена с ним. Если тело выступает как материальная субстанция, которую возможно объективно измерять, то телесность дана человеку как уникальное явление, которое свидетельствует о его связи с миром и самим собой. Оформленное представление о своем биологическом теле представлено как компонент Образа тела человека. Понятия, категории и ощущения по поводу своего тела формируют определенное соматическое мировоззрение. Такое соматическое мировоззрение в первую очередь характерно для врачей, физиологов, остеопатов, тренеров и др.. Однако, понимание анатомически правильно расположения тех или иных телесных структур и возможность самостоятельно, направляя свое сознание в область дискомфорта, определить диагноз, не говорит о том, что такое отношение к своему телу способствует излечению и налаживанию жизненных ритмов. В данном случае врач или сам субъект будут пытаться вылечить болезнь не человека. Такое лечение привет лишь к появлению новых симптомов пока не изменится принципиально подход к пониманию сущности человека. Челок един в своем психическом и телесном бытии. Он его проживает в своем теле и посредством тела непрерывно взаимодействуя со своим внутренним миром и внешним. Формы взаимосвязи человека с миром отражены в его телесности. Представления и ощущения в связи с проживани-

ем своего тесного бытия существуют до сознания и частично отражены и представлены в сознании как часть Образа тела в виде осознаваемой телесности. Таким образом, на наш взгляд, телесное сознание есть оформленное представление субъекта о своей телесности в виде означенных ощущений и представлений. То есть, способность субъекта к отражению в сознании телесных структур возможна в том случае если ощущения и представления находят свой символический окрас. Символизация может происходить как на прямую по средством речи, если субъект способен словесно выразить то что с ним происходит, так и косвенно в виде символа который не имеет прямого отношения к телесному опыту.

Телесная осознанность формируется, развивается и изменяется в процессе жизнедеятельности человека. Структура телесной осознанности по мере развития личности субъекта претерпевает качественные изменения. Постепенное включение всех сторон личности в социально-культурное пространство влияет и на структуру телесной осознанности в том смысле, что те или иные телесные структуры наделяются не просто знаком, а социально и культурно обусловленной функцией – значением. Таким образом, развитие телесной осознанности социально и культурно детерминированный процесс, в котором знаковая система по средством речи и символов определяет значение и функции тех или иных телесных структур. Существуют всеобщие признанные слова и символы которые наделяют тесные структуры определенным значением и функцией, при чем в первом случае значение слова отвечает по содержанию обозначающему, а во втором могут быть значительные расхождения. На пример, существуют выражения «рукой подать (недалеко), не видеть дальше своего носа (не обладать прозорливостью)». В процессе развития телесного сознания символ выступает как один из способов коммуницирова-

ния со внешним по отношению к себе миром. В том случае когда мы имеем дело с одной сферой своей жизни в терминах другой, осуществляя таким образом классификацию реальности. Поскольку первой сферой человеческого опыта является собственное тело, в психике присутствуют образно-схематические понятия, которые осознаются как некоторые понятные и хорошо знакомые структуры, выражаются словами в прямом значении исходя из телесного опыта. Затем они применяются к абстрактным понятиям. Называние таких абстрактных сфер и происходит при помощи телесной символики, которая играет роль отсылки к знакомому, всем известному. Однако, такие телесные символы могут формироваться как индивидуальные личностные образования на уровне телесного сознания. Значение индивидуальных телесных символов опосредовано той функцией которой человек наделяет телесную структуру. Наделение функцией происходит за рамками общего процесса социально-культурного развития, однако, подчиняется его законам. Так как, функция держит структуру, то приобретая в своем индивидуальном опыте телесные символы, тело человека способно к изменению своей структуры, на пример: искажение осанки. В этом случае, позвоночник перебирает на себя психическую функцию опоры в контексте определенных жизненных обстоятельств. Таким образом, психическая функция опоры смещается на телесную структуру с дальнейшим ее изменением.

В основе телесной осознанности лежит непрерывный процесс познания субъектом своего психофизического тела. Этот процесс имеет свое выражение на уровне чувств, мыслей, ощущений, образов и знаков речи относящихся к проживанию субъектом своего телесного бытия. [5]

Телесная осознанность формируется в процессе онтогенеза и детерминирована социальными, природ-

ними факторами, которые оказывают влияние на субъекта. Никитин в своей книге «Онтология телесности» указывает на то что, человек не в состоянии воспринимать образ себя и образ своего тела как целостные образования. Субъект способен выделять и определять отдельные фрагменты структуры телесного сознания. [4]

Обращая свое внимание на определенные компоненты, субъект теряет из поля своего восприятия другие, тем самым общий образ себя становится размытым и неопределенным. На пример, смещая фокус своего внимания на внешние детали социального опыта, упускается возможность осознано наблюдать процессы разворачивающиеся в собственном теле. В условиях постоянной необходимости ориентироваться на внешний мир, выполнять социальные роли, поведение человека становится механистичным, стереотипным, самоограничивающим. [5]

Из этого можно сделать вывод о том, что мера включенности и погруженности человека в социум определяет меру отчужденности от своей истинной сущности, своего Я. Само тело встраивается в социальные нормы и с трудом расстается с ними даже в ситуации угрозы саморазрушения. Поскольку субъект не в состоянии удерживать во внимании и адекватно реагировать на разворачивающиеся в его психическом пространстве процессы, символизация на телесном уровне происходит постоянно как часть процесса саморегуляции.

Напомним, что интероцепция, экстероцепция и проприоцепция являются основными механизмами формирования у человека схемы тела как внутренней модели организации тела, куда входят представления о границах, протяженности в пространстве и т.д. Важнейшее отличие схемы тела от образа тела заключается в том, что первая является неосознанным представлением, а второй — осознаваемым конструктом. Телесная осознанность

подпитывается от той же информации, что и схема тела, но, в свою очередь, позволяет образу тела обогатиться за счет феноменологического переживания себя изнутри. [2]

Осознание тела как своего является основой формирования самосознания. Отсутствие понимания принадлежности частей тела к себе – это один из первых симптомов проявления таких психоневрологических нарушений, как аутизм. Ученые из Лондонского университета под руководством Марии Лауры Филипетти считают, что уже с рождения дети могут идентифицировать собственное тело, способны осознавать его. Иными словами, ребенок способен понять, что вот это отражение – он и есть, если отражение или изображение доступно к восприятию. Таким образом, мы приходим к выводу о том, что телесное сознание начинает формироваться с самого рождения, когда еще даже отдельные слова не отражаются в сознании ребенка, то есть в до вербальный период. Телесное сознание есть основа полноценного психического и физического развития ребенка. Процесс развития телесного сознания готовит почву для формирования сознания по средством речи, на основе второй сигнальной системе. С началом речевого развития, когда определенные слова отражаются в сознании ребенка и несут в себе смысловую нагрузку позволяя отражать и воспринимать внешний мир, себя и свое тело, телесное сознание начинает качественно меняться, переходить на новый уровень.

С точки зрения В. Столина, способность осознавать появляется у человека вследствие способности разделять: себя-наблюдателя от себя-наблюдаемого, себя-отдельного от окружающей среды, наблюдаемого фигуры от общего фона. И свое развитие эта способность получает в тот момент, когда младенец начинает осознавать отдельность своего Я от окружающего мира с помощью ощущения своих телесных границ. А. Шмарян утверждал, что

сознание собственного тела является синтезом самовосприятий и служит в качестве механизма отделения «Я» от внешнего мира.

Вначале ребенок не чувствует границ своего тела, и естественно воспринимает окружающее пространство как продолжение себя. Можно сказать, что младенец скорее является одним целым с окружающим миром, а не находится в нем. Ребенок еще не дифференцирует чувства удовольствия и боли. В этот период дискомфорт от тугих пеленок и дискомфорт от колик не различается, как имеющие внешнее или внутреннее происхождение чувства. Но постепенно у младенца появляется схема тела, субъективный образ взаимного расположения частей тела в пространстве, и она становится первым компонентом в структуре самосознания. [5].

В. Жмуров указывает на то, что включение различных частей тела в структуру «Я», который завершается в детстве, идет постепенно и процесс этот движется от центра к периферии. Одни из первых движений, начинается делать младенец - это медленные махи руками и ногами, в положении лежа на спине. Таким образом ребенок становится способен осознать конечность своего тела и свое положение в пространстве. Дифференциация собственного тела от окружающего мира связана с развитием границ и чувство телесного пространства. С началом этого процесса ребенок начинает отделять себя и от других людей. Разного рода движения дают возможность почувствовать отдельные части тела, изучить их возможности, научиться управлять своим телом и подчинять движения произвольному контролю.

Следующим этапом самосознания, о котором говорит В. Столин, является начало ходьбы. В процессе овладения своим телом ребенок осознает, что разные части тела работают вместе и действуют определенным образом. Появляется понимание взаимодействия между различными частями

тела, возможности контроля своих движений и границ тела. Когда ребенок учится ходить, то получает кардинально новый опыт вертикального положения и необходимости удерживать равновесие. [5]

Третий ключевой этап телесного самосознания — формирование Я ребенка, когда он начинает осознавать себя как отдельную личность. Речь, которая до ныне была эгоцентричной, переходит во внутренний план и тогда ребенок способен познавать внешний и внутренний мир через отражение посредством слова тех или иных явлений в своем сознании. Ребенок узнает свое отражение в зеркале, она становится для него интересным и доступным для познания. Он теперь исследуя свое тело, свое отражение в зеркале начинает называть все то, что он видит, чувствует или то на что его внимание обращает взрослый. Таким образом, постепенно накопленный довербальный чувственно-двигательный опыт закреплённый в схеме тела подлежит изучению и проверке через осознанные манипуляции. Теперь слово рука имеет свой образ в сознании и некий чувственный опыт, прописанный в схеме тела. [5]

Феноменология телесности описывается уже не формулой «Я есть тело», а иначе: «У меня есть тело». В образе тела смысловая трансформация выдвигает на первый план функциональную ценность определенных частей тела и сопряженных с ними телесных актов. Это отражено и в характере детского рисунка человека, типичный «головоног» демонстрирует, по выражению Э. Неизвестного, «функциональную деформацию» образа тела. Данному этапу соответствует новый класс телесных действий — подражательные и имитирующие. Значение телесных функций постепенно начинает социализироваться и значение слова определяет функцию. Обозначая отдельные части тела словами параллельно происходит два процесса, с одной стороны ребенка

учат как правильно держать ложку используя руку, а с другой стороны формируется образ основанный на приобретаемом опыте (образ телесного движения). Смысловая нагрузка слова опосредована культурно-историческим становлением общества и определяет функцию структуры к которой применяется слово.

С помощью слова осуществляется переход от чувственного образа первой сигнальной системы к понятию, представлению второй сигнальной системы. То есть когда есть ощущение боли, мы способны осознать это чувство называя его словом и тем самым отражая в своем сознании. Также у нас есть закрепленная реакция на то как нужно реагировать если больно. Все это интегрируется в нейронную связь в которой прописаны определенные двигательные паттерны, которые сформировались в процессе приобретения личного опыта и влияния внешних факторов.

Система символов, используемая человеком, отражает наиболее важные перцептивные и символические структуры в системе коммуникации. Следует при этом заметить, что овладение языком существенно дополняет способность его к восприятию окружающего мира на базе первой сигнальной системы, составляя тем самым ту «чрезвычайную прибавку», о которой говорил И. Павлов.

Таким образом, телесное сознание формируется в парадигме культурно-исторической теории развития ВПФ Л. С. Выготского. В этом смысле, речь передает сформированный культурно-исторический опыт общества наделяя тело и его отдельные части фиксированным значением и функцией. [10]

Понятие телесная осознанность включает в себя аспект социализации телесности, как закономерное становление в онтогенезе механизмов психологической регуляции телесных функций, действий и феноменов. Содержанием этого процесса является освоение знаково-символических

форм регуляции, приобразуя естественные потребности (пить, есть и т. д.), телесные функции (дыхание, реакции боли), либо создающей новые психосоматические феномены (образ тела, образ боли, самочувствие).

В дальнейшем развитии телесного самосознания и социальной интеграции человек использует речь для того что бы свой внутренний план телесного бытия вывести во внешний, доступный для осознания и понимания. Это процесс соответствует новому этапу социализации телесности и связан с возникновением рефлексивного плана сознания, способного трансформировать устоявшиеся и порождать новые смысловые системы

Можно предполагать, что сами организменные системы откликаются на психологическое сопровождение, преобразуются в новые функциональные системы, обязательно включающие в себя психологические звенья их регуляции. Вероятно, чем больше телесная функция имеет выходов в план открытого поведения, тем больше она культурно задана, тем отчетливее ее проявления отрегулированы набором социальных норм. [10]

Все, с чем имеет дело человек, в том числе и его тело, дано ему в культурно преобразованном виде, заключено в определенную исторически и культурно детерминированную перспективу.

С нашей точки зрения, возможность понять механизм развития телесного сощнания по средством речи открывают представления Л. С. Выготского о закономерностях психологического онтогенеза. Слова и символыотражающие телесное бытие человека на уровне сознания развиваются по мере формирования психической функции речи.

Мысль о новом качестве физиологических систем человека, возникающем, так сказать, «сверху», вследствие культурно-исторического становления сознания, может быть отнесена

ко всей телесной сфере человека, обретающей новое качество в ходе его культурного развития. Как и высшие психические функции, она теряет

свой натуральный характер. Конечно, здесь не может быть полной аналогии с процессом формирования ВПФ, но основной принцип (тип развития -

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Алмазова С.Л. Теоретический анализ проблемы изучения образа тела как компонента «Я-концепции» личности //Сборник «Психология телесности: теоретические и практические исследования». – С. 39-45.
2. Варнаховская О., Ткач Т.В. Франсуаза Дольто – детский психоаналитик, шагнувший в «гуцу жизни». // М. «Материалы Международной психоаналитической конференции «Зигмунд Фрейд – основатель новой научной парадигмы: психоанализ в теории и практике», 2006 г.
3. Иванова, В.В. Общие вопросы самосознания личности / В.В. Иванова. – М.:б/и, 1999.-с.
4. Никитин В. Н. Онтология телесности. –М.:Когито-Центр, 2006. – 320с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. -М.:Издательство Московского Университета, 1983. - 284 с.
6. Трунов Д. Г. Образ тела и чувство тела – главная оппозиция телесного бытия // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер. Философия, социология, политология, культурология. - 2009. - Вып. 14. - С. 48-51.
7. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М., 2002
8. Черкашина Анна Георгиевна. Образ физического Я в самоотношении девушек 17-18 лет : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 : Самара, 2004 197 с. РГБ ОД, 61:05-19/68
9. Язвинская Е. С. Методологическое и теоретическое обоснование культурно-исторического подхода к изучению телесности // Новости украинской психиатрии. – Киев–Харьков, 2007. – Режим доступа: <http://www.psychiatry.ua/articles/paper257.htm>
10. Fisher, S. (1990). The evolution of psychological concepts about the body. In T. F. Cash & Pruzinsky (Eds), *Body Image: Deveopment, deviance and change* (p. 3-20). New York: Guilford Press. – An excellent historical view of the body image construct from an influential scholar in the field.
11. Grogan, S. (2008). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children* (2nd ed.). East Sussex, UK: Routledge. – Offers an extensive and detailed overview of the field.
12. Moseley GL, Gallace A, & Spence C (2011). Bodily illusions in health and disease: Physiological and clinical perspectives and the concept of a cortical 'body matrix' *Neuroscience and biobehavioral reviews* PMID:21477616
13. Shontz, F. C. (1990). Body image and physical disability. In T. F. Cash& T. Pruzinsky (Eds), *Body images: Development, deviance, and changes* (p. 149-169). New York: Guilford Press. – Summarizes the history of body image concepts and their applications to physical disabilities.

ЗАБОЛОТНА Н. М.,
старший викладач, кафедра
психології, ДВНЗ «Ужгородський
національний університет»,
м. Ужгород

ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОДУКТИВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються основні проблеми дослідження продуктивних (результативних) характеристик інтелектуальної діяльності. Аналізуються підходи щодо тлумачення поняття та структури інтелекту і креативності.

Ключові слова: інтелектуальна діяльність, інтелект, креативність.

В статье рассматриваются основные проблемы исследования продуктивных (результативных) характеристик интеллектуальной деятельности. Анализируются подходы к толкованию понятия и структуры интеллекта и креативности.

Ключевые слова: интеллектуальная деятельность, интеллект, креативность.

The article discusses the main aspects of the research productive characteristics of intellectual activity. Analyzes approaches to the interpretation of the concept and structure of intelligence and creativity.

Key words: intellectual activity, intelligence, creativity.

Постановка проблеми. Суспільно-політичні та економічні умови життя нашого суспільства, динаміка зростання інформаційних технологій і, відповідно, проблема інформаційного перенавантаження, актуалізує потребу суспільства у формуванні фахівців з розвиненим інтелектуальним потенціалом і неординарним, творчим підходом до вирішення завдань професійного та особистісного становлення. На початку життєвого шляху інтелект присутній у вигляді здібності, на основі якої відбувається поступове становлення інтелектуальних можливостей професіоналів у різних галузях науки і культури. Іншими словами, у сучасному суспільстві з інтелектуальної здібності молоді людини потрібно сформувати інтелект професіонала. Саме останній є умовою розвитку людства, що створює особливий інтерес до перетворення інтелектуальних і творчих здібностей людини в її компетентність. Проблема специфіки інтелектуальної активності, відповідно до різних рівнів психометричного інтелекту, є однією із значимих та найменш вивчених проблем психології інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує достатньо велика кількість визначень та інтерпретацій інтелекту. Початкові дослідження прирівнювали інтелект до найпростіших психофізіологічних функцій. В подальшому у дослідженні інтелекту традиційно виокремлюють два підходи – тестологічний (психометричний) та пояснювальний. Для представників

тестологічного підходу є характерним операційне трактування інтелекту, яке пов'язує його зі здатністю вирішувати тестові завдання. Саме таке трактування інтелекту (здатність вирішувати завдання) відображає продуктивний (результативний) аспект інтелектуальної діяльності. Достатньо повну класифікацію пояснювальних теорій та підходів, які базуються на функціональному трактуванні інтелекту, пропонує М. О. Холодна, виокремлюючи наступні: генетичний, феноменологічний, соціокультурний, процесуально-діяльнісний, інформаційний, освітній, функціонально-рівневий, регуляційний.

У визначенні інтелекту як здібності існують дві основні лінії: інтелект як загальна здібність (ця точка зору представлена ієрархічними моделями інтелекту, в першу чергу це модель Ч. Спірмена) та інтелект як сукупність незалежних здібностей (інтелект у вигляді однорівневих моделей, які охоплюють певну кількість первинних інтелектуальних факторів, як у моделі Л. Терстоуна). Однак, в основі всіх теорій є розуміння інтелекту, як деякої структури інтелектуальних здібностей – здібностей вирішувати різного типу завдання. Вирішення ж завдання, як правило, пов'язано з одержанням конкретного продукту, результату, саме тому інтелектуальні здібності вважаються продуктивною (результативною) характеристикою інтелектуальної діяльності.

З метою дослідження цієї характеристики створена значна кількість різноманітних тестів, що вимірюють

як окремі здібності, так і їх сукупність. На основі факторних моделей інтелекту розроблено значну кількість методів вимірювання інтелектуальних здібностей: тести інтелекту, тести структури здібностей. У науковій літературі зустрічається як опис даної групи методів [1; 2; 4; 10], так і критичний їх аналіз [1; 2; 5; 9]. Найвідоміші серед таких тестів – це: прогресивні матриці Дж. Равена, шкала вимірювання інтелекту Д. Векслера (варіант WAIS для дорослих), культурно-вільний тест інтелекту Р. Кеттелла, шкала розумового розвитку Станфорд Біне, тест структури інтелекту Р. Амтгауера, батарея тестів загальних здібностей GATB, аналітичний тест інтелекту Р. Мейлі. Описуючи ці методи, притримуючись певної структури, можна виділити наступні критерії. По-перше, варто визначити і модель, що лежить в основі методу (тесту), і теорію, на основі якої він розроблявся. По-друге, вияснити сутність методу та вимоги щодо його проведення. По-третє, встановити, які саме здібності він вимірює (як правило, для вимірювання кожної здібності створений певний субтест або низку субтестів). Порівнюючи параметри аналізу кожного тесту, слід відзначити, що більшість тестів інтелекту діагностують як загальний інтелект («G»-фактор за Ч. Спірменом), так і основні групові фактори здібностей, а саме: просторовий, числовий та вербальний, тобто продуктивні (результативні) характеристики інтелектуальної діяльності.

Ці тести використовуються у сучасній психодіагностиці і, попри критику, сучасні тести інтелекту мають високу надійність та обґрунтованість. Вибір тієї чи іншої методики залежить переважно від завдань, що стоять перед дослідником.

Виклад основного матеріалу. Важливою проблемою у дослідженні інтелекту як індивідуально-психологічної властивості є поняття структури або системи координат, згідно якої можна найбільш точно та інфор-

мативно охарактеризувати інтелект будь-якої людини. Проблема структури інтелекту важлива з практичної точки зору, оскільки це стосується процесу відбору кадрів, розвитку обдарованості тощо. Не менш важливою вона є й у царині теоретичної науки, оскільки це дає змогу з'ясувати механізми його функціонування.

Ч. Спірмен, розробляючи факторний аналіз, виявив, що між більшістю вимірювань інтелекту існують позитивні кореляції. Це дозволило йому стверджувати, що існує єдиний фактор, який визначає успішність у вирішенні завдань від найбільш складних математичних до простих сенсомоторних спроб.

Терстоун, основний опонент Спірмена, обґрунтував думку про існування не єдиного інтелектуального фактору, а деякого набору незалежних здібностей, що визначають успішність інтелектуальної діяльності.

Значний інтерес у теоретичному плані представляє створена Р.Кеттеллом модель інтелекту, у якій він розрізняв текучий (fluid) та кристалізований (crystalized) інтелект. Текучий інтелект – це здатність вирішувати завдання, для яких у невеликій степені необхідні попередній досвід, знання та навички. Він проявляється у завданнях на індуктивне мислення (наприклад, у тесті Равена), дедукцію, міркувань з числовим матеріалом, швидкості умовиводів тощо. Кристалізований інтелект – здатність вирішувати завдання, сформована на основі освіти, доступу до культурної інформації та досвіду. Проявляється вона в таких субтестах тестів інтелекту, які оцінюють лексичні знання, інформованість, легкість в освоєнні мови, здібність до іноземних мов та володіння ними тощо.

Інший напрям у розвитку досліджень структури інтелекту представлений Ф. Верноном, який базується на ідеї Спірмена про виокремлення генерального фактору інтелекту і трьох групових факторів: числового, просто-

рового і вербального. Однак, як зазначає Д. В. Ушаков, в ситуації існування сотень досліджень з використанням різних наборів тестів віднайти більшу адекватність однієї моделі у порівнянні з іншими на деяких з цих наборів та на деяких вибірках не може бути доказом переваги моделі в загальному [11, с. 58]. Більш важливим є питання про значення цих структур для розуміння процесів переробки інформації, які вони представляють.

Згідно позиції «структурної передумови» К. Д. Ушакова, кореляції між тестовими завданнями на інтелект обумовлюються наявністю деякого загального механізму. Існують три підходи до інтерпретації даного механізму: однокомпонентний, багатокомпонентний та елементний. Згідно однокомпонентного підходу, існує деякий єдиний когнітивний механізм, що відповідає за генеральний фактор. Багатокомпонентний підхід представляє генеральний фактор як сукупність рівних по силі різних когнітивних механізмів. Елементний підхід розглядає генеральний фактор як результат роботи когнітивної системи, що складається з елементів різної ефективності.

Альтернативою структурному підходу до тлумачення генерального фактору є запропонований К. Д. Ушаковим структурно-динамічний підхід. Такий підхід дозволяє провести аналіз генерального фактору інтелекту з двох взаємопов'язаних позицій, а саме: діяльності інтелектуальної системи в даний момент часу та динаміки розвитку чи регресу даної системи. Відмінності в структурі інтелекту людей формуються в процесі їх розвитку. На формування відповідно впливають як зовнішні чинники середовища, так і вроджені задатки людини. Такими задатками вважається не готова когнітивна структура, що визначає успішність інтелектуальної діяльності, а індивідуально-особистісний потенціал формування подібних структур. Згідно структурно-динамічного під-

ходу, потенціал можна визначити як індивідуально виражену здібність до формування функціональних систем, що відповідають за інтелектуальну діяльність. Саме тому феномени генерального фактору можна представити через індивідуальні відмінності потенціалу. Таким чином, показники інтелектуальної діяльності людини в даний момент часу розглядаються як прояви її когнітивних структур, ментального досвіду, як відображення її індивідуально-особистісного потенціалу, так і обставин, які спрямували цей потенціал у відповідну сферу діяльності [там само].

У структуру інтелектуальних здібностей окрім інтелекту (у вузькому розумінні) входять креативність та здатність до навчання [6]. Дискутується питання щодо включення до складу інтелектуальних здібностей пізнавальних стилів – когнітивних, інтелектуальних та епістемологічних [12].

Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності стала популярною після виходу в світ праць Дж. Гілфорда. Саме Гілфорду належить думка щодо принципової відмінності між двома типами мисленнєвих операцій – конвергентним і дивергентним, і ототожнення здібності до конвергентного мислення та тестового інтелекту. Дивергентний тип мислення передбачає варіювання шляхів вирішення проблеми і призводить до несподіваних, часом оригінальних рішень та висновків.

Гілфорд виокремив наступні основні критерії креативності:

Оригінальність – здатність створювати віддалені асоціації, оригінальні відповіді;

Семантична гнучкість – здатність виявляти основну властивість об'єкту та пропонувати новий спосіб його застосування;

Образна адаптивна гнучкість – здатність змінювати форму стимулу з метою бачення нових ознак та можливостей використання;

Семантична спонтанна гнучкість –

здатність продукувати різні ідеї в не-регламентованій ситуації.

М. О. Холодна вважає, що креативність слід розглядати у вузькому та широкому значеннях. Креативність у вузькому значенні – це дивергентне мислення, особливістю якого є готовність висувати багато рівно значущих ідей відносно одного й того самого об'єкту. Креативність у широкому значенні – це творчі інтелектуальні здібності, в тому числі створювати новий досвід, висувати оригінальні ідеї, усвідомлювати прогалини та суперечності, відмовлятися від стереотипних способів мислення [12].

Полемізуючи з Дж. Гілфордом, С. Меднік вважає, що поділ пізнавального процесу на конвергентну та дивергентну компоненти відображає творчий процес некоректно. Сутністю креативності є здатність долати стереотипи на кінцевому етапі мисленнєвого синтезу та в широті асоціативного поля. Творчий процес розглядається ним як перетворення асоціативних елементів у нові комбінації. Творче вирішення відхиляється від стереотипного, втім сам синтез елементів можливий нетворчий і стереотипний. Отже, критерієм креативності виступає величина відхилення від стереотипу.

У теоріях креативності Стернберга і Любарта ключове поняття – вирішення проблем. Саме чутливість до проблем є базовою передумовою творчого процесу. Вони не ототожнюють креативність та інтелект, однак інтелектуальні здібності є джерелом творчості поряд зі знаннями, мотивами і особистісними характеристиками. Окрім цього, Т. Любарт виявив у дослідженнях, що час, необхідний для обмірковування, є важливим показником у пошуку нових рішень. Поряд з фактором часу був описаний факт впливу емоцій на творчий процес: емоційні описи об'єктів позитивно корелюють з кількістю та оригінальністю асоціацій, поданих у вільному асоціативному тесті.

Відсутнє поєднання рівня розвитку інтелекту і творчих здібностей і в теорії Я. О. Пономарьова, на думку якого творчий продукт є результатом включення інтуїції. Це пояснюється тим, що власне творчий процес є розвитком внутрішнього плану дій шляхом складної взаємодії усвідомлених та інтуїтивних компонентів прийняття рішення [8].

Згідно позиції Торренса, креативність – це здібність загострено сприймати недоліки, прогалини в знаннях, дисгармонію тощо. На його думку, творчий акт поділяється на сприймання проблеми, пошук рішення, виникнення та формулювання гіпотези, перевірку гіпотез, їх модифікацію та знаходження результату.

Креативність як якість особистості часто порівнюється з інтелектом, однак їх взаємозв'язок тлумачиться неоднозначно. На даному етапі розвитку науки існують наступні основні підходи до розуміння творчих здібностей. Представники першого підходу вважають, що творчих здібностей не існує як таких; головна роль у детермінації творчої поведінки належить мотивації, цінностям, чутливістю до проблем, незалежністю дій у ситуації вибору (Д. Б. Богоявленська, А. Маслоу). На думку таких вчених, як Д. Векслер, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг високий рівень інтелекту передбачає й високий рівень творчих здібностей і навпаки. Окремих творчих здібностей без відповідних інтелектуальних процесів не існує, тобто чим вища креативність, тим вищий й інтелект і навпаки. Представники третього підходу, ототожнюючи творчі здібності та інтелект, вважають, що креативність – самостійний чинник, незалежний від інтелекту, тобто між рівнем інтелекту та рівнем креативності існує незначуща кореляція (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Я. О. Пономарьов, Е. Торренс та ін.) Творчі здібності проявляються при досягненні певного рівня інтелекту (наприклад, за Е. Торренсом, при $IQ > 120$). Тобто немає творців з низьким

рівнем інтелекту, але є інтелектуали з низьким рівнем творчості [7].

Розробляючи проблему досягнень у життєдіяльності людини, В. М. Дружинін запропонував більш широке тлумачення поняття «когнітивний ресурс» у порівнянні з психометричним інтелектом. Цей підхід торує шлях для застосування принципів структурно-функціональної аналогії та структурно-динамічного моделювання інтелектуальної продуктивності. Модель діапазону інтелектуальних досягнень В. М. Дружиніна часто інтерпретується як концепція обмеження продуктивності інтелектуальної діяльності за критерієм IQ. Тенденція до об'єднання ефекту інтелектуального порогу (за Торренсом) та поняття діапазону проявляється у тому, що IQ тлумачиться як основа креативності. До прикладу, якщо IQ нижче 115 – 120, то інтелект і креативність утворюють єдиний фактор, за IQ вище 120 креативність постає незалежною величиною.

На думку В. М. Дружиніна, структури, які забезпечують продуктивність інтелектуальної активності, це особливі здібності до оволодіння різними культуральними кодами, що дозволяє їм обмежувати чи збільшувати прояви діапазону інтелектуальних досягнень, або інакше кажучи, інтелект – це «ресурс», що визначає діапазон інтелектуальної продуктивності. Таким чином, структура креативності, обмежена верхнім та нижнім порогом інтелекту, також значущо впливає на прояви діапазону інтелектуальних досягнень. Динаміка оволодіння культуральними інтелектуальними символами може бути спрямована як на розкриття інтелектуального потенціалу особистості та здійснення досягнень у плані їх розкриття, так і на поступове повернення на більш ранні етапи освоєння інтелектуальних дій або їх видозміну. Згідно моделі інтелектуального діапазону В. М. Дружиніна, інтелект індивіда виступає в якості «верхньої межі», граничного рівня досягнень. Чи скористається індивід відведеними

йому природою можливостями – це вже залежить від особистісних мотиваційних якостей, компетентності в обраній сфері діяльності та зовнішніх умов. Нижній «інтелектуальний поріг» визначається регламентованістю сфери прояву його активності [6].

М. О. Холодна зазначає, що перейти до прогнозування інтелектуальних досягнень у реальній життєдіяльності за результатами тестів на конвергентні інтелектуальні здібності неможливо, а результати тестів дивергентних здібностей, як правило, досить слабо передбачають реальні творчі досягнення людини в її повсякденній та професійній діяльності. У більшості досліджень оцінюють креативність за двома критеріями, а саме: кількістю сформульованих досліджуваним ідей та ступінню рідкості у порівнянні з відповідями інших досліджуваних. Однак з часом з'ясувалось, що ці показники дивергентного мислення не є однозначним свідченням наявності креативності. До прикладу, за нестандартністю можуть приховуватись зовсім різні психологічні явища: власне оригінальність як прояв творчої продуктивності можливостей людини, прагнення показати себе оригінальним як прояв особистісної гіперкомпенсації інтелектуальної неспроможності, психічна неадекватність [12].

Висновки. У наш час більш поширеною є думка, згідно якої інтелект є необхідною умовою креативності, оскільки низький рівень інтелекту (конвергентних здібностей) означає, що креативність неможлива, однак високий інтелект не гарантує творчого мислення, оскільки з високими показниками IQ трапляються як креативні, так і некреативні суб'єкти. Таким чином, зв'язок між креативністю та інтелектом є нелінійним: підвищення рівня креативності пов'язано з підвищенням рівня інтелекту тільки до певної межі, перевищення якої призводить до зникнення зв'язку або до від'ємного зв'язку.

Прагнення до підвищення рівня освіти і професійної підготовки, реалізації потенціалу кожної людини, характерне для сучасного суспільства, вимагає розробки нових концептуальних і методичних підходів, що дозволить описати інтелектуальні ресурси людини у відповідності до її досягнень у реальній життєдіяльності, а також вивчення вищих форм інтелектуального розвитку. Процеси, що відбува-

ються в нашій країні на сучасному етапі, формують соціальне замовлення суспільства на активну, творчу особистість. Одним із шляхів підготовки професіоналів, компетентних у своїй сфері діяльності, є формування у студентів такої якості як креативність, яка визначає продуктивну спрямованість особистості і є базовою детермінантою соціальної творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. – М. : Педагогика, 1982. – 320 с.
2. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности / В. М. Блейхер, Л. Ф. Бурлачук. – Киев: Вища школа, 1978. – 142 с.
3. Богоявленская Д. Б. Парадоксы современной психологии творчества: Материалы международного конгресса по креативности и психологии искусства / Д. Б. Богоявленская. – Пермь. 2005. 1 – 3 июня. – М., 2005. – С. 50 – 52.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь – справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с.
5. Гуревич К. М. Тесты интеллекта в психологии / К. М. Гуревич // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 53 – 65.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.
7. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 448 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
8. Коломиец Е. Ф. Когнитивные аспекты современного исследования креативности / Е. Ф. Коломиец // Ананьевские чтения, 2008 : материалы научно-практической конференции. – СПб., 2009. – С. 201 – 202.
9. Петухов В.В. Психология мышления / В. В. Петухов. – М. : МГУ, 1987. – 90 с.
10. Руководство к применению теста структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра / [М. К. Акимова, Е. М. Борисова, К. М. Гуревич и др.]. – Обнинск: Изд-во „Принтер“, 1993.
11. Ушаков К. Д. Психология интеллекта и одаренности / К. Д. Ушаков. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 464 с. – (Экспериментальные исследования).
12. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).

ІВАНОВА І.Ф.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, кафедра загальної
та вікової психології,
Південнослов'янський
навчально-науковий інститут
Миколаївського
національного університету
імені В.О. Сухомлинського,
м. Миколаїв

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ: ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

У статті розглядаються результати емпіричного дослідження з вивчення впливу практичної підготовки студентів-психологів на процес формування їхньої професійної ідентичності.

Ключові слова: професійна ідентичність, студенти, тип професійної ідентичності студентів, практика, практична підготовка.

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования влияния практической подготовки студентов-психологов на процесс формирования определенного типа их профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, студенты, тип профессиональной идентичности студентов, практика, практическая подготовка.

The article describes the results of empirical research the influence the practical training on the forming of types of students professional identity.

Key words: professional identity, students, the types of students professional identity, practice, practical training

Актуальність проблеми. У сучасних дослідженнях професійна ідентичність розглядається як основний критерій професійного розвитку особистості, про що йшла мова у попередніх статтях автора [1].

Професійна ідентичність студентів-психологів обумовлена двома основними складовими: усвідомленням своїх професійних якостей та порівнюванням себе з представниками професійного середовища, повноправними членами якого вони повинні стати після завершення навчання.

Наявність сформованої професійної ідентичності забезпечує орієнтацію студентів-психологів у світі професії, професійному співтоваристві та дозволяє більш повно реалізувати особистісний потенціал в професійній діяльності, прогнозувати можливі наслідки професійного вибору і визначати перспективи власного професійного розвитку.

Забезпечує взаємодію студентів-психологів з професійним середовищем на етапі навчання у вищому навчальному закладі проведення практики, яка є невід'ємною складовою частиною навчального процесу, важливою соціально-психологічною умовою і педагогічним засобом професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Практика – це перше професійне випробування студента, початок чи продовження професійного самовизначення, поле для ствердження і розвитку «Я-професійного» майбутнього фахівця. Саме на практиці за фахом

студент вперше пробує себе в новій статусно-рольовій позиції, намагається відповісти на непрості питання про свої професійні можливості і бажання.

Дидактичною метою практичної підготовки студентів-психологів є оволодіння ними навичками, вміннями та способами організації майбутньої професійної діяльності, що відповідає вимогам Болонської декларації про створення загальноєвропейського простору вищої освіти та поліпшення її якості.

Серед першорядних цілей створення Зони європейської вищої освіти й просування європейської системи вищої освіти цілим світом було визначено сприяння мобільності шляхом подолання перешкод до ефективного здійснення вільного пересування. Для цього «студентам повинен бути забезпечений доступ до можливості одержання освіти і практичної підготовки...» [2, с. 27].

Завданням дослідження стало вивчення впливу практичної підготовки студентів-психологів, як складової навчальної діяльності, на процес формування певного рівня їхньої професійної ідентичності. Воно виконувалося у рамках теоретичного та емпіричного дослідження, метою якого було вивчення співвідношення процесу формування професійної ідентичності та успішності навчальної діяльності студентів-психологів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей.

Об'єктом дослідження була професійна ідентичність та успішність навчальної діяльності студентів, пред-

метом - співвідношення процесів професійної ідентичності та успішності студентів-психологів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей.

Необхідність вивчення проблеми впливу практичної підготовки студентів-психологів на процес формування певних типів їхньої професійної ідентичності підтверджується аналізом матеріалів фахових видань. Він не претендує на повноту. Виділимо лише ці дослідження, результати яких мають відношення до питань, що порушуються в статті.

На сторінках російського видання «Психологічна наука та освіта» було опубліковано результати дослідження особливостей професійної та особистісної ідентифікації студентів третього курсу Московського державного психолого-педагогічного університету на основі розгляду їх уявлень про своє минуле, теперішнє та майбутнє, а також їхньої життєвої перспективи. Були виявлені наступні проблеми: складність професійного самовизначення та нереальні професійні настанови [3, с. 41].

Професор цього ж навчального закладу А.А. Марголіс в статті «Співвідношення підготовки психолога та особливостей професійної підготовки» зауважує, що регулярне анкетування випускників одного з факультетів університету демонструє, що головною проблемою, поряд з низькою заробітною платнею, є невпевненість випускників у власних силах на початку своєї самостійної діяльності. Випускник буває абсолютно не готовим до самостійної роботи в якості психолога [4, с.6-7].

Вирішити цю проблему допоможе, на думку А. Марголіса, практично-орієнтована вища психологічна освіта. Підготовка майбутнього фахівця, готового повноцінно та ефективно включитися в професійну діяльність, потребує не просто збільшення кількості годин практики як важливого елементу навчання, а переосмислення

принципів самої підготовки психологів [4, с.8].

Аналогічну думку під час анкетування висловили студенти першого і другого курсів Челябінського університету. Серед умов, які вони хотіли б мати під час навчання, була названа його практична направленість. А серед якостей, які повинні мати викладач, 46 відсотків опитуваних назвали глибокі професійні знання [5].

Дослідження професійної ідентичності, проведене Н.О. Антоною серед студентів психологічних факультетів вищих навчальних закладів у рамках вивчення психологічних детермінант готовності до професійної діяльності психолога, дозволило констатувати, що більшість з них мають середній рівень професійної ідентичності. Серед показників професійної ідентичності найбільш високого рівня у досліджуваних досягає прийняття [6].

Проходження студентами практики за обраним фахом може впливати на рівень сформованості їхньої професійної ідентичності. Така гіпотеза була висунута і знайшла підтвердження у рамках виконання вище названого завдання дослідження автора з вивчення процесу формування професійної ідентичності студентів-психологів.

В якості респондентів виступили студенти-педагоги Миколаївського національного університету, які обрали фах психолога в якості додаткової спеціалізації.

Було здійснено, за методикою Родигіної У.С. [7], порівняльний аналіз результатів віднесення студентів до певних типів професійної ідентичності на час, коли вони навчалися на четвертому курсі і ще не проходили практику за спеціалізацією практичного психолога і після її проведення на п'ятому курсі.

За результатами порівняльного аналізу спостерігається позитивна тенденція: збільшення процентного складу студентів з високим рівнем активності до обраної професії з 17 відсотків

Таблиця 1.

Розподіл студентів за типами професійної ідентичності на IV та V курсах

Шкала «Усвідомлена активність» (показник активності)	Шкала «Емоційне ставлення» (показник переваги емоцій)		
	Переважають негативні емоції	Відсутня перевага	Переважають позитивні емоції
Низький рівень	Тип 1 18%-4к.	Тип 2 47%-4к.	Тип 3 8%-5к.
Середній рівень	Тип 4 25%-5к.	Тип 5 18%-4к. 25%-5к.	Тип 6 18%-5к.
Високий рівень	Тип 7 8%-5к.	Тип 8 6%-4к. 8%-5к.	Тип 9 11%-4к. 8%-5к.

на четвертому курсі до 24 на п'ятому, а також з перевагою позитивних емоцій до спеціальності психолога з 11 відсотків до 32. Збільшилась також кількість студентів із середнім рівнем активності до майбутньої професії з 18 відсотків до 68 (таблиця 1).

На четвертому курсі, до проходження практики за спеціалізацією практичного психолога, у студентів переважав другий тип професійної ідентичності, який характеризується низьким рівнем усвідомленої активності до фаху психолога та відсутністю переваги позитивних чи негативних емоцій (47%), а на п'ятому – четвертий і п'ятий із середнім рівнем активності до професії (таблиця 1).

У той же час, результати дослідження дозволяють стверджувати, що студенти розуміють значення практичного досвіду для оволодіння ними фахом практичного психолога загальноосвітнього закладу. Опитувальник з визначення рівня професійної ідентичності

студентів-психологів У.С. Родигіної включав таке твердження: «Я вважаю, що під час навчання не обов'язково набувати досвід практичної психологічної діяльності». Дев'яносто відсотків респондентів - студентів четвертого і п'ятого курсів - відповіли, що «не згодні» і «цілковито не згодні».

Середній рівень активності студентів-психологів випускового курсу може пояснити декількома чинниками, включаючи їхні індивідуально-психологічні особливості, а також рівень організації та проведення практики.

Стосовно особливостей організації і проведення практики студентів, які отримують спеціалізацію практичного психолога загальноосвітнього закладу як додаткову, можна відмітити наступне.

Практична підготовка студентів здійснюється відповідно до навчальних планів, які розробляються відповідними випусковими кафедрами

з урахуванням загальнодержавних тенденцій підготовки фахівців цього фаху та досвіду роботи Миколаївського національного університету.

Навчальними планами підготовки усіх спеціальностей зі спеціалізації «Практична психологія» передбачена активна форма практики (виробнича практика) на п'ятому курсі тривалістю чотири тижні. За її організацію та проведення відповідають викладачі кафедри загальної та вікової психології, які здійснюють фахову підготовку студентів за додатковою спеціалізацією практичного психолога.

Слід відзначити, що навчальними планами усіх спеціальностей після завершення практики передбачена також підготовка і захист курсової роботи, яка є випусковою за спеціалізацією практичного психолога загальноосвітнього закладу. Наукове керівництво курсовим дослідженням здійснює той самий викладач, що є відповідальним за організацію та проведення практики. Підготовчий етап цього дослідження (визначення мети і завдань, об'єкта і предмета, гіпотези і методів дослідження) здійснюється до початку практики.

Теми курсових робіт відображають основний зміст діяльності психолога школи стосовно психологічного супроводу навчально-виховного процесу. Вони можуть бути пов'язані з діагностичною роботою з дослідження рівня розвитку психічних пізнавальних процесів та індивідуально-психологічних особливостей учнів («Проблеми дослідження уваги старшокласників в умовах загальноосвітньої школи», «Акцентуації характеру підлітків: вплив на психічний та особистісний розвиток»), з дослідження особливостей психічного розвитку певної вікової групи («Криза підліткового віку: психологічна сутність проблеми»), а також з вивчення інших проблем (адаптація молодших школярів до навчання у початковій школі, мотивація професійної спрямованості старшокласників тощо). Під час проходження

практики студенти мають можливість зібрати емпіричний матеріал за темою курсового дослідження.

Регламентуюча документація щодо організації і проведення практики («Положення про організацію практики студентів спеціальності.....з психології», «Наскрізна програма практичної підготовки студентів денної та заочної форм навчання зі спеціалізації «Практична психологія», програми практик), розробляється викладачами кафедри загальної та вікової психології на основі загальнодержавного Положення про організацію практики та відповідного Положення Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, розглядається на засіданні кафедри і науково-методичній комісії підрозділу університету, в структурі якого функціонує кафедра, затверджується проректором університету з науково-педагогічної роботи та узгоджується з керівництвом управління освіти м. Миколаєва.

Відповідальними за організацію та проведення практики студентів певної педагогічної спеціальності, які обрали додаткову спеціалізацію практичного психолога, призначаються ті фахівці кафедри загальної та вікової психології, що викладають у них професійно орієнтовані дисципліни.

Стосовно визначення баз практики можна відзначити дві особливості. По-перше, враховуючи те, що студенти отримують диплом практичного психолога загальноосвітнього закладу, базами практики з психології є психологічні служби загальноосвітніх закладів міста.

По-друге, обираються саме ті бази, в яких студенти проходили практику за основним фахом. Завдяки цьому не витрачається час на загальне ознайомлення з базою практики (загальноосвітнім закладом), адаптацію, знайомство з колективом вчителів та учнів. Студенти мають можливість зрозуміти сутність діяльності практичного психолога з психологічного забезпечення навчального процесу з точки зору

практичного психолога школи і з точ-ки зору педагога цієї школи.

Програма практики студентів за спеціалізацією практичного психолога розробляється з урахуванням основних навчальних завдань з підготовки фахівців даного профілю та напрямків діяльності практичного психолога загальноосвітнього закладу. До програми можуть вноситися корективи відповідно до особливостей баз практики. Так, студенти проходять психологічну практику у школах з поглибленим вивченням іноземної мови, в економічному та педагогічному ліцеях, інтернаті для дітей з проблемами судинно-серцевої системи, гімназіях.

Під час проходження практики студенти виконують завдання з індивідуальної та групової діагностики, беруть участь, якщо це не суперечить нормам «Етичного кодексу психолога України», в роботі з корекції, а також у заходах з популяризації психологічних знань і консультаційній роботі.

Повертаючись до того, що матеріали дослідження підтвердили гіпотезу автора статті стосовно впливу практичної підготовки студентів-психологів на рівень сформованості їхньої професійної ідентичності в плані активного ставлення до майбутньої професії та прояву позитивних емоцій по відношенню до неї, беручи до уваги досвід організації та проведення практики студентів-педагогів-психологів, слід зауважити, що вона потребує змін.

Мова повинна йти про зміни не тільки в плані збільшення кількості навчальних кредитів на проведення практичних і лабораторних занять, виробничої практики, а зміни самої форми підготовки: проведення практичних і лабораторних занять безпосередньо за місцем майбутньої роботи випускників з урахуванням можливостей установ та організацій та вимог «Етичного кодексу психолога України», розбудова системи обов'язкової післявузівської освіти. Доречно згадати пропозицію професора МПІУ А.А. Марголіса стосовно вивчення досвіду медичної освіти в плані використання можливостей клінічних баз та обов'язковості інтернатури [4, с.9].

Практична підготовка студентів-психологів повинна бути побудована таким чином, щоб сприяти формуванню індивідуального стилю майбутнього фахівця. По відношенню до професії практичного психолога це має особливе значення, тому що, за влучним висловом професора Логинової Г.П., «практична психологія – це професія з відносною профпридатністю..., майстерність у таких професіях здобувається як результат формування індивідуального стилю діяльності» [8]. Ця проблема буде досліджуватися у рамках наукової теми кафедри загальної та вікової психології «Формування професійної компетентності випускника вищої школи різної професійної спрямованості».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Іванова, І.Ф. Професійна ідентичність та успішність навчальної діяльності студентів-психологів [Текст] / І.Ф. Іванова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т.2. – Вип.5. – Миколаїв, 2010. – С. 129 - 132.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упорядники: Степко М.Ф., Болюбаши Я.Я.,
3. Барабанова, В.В. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения [Текст] / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С. 28 – 41.

4. Марголис, А.А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности [Текст]/ А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2003. – №2. – С. 5 – 10.
5. Федорова, Е.Е. Проблемы адаптации студентов к профессиональной деятельности в вузе [Текст]/ Е.Е. Федорова // Педагогіка. – 2007. – №5. – С.71 – 75.
6. Антонова, Н.О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога [Текст]/ Н.О. Антонова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: зб. наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т.2. – Вип.6. – Миколаїв, 2011. – С. 26 - 35.
7. Родыгина, У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов-будущих психологов: Дис...канд. психол. наук. – Киров, 2007.
8. Логинова, Г.П. Роль эмпирического и теоретического мышления в процессе обучения практических психологов [Текст] / Г.П. Логинова, В.В. Пономарева, // Психологическая наука и образование. – 2009. – №1. – С. 41 – 46.

КИНЕЛЁВА О.В.,
аспирантка, кафедра глубинной
психологии и психотерапии,
Таврический национальный
университет
имени В. И. Вернадского,
г. Симферополь

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ

В статье освещены основные научные подходы к проблеме психологического времени личности. Определены специфические закономерности течения психологического времени с учетом возрастных различий.

Ключевые слова: психологическое время личности, переживание времени, закономерность.

У статті висвячені основні наукові підходи до проблеми психологічного часу особистості. Визначені специфічні закономірності течії психологічного часу з урахуванням вікових відмінностей.

Ключові слова: психологічний час, переживання часу, закономірність.

The paper ordained main research approaches to psychological time personality. Identified specific patterns of psychological time trends with age differences.

Key words: psychological time, time experience, pattern.

Постановка проблеми. Время универсально и многолико. Оно имеет различные уровни проявления в жизнедеятельности человека, что проявляется в особенностях его восприятия и переживания. Проблема исследования заключается в том, чтобы выяснить как из различных временных форм (физическое, биологическое, социальное, психологическое время) формируется жизненная перспектива личности.

Цель статьи – исследовать концептуальные подходы к проблеме психологического времени личности.

Изложение основного материала. Психологическое время – отражение в психике человека системы временных отношений между событиями его жизненного пути. Психологическое время включает: оценку процессов одновременности, последовательности, длительности, скорости протекания различных событий жизни, их принадлежности к настоящему, удалённости в прошлое и будущее. Также составляющими исследуемого понятия являются переживания сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности, ограниченности и беспредельности времени; осознание возраста и возрастных этапов; представления о вероятной продолжительности жизни, о смерти и бессмертии, об исторической связи собственной жизни с жизнью предшествующих и последующих поколений семьи и общества [5].

А. Аарелайд рассматривает психологическое время в общей структуре

временных отношений как сложное системное образование, включающее в качестве высшего уровня концептуальное, личностное время, которое формируется на основе осознанного отражения времени и позволяет человеку осуществлять целесообразное управление собственной деятельностью в её временной упорядоченности [1].

В современной психологии существует несколько подходов к объяснению и экспериментальному исследованию психологического времени. Сущность и принципиальные отличия между ними наиболее отчётливо обнаруживаются при анализе того, как решается фундаментальная проблема соотношения прошлого, настоящего и будущего.

Согласно «квантовой» концепции выделяют разномасштабные субъективные «кванты времени» (от миллисекунд до десятилетий), которые и обуславливают различные переживания времени (например, оценки одновременности, выделение психологического настоящего). Данные различных исследований, представляющих эту концепцию весьма противоречивы. По данным У. Джемса «квант настоящего» может достигать минуты, А. Моль – 5 – 10 сек; А. Пьерон – 5 – 6 сек; К. Закс – 12 сек. [3, с.194]. По данным Дж. Коэна, психологическое настоящее, его нижние и верхние границы находятся в пределах 2 – 12 сек. [8, с.118].

В психологии личности понятие кванта времени используется для описания переживаний настоящего, ко-

торое длится в физическом времени дни, месяцы, годы. Т. Коттл выделил два типа людей: с «мгновенным» и «расширенным» психологическим настоящим. Оказалось, что мгновенное настоящее преобладает у мужчин, тогда как женщины склонны раздвигать его границы [9, с.36–40].

В рамках квантовой концепции весьма неопределёнными являются размеры «кванта настоящего» – от миллисекунд до десятилетий. Также сложно объяснить феномен, суть которого заключается в следующем: в интервале между двумя событиями, переживаемыми как настоящие, могут находиться события, которые сам человек относит к своему прошлому или будущему. Другими словами, события психологического прошлого, настоящего и будущего не всегда расположены в строгой хронологической последовательности (децентрации психологическом времени) [3, с.195].

В соответствии с положениями событийной концепции особенности психологического времени зависят от числа и интенсивности происходящих событий (изменений во внутренней и внешней среде, в деятельности человека). В данном случае хронологическая константность настоящего отвергается, оно всегда отнесено к какому-либо наличному состоянию, событию, длительность которых и определяет «размеры» настоящего, причём в каждом конкретном ряду событий это определение специфично [2, с.85]. Так, согласно П. Фрессу, количество воспринятых в определённый интервал времени изменений «может выступать универсальным объяснительным принципом для переоценок и недооценок», а также «служит основой нашего чувства времени, его быстротечности или мимолётности» [6, с.125].

Событийному подходу противостоит положение, сформулированное американским психологом У. Джемсом: «Время, заполненное разнообразными и интересными впечатлениями, кажется быстро протекающим, но про-

тёкши, представляется при воспоминании о нём очень продолжительным. Наоборот, время, не заполненное никакими впечатлениями, кажется длинным, протекая, а протёкши, представляется коротким» [4, с.239]. Событийная концепция не даёт убедительного ответа на вопрос о том, почему же количество событий противоположным образом влияет на переживание одного и того же временного интервала в настоящем и прошлом.

Общим в рамках квантового и событийного подходов является то, что не решён ряд фундаментальных проблем возможной обратимости и многомерности психологического времени, нелинейной последовательности психологического прошлого, настоящего и будущего, единицы возрастной категоризации. Достоинства квантовой и событийной концепций состоят в том, что они стимулировали постановку исследовательских задач, разработку новых методов, проведение оригинальных экспериментов [3, с.196].

Е. И. Головаха и А. А. Кроник разработали причинно-целевую концепцию психологического времени. В её основе – реляционный подход к проблеме времени в целом, согласно которому длительность, последовательность, направление и другие свойства времени производны от структуры конкретного процесса и отношений между происходящими в нём событиями. Данная концепция в основном сосредоточена на исследовании психологического времени личности в биографическом масштабе, или в масштабе времени жизни, но при этом она интегративно отражает и специфику индивидуальных переживаний времени в ситуативном масштабе, и представления личности о времени её жизни в масштабе историческом.

Ключевое положение причинно-целевой концепции состоит в том, что психологическое время формируется на основе переживания личностью детерминационных связей между основными событиями её жизни. Спец-

ифика детерминации заключается в том, что наряду с причинной обусловленностью последующих событий предшествующими (детерминация прошлым) имеет место и детерминация будущим, то есть целями и предполагаемыми результатами жизнедеятельности. Такого рода причинные и целевые связи являются, согласно предлагаемой концепции, единицами анализа психологического времени личности.

В рамках причинно-целевой концепции проблема взаимосвязи психологического прошлого, настоящего и будущего находит следующее решение. Содержание психологического прошлого определяется совокупностью реализованных связей, которые соединяют между собой события хронологического прошлого. Психологическое настоящее включает в себя актуальные связи (реализация которых уже началась, но ещё не завершилась), которые соединяют между собой события хронологического прошлого, с одной стороны, и будущего – с другой. И наконец, психологическое будущее личности составляют потенциальные связи, реализация которых ещё не началась, поскольку они соединяют между собой предполагаемые события хронологического будущего.

Такой подход позволяет понять причины возможного рассогласования физического и психологического времени, вскрыть механизмы переживания времени личностью. Так, феномен парциального настоящего, (переживания «прошлое после настоящего», «настоящее после будущего») нашёл теоретическое и экспериментальное объяснение в рамках причинно-целевой концепции. Психологическое настоящее задаётся не хронологическим интервалом (квантом), а включает в себя те события жизни, которые, независимо от их хронологической удалённости, обладают преимущественно актуальными связями; у событий психологического прошлого преобладают реализованные связи, а у

событий психологического будущего – потенциальные связи.

Другой феномен – многомерность психологического времени – может быть объяснён наличием относительно независимых между собой «линий жизни» – нескольких причинно-целевых цепей, каждая из которых начинается со своего «стартового» события и завершается «финишным». В результате изменения субъективной картины жизненного пути личности, динамики её представлений о наиболее важных событиях своей жизни и о характере межсобытийных отношений может возникать переживание обратимости психологического времени, что находит наиболее яркое выражение в чувстве психологического «омоложения».

Причинно-целевая концепция позволяет не только объяснить собственно временные переживания (возраста, удалённости в прошлое и будущее, сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности времени), но и понять источники переживаний значимости самих событий жизни для личности. Согласно причинно-целевой концепции, психологическое время – это форма переживания человеком структуры причинных и целевых отношений между событиями его жизненного пути [3, с.200].

В разных концептуальных подходах, связанных с изучением времени, нередко употребляются различные понятия: «восприятие», «чувство», «переживание», «оценка» времени.

П. Фресс отделял механизмы оценки и восприятия длительности, утверждая, что короткие интервалы (до 2 сек) воспринимаются, а более продолжительные могут только оцениваться [6, с.100]. Согласно другим данным, воспринимаются непосредственно могут некоторые простые стимулы длительностью даже до 12 секунд [10, с.102].

С целью преодоления концептуальных разногласий необходимо разграничить два вида восприятия: не-

посредственное восприятие времени как простой временной чувствительности и сложное восприятие времени, которое опосредовано высшими психическими функциями [7]. Так, в работах по восприятию времени исследуется только первый его вид, поскольку во втором случае должны быть изучены закономерности не столько восприятия, сколько других психических процессов. Оперировать термином «восприятие» можно лишь применительно к таким временным отношениям как длительность, последовательность, одновременность в весьма ограниченных пределах, исчисляемых секундами. Что касается более продолжительных интервалов, то здесь необходимо включение памяти, мышления, воображения, на основании которых происходит интеграция конкретных восприятий и оценок времени, временных суждений, относящихся к прошлому, настоящему и будущему. Также немаловажно значение эмоциональных процессов, вовлечённых в формирование осознанного отношения ко времени в целом.

Согласно позиции Е. И. Головахи, А. А. Кроник наиболее полно психологическое содержание проблемы времени может быть зафиксировано понятием «переживание». По определению Л. С. Выготского переживание – это единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, с другой стороны, представлено то, как личность переживает это, то есть все особенности личности, и все особенности среды представлены в переживаниях. Преимущество данного термина перед другими понятиями состоит в его универсальности и в целомом, тотальном отражении ситуации различного масштаба. Таким образом, время переживаемое человеком, может быть названо психологическим временем [3, с.192].

Многообразие разработанных концептуальных подходов не только не исключают, но и дополняют друг дру-

га, позволяя комплексно и разносторонне изучить феномен психологического времени.

Методология исследования. С целью исследования особенностей переживания психологического времени на разных возрастных этапах был применен комплекс методов: теоретические – анализ, синтез, классификация современных научных подходов к изучению временной компетентности; эмпирические методы: беседа, анкетирование, тестирование, проективные методики. В исследовании были применены методики: анкета-интервью «Организация времени жизни» (модификация автора), методика «Временные децентрации» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник), тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (А. Ньюгартен), методика «Временные ориентации в ассоциативном эксперименте» (Л. А. Регуш), проективная методика «Нарисуй время» (Ю. К. Стрелков), тест по оценке уровня самоактуализации личности (Н. Ф. Калина).

В эмпирическом исследовании особенностей временной компетентности приняли участие 261 человек, из которых 150 женщин и 111 мужчин в возрасте от 17 до 65 лет. Математико-статистические методы обработки данных: критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера, коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена.

Выводы. В результате эмпирического исследования переживания времени на разных возрастных этапах, можно выделить ряд общих закономерностей.

В юности преобладает тенденция переоценивания хронологического времени, некоторое его «опережение», ощущение себя старше, чем есть в действительности ($p < 0,01$). В зрелом возрасте напротив, значительно увеличивается число мужчин и женщин, оценивающих себя более молодыми, чем есть в действительности, при этом степень занижения собственного возраста увеличивается ($p < 0,01$).

Феномен многомерности психо-

логического времени в значительно большей мере характерен для женщин, чем для мужчин. В личной и профессиональной сферах жизни, женщины чаще склонны занижать свой хронологический возраст в субъективных оценках, чем мужчины ($p < 0,001$). Мужчины напротив несколько чаще, чем женщины переоценивают свой хронологический возраст в личной ($p = 0,041$) и профессиональной сферах жизни ($p < 0,05$).

Причины возрастной трансформации переживания времени жизни могут заключаться в следующих факторах:

Фактор эмоционального отношения, который основывается на глубинных переживаниях человека, связанных с осознанием конечности индивидуального существования и потребностью в бессмертии.

Степень реализованности психологического времени. Субъективное переживание возраста является мерой

психологического прошлого личности и измеряется «внутренней, индивидуальной системой отсчёта».

Наличие у человека социально и личностно необходимой способности к рациональной организации деятельности.

Осознанное отношение ко времени, как системообразующему фактору связи: прошлого, настоящего и будущего.

Система возрастно-ролевых ожиданий, предъявляемых социумом к достижению личностью определённого статуса, соответствующего тому или иному возрасту (ожидание включения в круг определённых ролей, соотносящихся с данным возрастом и социальным статусом).

Специфическая область социальных отношений, образ жизни (характер деятельности, интересов, жизненный ритм, уровень активности), приобретаемые личностные новообразования.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аарелайд А. Категория времени в современной науке и проблема человеческого времени / А. Аарелайд // *Общественные науки*. – 1978. – Т. 27, № 3. – С. 268–280.
2. Аскин Я. Ф. Проблема времени / Я. Ф. Аскин. – М. : Мысль, 1966. – 200 с.
3. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – [2-е изд.]. – М. : Смысл, 2008. – 260 с.
4. Джемс У. Психология / У. Джемс. – [5-е изд.]. – Спб. : Риккер, 1905. – 408 с.
5. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / Ред.-составитель Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
6. Фресс П. Восприятие и оценка времени / П. Фресс, Ж. Пиаже // *Экспериментальная психология*. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 6. – С. 88–135.
7. Элькин Д. Г. Восприятие времени / Д. Г. Элькин. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 311 с.
8. Cohen J. Psychological time // *Sci. Amer.* 1964. Vol. 211 № 5. P.116–124.
9. Cottle T. J. Perceiving time: a psychological study with men and women. New York: Wiley, 1976.
10. Doob L.W. Patterning of time. New Haven; London: Yale Univ. press, 1971.

КОЛОГРИВОВА Е.І.,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри авіаційної
психології,
Національний авіаційний
університет, м. Київ

ГАВРИЛЕНКО Я.А.,

кандидат психологічних наук,
науковий співробітник,
лабораторія соціальної психології
особистості, Інститут соціальної
і політичної психології НАПН
України, м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ В РІЗНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ОРІЄНТАЦІЯХ

В статті осмислюються філософсько-методологічні основи дослідження в межах класичної, некласичної та постнекласичної наукової раціональності. Обґрунтовано стратегії якісного дослідження досвіду міжособистісної залежності в близьких стосунках, що вибудовуються в рамках некласичних та постнекласичних методологічних координатах. Описано основні методичні процедури: обґрунтована теорія, візуальне дослідження, глибинне інтерв'ю.

Ключові слова: досвід міжособистісної залежності, якісні методи дослідження, обґрунтована теорія, візуальне дослідження, глибинне інтерв'ю.

В статье осмысляются философско-методологические основания исследования в рамках классической, неклассической и постнеклассической научной рациональности. Обоснованы стратегии качественного исследования опыта межличностной зависимости в близких отношениях, которые выстраиваются в рамках неклассических и постнеклассических методологических координат. Описаны основные методические процедуры: обоснованная теория, визуальное исследование, глубинное интервью.

© Кологривова Е.І., Гавриленко Я.А., 2014

Ключевые слова: опыт межличностной зависимости, качественные методы исследования, визуальное исследование, глубинное интервью.

Philosophical and methodological bases of research in the framework of classical, nonclassical postneklasicheskoy and scientific rationality are conceptualized. Strategys of qualitative research experience of interpersonal dependency in close relationships, which are built in the framework of non-classical and postneklasicheskikh methodological coordinates are justified. We describe the basic methodological procedures: grounded theory, visual examination, in-depth interview.

Key words: experience of interpersonal dependence, qualitative research methods, visual examination, in-depth interview.

Постановка проблеми.
Міжособистісна залежність в близьких стосунках як предмет наукового дослідження звучить по-різному в контексті різних методологічних орієнтацій. Постановка проблеми та спосіб її вирішення в конкретному науковому дослідженні вимагає рефлексії філософсько-методологічних координат, в рамках яких дане дослідження організовується.

Сучасні філософсько-методологічні установки часто узагальнюються в рамках трьох типів наукової раціональності: класика, некласика, постнекласика. Д. А. Теплий аналізує кожний тип наукової раціональності як наукову діяльність (схематично її можна представити як відношення суб'єкт пізнання – засоби пізнання – об'єкт пізнання), направленої на постійне зростання істинного знання [1].

Особливості класичного підходу будуються на ряді наукових припущень:

- досліджувані феномени об'єктивно існують незалежно від процесу пізнання;
- задача пізнання полягає в максимально точному відображенні предмету дослідження таким, який він є «сам по собі»;
- таке пізнання можливе і належить вченому, який в силу своєї абсо-

лютною позиції володіє свого роду монополією на істину, бо володіє об'єктивним баченням та єдино правильним методом, що є «ключем до істини».

Виходячи з таких припущень, дослідження міжособистісної залежності в близьких стосунках мало би виходити із розуміння того, що є чіткі та однозначні нормативи оптимальності такої характеристики як залежність в міжособистісних стосунках. Є чіткі визначення того, за якими критеріями ці норми можна дослідити. Завданням дослідника в даній ситуації було б вичленити критерії та підібрати максимально надійні інструменти для їх вивчення, щоб показати, наскільки певні конкретні близькі стосунки залежать від заданого нормативу.

В межах даного підходу існує чимало досліджень міжособистісної залежності в стосунках, які зазвичай спираються на медичну модель залежності. Залежність розглядається як хвороба, патологія, невротичний розлад. Найбільш визнаною є концепція залежності, прописана в МКБ-10. Визначено чіткі критерії (симптоми) цього розладу. На основі даної концепції розроблені опитувальники, схеми спостережень, які дозволяють діагностувати рівень залежності в стосунках. Існує чимало реабілітаційних програм, орієнтованих на корекцію даного явища в стосунках.

Особливості неklasичного підходу будуються на таких наукових припущеннях:

- досліджувані феномени вплетені в пізнавальний процес;
- в процесі пізнання дані феномени не відображуються, а конструюються, і результатом такого пізнання є не об'єкт-копія, а об'єкт-гіпотетична конструкція про сутність феномену.
- істина при цьому не монополізується, а стає відносною, допускається істинність декількох, відмінних одне від одного конкретних теоретичних описів однієї і тієї ж самої реальності («систем координат», «точок огляду»).

Об'єктивність та науковість кожної конкретної системи координат обґрунтовується по-іншому, ніж в класичному підході. Вчений повинен рефлексувати, що він не відкриває абсолютну істину, він повинен визначити межі своїх пізнавальних можливостей, показати, що він усвідомлює, що представлена ним теоретична конструкція феномену сконструйована даним конкретним методом, має свою зону застосування та доповнюється з іншими точками обзору.

Під призмою таких методологічних припущень стратегія дослідження міжособистісної залежності виглядає дещо по-іншому. Дослідник уже розуміє – залежність – це не якість, що міряється відносно якихось загальних нормативів, а що є різні інтерпретації даного феномену в різних системах координат, які доповнюють один одного та є різними формами представленості даного явища.

Залежність в стосунках по-різному інтерпретується в межах різних соціальних та культурних контекстів. Б. Уайнхолд та Дж. Уайнхолд, наприклад описують різні інтерпретації залежності при різних варіантах соціального устрою [2]. Е. Гіденс звертає увагу на історико-культуральний контекст інтерпретації залежності у взаєминах та підкреслює, що за-

лежність в традиційній картині світу якісно відрізняється від залежності в сучасному плюралістичному світі [3]. З. Бауман описує питання свободи і залежності в координатах соціального досвіду сучасних пілігримів [4]. Психоаналітично орієнтовані дослідники висвітлюють залежність і в координатах моделей ранніх взаємин зі світом [5], [6], [7]. Існує чимало досліджень в межах гендерної психології, в яких залежність в стосунках інтерпретується в координатах жіночої та чоловічої картин світу [8], [9], [10].

Завданням дослідника в рамках цієї парадигми є окреслення чітких координат, в межах яких даний феномен буде досліджуватись та інтерпретуватись та в межах яких буде перевірятись надійність та достовірність отриманого знання.

Припущення постнекласики:

- Досліджувані феномени не просто конструюються в процесі пізнання та є гіпотетичними конструктами реальності, а й створюють цю реальність, в момент конструювання, змінюючи при цьому об'єкт пізнання.
- Істинність наукового процесу в великій мірі визначається уже не точністю відображення і не широтою обзору можливих істин, а ефективністю буття (прагматична концепція істини) в межах розгортання пізнавального процесу. Іншими словами на передній план виходить не теоретична доказовість та обґрунтованість, а відповідальність за те, що несе собою дана теорія, яким чином змінює життя людини.
- Вимоги до вченого не просто ерудованість, гнучкість та відкритість до нових площин освоєння непізнаного, а ще й відповідальність за втілення.

Принципи побудови дослідження міжособистісної залежності в рамках постнекласичної парадигми мають виходити з розуміння того, що даний феномен конструюється на межі контакту, він створюється в процесі його

пізнання як досліджуванним, так і дослідником, що висуває ряд вимог до самої процедури організації дослідження.

Конкретне емпіричне дослідження, опис та розкриття якого є **метою** даної публікації, розгортається в рамках неklasичних та постнеklasичних методологічних орієнтацій.

Розуміння феномену укладається у такі вихідні тези.

Міжособистісна залежності – це феномен, що організується та конструюється в міжособистісній взаємодії на межі контакту з Іншим. Досвід міжособистісної залежності – це досвід проживання межі вимушеності, неможливості, необхідності.

Процес інтерпретації даного досвіду якісно його змінює. Інтерпретація досвіду міжособистісної залежності можлива на декількох рівнях: досеміотичному, семіотичному, наративному та рефлексивному.

Мета дослідження полягає у *виявленні* координат досвіду проживання залежності в близьких стосунках.

Стратегія якісного дослідження досвіду міжособистісної залежності не вимагає чітких теоретичних передбачень, гіпотез, попередньо вибудованих конструкцій, вони будуть викристалізовуватись, постійно уточнюватись, перевірятись та модифікуватись в процесі збору емпіричних даних. Доступність змісту досвіду міжособистісної залежності обумовлюється готовністю його носія вступати в діалог, ділитися його змістом, інтерпретувати його. Зчитування та інтерпретація даного змісту в науково-дослідницькій площині вимагає неабиякої методичної, практичної та етичної підготовки дослідника.

Організація дослідження передбачає використання декількох методичних процедур, які є надійними та перевіреними в рамках якісних наукових досліджень: обґрунтована теорія, візуальне дослідження, глибинне наративне інтерв'ю. На їх описі та особливостях застосування в конкретно-

му дослідженні ми і зупинимось далі.

Обґрунтована теорія.

Основні положення обґрунтованої теорії розроблені американськими соціологами А. Штраусом и Б. Глейзером. Вона є спробою поєднати вимоги науковості зі специфікою гуманістичного бачення світу, а також прагненням до технологізації процедур якісного дослідження [11].

Прихильники намагаються зрозуміти людський досвід якомога більш детально. Передбачається пошук та ідентифікація категорій і понять, які вирізняються з емпіричних даних (тобто «ґрунту»), і пов'язання цих понять у теорію, поступове їх генерування.

Процедура збирання даних та їх аналіз розпочинаються одночасно. Це не означає, що дані акумулюються безсистемно. Відповідно до певних загальних підстав формують попередню, «відкриту» вибірку, тобто приблизно визначають, які і скільки груп індивідів необхідно відібрати для зіставлення (теоретична вибірка).

Є певний набір запитань, які в процесі співбесіди з респондентами генерують нові, або уточнюють попередні. Це допомагає зрозуміти, які та скільки груп у вибірці потрібно відібрати для порівняння. Основною технічною процедурою є кодування, тобто виявлення в емпіричних даних певних категорій і значень.

Процес збирання даних – водночас і процес створення припущень, що мають розгортати теорію. Аналітик, занурюючись в емпіричні дані, розробляє дедалі адекватніші досліджуваному феномену поняття та моделі. Основна процедура теоретичної вибірки – порівняльний метод:

- порівняння випадків, подій, явищ, типів поведінки для визначення факторів, які їх об'єднують, незважаючи на різні зовнішні умови;
- порівняння понять на матеріалі різних емпіричних випадків під час пошуку нових властивостей певного поняття, категорії і нових гіпотез;

- порівняння визначених понять між собою;
- інтеграція понять у гіпотези, які потім стануть теорією.

Рішення закрити теоретичну вибірку залежить від теоретичного насичення. Теоретичне насичення означає, що жодні додаткові дані не допомагають відкрити нові властивості категорії. Якщо дедалі частіше з'являються повтори в описі подій почуттів, характерних поворотів життєвого шляху, якщо виокремлений компонент повторюється в більшості випадків, є підстави говорити про закономірність. Це перший рівень насиченості.

Далі зазвичай проводять пошук протилежних випадків, які заперечують модель. Систематичне порівняння випадків дає змогу уточнити, а можливо переформулювати модель, наближаючись до більш прийнятного варіанту.

Процесуальний аналіз може означати розбивку явища на стадії, фази, етапи. Процес можна вважати напрямком дії взаємодії, що позначає зміни, які відбуваються у відповідь на умови оточення. Процеси інтегруються у відповідності з внутрішньою логікою.

Основні процедурні етапи побудови обґрунтованої теорії відтворюють логіку якісного аналізу й інтерпретації даних:

- вивчення всіх доступних джерел інформації з проблеми;
- теоретична вибірка;
- систематичний тематичний аналіз, поділ і перегрупування даних;
- циклічний характер аналізу, постійний порівняльний метод;
- теоретичне насичення.

Наше емпіричне дослідження спирається на принципи обґрунтованої теорії, а емпіричні дані ми отримували в ході візуального дослідження та глибинного інтерв'ю.

Візуальне дослідження.

Використання візуального матеріалу в науково-психологічному дослідженні не є новиною та широко використовується уже досить давно.

На сьогоднішній день виділяють два основні підходи до розрізнення сучасних візуальних досліджень:

- візуальні дані трактуються як проекція, відображення, документування психологічної реальності;
- візуальні дані є резервуаром значень, що потребують інтерпретації та витлумачення [12].

В другому напрямі візуальні образи стають основою діалогу між дослідником і досліджуваним, їх значення конструюються в процесі інтерв'ю, дискусії, рефлексії. Візуальні дані трактують як тексти, які містять у собі конструкти, часто приховані. Візуальний аналіз, відповідно, зосереджується на їх виявленні та реконструкції.

Конструювання досвіду залежності в образно-символічному варіанті в нашому дослідженні здійснювалось за допомогою двох арт-терапевтичних технік – колаж та метафоричні асоціативні карти.

Колаж – це розповідь, зафіксована в образному матеріалі. Створення колажу є творчим процесом, в якому яскравіше та наочніше, ніж в простій розповіді, можна представити свій досвід. Метафоричні асоціативні карти представляють собою 99 карт з зображенням життєвих ситуацій у стосунках пари. Вони були створені Офрой Аялон – консультантом, психотерапевтом подружніх пар та художницею М. Лукьяновою. Ми пропонуємо досліджуваним проглянути всі карти та, особливо не замислюючись, відібрати ті, які, з їхнього погляду, так чи інакше ілюструють досвід залежності у взаєминах. Далі із всіх відібраних карт ми наполягаємо на виборі девяти таких, що найбільшою мірою відображують залежність в стосунках.

Аналіз досвіду залежності в стосунках здійснюється в двох площинах: рефлексія візуального матеріалу в процесі глибинного інтерв'ю та аналіз стенограм бесід за допомогою конверсійного аналізу.

При аналізі колажу ми спираємо-

ся на класичні, прописані в літературі критерії: вибір основи для колажу; процес створення; ступінь хаотичності та упорядкованості; характер розташування вирізок; наповненість – пустота; вихід за межі основи; символи; просторове розташування.

Первинний аналіз стенограмм інтерв'ю по інтерпретації колажу показав можливість дослідження інтерпретаційного ресурсу досліджуваних: одні будують достатньо послідовну розповідь про залежність на основі впорядкованого візуального матеріалу, інші намагаються в процесі розповіді неструктурований хаотичний матеріал колажу впорядкувати в послідовній історії. У ряду досліджуваних навпаки достатньо цільна, ідейна картинка стає незрозумілою та заплутаною в процесі розповіді, а у когось достатньо хаотичний матеріал колажу так і залишається не зрозумілим для себе в процесі розповіді. Дані варіанти відкривають для нас феномен залежності на різних рівнях інтерпретації.

Емпіричний матеріал дозволяє окреслити певні стратегії процесу інтерпретації.

Аналізу можуть підлягати:

Кінцевий візуальний ряд карт (9 зображень). З нашого погляду, це ті аспекти збір карт. Обговорення в процесі інтерв'ю мотивувань даного відсіювання дозволяє виділити ряд аспектів залежності, які не схоплюються в послідовній усвідомленій розповіді про залежність та вказують на ті пласти даного досвіду, які усвідомлюються недостатньо чітко.

Глибинне інтерв'ю.

Обговорення даного візуального матеріалу здійснюється глибинному інтерв'ю, що вибудовується за С. Квалле, який виходить з метафори інтерв'ю як діяльності мандрівника. Мандрівник розповідає слухачам про те, що йому вдалося дізнатися в розмовах з людьми.

С. Квалле виділяє сім етапів дослідження із застосуванням інтерв'ю.

1. Вибір теми. Наше дослідницьке інтерв'ю спрямоване на вивчення досвіду залежності людини в близьких стосунках, нам важливо отримати знання про цей досвід і про ставлення респондента до нього. Респондент в даному інтерв'ю виступає виключно як джерело знань.

2. Планування. На даному етапі враховуються всі сім етапів дослідження з тим, щоб отримати знання, а також оцінюються його моральні аспекти.

3. Інтерв'ювання. Перед дослідником, за С. Квалле, стоїть складне завдання так організувати саму ситуацію інтерв'ю, створити за короткий час такий контакт, який дозволить би вивести взаємодію за межі ввічливої бесіди чи обміну думками і водночас, заохочуючи вираз особистих емоцій, не дати інтерв'ю перерости в терапевтичну ситуацію. Дослідницьке інтерв'ю відрізняється асиметричністю: інтерв'юер визначає ситуацію, задає тему розмови і своїми подальшими запитаннями спрямовує перебіг бесіди. Запитання інтерв'ю повинні спрямовувати респондента на спонтанні описи, а не на пояснення причин, аналіз тощо. Дослідник повинен постійно прояснювати смисл відповідей, приводячи його у відповідність до категорій наступного аналізу. С. Квалле закликає чітко розрізняти дослідницькі питання і запитання інтерв'ю, які повинні мати легку розмовну форму.

4. Розшифровка. Переведення записаного на диктофон усного тексту в писемну форму – не є виключно технічною процедурою, вона має конструктивну природу і фактично є процесом інтерпретації. Один і той самий фрагмент усного мовлення може по-різному передаватися на письмі. Важливим є те, чи будемо ми враховувати паузи, сміх, вигуки, чи будемо дослівно передавати усне мовлення (з його незв'язністю, повторами, затинаннями), чи вдаватимемося до його ідеалізованої писемної ідеалізації. С. Квалле підкреслює, що дослідник повинен на-

перед визначити і обґрунтувати спосіб розшифровки інтерв'ю, виходячи з того, яка саме розшифровка буде корисна для цілей даного дослідження.

5. Аналіз. С. Квалле виділяє шість послідовних стадій: 1) респондент описує свій життєвий шлях; 2) на основі своїх спонтанних описів він сам починає бачити в своєму життєвому світі нові зв'язки та смисли; 3) інтерв'юер висловлює в стислій формі (конденсує) смисл сказаного респондентом і «повертає» останнього до цього смислу. Відбувається корекція смислу респондентом, уточнюється інтерпретація інтерв'юера; 4) інтерпретація розшифровки інтерв'ю; 5) повторне інтерв'ю (дослідник пропонує свою інтерпретацію інтерв'ю, той має можливість прокоментувати цю інтерпретацію і доповнити свої висловлювання); 6) можливий і шостий етап, коли респондент, виходячи із нового розуміння, може здійснювати певні дії, куди входять і дії в більш широкому соціальному контексті.

6. Верифікація. На цьому етапі перевіряється узагальненість отриманих результатів, їх надійність і валідність.

7. Написання звіту. Звіт має бути науковим, етичним і читабельним.

Таким чином, на етапі розробки стратегії якісного дослідження досвіду міжособистісної залежності в близьких стосунках, нами було розглянуто: філософсько-методологічні основи, в координатах яких дане дослідження буде реалізовуватись; вихідні положення, які стосуються нашого розуміння досвіду залежності та можливостей його інтерпретації; основні методичні процедури, які будуть застосовуватися в ході дослідження.

Запропонована нами програма вивчення міжособистісної залежності на основі обговорення в глибинному інтерв'ю образно-символічних реконструкцій досвіду залежності в стосунках є достатньо повною, відкритою та перспективною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Теплых Д. А. Концепции предметности психологии в контексте типовой научной рациональности // *Методология и история психологии*. – 2006. – Том 1. – Выпуск 1. – С. 85 – 99.
2. Уайнхолд Б. Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости. – М. : «Класс», 2002. – 246 с.
3. Гидденс Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах / Гидденс Э. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
4. Бауман З. От пилигрима к туристу, или краткая история идентичности. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.urban-club.ru/?p=54>
5. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477с.
6. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца / Малер М. . – Москва : Когито-Центр, 2011. – 416.
7. Кристал Г. Нарушение эмоционального развития при аддиктивном поведении / Кристал Г. ; под ред. С. Даулинг ; пер. с англ. Р. Р. Муртазина // *Психология и лечение зависимого поведения*. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – С.79–118.
8. Фролова Є. В. Психологічні чинники і динаміка формування стосунків міжособистісної залежності у жінок: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Є. В. Фролова. – Харків, 2008. – 19 с.

9. Жидко М. Є. Особистісні чинники формування подружньої співзалежності у чоловіків: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Жидко Максим Євгенович. – Харків, 2007. – 225 с.
10. Кочарян А. С., Коцюба А. А. Психосемантическая структура организации эмоционального опыта у женщин, находящихся в отношениях зависимой любви / Кочарян А. С., Коцюба А. А. // Журнал практикующего психолога. – К.: Міленіум, 2009. – Вып. 15. – С. 72–90.
11. Штраусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Штраус., Дж. Корбин / Пер. с англ. и послесловие Т.С.Васильевой. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
12. Якісні дослідження в соціологічних практиках: Навчальний посібник / За ред. Н. Костенко, Л. Скокової. – К.: Інститут соціології НАНУ, 2009. – 400с.
13. Квале С. Исследовательское интервью / С. Квале/ Пер. с англ. М.Р. Мироновой. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.

КОЛТУНОВИЧ Т.А.,
асистент, кафедра педагогіки та
психології дошкільної освіти,
Чернівецький
національний університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці

СУТНІСТЬ І СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ» ТА «ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС»

Розкриваючи основні теоретичні положення, пов'язані з професійним вигоранням, автор розглядає питання його співвідношення з поняттям «професійний стрес», аналізує їхні ознаки, вказує на складність визначення феномена вигорання, у зв'язку з вживанням різних його дескрипторів і різноманітним тлумаченням терміна авторами словників та спеціальних досліджень, пропонує своє визначення терміна «професійне вигорання» на основі його вирізняльної специфіки.

Ключові слова: професійне вигорання, синдром вигорання, професійний стрес, напруга, резистенція, виснаження, симптоми вигорання.

Раскрывая основные теоретические положения, связанные с профессиональным выгоранием, автор рассматривает вопросы его соотношения с понятием «профессиональный стресс», анализирует их признаки, указывает на сложность определения феномена выгорания, в связи с употреблением разных его дескрипторов и разнообразной трактовкой термина авторами словарей и специальных исследований, предлагает свое определение термина «профессиональное выгорание» на основе его отличительной специфики.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, профессиональный стресс, напряжение, резистенция, истощение, симптомы выгорания.

Revealing main theoretical positions related to professional burnout, the author considers questions of its relationship with the concept of «occupational stress», analyzes their attributes, indicates the complexity of determining the phenomenon of burnout, in connection to the use of

its various descriptors and diverse interpretation of the term authors of dictionaries and special studies, offers its own definition of «professional burnout» on the basis of its distinctive identity.

Key words: professional burnout, occupational stress, strain, resistance, exhaustion, burnout symptoms.

Постановка проблеми. Вигорання як психологічний феномен досліджується уже сорок років. Йому присвячено понад шість тисяч монографій, дисертацій, наукових статей тощо (огляди W. B. Schaufeli та D. R. Enzmann, 1998; C. Maslach і ін. 2001; J. R. B. Halbesleben і M. R. Buckley, 2004), проте, у зв'язку з його описом з позицій різних концептуальних моделей, на сьогоднішній день немає ані його однозначного тлумачення, ані загальновизнаної концепції патогенезу вигорання, ані єдиного терміна, який би його позначав. Відтак, у наукових працях з проблем вигорання використовується чимало його дескрипторів: емоційне вигорання (О. М. Гнезділова, С. Т. Губіна, Ю. П. Жогно, А. Р. Каримова, О. В. Крапівіна, К. О. Малишева і ін.), емоційне згорання (В. В. Бойко, 1996; Р. Конечний, М. Боухал, 1983; Т. В. Форманюк, 1994), синдром емоційного перегорання (В. Д. Від, Є. І. Лозинська, 1998), професійне вигорання (Т. В. Зайчикова, Н. В. Назарук, О. В. Сечко, Л. І. Тищук та ін.), психічне вигорання (Т. В. Большакова, М. В. Борисова, Ю. І. Віданова, Н. В. Мальцева, В. О. Орел, О. О. Рукавішніков і ін.), синдром вигорання (Н. Є. Водоп'янова, А. С. Куфлієвський, О. С. Старченкова, Т. І. Ронгінська та ін.), синдром емоційного вигорання (В. В. Кустова, Н. В. Никорчук, П. Ф. Сидоров і ін.), синдром професійного вигорання (Н. Є. Водоп'янова та ін.), синдром психічного вигорання (Є. Г. Ожогова), вигорання особистості (Л. О. Кутаєв-Смик); staff burn-out (H. G. Freudenberg і ін.), job burnout (C. Maslach, W. B. Schaufeli та ін.), bournout (E. Aronson, A. Hartman, B. Perlman, A. Pines і ін.) тощо, що

ускладнює його розуміння і як окремого феномена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й емпіричні дослідження вигорання широко представлені як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці (В. В. Бойко, 1996; М. В. Борисова, 2003; Н. Є. Водоп'янова, О. С. Старченкова, 2009; М. Ю. Горохова, 2005; Н. В. Грішина, 1997; О. Н. Доценко, 2008; А. К. Маркова, 1993; Т. В. Муращенко, 2010; В. О. Орел, 1999; О. О. Рукавішніков, 2000; В. Н. Феофанов, 2009; Т. В. Форманюк, 1994; О. В. Шеметкова, 2009; M. Burisch, 1984; R. Burke, 1989; J. Edelwich, H. Brodsky, 1980; H. J. Freudenberg, 1974; A. Koustellos, 2001; T. Marek, 1993; C. Maslach, S.E. Jackson, 1982, 1986; M. Leiter, 1992; G. Naring і ін., 2006; A. Pines, 1992; W. Schaufeli, 1992; R. Schwarzer, 2000; T. Unterbrink і ін., 2007; M.-N. Vercambre і ін., 2009). Питання виокремлення вигорання як самостійного наукового конструкта з-поміж інших суміжних понять таких як стрес, депресія, синдром хронічної втоми тощо, знайшло відображення у працях В. В. Бойка, 1996; О. О. Єлдишовой, 2007; В. О. Орла, 2005, 2008; V. Brenninkmeyer, 2001; C. Cherniss, 1993; A. D. Hart, 1996; C. A. L. Hoogduin, 2001; M. King, 1993; N. W. Van Yperen, 1999; M. O. Vincent, 1992 та ін., проте вони не дають якої-небудь доведеної картини відмінностей чи схожих позицій між цими феноменами.

Мета публікації полягає у здійсненні наукового аналізу сутності понять «професійне вигорання» та «професійний стрес» і визначенні їхніх відрізняльних характеристик.

Виклад основного матеріалу. Вигорання – термін, утворений шляхом метафоричного переносу, у зв'язку з

цим чимало дослідників характеризують його алегорично: «інформаційний невроз» (М. М. Хананашвілі, 1974), «синдром безсилового помічника» (W. Schmidbauer, 1977), «психологічна ерозія» (D. Etzion, 1987), «колапс людського духу» (F. J. Storlie, 1979), «оголений нерв» (C. Maslach, 1982), «вигорання душі» (Л. О. Кумаєв-Смик, 1989), «ерозія людської душі» (C. Maslach, M. P. Leiter, 1997), «колапс людського духу» (F. J. Storlie, 1979), «ерозія взаємодії з роботою» (C. Maslach, 2001), «хвороба нашого часу» (M. Grabe, 2003), «чума XXI століття» (M. Baerwald, 2004), «смерть усередині життя» (Н. Г. Осухова, В. В. Кожевникова, 2006), «інфаркт душі» та «хвороба перфекціоністів» (D. Ruhwandl, 2007) і ін. J. Edelwich та A. Brodsky (1980) порівнюють вигорання зі стафілококовою інфекцією у медичних закладах, яка поширюється від клієнтів до персоналу, від одного працівника до іншого та повертається назад до клієнтів, інфікуючи усе навколо [14, р. 25]; L. Morrow (1981) – з вірусом азіатського грипу [20, р. 84], Н. J. Fischer (1983) – з нарцисичним особистісним розладом. На думку останнього, саме ілюзія власного верховенства та винятковості може призводити до вигорання, оскільки особистість замість того, щоб відмовитися від ідеалу ретельно намагається його зберегти. Як наслідок, вона подвоює власні зусилля для того, щоб досягнути своїх нереалістичних цілей [15].

З метою кращого розуміння семантики поняття «синдром вигорання» (з грецьк. σύνδρομο – який тече разом, збіг, поєднання, та англ. burn-out – припинення горіння) детальніше зупинимось на дефініції основних понять. Поняття «синдром» вказує на поєднання ознак, симптомів, характерних для якогонебудь захворювання, патологічного стану організму; на деяку незалежність елементів, які входять до його структури. Абсолютно очевидно, що симптоми вигорання можуть існувати самостійно в інших станах, синдромах, хворобах, проте тільки об'єднавшись,

вони утворюють синдром вигорання. Англійське «burnout» у вітчизняній психологічній науці перекладають переважно як «вигорання» або «згорання». У доконаному виді дієслово «вигоріти» у будь-якому його прямому значенні (згоріти до кінця; висохнути, загинути від спеки; втратити колір, вицвісти) [3, с. 169] – процес негативний.

На думку В. І. Заботкіної (1989) та Е. Gebot (2008) термін «вигорання» з'явився у 1940 р. в аерокосмічній галузі (у ракетній інженерії) та саме звідти був запозичений до інших галузей наукового знання [5, с. 104]. В. І. Заботкіна вважає, що слово «burnout» походить від «burned-out» (синонім – *drugged-out*), яке перекладається як «вичавлений, втомлений» (англ. *total and incapacitating exhaustion* – тотальне, інвалідизуюче виснаження) [5, с. 14]. Щодо терміна «згорання» (англ. – *combustion*), то на думку В. О. Орла (2008), воно відрізняється від терміна «вигорання» як у формально-лексичному, так і у смисловому плані. Відтак, згорання він тлумачить як кінцевий акт, результат перетворень регресивного характеру [9, с. 74–75]. Тоді як вигорання полягає у тому, що людина може відмінно виконувати професійні обов'язки, почуваючись при цьому спустошеною всередині.

Необхідно зазначити, що чимало науковців вважають термін «вигорання» іншою назвою давно відомих явищ: депресії, хандри, дистимії та ін. (С.А.Л. Hoogduin (2001), N. W. VanYperen (1999) і ін.). Так, М. King (1993) вказує на його невизначеність і схожість з посттравматичним стресовим розладом, депресією чи дистимією. S. E. Hobfoll, J. Freedy (1993), В. Д. Бід, Є. І. Лозинська (1998) та ін. пов'язують його з теорією загального стресу; S. T. Meier (1983) – з завченою безпомічністю; G. Adler (1972) – з психодинамікою безпомічності у представників «допомагаючих професій», С. Cherniss (1993) – з моделлю самоефективності та компетентності, D. H. Malan (1979) – з компульсивним наданням допомоги при «синдромі допомагаючих професій»,

A. L. Glasberg, S. Eriksson та A. Norberg (2006) – зі «стресом совісті».

Некоректним термін «вигорання» вважає швейцарський психотерапевт Т. Хенел (2008), зауважуючи, що спочатку про вигорання йшла мова, коли говорили про дрти, якими йшов електричний струм, і про запобіжні пристрої. Проте у цих випадках воно настає раптово, одразу та швидко, тоді як вигорання у людини – це, як правило, процес, який триває роками [12, с. 34].

На думку М. О. Vincent (1982), новим, розпливчастим і специфічним є тільки термін «вигорання», саму ж концепцію вигорання науковець пов'язує з описом «виснаження» Г. Сельє (1964), вивченням синдрому безпомічності, безнадійності («*giving up* – *given up*») G. L. Engel (1967) та нездорових захисних механізмів, які призводять до апатії, хронічної роздратованості та прив'язаності до роботи [25].

Низка науковців (Т. Cox, G. Kuk, M. P. Leither, 1993) стверджують, що частина цієї «плутанини» обумовлена змішуванням двох рівнів пояснення: рівня загального дискурсу та рівня наукового визначення і вимірювання [21, р. 177–193]. Підтвердження цьому знаходимо у тлумаченні вигорання у сучасній психологічній науці як: різновиду стресу (K. Kondo, E. L. Maher і ін.); результату перевтоми, напруги на роботі (С. Cherniss, Н. G. Freudenberger і ін.); впливу комплексу стресогенних чинників (А. Г. Абрумова, В. В. Бойко, С. Maslach і ін.); прогресуючої втрати ідеальних (А. Brodsky, J. Edelwich, M. Lauderdale і ін.), невірних експектацій, які не відповідають робочій ситуації (S. T. Meier) чи нереалізованих (Н. В. Грішина) рольових очікувань; втрати ефективності діяльності (С. Cherniss); конфронтації з реальністю (F. J. Storlie); особистісної деформації під впливом професійних стресів (тривалих стресів міжособистісної комунікації) (Н.Є. Водоп'янова, С. Maslach, W. B. Schaufeli та ін.); виробленого особистістю механізму психологічного захисту (В. В. Бойко); дистресу у його крайньому прояві, третьої

стадії загального синдрому адаптації (С. Maslach); патологічної реакції внаслідок тривалих професійних стресів середньої інтенсивності (L. Morrow); масштабу вимірювання розриву між можливостями людини та вимогами, які до неї висуває професія, посада (С. Maslach, М. P. Leiter) дисфункції, яка розвивається в результаті надмірних вимог, що висуваються до енергії, сил та ресурсів представників допомагаючи професій (Р. Корсіні, А. Ауербах) тощо.

Засновник концепції вигорання Н. G. Freudenberger (1974) тлумачить вигорання як поступове емоційне виснаження з відчуттям власної неспроможності, втрати мотивації і зниження прихильності, які він спостерігав серед волонтерів громадської клініки [16]. У своїй праці «*Burnout: The high cost of high achievement*» (у пер. з англ. – «Вигорання: висока ціна за високі досягнення»), написаній у співавторстві з G. Richelson (1980), він описує вигорання як стан втоми чи фрустрації, який був викликаний самовідданістю справі, стилем життя чи способом взаємостосунків, які не призвели до очікуваної та передбачуваної винагороди. На думку авторів, вигорання розвивається тоді, коли індивіди свято вірять в ідеалізований образ свого «Я», що призводить до втрати контакту з «реальною» частиною своєї особистості, виснаження усіх її енергетичних ресурсів. Слід зазначити, що у парадигмі клінічного підходу, засновником якого є Н. J. Freudenberger, вигорання розглядається як патологічний синдром.

Як клінічне порушення, яке характеризується станом фізичної втоми та розчарування у людей, зайнятих в альтруїстичних професійних галузях, вигорання тлумачитися у психологічному словнику І. М. Кондакова (2007) [6, с. 527–528]. Проте якщо на зорі дослідження вигорання вважалося, що воно властиве тільки представникам допомагаючих професій, то у наш час це феномен, який набув загальнопрофесійного характеру. Підтвердження цьому знаходимо у дослідженнях

М. Baerwald, 2008; A. Brouwers, W. Tomic, 2000; C. B. Cunradi, M.-J. Chen, R. Lipton, 2009; G. Kovacs, 2010; S. Muse, E. Chase, 1993; W. B. Schaufeli, I. M. Martinez, A. M. Pinto, 2002; О. Г. Луїної, 1997; В. О. Пономаренка, 1992; Л. С. Чутка, 2010; і ін.

Одна з найавторитетніших дослідниць вигорання С. Maslach (1982) описує цей синдром з позицій соціально-психологічного підходу як порушення психіки, яке не виходить за межі психічної норми; як реакцію-відповідь на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, яка включає в себе: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію персональних досягнень, які можуть виникати в осіб, задіяних у соціальній сфері. Розширивши дефініцію поняття вигорання, С. Maslach тлумачить його як «індекс дислокації між тим, *ЩО людина є*, і *ЩО вона повинна робити*», як «ерозію цінностей, гідності, духу та волі», як «хворобу, яка поширюється поступово та безперервно протягом довгого часу, поставивши людей у спадну спіраль, з якої важко піднятися» [19, р. 17].

Комбінацією фізичного, емоційного та когнітивного виснаження чи втоми, головною складовою якого є емоційне виснаження, вважає вигорання А. Shirom (1989), вирізняючи в ньому такі додаткові компоненти як наслідки поведінки, що призводять до деперсоналізації чи власне когнітивно-емоційного вигорання, яке проявляється у редукуванні персональних досягнень [24].

ВООЗ визначає вигорання як стан фізичного й емоційного виснаження у відповідь на стрес, пов'язаний з жорстким виконанням вимог, які впливають з професії людини та характеризуються порушенням продуктивності роботи, втому, безсонням, депресією, вживанням для тимчасового полегшення алкоголю чи інших наркотичних речовин, що викликають залежність, а у багатьох випадках суїцидальною поведінкою [18, р. 18].

Подібне визначення пропонує Інститут загального контролю стресу (Атланта), тлумачачи вигорання як стан, який повільно розвивається на фоні тривалого стресу; супроводжується надмірною перенапругою, яка впливає на мотивацію, установки, поведінку; як виснаження через надмірні вимоги, які особистість ставить перед собою, чи які нав'язуються ззовні, виснажуючи її енергію, механізми захисту, внутрішні ресурси [23, р. 2].

Австрійський психотерапевт А. Längle (2008), виходячи з позицій екзистенційного аналізу, тлумачить вигорання як «прояв неекзистенційної установки по відношенню до життя – установки, яку людина займає найчастіше несвідомо та заради найбільш благородних цілей. При цьому ігнорування екзистенційної дійсності є настільки фундаментальним, що призводить до дефіцитарної вітальної симптоматики як у соматичному, так і в психічному аспектах» [7]. Тобто, вигорання починає виконувати своєрідну захисну функцію щодо запобігання подальшого розвитку неекзистенційної установки.

Хоча більшість дослідників професійного вигорання надають йому негативного відтінку, наголошуючи на небезпечних наслідках процесу як для самої особистості професіонала, так і для оточуючих його людей та організації, у якій він працює, серед науковців існує і більш оптимістичний погляд на цей феномен. Наприклад, Д. Г. Трунов (1998) вказує на те, що у деяких випадках синдром вигорання можна обґрунтовано розглядати як ресурс особистісно-професійного розвитку, як «позитивні» сигнали для фахівця про процеси, які відбуваються в його «душі» [11]. Як механізм психологічного захисту, який дозволяє людині економно та дозовано витрачати енергетичні ресурси, в континуумі «психологічний захист – невроз» розглядають вигорання Л. Д. Дьоміна та І. О. Ральникова (2000), а С. І. Філіпченкова (2002) вважає його механізмом

подолання професійного стресу на емоційному рівні [9]. В. В. Бойко (1966) тлумачить вигорання як динамічний процес, який виникає поетапно у відповідності з механізмом розвитку стресу; як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного чи часткового виключення емоцій (зниження їхньої енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі впливи [1, с. 133]; як набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної поведінки. На його думку, вигорання – почасти, функціональний стереотип, оскільки воно дозволяє людині дозувати й економно використовувати енергетичні ресурси. Однак, запропоноване В. В. Бойком, визначення вигорання, як форми професійної деформації особистості, що негативно впливає на ефективність її професійної діяльності та міжособистісної взаємодії, свідчить про дещо суперечливі погляди його автора на наслідки емоційного вигорання.

На позитивному ефекті вигорання як процесу, який розвиває особистість, наголошує А.-М. Garden (1991). Вона вважає вигорання специфічним розвитком у психіці динамічних процесів для відновлення рівноваги та/чи росту особистості [17].

Опираючись у своїх поглядах на теорію стресу як неспецифічної реакції організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу Г. Сельє, Е. Grunfeld, Т. J. Whelan, L. Zitzelsberger (2000), А. Shirom (1989), Н.В. Грішина (1997) та ін. вважають вигорання окремим аспектом стресу, зокрема стресу професійного (В. Perlman, I. A. Hartman, 1982; J. Poulin і С. Walter, 1993 та ін.).

Результати досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців (В. А. Абабкова, 2004; Н. Є. Водоп'янова та О. С. Старченкової, 2008; Т. В. Зайчикової, 2005; М. Borritz, 2006; С. Maslach, 1982; W. S. Paine, 1982 та ін.) підтверджують, що підґрунтям вигорання є професійний стрес або один із його видів, який виникає, коли робочі вимоги не збігаються з адаптаційними ре-

сурсами. У зв'язку з цим низка авторів (Н.Є. Водоп'янова (2005); Т. І. Ронгінська (2002); С. Maslach, W. B. Schaufeli (1993) й ін.) позначають його як «професійне», що дозволяє розглядати цей феномен в аспекті особистісної деформації професіонала під впливом професійних стресів. Проте, не ставлять вигорання в один шерг з професійним стресом.

Задля кращого розуміння суті проблеми звернімося до тлумачення поняття «професійний стрес». За визначенням Ю. В. Щербатих (2006), професійний стрес – «багатогранний феномен, який проявляється у психічних і фізичних реакціях на напружені ситуації у трудовій діяльності людини» [13, с. 132]. Н. В. Самоукіна (2003) тлумачить професійний стрес як «напружений стан працівника, пов'язаний з його професійною діяльністю, який виникає під впливом емоційно-негативних та екстремальних чинників» [8, с. 114].

Серед основних причин розвитку професійного стресу виділяють: непевність у стабільності соціального та матеріального становища, в гарантованості робочого місця; конкуренцію за робоче місце; зміни в запитах ринку праці тощо [10, с. 67].

За теорією Г. Сельє, стрес у своєму розвитку проходить три стадії:

– *стадію тривоги*, яка характеризується наростанням напруги й об'єднує фазу шоку та фазу протишоку. Вона може тривати від 2–3 хвилин до кількох днів, тижнів чи місяців. На цій стадії змінюються стан та поведінка людини (відтак, спокійна, стримана людина несподівано може стати метушливою, роздратованою, агресивною і навіть жорстокою; а жвава, рухлива та товариська людина – похмурою, замкнутою і загальмованою); зникає психологічний контакт у діловому та міжособистісному спілкуванні, з'являється відчуження у відносинах; знижується самоконтроль, втрачається здатність свідомо та розумно регулювати свою власну поведінку. Варто відмітити, що на цій стадії стрес ще залишається конструк-

Таблиця 1

Спільні й відмінні ознаки професійного вигорання та професійного стресу

Спільні чи взаємовпливаючі позиції	Автор	Відмінні позиції	
		професійне вигорання	професійний стрес
1	2	3	4
схожість симптомів: - <i>фізичних</i> (втома, зниження чи збільшення ваги; нудота, головокружіння, безсоння тощо); - <i>емоційних</i> (дратівливість, байдужість, тривожність, депресія, цинізм тощо); - <i>поведінкових</i> (байдужість до їжі, більш інтенсивні паління, вживання алкоголю, ліків, уникання дружніх стосунків тощо); - <i>інтелектуальних</i> (втрата ініціативи, інтересу до нових теорій, ідей у роботі; погіршення пам'яті, зниження уваги тощо) і ін.; схожість детермінант виникнення: <i>організаційні, рольові, особистісні</i> й ін.; схожість стадій (етапів) протікання: <i>напруга, резистенція, виснаження</i>; професійні стреси породжують вигорання (стреси за межами роботи до вигорання не призводять); вигорання – окремий аспект професійного стресу; тривалий, розтягнутий в часі професійний стрес; вигорання схоже на третю стадію стресу – виснаження, яка характеризується виснаженням психофізіологічних ресурсів	<i>В. А. Абабков, 2004;</i> <i>Т. В. Большакова, 2004;</i> <i>Н. Є. Водоп'янова та О. С. Старченкова, 2008;</i> <i>Н. В. Грішчина, 1997;</i> <i>Т. В. Зайчикова, 2005;</i> <i>А. В. Bakker, W. B. Schaufeli, E. Demerouti, 2000;</i> <i>P. L. Brill, 1984;</i> <i>A. D. Hart, 1996</i> <i>E. Grunfeld, T. J. Whelan, L. Zitzelberger, 2000;</i> <i>C. Maslach, 1993;</i> <i>W. S. Paine, 1982;</i> <i>B. Perlman, E. A. Hartman, 1982;</i> <i>J. E. Poulin, C. A. Walter, 1993;</i> <i>W. B. Schaufeli, D. van Dierendonck, 1993</i> <i>A. Shirom, 1989 і ін.</i>	включає розвиток негативного ставлення та поведінки фахівця по відношенню до осіб, які отримують послуги, до роботи й організації в цілому	наявність негативного ставлення та поведінки не обов'язкова
		переживають ті, хто почав свою кар'єру з високими цілями й очікуваннями	може відчувати будь-яка людина
		властиве особам, які очікують одержати від роботи відчуття власної значущості, а також людям з високим рівнем домагань	відчують люди, у яких таких очікувань і домагань може не бути
		пов'язане з погіршенням адаптації чи її зривом (<i>за адаптаційним критерієм</i>)	пов'язаний з успішно досягнутою адаптацією (<i>за адаптаційним критерієм</i>)
		завершальний етап у порушенні адаптації, що є результатом довгострокового дисбалансу вимог і можливостей (<i>за часовим критерієм</i>)	адаптивний синдром, який мобілізує усі сторони психіки людини (<i>за часовим критерієм</i>)
		знижується якість та результативність роботи	люди можуть успішно працювати, якщо вважають свою роботу важливою, значимою
		захист, деструкція, пов'язані з діяльністю; наростання напруги через соціальну взаємодію у континуумі	результат перенапруження та не збігання робочих вимог з адаптаційними ресурсами особистості
		«допомагаючий-реципієнт»	
		емоції притупляються	емоції стають надмірними
		насамперед страждають емоції	насамперед страждає фізичний стан
		вражає мотивацію і драйв	вражає фізичну енергію
		викликає деморалізацію	викликає дезінтеграцію
		може бути зрозуміле як втрата ідеалів і надії	може бути зрозумілий як втрата «палива та енергії»
		викликає почуття безпорадності та безнадійності	викликає почуття нетерпіння і надмірну активність
		депресія викликається горем з приводу втрати ідеалів і надій	депресія викликається необхідністю організму захищати себе і зберігати енергію
		викликає параною, деперсоналізацію та роз'єднання	викликає паніку, фобію і тривожний тип реагування
		ніколи не «вбиває» одразу, але при цьому життя перестав даватися чимось цінним	може призвести до летальних наслідків при надмірному впливі

тивним і може підвищити успішність професійної діяльності;

– *стадію резистенції*, яка характеризується повною чи частковою втратою ефективного та свідомого самоконтролю. На цій стадії людина поводить себе так, як за інших умов себе б не поводи-ла. Тривалість цієї стадії, як і першої, – індивідуальна. Відтак, вичерпавши свої енергетичні ресурси (досягнувши най-вищої напруги), людина відчуває спустошення і втому;

– *стадію виснаження*, яка характеризується вичерпанням психофізіологічних ресурсів, переживанням почуття провини, неспроможністю захисних механізмів, порушенням узгодженості життєвих функцій тощо. Очевидно саме з цієї стадією найчастіше порівнюють вигорання.

Симптоми стресу займають чільне місце у симптомах, що стосуються вигорання, проте, змінна стресу пояснює лише 30 % дисперсії симптому емоційного виснаження та незначну долю дисперсії за симптомами деперсоналізації і редукції особистих досягнень. У психологічних дослідженнях 30% дисперсії вважається значущим показником зв'язку двох змінних [22, р. 389]. Тобто, стрес пояснює тільки симптом емоційного виснаження, відтак, можна говорити про те, що стрес не пояснює синдром вигорання в цілому.

На думку С. Maslach (1982), вигорання можна вважати одним із видів професійного стресу; хронічним станом відсутності синхронізації з роботою, який характеризується втратою енергійності, ентузіазму, впевненості у собі, та може стати значною кризою в житті людини [19, р. 2–3].

Український дослідник Ю. П. Жог-но розглядає емоційне вигорання у площині неоптимального пристосування фахівця до робочого стресу, що змінює особистісну цілісність та активує комплекс відповідних переживань, з метою організації нової особистісної цілісності, результатом якого є психологічний стан, що характеризується виснаженням, деперсоналізацією та

редукцією особистісних досягнень [4, с. 177].

Визначені нами вирізняльні характеристики професійного стресу та професійного вигорання продемонстровано у таблиці 1.

Концептуальне розходженням між стресом і вигоранням, на думку С. Maslach (1993) у тому, що останнє включає у себе розвиток негативного ставлення та поведінки по відношенню до осіб, які отримують послуги, до роботи й організації, тоді як професійний стрес не обов'язково супроводжується подібним ставленням і поведінкою. С. Maslach (1982) вважає, що, не зважаючи на схожі ефекти та інші реакції на стрес, унікальним для вигорання є наростання напруги через соціальну взаємодію у континуумі «допомагаючий-реципієнт» [19, р. 2]. Це твердження було емпірично перевірене W. B. Schaufeli та D. van Dierendonck (1993), які зробили висновок про те, що будь-яка людина може відчувати стрес, у той час як вигорання можуть пережити тільки ті, хто почав свою кар'єру з ентузіазмом, високими цілями й очікуваннями. Подібну думку висловлює А. Pines (1993) стверджуючи, що особи, які очікують отримати відчуття власної значущості від своєї роботи, схильні до вигорання, а ті, у яких немає таких очікувань, будуть відчувати не вигорання, а професійний стрес [22, р. 389]. Ще одне підтвердження вище сказаного знаходимо у дослідженнях Т. В. Большакової (2004), яка наголошує на тому, що відмінності між стресом і вигоранням, пов'язані, насамперед, з часовим та адаптаційним критеріями. Тобто, успішно досягнута адаптація – це робочий стрес, а погіршення адаптації – це вигорання; стрес – адаптивний синдром, що мобілізує усі сторони психіки людини, а вигорання – тривалий, розтягнутий у часі професійний стрес, зрив адаптації; вигорання здебільшого характерне для людей з високим рівнем домагань, тоді як у стресових умовах люди можуть успішно працювати,

якщо вважають свою роботу важливою та значимою [2, с. 33]. Отже, стрес – не обов'язкова причина вигорання.

Аналогічні думки висловлює російський дослідник В. О. Орел (2008), визначаючи вигорання як дезадаптаційний феномен, який здійснює негативний вплив на показники професійної ефективності, задоволеності працею, наголошуючи на негативних наслідках вигорання і у сферах «не-професійного» життя, у яких спостерігається диференційований вплив його складових на різні показники якості життя. Проте він наголошує на двосторонньому впливі цих процесів. Так, з одного боку, рівень вигорання більшою мірою впливає на успішність протікання професійної адаптації, здійснюючи негативний вплив на її показники, але з іншого – існує слабкий зворотний вплив міри адаптованості професіонала на розвиток вигорання [9, с.71].

Грунтуючись на вищезгаданих тлумаченнях вигорання, а також на результатах порівняльного аналізу змісту, особливостей та співвідношення термінів «професійний стрес» і «професійне вигорання», останнє можна тлумачити як багатовимірний, пов'язаний з роботою, і, насамперед, психічний синдром, який виникає на різних етапах професійної діяльності

у фахівців без ознак психічної патології, характеризується поступовою втратою під дією пролонгованого професійного стресу емоційної, когнітивної і фізичної енергії та проявляється у симптомах психоемоційного виснаження, хронічної втоми, цинізму і зниження задоволення від виконаної роботи.

Висновки. Різноманітність визначень професійного вигорання, варіацій симптоматики, відсутність чітко визначеного статусу серед традиційних для психології понять («діяльність», «психічні процеси», «стан», «властивості») часто призводять до нерозуміння його специфіки та заміщення суміжними поняттями, зокрема поняттям стресу. Здійснений теоретичний аналіз співвідношення двох понять дозволяє говорити про професійне вигорання як про феномен, який є значно ширшим у своєму розвитку та патоморфозі, ніж професійний стрес.

Запропонований науковий доробок охоплює лише окремі аспекти озвученої проблеми та потребує подальших досліджень, зокрема дослідження співвідношення професійного вигорання з такими суміжними поняттями як депресія, синдром хронічної втоми, неврастенія, кризова реакція, депресія, професійна деформація тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко В. В. *Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других* / В. В. Бойко. – М. : Информац. издат. дом «Филин», 1996. – 472 с.
2. Большакова Т. В. *Личностные детерминанты и организационные факторы возникновения психического выгорания у медицинских работников* : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Большакова Татьяна Валентиновна. – Ярославль, 2004. – 167 с.
3. *Большой толковый словарь русского языка* / [сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов]. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
4. Жогно Ю. П. *Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів* : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Жогно Юрій Петрович. – Одеса, 2009. – 249 с.
5. Заботкина В. И. *Новая лексика современного английского языка : учеб. пособ. для филол. факул. ун-тов* / В. И. Заботкина. – М. : Высшая школа, 1989. – 124 с.

6. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 783 с.
7. Лэнгеле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгеле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
8. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 224.
9. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий [Текст] : коллективная монография / под ред. В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла, С. А. Подсадного, Л. Н. Юрьевой, С. А. Игуменова. – Курск : Курск. гос. Ун-т, 2008 – 336с.
10. Солдатова С. В. Профилактика и коррекция синдрома «эмоционального выгорания» / С. В. Содатова // Вузовский вестник МГОГИ. Гуманитарные науки. – Орехово-Зуево.: МГОГИ, 2010. – С.67–71.
11. Трунов Д. Г. «Синдром сгорания» : позитивный подход к проблеме / Д. Г. Трунов // Журнал практического психолога. – 1998. – № 8. – С. 84–89.
12. Хэнел Т. Депрессия, или Жизнь с дамой в черном / Т. Хэнел ; пер. с нем. Т. Смолянская. – СПб. : Питер, 2009. – 208 с.
13. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – С. 256.
14. Edelwich J. Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Profession / J. Edelwich, A. Brodsky. – NY: Human Sciences Press, 1980. – 255 p.
15. Fischer H. J. A Psychoanalytic view of burnout / H. J. Fischer // Stress and burnout in the human service professions / ed. by B. A. Farber. – New York : Pergamon, 1983. – P. 40–45.
16. Freudenberger H. J. Staff burn-out / H. J. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol. 30. – P. 159–165.
17. Garden A.-M. The purpose of burnout : A Jungian interpretation. Special Issue : Handbook on job stress / A.-M. Garden // Journal of Social Behavior and Personality. – 1991. – Vol. 6 (7). – P. 73–93.
18. Lexicon of psychiatric and mental health terms. – 2 nd ed. – Geneva : World Health Organization, 1994. – 108 p.
19. Maslach C. Burnout. The cost of caring / C. Maslach. – New York : Prentice-Hall, 1982. – 192 с.
20. Morrow L. The burnout of almost everyone / Lance Morrow // Time Magazine. – 1981. – № 60, 21 September. – P. 84–96.
21. Professional burnout: Recent developments in theory and research / ed. by W.B.Schaufeli, C.Maslach, T.Marek. – Washington DC : T&F, 1993. – 292 p.
22. Schaufeli W. B. Burnout : An Overview of 25 Years of Research and Theorizing / W. B. Schaufeli, B.P. Buunk // Handbook of work and health psychology / ed by M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, C. L. Cooper. – 2d ed. – Chichester : John Wiley & Sons, Ltd, 2003. – P. 383–425.
23. Schiffman S. Beat Sales Burnout : maximize sales minimize stress / Stephan Schiffman. – Avon, MA : Adams Media, 2005. – 212 p.
24. Shirom A. Burnout in work organizations / A. Shirom // International review of industrial and organizational psychology / ed. by C. L. Cooper, L. I. Robertson [eds.]. – Chichester : John Wiley & Sons, 1989. – P. 25–48.
25. Vincent M. O. The doctors own wholeness : «Burned out or refuelled» [Electronic Resource] / M. O. Vincent // Canadian Medical Association Meeting. – Saskatoon, Saskatchewan. – Mode of access : http://www.cmdscanada.org/Focus_25th_Anniversary.aspx

КОХАНОВА О. П.,
кандидат психологічних наук,
старший викладач,
кафедра загальної,
вікової та педагогічної психології,
Інститут людини,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ: ЗНАЧУЩІСТЬ ТА РЕАЛІЗОВАНІСТЬ

У статті розкрито проблему ціннісних орієнтацій особистості; проаналізовано зміст основних підходів у психології щодо її дослідження; вивчено роль ціннісних орієнтацій у формуванні особистості юнацького віку; досліджено ступені значущості та реалізованості зовнішніх і внутрішніх ціннісних орієнтацій сучасної молоді.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, цінності, внутрішні, зовнішні цінності, потреби, мотивація, спрямованість особистості, юнацький вік.

В статье освещена проблема ценностных ориентаций личности; проанализировано содержание основных психологических подходов к ее изучению; раскрыта роль ценностных ориентаций в формировании личности юношеского возраста; исследованы уровни значимости и реализации внешних и внутренних ценностных ориентаций современной молодежи.

Ключевые слова: ценностные ориентации, ценности, внутреннее, внешние ценности, потребности, мотивация, направленность личности, юношеский возраст.

In article the problem of valuable orientations of the personality of the personality is covered; the content of the main psychological approaches to its studying is analysed: social and psychological and all-psychological; value of concept of valuable orientations in all-psychological aspect namely their interrelation with problems of motivation, self-actualization and activity of the personality is opened; the role of valuable orientations in formation of the person of youthful

age is studied; significance values and realization of external and internal valuable orientations of modern youth are investigated, and also levels of a conflictness of realization of valuable orientations of students are defined.

Key words: *valuable orientations, values, internal values, external values, importance of values, realization of values, conflictness of realization of values, needs, motivation, orientation of the person, youthful age.*

Сучасний етап розвитку українського суспільства відзначається зростанням темпів виробництва, інтенсифікацією та формалізацією комунікативних зв'язків, технологізацією майже всіх ланок життя. У таких умовах досить високим є ризик знецінення особистісних аспектів в діяльності, втрати людської індивідуальності, ігнорування внутрішніх орієнтирів особистості, які визначають її поведінку і ставлення до дійсності.

Особливо небезпечними описані вище проблеми можуть стати для сучасної молоді, яка починає побудову власного життєвого шляху, здійснює особистісне та професійне самовизначення. Безперечно, від того, якими внутрішніми орієнтирами керується молода людина, залежить як її майбутнє, так і майбутнє нашого суспільства.

Науковці різних наук та галузей активно працюють над вивченням тих змін, які відбуваються в особистості сучасних студентів. Інтерес вчених до даної вікової та соціальної групи не є випадковим, оскільки саме в юнацькому віці, що збігається зі студентськими роками, відбувається формування індивідуальності, набуття самобутності. Для студентів характерним є активне ставлення до дійсності, прагнення самоствердитися в якості суб'єкта соціального життя. За час навчання у вищому навчальному закладі в юнаків і дівчат активізуються потреби у виборі значущих для себе цінностей та цілей, формується розуміння шляхів досяг-

нення цілей. Під час професійного навчання студенти доволі близько стикаються з обраною професією, переживають процес професійного самовизначення [5, 226].

Зважаючи на суперечливість юнацького віку, а саме бурхливі зміни в самосвідомості молодої людини, становленні її як фахівця, особливу увагу науковців привертають питання, що стосуються самосвідомості студентів, специфіки їх ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій, особливостей мотиваційної сфери, процесів їх професіоналізації [5, 226].

За останні десятиріччя проблема проблема ціннісних орієнтацій набула особливої актуальності як у нашій країні, так і за кордоном. Це поняття є об'єктом дослідження багатьох наук, зокрема, філософії, психології, соціології, що свідчить про її складність та багатоплановість.

Психологічний аспект висвітлення даної проблеми дозволяє виділити низку підходів до вивчення сутності цінностей і ціннісних орієнтацій.

При соціально-психологічному підході загальнометодологічною основою аналізу ціннісних орієнтацій є розуміння сутності особистості як похідної від суспільних відносин. Цей напрямок розробляється в дослідженнях психологів: К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьева, Б. С. Круглова, О. М. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна, К. В. Шорохової та ін. [1].

При загальнопсихологічному під-

ході розглядаються взаємозв'язки ціннісних орієнтацій із проблемами мотивації, самоактуалізації, задоволеності, активності особистості (В. Г. Асєєв, В. С. Бакіров, Ю. М. Забродін, А. Маслоу та ін.). Підкреслюється, що цінності характеризують спрямованість особистості й виявляються, насамперед, у мотивах діяльності (Г. О. Балл, Б. І. Додонов, Д. О. Леонтьєв та ін.) [1].

Попри розходження між різними підходами у психології, цінності та ціннісні орієнтації розуміються як значущі компоненти структури особистості, що формуються у процесі її соціалізації та виражають спрямованість на регулювання діяльності та поведінки.

Для нас особливе значення мають дослідження ціннісних орієнтацій особистості в студентському віці. Проблеми ціннісних орієнтацій юнацького віку торкається Н. Є. Бондар при дослідженні формування особистісної репрезентації життєвого шляху. Н. О. Волковою, І. В. Дубровіною, Б. С. Кругловим та іншими вивчалися структура й динаміка ціннісних орієнтацій особистості в старшому шкільному й студентському віці. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з індивідуально-типологічними особливостями особистості досліджувався Н. О. Волковою, К. Д. Шафранською та Т. Г. Сухановим, а з професійною спрямованістю студентів – В. М. Куніциним, Л. В. Разживіною, Е. В. Хрущ-Рипською, Е. Д. Научителем, Н. І. Іванцевою, В. Г. Калашніковим. Вплив ціннісних орієнтацій на регуляцію взаємин вивчався Л. А. Сулеймановою, мотивація навчальної діяльності старшокласників та студентів – А. К. Саїтовою, Н. Б. Нестеровою [1].

Незважаючи на великий інтерес вчених до проблеми цінностей особистості взагалі та молоді зокрема, вважаємо особливо актуальним напрямом дослідження вивчення не лише ступеня значущості тих чи інших груп ціннісних орієнтацій для сучасних юнаків і дівчат, а й міри реалізованості

цінностей.

У психології під ціннісними орієнтаціями розуміється відносно стійка, соціально обумовлена спрямованість особистості на ті чи інші цілі, що мають для неї смисложиттєве значення, та на певні способи їх досягнення, що виражаються у вигляді будь-яких особистісних якостей, зразків (способів) поведінки і такими, що є відносно незалежними від соціальних ситуацій [3].

У ряді досліджень відмічається, що юнацький вік – сенситивний для утворення ціннісної орієнтації в якості стійкої особистісної властивості. Саме в цьому віковому періоді закладається здатність об'єктивної оцінки самого себе і довкілля, що найбільше впливає на становлення закономірностей, які згодом вказуватимуть на позицію в житті вже дорослої людини. Провідною в цей час є навчально-професійна діяльність, в якій реалізується готовність юнака до самовизначення і яку вважають психічним новоутворенням цього віку. Адже юнацький вік є тим періодом життя, коли індивід стає готовим не стільки до самовизначення, скільки до життя в якості суб'єкта власної діяльності [2, 28].

Розвиток та формування особистості – дуже складний поетапний процес, що протікає під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Ціннісна орієнтація – вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, система установок, переконань людини, що виражається в її поведінці.

Питання формування та динаміки ціннісної орієнтації особистості необхідно розглядати цілісно з поведінковою діяльністю, оскільки саме поведінка є похідною від наявної структури цінностей індивіда [4]. Крім того, формування ціннісних орієнтацій сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Як один з елементів структури особистості, вони відіграють вирішальну роль не лише у регуляції поведінки, а й у формуванні переконань, світогляду, життєвого шляху, особливо на ета-

пі становлення професійної трудової діяльності в юнацькому віці [2, 28].

Формування ціннісних орієнтацій особистості молодшої людини можна представити у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів: на першому етапі відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, якими людина користувалася до цього часу (тому власний досвід життєдіяльності постає в якості важливого джерела ціннісних орієнтацій). На другому етапі засвоєння цінностей відбувається не лише шляхом створення цілісних функціональних одиниць емпіричних уявлень, а й комунікативних – через засоби масової інформації та пропаганди; основою третього етапу є діяльність, виражена в особистісних внутрішніх ставленнях до об'єктивних умов свого життя [5, 227].

З метою вивчення ціннісних орієнтацій молодих людей нами було сформовано вибірку у кількості 90 студентів 3-го курсу різних напрямів підготовки «Філологія (іноземна)», «Філологія (українська мова та література)», «Психологія», «Правознавство» і проведено психодіагностичне дослідження.

Існує багато інструментів вивчення індивідуальних цінностей особистості. Останні класифікуються науковцями за різними критеріями. Автори методики «Ціннісні орієнтації» О. Мотков і Т. Огнева структурували цінності на зовнішні та внутрішні, спираючись насамперед на теорію самодетермінації особистості Е. Л. Дісі та Р. М. Руаяна. Згідно даної теорії більший прояв зовнішніх або внутрішніх цінностей пов'язаний зі ступенем задоволення базових, першочергово існуючих психологічних потреб особистості: в автономності (самостійності та незалежності), у компетентності (ефективності) та у значущих міжособистісних стосунках. Задоволення даних потреб сприяє особистісному розвитку, психологічному здоров'ю, розвитку внутрішніх цінностей.

Слабке задоволення базових пси-

хологічних потреб призводить до розвитку тривожності, проблем з психологічним здоров'ям, до більшої орієнтації на зовнішні цінності видимого благополуччя. Вони спрямовують людину переважно на ставлення до себе з боку інших, оцінку в соціальному середовищі своєї значущості, тобто на егоїстичне соціальне самоствердження.

Внутрішні цінності більшою мірою орієнтовані на значущість іншого в соціальному середовищі, але поряд із цим і на розвиток внутрішнього особистісного світу, на його самовираження у творчості, на безкорисливе та естетичне ціннісне ставлення до природи. Внутрішні цінності істотно більш широкі та альтруїстичні, ніж зовнішні та є схожими за своїм змістом з буттєвими цінностями А. Маслоу, що втілюють потреби в самореалізації та любові.

Методика «Ціннісні орієнтації» (О. Мотков, Т. Огнева) спрямована на вивчення ступеня значущості й реалізованості ціннісних орієнтацій особистості, їх індивідуальної та групової структури, конфліктності їх здійснення. Ціннісні орієнтації, як вже було сказано вище, розподілені на дві групи: внутрішні та зовнішні. До першої автори методики відносять саморозвиток особистості, повагу, допомогу людям, теплі й турботливі стосунки з людьми, творчість, любов до природи і бережне ставлення до неї. Зовнішні цінності становлять матеріальне благополуччя, популярність, фізична привабливість, високий соціальний статус, розкішне життя.

Студенти повинні були спочатку визначити ступінь значущості вказаних вище цінностей, а потім – міру їх реалізованості у своєму житті за шкалою від 1 до 5 балів (1 – найнижчий рівень, 5 – найвищий рівень вияву цінності).

Результати обробки отриманих результатів відображено на Рис.1.

Середній бал за показником значущості внутрішніх цінностей виявився

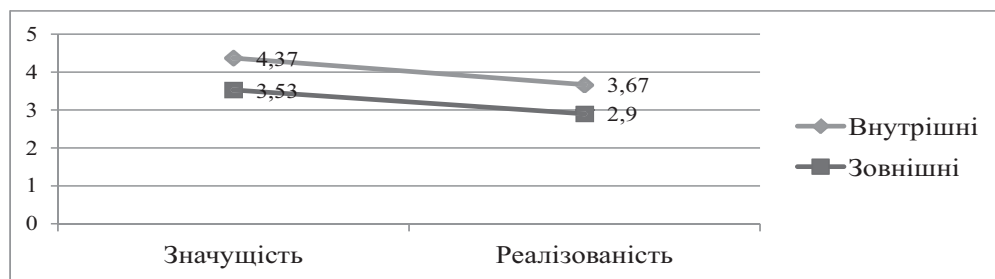


Рис. 1. Оцінювання студентами ступеня значущості та реалізованості внутрішніх і зовнішніх цінностей (середні значення)

у студентів доволі високим (майже 4,4 бали з 5-ти можливих) і таким, який за своєю важливістю перевищує зовнішні цінності (3,5 бали). Таку структуру ціннісних орієнтацій можна назвати саморозвивальною, для якої притаманно переважання внутрішніх цінностей над зовнішніми, більша концентрація на широкіх зв'язках з усім світом. Таке співвідношення є доволі характерним саме для юнаків і дівчат, адже саме в юнацькому віці молодь значною мірою орієнтована на саморозвиток і самовдосконалення.

Ступінь реалізованості описаних вище цінностей прогнозовано є нижчим за їх значущість. Середній бал за показником реалізованості молодими людьми внутрішніх цінностей дорівнює майже 3,7 балів, зовнішніх – 2,9. Таким чином, за оцінками досліджуваних, реалізованість внутрішніх і зовнішніх цінностей відповідає вище

середнього та середньому рівням відповідно.

Наступним етапом нашого дослідження стало виявлення показників конфліктності реалізації цінностей, а саме різницю між значущістю та реалізацією зовнішніх, внутрішніх, а також усіх цінностей загалом.

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що майже всі показники конфліктності реалізації ціннісних орієнтацій перебувають на низькому рівні ($0,00 \div 0,89$ балів). Значно менший відсоток опитаних юнаків і дівчат мають середній рівень розвитку ціннісних орієнтацій, що відповідає $0,9 \div 1,49$ балів. Аналіз випадків високої конфліктності, коли $K \geq 1,5$ балів, сигналізує про те, що зовнішні ціннісні орієнтації переживаються та оцінюються студентами як більш гостро конфліктні, ніж внутрішні цінності ($K_{\text{зовн.}} = 11\%$ і $K_{\text{внутр.}} = 6\%$ відповідно). Такий

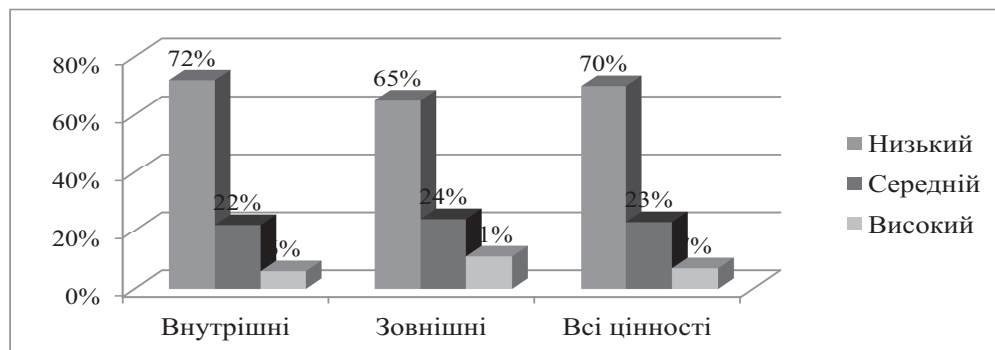


Рис. 2. Показники конфліктності реалізації ціннісних орієнтацій студентів

факт можна пояснити тим, що в даній групі осіб юнацького віку реалізація зовнішніх цінностей ще тільки починається і більшою мірою залежить від зовнішніх факторів – наприклад, фінансового та соціального становища батьків тощо.

Сукупність особистісно значущих прагнень особистості являє собою спрямованість стійких мотивів, що лежать в основі орієнтації суб'єкта в соціальному середовищі та його оцінок ситуацій. Вони можуть мати різний ступінь усвідомлення, причому зі спрямованості на ті чи інші, значущі для особистості, цілі автоматично не слідує активні дії людини щодо їх досягнення в реальній дійсності. Особливо це може стосуватися осіб юнацького віку, яким притаманна наявність доволі сильних прагнень, які однак часто не підкріплені високою здатністю щодо їх реалізації в силу недостатнього багажу знань, несформованих повною мірою вмінь, переоцін-

ки власних можливостей та ідеалізації обставин реальної дійсності. Дану закономірність нами й було виявлено в ході проведення психодіагностичного дослідження, результатами якого стали різні показники значущості та реалізованості ціннісних орієнтацій особистості. Пріоритет внутрішніх цінностей над зовнішніми дозволяє стверджувати, що у молоді переважає саморозвивальна система цінностей над самопрезентативною, коли молоді люди радше віддають перевагу мотиву «бути», ніж мотиву «здаватися». Доволі низькі показники конфліктності реалізації всіх груп цінностей також дають можливість відзначити доволі сприятливі як внутрішні, так і зовнішні умови, в яких відбувається становлення особистості молодшої людини. Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення динаміки ціннісних орієнтацій студентів різних курсів та молодих фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Глинянюк Н. В. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді [Електронний ресурс] / Н. В. Глинянюк. – Режим доступу : http://tme.uto.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniuk.pdf.
2. Драч С. В. Ціннісні орієнтації студентської молоді українського суспільства: сутність та динаміка / С. В. Драч // Зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету України. – 2010. – № 2. – С. 26-30.
3. Іванова Л. С. Динаміка ціннісних орієнтацій студентів педагогічного вузу / Л. С. Іванова, В. В. Овсяннікова // Прак. психологія та соц. робота. – 2007. – № 4. – С. 16-19.
4. Макарова О. В. Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді [Електронний ресурс] / О. В. Макарова // Вісник Національного технічного університету України КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2005. – № 3. – Част. 1. – С. 32-38. – Режим доступу : <http://novyn.kpi.ua/2005-3-1/index.html>.
5. Студент ХХІ века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

КРАСНИЦЬКА О.В.,
викладач, кафедра психології
і педагогіки, Національний
університет фізичного виховання
і спорту України,
м. Київ

КЛАСИФІКАЦІЙНІ ПІДХОДИ У ВИЗНАЧЕННІ ДЕПРИВАЦІЇ

У статті здійснено теоретико-методичний аналіз явища депривації як негативного чинника повноцінного розвитку особистості; узагальнено класифікаційні підходи визначення депривації і представлено класифікацію видів депривації.

Ключові слова: депривація, соціальна депривація, особистість.

В статье теоретико-методический анализ явления депривации как негативного фактора полноценного развития личности; обобщенно классификационные подходы определения депривации и представлена классификация видов депривации.

Ключевые слова: депривация, социальная депривация, личность.

The article presents the theoretical and methodological analysis of the effects of deprivation as a negative factor in the full development of the individual; generalized classification approach presented definition of deprivation and classification of deprivation.

Key words: deprivation, social deprivation, personality.

у сучасних умовах незалежного українського суспільства набуває особливої актуальності проблема підтримки особистості в умовах деприваційних процесів. Зокрема, в останній час соціум, як кризове оточення, дуже часто позбавляє особистість можливостей розвитку. Саме тому соціально-педагогічна наука і практика має сприяти мінімізації негативних деприваційних впливів на особистість, що є одним з основних завдань роботи соціальних педагогів і соціально-педагогічної сфери.

Феномен депривації у наш час активно набуває значущості, оскільки виступає потужним гальмівним чинником для повноцінного розвитку особистості. Такий підхід є ключовим твердженням багатьох досліджень, які визначають депривацію як явище, що впливає на різні сторони людської особистості та означає позбавлення або обмеження людини в певних життєво важливих потребах упродовж певного часу.

Розуміння феномену депривації дозволяє краще побачити витоки багатьох психологічних і соціально-педагогічних проблем, а, отже, і шляхи їх вирішення. Депривацію як механізм обмеження соціалізуючих процесів досліджували значна кількість вітчизняних і зарубіжних вчених, а саме: проблемами загальної депривації займалися У. Голдфарб, Я. Голшувський, Л. Просандєєва, Д. Хебб, Р. Шпіц, А. Фрейд; вплив психічної депривації на особистість вивчали О. Алексєєнкова, Й. Лангмейєр, З. Ма-

тейчек, А. Прихожан, М. Раттер, Н. Толстих, М. Пфаундлер, А. Шлоссмен; проблему сенсорної депривації розглядали Н. Аскаріна, Н. Щелованов; когнітивну депривацію вивчав Д. Брунер; різноманітні аспекти соціальної депривації досліджували О. Гаврилова, Х. Джарімова, С. Котляров, А. Поляничко, О. Спесівцева; проблемами сімейної депривації займалися О. Девятова, А. Рубченко, О. Соловійова; вплив родинної депривації на дитину вивчали Г. Лялюк, О. Максименко; особливості материнської депривації досліджували Я. Авдєєва, Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, О. Золотарьова, С. Мещерякова, Є. Смирнова; освітню депривацію вивчали Л. Бережнова, О. Рогожкіна.

Проте в сучасних соціально-педагогічних дослідженнях недостатньо узагальнено класифікаційні підходи визначення депривації.

Метою даної статті є здійснення теоретико-методичного аналізу депривації як негативного чинника повноцінного розвитку особистості та узагальнення класифікації видів депривації.

Термін депривація походить від латинського *deprivatio* – втрата, позбавлення; введений в науковий обіг соціологом С. Стауффер. Первинне значення поняття – позбавлення духовного обличчя бенефіція (тобто посади, що приносить дохід) – пов'язане з організаційною практикою католицької церкви [3, с. 15]. Надалі термін був запозичений педагогікою, психологією та соціологією.

Проаналізувавши енциклопедичну літературу з цих наук і роботи багатьох вчених, ми дійшли висновку, що депривація у педагогіці та психології розглядається як психічний стан, який виникає у разі відсутності можливості чи її недостатності для задоволення людиною життєво-важливих потреб; у соціології – як недостатність соціально-економічних можливостей людини для задоволення певних її потреб.

Соціорольовий підхід до визначення депривації пропонує таке бачення, що вона може бути наслідком незнання соціальних ролей. Автори стверджують, що депривація впливає на перебіг соціалізації: депривований суб'єкт не підготовлений до відповідного виконання низки ролей, яких очікуватимуть від нього в суспільстві [5, с. 335].

Узагальнення теоретичних підходів до визначення депривації дозволило нам запропонувати визначення депривації як неможливості задоволення людиною певних потреб у зв'язку з обмеженням або відсутністю потрібних для цього контактів чи зв'язків, що може призвести до порушень у розвитку особистості.

Розглянувши поняття депривації, ми вважаємо за доцільне визначити основні підходи до класифікації видів депривації.

Ю. Варій визначив такі два види депривації, як абсолютна і відносна. Під абсолютною депривацією вчений розуміє неможливість для індивіда чи соціальної групи задовольнити свої базові потреби через відсутність доступу до основних матеріальних благ і соціальних ресурсів: продуктів харчування, житла, медицини, освіти та ін.. Поняття відносної депривації включає суб'єктивне сприйняття незбігу ціннісних сподівань і ціннісних можливостей, що боліше переживаються людиною [2, с. 28]. Стан відносної депривації дезорганізує поведінку і діяльність людини, негативно позначається на емоційному стані, міжособистісних стосунках, адаптації до умов середови-

ща. Уперше теорія відносної депривації була введена С. Стауффером, який вважав, що люди відчують депривацію у тих випадках, коли оцінюють своє становище як несприятливе порівняно зі становищем інших індивідів чи соціальних груп. Я. Гошовський вказує на те, що депривована особистість гостро відчуває розбіжності «Я»-жаданого та «Я»-реального й переживає дискомфортні стани [4].

Одні дослідники визначають депривацію як повну і парціальну, інші – як повну або часткову, зміст яких не відрізняється. Б. Микитрумов, А. Кошавцев і С. Гречаний виділяють два варіанти повної депривації – ізоляцію і сепарацію, про які у свій час ще говорили Й. Лангмейер і З. Матейчек. При ізоляції дитину повністю відсторонюють від соціального оточення, що створює ситуацію «розумового голоду». Прикладом є «діти-Мауглі». Сепарація представляє собою розрив специфічного дитячо-материнського зв'язку, який спостерігається при відриві дитини від сім'ї, довгостроковій госпіталізації, відмові від дитини, виховання її у закритому дитячому закладі. Часткова ж депривація є станом, коли відносини між матір'ю і дитиною емоційно збіднені [8, с. 27].

Ще одна типологія дозволяє визначити види депривації, виходячи з її тривалості. Отже, за тривалістю депривація буває: короткотривалою (робота водолаза кілька годин на дні моря, відпочинок на безлюдному острові, хвороба тощо); затяжною (наприклад, перебування космонавтів на навколоземній орбіті); довготривалою (відсутність фізичного навантаження упродовж років, зречення світського життя шляхом самоізоляції в монастирі, членство в культових організаціях (сектах) тощо) [5, с. 336].

А. Маслоу запропонував свій підхід до визначення видів депривації. З одного боку вчений виділяє несуттєву для організму депривацію, яка легко замінюється і не викликає серйозних наслідків, з іншого – депривацію, яку

можна визначити як загрозу особистості, тобто таку депривацію, яка загрожує життєвим цілям індивідуума, його захисним системам, самооцінці, яка перешкоджає його самоактуалізації, робить неможливим задоволення базових потреб. Вчений зазначає: «Я переконаний, що тільки другий різновид депривації – загрозна депривація служить пусковим механізмом для процесу, як правило, вкрай небажаного для організму» [7]. Дослідник відзначає, що кожна дитина в процесі соціалізації неминуче потрапляє в ситуації, пов'язані з депривацією тих чи інших потреб. Однак не можна забувати про різницю між простою депривацією та особистісною загрозою. Діти, які постійно відчують любов і турботу батьків, у яких сформовано базове почуття довіри до світу, часом з вражаючою легкістю переносять випадки депривації, дисциплінуючий режим, покарання і не сприймають їх як фундаментальну загрозу, як загрозу своїм головним, базовим потребам і цілям [7].

У цьому контексті звертає на себе увагу думка О. Алексєєнкової, що, мова йде не про фізичні позбавлення, а про недостатнє задоволення саме психічних потреб, тобто про психічну депривацію [1, с. 7], яка є одним із видів депривації, в залежності від того, чого саме позбавлена людина.

Даний класифікаційний підхід пропонує визначення багатьох видів депривації. Наприклад, Ю. Волков, В. Добренєков, В. Нечипуренко, А. Попов виокремлюють психічну, соціальну, економічну, організмичну і етичну депривації.

А. Поляничко у своїх дослідженнях розглядала серед головних видів депривації соціальну, сімейну, екзистенційну і закладову, а їх підвидами материнську, патермальну, сенсорну, емоційну, комунікативну, рухову, психомоторну, освітню, когнітивну, інформаційну, культурну, духовну, економічну, статусно-рольову, ціннісно-нормативну, темпоральну, організмичну [9, с. 47].

мічну [9, с. 47].

У психології найчастіше отримують характеристику такі види депривації, як рухова, сенсорна, інформаційна, соціальна, сексуальна, емоційна і материнська. Я. Гошовський поділив прояви депривації на наступні види: психічна, соціальна, сенсорна, материнська, родинна, сімейна, сексуальна, гендерна, комунікативна, інформаційна, перцептивна, когнітивна, афективна (емоційна), екстремальна, економічна (матеріальна), професійна, просторова (локомоційно-кінетична, рухова, психомоторна), харчова, тактильно-кінестетична, зовнішня / внутрішня, перманентна, темпоральна (часова, рання / пізня), експериментальна, закладова, рольова, духовно-соматична, організмична, суб'єктивна, сновидна та ін. І. Фурманов, Н. Фурманова виділяють сенсорну, рухову, емоційну, материнську та психосоціальну депривацію. До цих видів у психології ще додають духовну, пізнавальну, психокультурну і психомоторну депривацію. Хоча Й. Лангмейєр і З. Матейчек головною вважають психічну депривацію і виділяють чотири основні її види: стимульна (сенсорна), когнітивна (депривація значень), емоційна (депривація емоційного ставлення) і соціальна або ж депривація ідентичності.

Проаналізувавши результати численних теоретико-експериментальних досліджень з проблеми депривації, ми вважаємо за необхідне найбільш значимим видом депривації виділити соціальну. Надамо їй характеристику та визначимо складові.

Стан депривації може супроводжувати людину як у дитинстві, так і в дорослому житті. Соціальна депривація суттєво залежить від ступеня задоволення потреб людини, а саме виникає, коли потреби задовольнити неможливо або ж їх задовольняють частково. Як зазначає М. Варій, у дитинстві проблеми психосоціального розвитку мають більш прямий зв'язок із навколишнім середовищем, ніж в інші вікові

періоди. Тому більшість дослідників і розглядають явище соціальної депривації у роки дитинства, підліткового віку, щоб попередити подальші деструктивні зміни особистості.

Діти з відхиленнями в поведінці зазнають серйозних труднощів у різних життєвих ситуаціях. Ці соціальні ситуації впливають на виникнення соціальної депривації. До таких життєвих ситуацій можна віднести: призупинення з різних причин уже створеного зв'язку між суб'єктом і його соціальним середовищем; дитину віддають до дитячого садка; зміна персоналу; перехід суб'єкта з одного закладу до іншого; розлучення батьків тощо [5, с. 335].

Ми вважаємо, що одним із факторів виникнення соціальної депривації є недостатнє надходження соціальних стимулів, наприклад, коли дитина живе в ситуації «соціальної ізоляції».

Таким чином, у своїх дослідженнях ми будемо розглядати соціальну депривацію, перш за все, як негативний механізм соціалізації дитини. І в подальшому будемо виходити з наступного визначення: соціальна депривація – це обмеження соціальних контактів людини, що призводить до виникнення, поширення чи загострення негативних тенденцій виховання та соціалізації особистості, відхилень від певних соціальних норм за рахунок ізоляції індивіда від соціального оточення та соціального середовища.

Соціальна депривація може бути наслідком інших видів депривації. Наприклад, психічної депривації, особливо, коли людина в порядку мимовільної психічної компенсації свого стану втрачає відданість цінностям суспільства, яке її не визнає.

Отже, ми вважаємо за необхідне визначити складові соціальної депривації, а саме: психічну, педагогічну, родинну, пізнавальну, професійну, культурну, організмичну, комунікативну, економічну і просторову. Надамо їм побіжну характеристику.

На нашу думку, психічна депривація – це неможливість задоволення

людиною психічних потреб у зв'язку з обмеженням різноманітних психологічних стимулів.

Різні види психічної депривації в житті часто трапляються одночасно, а ізольовано виявити їх можна лише експериментально. Тому ми вважали за необхідне представити власну класифікацію психічної депривації.

Отож, до видів психічної депривації, як ми вважаємо, належать сенсорна, когнітивна, емоційна, екстремальна, духовна, екзистенційна, сексуальна депривація і депривація сну.

Аналіз досліджень з проблем депривації дозволив одним із видів соціальної депривації виділити освітню, яка, у свою чергу, у деяких випадках тісно переплітається із закладовою депривацією або ж виступає її наслідком.

Проаналізувавши дослідження О. Алексєнкової, Л. Бережної, І. Крупника, О. Рогожкіної стосовно закладової та освітньої депривації, ми дійшли висновку, що вони є різними проявами педагогічної депривації, яка, на нашу думку, полягає у обмеженні можливостей людини для задоволення соціальних та освітніх потреб.

Серед різноманітних видів соціальної депривації особливе місце посідає родинна депривація, яка, на нашу думку, являє собою обмеження можливостей спілкування дитини з її рідними (бабуся, дідусь, тітка, дядько і т. д.) і, як наслідок, позбавлення умов родинного виховання.

Підвидом родинної депривації ми вважаємо сімейну депривацію, що представляє собою обмеження можливостей дитячо-батьківської взаємодії, позбавлення умов сімейного виховання, що є необхідною умовою для повноцінного й повномірнього розвитку дитини та формування всебічно розвиненої особистості.

Звертає на себе увагу той факт, що деякі вчені, наприклад, І. Крупник, ототожнюють поняття сімейної, родинної і батьківської депривації. Ми ж, у свою чергу, розділяємо їх і виділяємо види сімейної депривації: мате-

ринську та батьківську депривацію.

Наступними видами соціальної депривації є пізнавальна, професійна і культурна депривація.

Пізнавальна депривація полягає в ізоляції (самоізоляції) людини від процесів розв'язання різних мисленневих завдань. Йдеться про «розумове навантаження», відсутність якого призводить до гальмування розумового розвитку або навіть його регресу. Розвивається розумова «лінь» [5, с. 336].

На нашу думку, видом пізнавальної депривації є інформаційна, яка являє собою неможливість засвоєння деякої інформації або її відсутність чи обмеження для досягнення певного результату.

Професійна депривація полягає у безробітті, оскільки людина не може реалізувати себе у фаховій діяльності, наприклад, через невизначеність свого подальшого шляху [4].

Ми вважаємо, що професійна депривація може характеризуватися ще позбавленням виконання робочих обов'язків, усуненням фахівця від роботи, недостатнім навантаженням тощо.

Культурна депривації визначається відсутністю або позбавленням необхідних для розвитку особистості культурних ресурсів, наприклад, освіти, знання, виховання [6].

У психології та соціальній педагогії виділяють ще психокультурну депривацію, яка полягає в довготривалому відчуженні особистості від засвоєння суто людських культурних цінностей, насамперед творів мистецтва, літератури, фольклору, звичаїв, обрядів, традицій тощо [5, с. 336].

На нашу думку, поняття культурної та психокультурної депривації є тотожними і ми вважаємо, що доречно говорити саме про культурну депривацію.

Етична депривація пов'язана з ціннісними конфліктами, які виникають при розбіжності з ідеалами суспільства ідеалів окремих індивідів або груп.

Ми вважаємо, що етична депри-

вація є видом культурної депривації і виникає при нестачі етичних ідеалів, норм; незадоволенні моральними нормами певної групи людей, їх поведінкою, яка не відповідає цінностям конкретної особи; позбавленні особистості потреби спілкування з іншими людьми за встановленими правилами поведінки.

Окремими видами соціальної депривації є організмична, комунікативна, економічна та просторова.

Організмична депривація зумовлена набутими індивідуальними недоліками людини такими, як фізична потворність, інвалідність, інтелектуальна недостатність тощо [4].

Економічна депривація полягає у неможливості суб'єкта забезпечити собі прожитковий мінімум чи певні матеріальні потреби [4], причиною чого може бути нерівномірний розподіл доходів.

Комунікативна депривація, на нашу думку, – це нестача спілкування внаслідок відсутності або обмеження мовного середовища людини.

Наступним видом соціальної депривації виступає просторова депривація, що містить в собі рухову і психомоторну депривацію.

Просторова депривація полягає у неможливості або обмеженні задоволення потреби людини у повноцінній руховій активності.

Більшість авторів вважає, що різні види депривації в житті можуть тісно переплітатися чи доповнювати одна одну. Ми у своєму дослідженні схилиємося до тієї думки, що усі види депривації взаємопов'язані між собою і можуть породжувати один одного і проявлятися комплексно в залежності від причин виникнення певного виду депривації. Наприклад, наслідками соціальної депривації дітей, які виховуються в інтернатних закладах, можуть бути сімейна, закладова, освітня, комунікативна та інші види депривації.

На основі узагальнення проаналізованих нами досліджень ми здійсни-

ли спробу запропонувати класифікацію видів депривації, що представлена на рис. 1.1.

Висновки. Депривація – це неможливість задоволення людиною певних потреб у зв'язку з обмеженням або відсутністю потрібних для цього контактів чи зв'язків, що може призвести до порушень у розвитку особистості.

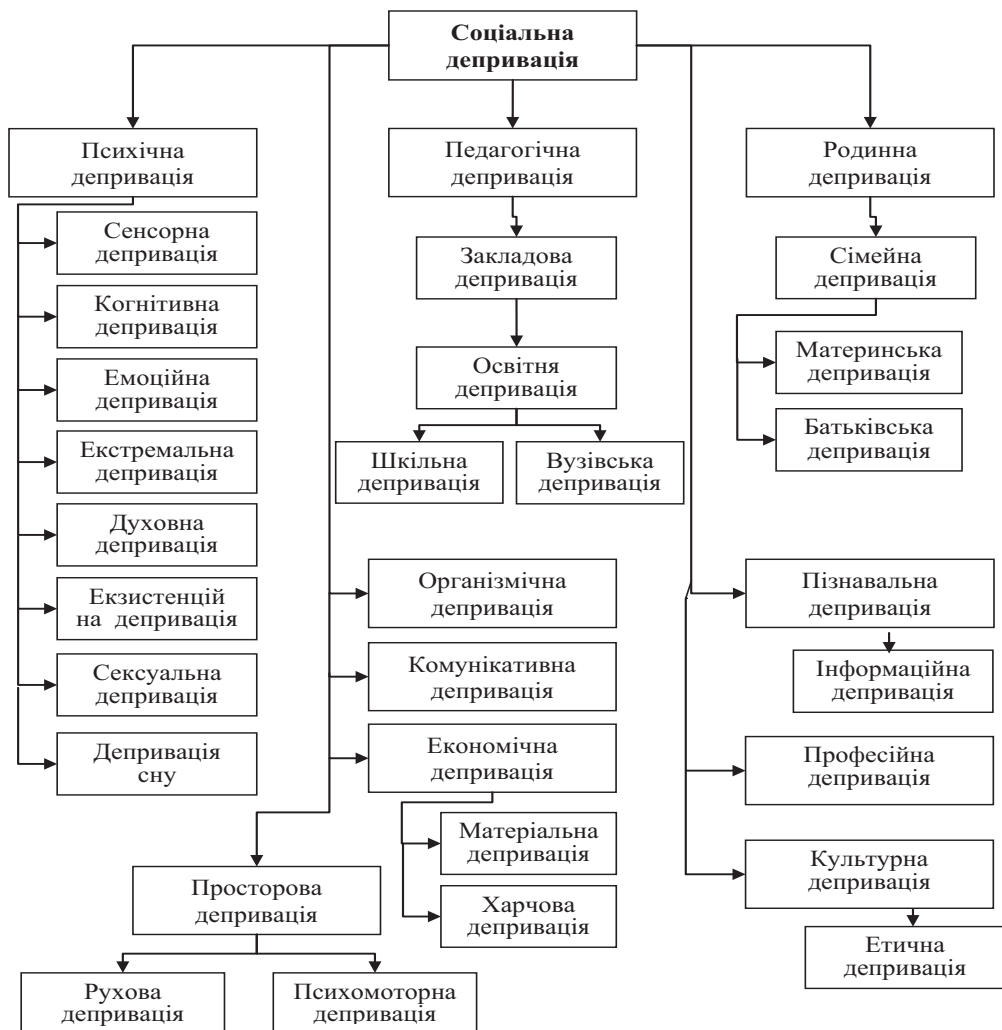
За різними класифікаційними підходами депривація буває: абсолютною

і відносною; повною і частковою; короткотривалою, затяжною і довготривалою; несуттєвою і загрозливою.

У залежності від позбавлених потреб чи можливостей депривація поділяється на психічну, педагогічну, родинну, пізнавальну, професійну, культурну, організмичну, комунікативну, економічну і просторову, які є складовими соціальної депривації.

Таблиця 1.

Модель навчання творчого монологу-розповіді майбутніх учителів німецької мови з використанням прийомів театральної педагогіки.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алексеевкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации : учеб. пособ. / Алексеевкова Е. Г. – СПб. : Питер, 2009. – 96 с.
2. Варій Ю. М. Психічна депривація студентської молоді України першого десятиліття ХХІ століття / Ю. М. Варій // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Львів, 2008. – Вип. 2. Серія психологічна. – С. 27– 40.
3. Гаврилова Е. В. Психолого-педагогическая помощь младшим школьникам с социальной депривацией средствами коррекционной ритмики в условиях школы-интерната: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гаврилова Елена Викторовна. – Курск, 2006. – 180 с.
4. Гошовський Я. Вплив депривації сну та інших деприваційних модифікацій на психічне здоров'я особистості [Електронний ресурс] / Я. Гошовський. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pp/2009_13/zmist.html.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. / за заг. ред. І. Д. Звереві. – 2-ге видання. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
6. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии [Электронный ресурс] / Жмуров В. А. – 2-е изд., 2012. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/978/word/kulturnaja-deprivacija>
7. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / Маслоу А. – СПб. : Питер, 2003. – Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/masla01/txt08.htm>
8. Микиртумов Б. Е. Клиническая психиатрия раннего детского возраста / Микиртумов Б. Е., Коцавцев А. Г., Гречаный С. В. – СПб. : Питер, 2001. – 256 с.
9. Поляничко А. О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт у мовах загальноосвітньої школи-інтернату: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Поляничко Анжела олександрівна. – Суми, 2011. – 264 с.

КУРЛЮК М.В.,
аспірант,
Інститут соціальної та
політичної психології
НАПН України,
м. Київ

ЧИННИКИ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ: НОВИЙ ПІДХІД ДО КЛАСИФІКАЦІЇ

У статті пропонуються різні підходи до визначення чинників, що здійснюють вплив на формування залежності від Інтернету. Автор пропонує нову, детальну класифікацію чинників, які можуть впливати на процес виникнення Інтернет-залежності. Автор приходить до висновку, що всі означені чинники в своїй сукупності впливають на людину, спонукаючи її проводити все більше часу в Інтернеті, оскільки це приносить їй позитивні емоції та служить засобом задоволення фрустрованих потреб.

Ключові слова: Інтернет-залежність, адикція, класифікація, підлітки, індивідуально-психологічні чинники, соціально-психологічні чинники, чинники соціального середовища.

В статье предлагаются различные подходы к определению факторов, оказывающих влияние на формирование зависимости от Интернета. Автор предлагает новую, подробную классификацию факторов, которые влияют на возникновение зависимости от Интернета. Автор приходит к выводу, что все указанные факторы в своей совокупности влияют на человека, побуждая его проводить все больше времени в Интернете, поскольку это приносит ему положительные эмоции и помогает удовлетворить фрустрированные потребности.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, аддикция, классификация, подростки, индивидуально-психологические факторы, социально- психологические факторы, факторы социальной среды.

The article suggests various approaches to determine the factors that influence the development of Internet addiction. The author offers a new, detailed classification of factors that may influence the occurrence of Internet addiction. Author comes to a conclusion that these factors

© Курлюк М.В., 2014

affect a person, prompting to spend more time online, because it brings positive emotions and helps to satisfy frustrated needs.

Key words: *Internet addiction, addiction, classification, adolescents, individual psychological factors, social-psychological factors, factors of social environment.*

Постановка проблеми. Інтернет-залежність є важливою та актуальною проблемою, оскільки здатна в значній мірі вплинути на особистість, призвести до її деформації, порушити здатність людини встановлювати взаємозв'язки з соціумом. У зв'язку з цим, виникає потреба у виявленні тих чинників, які сприяють процесу формування залежності від Інтернету. Наявні на даний час класифікації чинників Інтернет-залежності, є фрагментарними, недостатньо повними, та структурованими. Тому виникає потреба у розробці класифікації, яка б дозволила повноцінне охоплення тих чинників, що можуть спричинити залежність від Інтернету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічну основу дослідження складають праці, спрямовані на вивчення чинників Інтернет-залежності (В. Бурова, Т. Вакуліч, Ю. Вінтюк, Т. Ісакова, Ц. Короленко, М. Реуцький, І. Соловійова, Х. Турецька), визначення особливостей прояву Інтернет-залежності (А. Голдберг, Д. Грінфілд, К. Янг), наслідків інтернет-залежності для особистості (Т. Карабин, В. Посохова).

Метою статті є класифікація та аналіз чинників, які сприяють виникненню Інтернет-залежності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В сучасній психології розглядається питання визначення найбільш значимих чинників, що впливають на формування Інтернет-залежності. В процесі цього були виділені різні підходи до визначення чинників залежності від Інтернету, здійснені спроби класифікації. Т. Ісакова запропонувала розглядати кібернетичні та індивідуально-психологічні чинники Інтернет-

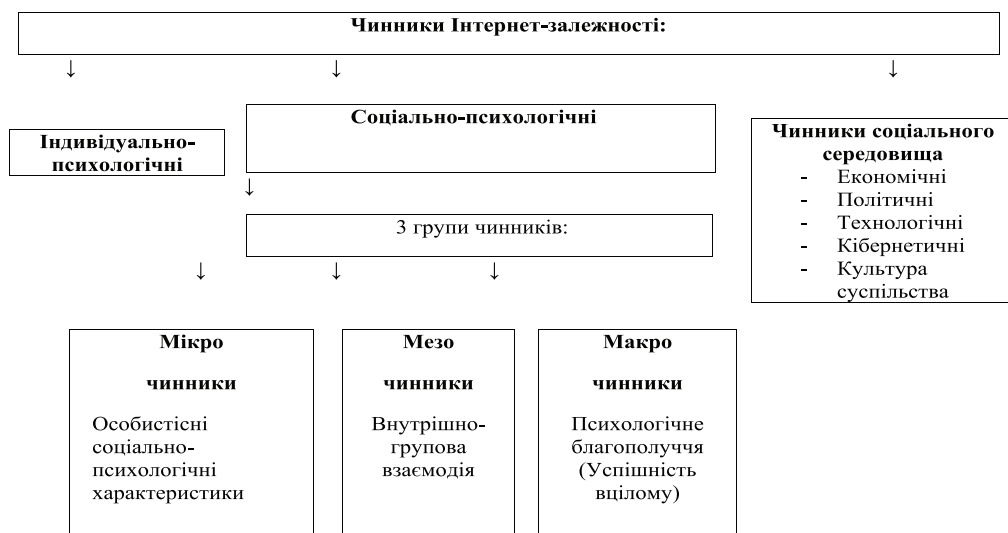
залежності [5]. Т. Вакуліч поділила чинники Інтернет-залежності на: психологічні (безмежна можливість створювати нові образи власного “Я” та вербалізувати уявлення і фантазії, порушення психофізіологічного стану); соціально-психологічні (потужне розширення меж спілкування особистості; легкість знаходження односторонніх і емоційно близьких людей, задоволення потреби в належності до соціальної групи та визнанні; можливість відійти від реальності); та соціальні чинники [2].

В. Бурова вказувала, що Інтернет-залежність спричинюється втечею від внутрішніх психологічних конфліктів, які породжуються проблемами в особистому і сімейному житті, значних психологічних травм та компенсацією невдач [1]. Ю. Вінтюк при дослідженні чинників Інтернет-залежності особливу увагу приділяв власне впливу сімейного виховання та стосункам у родині [3]. Х. Турецька поділила чинники Інтернет-залежності на зовнішні і внутрішні. Зовнішні чинники: характеристики середовища Інтернету; характеристики соціальної ситуації: зростання відчуженості, дистанційованості між людьми, зростання кількості розлучень, часті зміни місця проживання. До внутрішніх психологічних характеристик особистості, що пов'язані з Інтернет-залежністю відносять: депресію, труднощі міжособистісного спілкування інтернет-залежних, невпевненість у собі та несміливість у соціальних контактах [12].

Розглянувши ці класифікації, ми дійшли до висновку, що запропоновані підходи є дещо фрагментарними і недостатньо структурованими. Через

Таблиця 1.

Модель навчання творчого монологу-розповіді майбутніх учителів німецької мови з використанням прийомів театральної педагогіки.



це виникає потреба скласти таку класифікацію, яка б дозволила отримати повноцінне уявлення про ті чинники, які здатні впливати на процес виникнення залежності від Інтернету. З цією метою, на основі вищезгаданих класифікацій, нами було запропоновано таку класифікацію чинників Інтернет-залежності, які б дозволили найбільш повно і ґрунтовно дослідити дану проблему (див. табл.1).

Розглянемо зазначені чинники Інтернет-залежності більш детально.

I. Індивідуально-психологічні чинники – це такі суб'єктні чинники, які пов'язані з демографічними характеристиками (вік, стать, освіта) й особистісними властивостями кіберкористувачів [5]. Відповідно до даного визначення та на основі попередньо проведеного дослідження [10], нами були отримані такі індивідуально-психологічні чинники, які здійснюють вплив на формування Інтернет-залежності, як: 1) акцентуації характеру, а саме: лабільний, збудливий, та астено-невротичний тип акцентуації; 2) особистісні характеристики: загальна

емоційна нестійкість (зниження здатності управляти власними емоціями та настроями), знаходити їм адекватне пояснення), перепади настрою, вразливість, психічна втомлюваність, схильність до заниженої самооцінки. Підлітки з Інтернет-залежною поведінкою дратівливі, схильні до афективних спалахів. Мають проблеми з самоконтролем та саморегуляцією, що призводить до неефективного планування діяльності в Інтернеті.

II. Чинники соціального середовища [2], пов'язані з існуванням сучасної людини в інформаційно насиченому середовищі, що опосередковується агресивністю подання інформації у ЗМІ, появою нових засобів впливу на свідомість, ослабленням найважливіших соціокультурних інститутів, відсутністю реально діючих соціальних програм психогієни та психопрофілактики.

Дана група чинників включає в себе:

1) Економічні чинники. Серед економічних чинників слід назвати доступність вартості обслуговуван-

ня і послуг, які надають доступ до Інтернету. Інтернет виступає і соціально-економічним фактором, коли питання стосується батьківсько-дитячих стосунків. Інтернет легко заповнює дозволя дитини, а тому батькам часто буває зручно зайняти дитину комп'ютером, звільнивши себе тим самим від виконання батьківських обов'язків. Батьки можуть надавати перевагу заповненню дозволя дитини комп'ютерними іграми, проведенням часу в соціальній мережі замість тих видів діяльності, які потребують значних грошових витрат і безпосередньої участі дорослих (спорт, подорожі, заняття творчістю).

- 2) **Політичні чинники.** Через постійні стресові ситуації, нестабільну політичну ситуацію в країні, виникла потреба в соціально-політичній поінформованості і включеності в ці процеси, що може призвести до надмірного використання Інтернету.
- 3) **Технологічні чинники.** Завдяки науково-технічному прогресу розвиток пристроїв і засобів, які дозволяють швидко отримати доступ до Інтернету, значно зріс. Наразі увійти до мережі Інтернет можливо не лише за допомогою комп'ютера, як раніше, але і при використанні мобільного телефону, планшета, чи навіть окулярів Google glass. При розгляді соціально-технологічного аспекту, можна сказати, що найбільш агресивним способом експансії інформаційних технологій є їх включення в процеси первинної та вторинної соціалізації. Таким прикладом є нав'язування використання Інтернету батьками та освітніми установами. Якщо оточення підлітка починає активно застосовувати нові засоби комунікації, то і йому з найвищою ймовірністю прийдесться освоювати нові технології. Таким чином, вибір – використовувати Інтернет або ні – вже роблять визначені соціальні інститути та групи, а не сам підліток.

4) **Кібернетичні чинники** – об'єктні умови і фактори, пов'язані із властивостями кіберсередовища. Вони роблять Інтернет привабливим засобом для формування адикції, завдяки:

1. необмеженому доступу до інформації [14];
2. можливості створювати нові образи «Я», пробувати себе у новій ролі, яка є недоступною в реальному житті. Це пов'язано з тим, що у реальному житті підліток має відповідати соціальному статусу, соціальним ролям, чи може відчувати незадоволення власною зовнішністю. А Інтернет починає сприйматися як засіб задоволення потреби в спілкуванні, для підвищення самооцінки і позбавлення від певних комплексів [2];
3. можливості вербалізувати уявлення чи фантазії, в тому числі не можливі для реалізації в звичайному світі: кіберсекс, рольові ігри в Інтернеті [4];
4. легкому пошуку однодумців. Віртуальні соціальні контакти встановлюються набагато легше, ніж реальні, чому сприяють більша відкритість і простота спілкування в Інтернеті. При найменшому розчаруванні або незадоволенні Інтернет-співрозмовником можна перервати спілкування з ним/з нею і знайти іншого співрозмовника [13];
5. почуттю належності до групи. В Інтернеті можна легко приєднатися до будь-якої групи за інтересами, або створити власну;
6. віртуальна реальність мережі дозволяє створити ілюзію захисту від самотності, отримати емоційну підтримку і визнання в Інтернеті. Вона компенсує причини труднощів у реальному спілкуванні без їх розуміння і дійсних кроків для їх усунення [9];
7. можливості анонімного спілкування (К. Янг). Проте твердження Кімберлі Янг [14] і її послідовників, що спілкування в Інтернеті є комфортним завдяки його анонімності, є наразі лише частково правдивим. Оскільки

ки в усьому світі (і в україно- і російськомовному сегменті Інтернет) росте популярність сайтів, що вимагають від учасника реєструватися під справжнім ім'ям і прізвищем, а не під вигаданим ніком. Яскравим прикладом цього є соціальні мережі [7].

8) **Культура суспільства.** На формування Інтернет-залежності також здійснює вплив культура суспільства. Якщо в суспільстві не ведеться роз'яснення правил щодо безпечного використання Інтернету, та не приймаються відповідні нормативні та освітні норми - це, в свою чергу, може призводити до негативних наслідків формування Інтернет-залежності. Щоби запобігти цьому, пропонуються різні стратегії запобігання Інтернет-залежності. Показовим прикладом у даному аспекті є Китай. В Китаї боротьба з Інтернет-залежністю відбувається на найвищому державному рівні. Іде скорочення Інтернет-кафе, до яких виставляються жорсткі вимоги. Влада контролює відвідуваність і дотримання встановлених вікових та часових меж щодо користування Інтернетом. Порушення цих правил призводить до виплати значних штрафів. Головним завданням у цій сфері вважається створення та розвиток здорової онлайн-культури, яка б забезпечила суспільству стабільність. Тому китайська влада спрямована на використання Інтернету громадянами саме в рамках освіти та бізнесу, без користування неприпустимими Інтернет-послугами, унеможлижуючи також і перегляд порнографії.

Окрім жорсткого контролю за використанням Інтернету, у багатьох країнах впроваджується медіа-освіта, яка функціонує як система, що стала невід'ємною частиною, з одного боку, загальноосвітньої підготовки молоді, з другого – масових інформаційних процесів. На жаль, в Україні медіа-освіта досі залишається фрагментарною

і здійснюється переважно стихійно з ініціативи ентузіастів, педагогів-новаторів за явного браку інтеграції цих зусиль в ефективну медіа-освітню систему. Проте, за підтримки Інституту соціальної та політичної психології НАПН України[8], вже проходить всеукраїнський експеримент із впровадження у навчально-виховний процес медіа-освіти, в межах якого планується запровадження вивчення курсу «Основи медіа-грамотності» в загальноосвітніх закладах. Наразі проводяться наради-семінари вчителів навчальних закладів з метою підготовки їх до викладання основ медіа-грамотності. Також створені перші програми, посібники та підручники з медіаосвіти та медіакультури.

III. Соціально-психологічні чинники, пов'язані з тими психологічними труднощами і ускладненнями, які породжені найближчим соціальним середовищем. Розгляд соціально-психологічних чинників, відповідно до підходу А. Мудрик [11], ми пропонуємо поділити на 3 групи:

- 1) Мікрочинники: особистісні соціально-психологічні характеристики
- 2) Мезочинники (мезо-середній, проміжний): включає внутрішньогрупову взаємодію. Це може бути взаємодія в сім'ї; колективі: класі, студентській групі, групі за інтересами.
- 3) Макрочинники (великий), пов'язані з психологічним благополуччям, тобто успішністю відносно.

Висновок. Запропонована нами класифікація дає більш повне і розширене бачення проблеми. Відповідно до цієї класифікації, чинники Інтернет-залежності поділяються на 3 великі групи: індивідуально-психологічні характеристики особистості, чинники соціального середовища (економічні, політичні, технологічні, кібернетичні, чинники культури суспільства), та соціально-психологічні чинники. Соціально-психологічні чинники, в свою чергу, також поділяються на 3 групи: мікрочинники (особистісні соціально-психологічні характеристики), ме-

зочинники (включають внутрішньо-групову взаємодію), та макрозочинники (пов'язані з психологічним благополуччям). Всі означені чинники в своїй сукупності впливають на людину, спонукаючи її проводити все більше часу в Інтернеті, оскільки це приносить їй позитивні емоції та служить засобом задоволення фрустрованих потреб. Однак надмірне перебування в Інтернеті може витіснити всі інші види ді-

яльності людини, зробивши Інтернет осередком життя, і, як наслідок, може призвести до негативних наслідків формування Інтернет-залежності.

Перспективним напрямком дослідження є проведення теоретико-експериментального дослідження з метою поглибленого вивчення соціально-психологічних чинників, що призводять до формування Інтернет-залежності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бурова В.В. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости / В.В. Бурова – М., 2001.
2. Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання інтернет- залежності підлітків / Т.М. Вакуліч. Текст: дис. канд. наук. – 2006.
3. Вінтюк Ю. Психологічні закономірності виникнення узалежнень у шкільному віці та способи протидії їм / Ю. Вінтюк // Здоровий спосіб життя. – 2008. – № 34. – С. 13–20.
4. Інтернет-залежність дітей та підлітків: [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://lnit2.at.ua/publ/internet_zalezhnist_ditej_ta_pidlitkiv/1-1-0-5.
5. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / Т. О. Ісакова. – К.: НІСД, 2011.
6. Камінська, О. В. Психологічні детермінанти формування інтернет-залежності. / О. В. Камінська. Проблеми сучасної психології. 2013. Випуск 22. – С. 194–204.
7. Климовская О.Ю. К вопросу об Интернет-зависимости / О. Ю. Климовская // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2008. – № 829. – С. 77–80. – (Теорія культури і філософія науки ; вип. 36).
8. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm
9. Котляров А. В. Другие наркотики или Ното Addictus: Человек зависимый Текст. / А. В. Котляров. М.: Психотерапия, 2006. – 480 с.
10. Курлюк М.В. Індивідуально-психологічні чинники Інтернет-залежності підлітків/ М.В. Курлюк // Гуманітарний вісн.ДВНЗ «Переяслав-Хмельницьк. державн.пед. ун-т ім.Григорія Сковороди. Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання».-К: Гнозис, 2014.- 476с.
11. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В.Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240с.
12. Турецька Х.І. Особистісна ідентичність схильних до інтернет-залежності осіб: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Х.І. Турецька. – К., 2011.
13. Чудова И.В. Особенности образа Я Жителя Интернета / И.В. Чудова// Психологический журнал. 2002. Т. 22.
14. Янг К. Диагноз - Интернет-зависимость / К.С. Янг// Мир Интернет. 2000. №2.

ЛОСЄВА Н.М.,
доктор педагогічних наук,
професор, кафедра вищої
математики та методики
викладання математики,
Донецький національний
університет

ШУРАЄВА В.В.,
магістрантка, факультет
математики та інформаційних
технологій,
Донецький національний
університет,
м. Донецьк

ПРОЕКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНОГО КУРСУ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ

У статті висвітлюється авторський досвід проектування корекційного курсу з математики індивідуальної спрямованості для учнів середньої загальноосвітньої школи

Ключові слова: індивідуалізація навчання, діагностика знань з математики, дистанційна освіта, програма корекції знань, проектування корекційного курсу

В статье освещается авторский опыт проектирования коррекционного курса по математике индивидуальной направленности для учащихся средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, диагностика знаний по математике, дистанционное обучение, программа коррекции знаний, проектирование коррекционного курса.

The article highlights the author's work in designing a corrective, individually orientated course in mathematics for secondary school students.

Key words: individualization of education, diagnostics of knowledge of mathematics, distance learning, the program correction of knowledge, designing a corrective course.

© Лосєва Н.М., Шурасєва В.В., 2014

Постановка проблеми. На етапі розвитку сучасної освіти в умовах тенденції гуманізму система середньої освіти знає модернізації: активно впроваджується особистісна орієнтація змісту, методів, форм навчання та технологій реалізації цих змін, розробляються індивідуальні освітні програми, що сприяють оптимальному просуванню дитини в середовищі навчання.

Процес індивідуалізації є найбільш пріоритетним, саме в його рамках відбувається становлення сучасної людини. По-перше, увага до індивідуальних особливостей особистості дозволяє забезпечити ефективність процесу навчання. По-друге, вчасно актуалізовані індивідуальні можливості психофізіологічного і психологічного розвитку, дозволяють уникнути серйозних труднощів на подальших етапах розвитку людини, пов'язаних з її адаптацією у всіх сферах життєдіяльності, сприяють становленню успішної професійної діяльності, творчої саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні аспекти особистісно орієнтованого навчання проаналізовані в роботах Н.А. Алексєєва, І.Д. Беха, А.І. Жохова, І.А. Зимньої, С.А. Сисєвої, А.В. Хуторського, І.С. Якиманської.

Дослідженням психолого-педагогічних основ індивідуалізації процесу навчання присвячені роботи А.А. Бударного, В.М. Володько, Б.С. Гершунського, А.С. Границької, А.А. Кірсанова, Е.С. Рабунського, Г.К. Селевко, І.Е. Унт та ін.

Аналіз наукових робіт сучасних досліджень проблем індивідуалізації демонструє зростаючий інтерес до побудови індивідуальних освітніх траєкторій учнів. У роботах І.О. Александрова, Л.С. Виготського, Ю.Н. Логінової, І.П. Подласого, А.В. Хуторського, І.С. Якиманської пропонуються методи побудови індивідуальних освітніх траєкторій для учнів у системі загальної освіти.

Проблеми впровадження особистісно орієнтованих технологій у навчально-освітній процес розглянуті в роботах Б.П. Беспалька, Н.М. Лосєвої, Е.Н. Пехоти, І.П. Подласого, В.В. Серікова та ін.

Значимість дистанційної освіти досить докладно проаналізована в роботах А.А. Андрєєва, В.П. Колмогорова, С.Л. Лобачова, Н.М. Лосєвої, Н.В. Морзе, П.І. Підкасистого, Є. С. Полата, О.І. Скафи, В.П. Тихомірова, Ю.В. Триуса, С.А. Щенникова. Їхні погляди відображають великий діапазон уявлень про сутність і зміст дистанційної освіти, особливості навчального процесу.

Проблемам педагогічного проектування присвячені праці Ю.К. Бабанського, Є.С. Заїр-Бека, В.М. Монахова, Є.С. Полата, В.М. Розіна, Г.К. Селевко, В.В. Серікова, Н.Н. Суртаєвої. У роботах авторів здійснені концептуальні аналіз і синтез теоретичних уявлень про проектування в різних областях знання, що дозволяють зробити новий крок в осмисленні педагогічного проектування, визначені сутність, загальні принципи і технології проектної діяльності.

Водночас аналіз психолого-педагогічної та науково-методичної літератури дозволяє констатувати, що на сучасному етапі розвитку шкільної математичної освіти питанням індивідуалізації в контексті проектування індивідуальних освітніх траєкторій для корекції знань учнів при вивченні математики приділяється недостатньо уваги. На жаль, існують суперечності між потребою і можливістю вибору учнями своєї траєкторії навчання і недостатньою теоретичною основою проектування індивідуальних освітніх траєкторій у навчанні математиці учнів середньої загальноосвітньої школи, розробленістю шляхів і механізмів розгортання індивідуальних освітніх траєкторій учнів для проведення корекції знань і ефективного зростання їхньої математичної компетентності.

Формулювання цілей статті. Мета статті – продемонструвати методику проектування корекційного курсу індивідуальної спрямованості з математики для учнів середньої загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу статті. В процесі засвоєння навчального матеріалу більшість школярів відчуває на собі помітне перевантаження, рівень вимог стає для них недосяжним, внаслідок чого школяр втрачає навчальну мотивацію, пропадає інтерес до навчання і впевненість учня в собі.

Перспективною тенденцією в розробці засобів допомоги школярам є застосування індивідуалізованих корекційних програм, які передбачають розкриття індивідуальних можливостей кожного учня з використанням потенціалу конкретної ситуації його розвитку.

Індивідуалізація навчання спрямована на подолання невідповідності між рівнем навчальної діяльності, яке задають програми, і реальними можливостями кожного учня. Врахування особливостей учнів носить комплексний характер і здійснюється на кожному етапі навчання: при сприйнятті мети, мотивації навчання, вирішенні

навчальних завдань, визначенні способів дій і т. д. Відбувається інтеграція окремих прийомів, способів індивідуалізації навчання в єдину систему, що підвищує ефективність і забезпечує єдність навчання, виховання і розвитку [2, 294].

Необхідність врахування індивідуальних відмінностей і можливостей кожного учня очевидна. Наприклад, всі особистісні особливості ділять на групи: залежно від значущості їх для сприйняття, зберігання, відтворення, переносу знань; залежно від типів вищої нервової діяльності. Інша класифікація ділить всі особливості на 2 групи: когнітивні (пізнавальні) та мотиваційні. Дослідження вчених (В.М. Володько, А.А. Кірсанов, Е.С. Рабунський, А.В. Хуторський, І.С. Якиманська та ін.) виявили пріоритетність врахування саме індивідуально-психологічних особливостей учнів у процесі навчання. З точки зору унікальності особистості система навчання має бути адаптована до кожного учня. Вчені підкреслюють, що тільки індивідуальне навчання створює умови для максимального розвитку учнів з різним рівнем здібностей: для реабілітації тих, хто відстає, (індивідуальні програми корекції з ліквідації прогалів у знаннях учнів) та для інтенсивного навчання тих, хто здатний вчитися з випередженням. Разом з тим, можливості застосування індивідуальної учбової роботи також обмежені. Її організація потребує великих витрат часу й зусиль учителів, значного збільшення числа викладачів у школі. Ось чому вона не може стати єдиною формою навчання в умовах класної загальної середньої освіти [1, 40].

У зв'язку з цим особливо актуальним є виявлення механізмів, що обумовлюють індивідуальні особливості діяльності та сприяють оптимальному просуванню дитини в середовищі навчання.

Педагогічне проектування – складна багатоступенева діяльність. Ця діяльність здійснюється як ряд послі-

довних етапів, наближаючи розробку майбутньої діяльності від загальної ідеї до детально описаних конкретних дій.

Наш педагогічний експеримент проходив з вересня 2013р. до травня 2014р. включно. В експериментальному дослідженні взяли участь шістнадцять учнів ЗОШ № 58 та ЗОШ № 44 м. Донецька. Вік учнів – 13-15 років.

Педагогічний експеримент проводився в три етапи.

На першому етапі вивчалася психолого-педагогічна та науково-методична література, проводився її порівняльний аналіз, здійснювалося вивчення педагогічного досвіду з проблеми дослідження; виявлялися основні протиріччя, формувалися проблема, мета і завдання дослідження.

На другому етапі були визначені основні вимоги до проектування корекційного курсу індивідуальної спрямованості з математики, а саме: методи навчання, технологія навчання, розроблена структура та зміст програми корекції, розроблена модель корекції знань.

На третьому етапі проведено педагогічний експеримент з використанням розробленого технологічного оснащення корекційної роботи, узагальнено результати дослідження і зроблено висновки.

Ефективність розробленої нами програми корекції знань з математики ми виявляли за двома критеріями – підвищення якості знань та рівня навчальної мотивації.

На етапі створення проекту нами була розроблена модель корекції знань. Модель корекції знань знаходить своє практичне застосування шляхом впровадження створеної нами програми корекції.

Поняття «корекція» визначається як похідне від латинського слова «correctio» – виправлення. Сам термін «корекція розвитку» як певна форма психолого-педагогічної діяльності вперше виникає в дефектології по відношенню до варіантів аномального

розвитку дітей. Надалі під час розвитку прикладної вікової психології відбулася своєрідна експансія поняття «корекція» на область нормального розвитку. Таке розширення сфери застосування було зумовлене новими соціальними завданнями «значного підвищення морального та інтелектуального творчого потенціалу, формування у всіх дітей різнобічних творчих можливостей» [3, 60]. Таким чином, відбулася принципова зміна характеру завдань і адресата корекційних впливів – від виправлення дефектів, що лежать за межами нормального розвитку, до створення оптимальних можливостей і умов для розвитку в межах норми.

Навчання за програмою корекції реалізоване нами з урахуванням основних дидактичних принципів і принципів корекційно-розвивального навчання:

- принцип індивідуального підходу;
- принцип систематичності й послідовності в навчанні;
- принцип наочності;
- принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок;
- принцип єдності діагностики та корекції;
- принцип динамічності сприйняття;
- принцип врахування емоційної забарвленості матеріалу.

Технологія індивідуалізованого навчання – така організація навчального процесу, при якій індивідуальний підхід та індивідуальна форма навчання пріоритетні. Вона передбачає проектування педагогічної діяльності на основі індивідуальних якостей дитини (інтересів, потреб, здібностей, інтелекту).

Індивідуалізація навчання може здійснюватися за:

- змістом, коли учень має можливість коригування спрямованості освіти, що здобувається;
- обсягом навчального матеріалу, що дозволяє здібним слухачам більш глибоко вивчати предмет у пізна-

вальних, наукових або прикладних цілях;

- часом засвоєння, дозволяючи зміну в певних межах регламенту вивчення певного обсягу навчального матеріалу відповідно до темпераменту і здібностей слухача.

Ми вважаємо, що програма корекції знань з математики має бути більшою мірою орієнтована на об'єктивність контролю, врахування індивідуальних особливостей кожного учня, створення сприятливих умов для розкриття і розвитку його здібностей, стимулювання творчої активності учня. Програма корекції знань повинна забезпечувати не тільки об'єктивну оцінку знань і умінь учня, а й регулярний зворотній зв'язок у навчальному процесі, підсилювати в учня відчуття власної гідності і впевненості у своїх силах.

При розробці корекційної програми необхідною, на нашу думку, є реалізація таких умов:

- побудова завдань на наочно-образному матеріалі;
- навчання тих, хто проходить випробування, виявленню характерних, істотних ознак предметів, розвиток умінь порівнювати, зіставляти;
- спонукання до мовленнєвої діяльності, здійснення контролю за мовленнєвою діяльністю учнів;
- встановлення взаємозв'язку між предметом, що сприймається, його лексичним позначенням та практичною дією;
- поділ діяльності на окремі складові частини, елементи, операції, що дозволяє осмислювати їх у внутрішньому відношенні один до одного.

Завдання авторів корекційної програми:

- правильний вибір індивідуального освітнього маршруту; напрямку корекційної роботи; виявлення прогалин у знаннях і визначення траєкторії для їх ліквідації; спосіб подачі навчального матеріалу; темп навчання;
- подолання труднощів у навчанні;

- формування дружнього мікроклімату в процесі навчання, що сприяє комфортним відчуттям учня;
- формування позитивної мотивації до навчання;
- вирішення певних особистісних проблем розвитку учня, таких як розвиток впевненості у своїх силах.

У роботі з тими, хто проходив випробування, використовувалася стратегія стимуляції їхньої експресивності шляхом заохочення до висловлювань, підкреслювалася важливість отримання ними конкретного результату на кожному етапі. При цьому використовувалися спеціальні прийоми, спрямовані на зниження рівня їхньої фрустрації.

Одним із засобів індивідуалізації освіти в час інформаційних технологій ми обрали дистанційне навчання.

Завдяки інтерактивному стилю спілкування й оперативному зв'язку в дистанційному навчанні відкривається можливість індивідуалізувати процес навчання. Викладач має великі можливості для розкриття творчого потенціалу учня з урахуванням його індивідуальної готовності: може застосовувати гнучку індивідуальну методику навчання, пропонувати учню додаткові, орієнтовані на нього блоки навчальних матеріалів, інформаційні ресурси. Оскільки фактор часу стає не критичним, учень може також вибрати свій темп вивчення матеріалу. Індивідуальні освітні програми, що реалізуються шляхом дистанційного навчання, надають можливість кожному учневі, що є користувачем інтернету, отримати широку свободу у виборі режиму навчання.

Зміст корекційної програми склали вправи, розроблені автором, заняття програми оформлені у вигляді уроків – презентацій у програмі PowerPoint.

Корекційне навчання здійснювалося за допомогою відеозв'язку Skype і передбачало використання електронної пошти.

Програма корекції в нашому дослідженні включає в себе кілька етапів.

1. Стартова діагностика знань учнів з математики.

2. Корекційна робота з математики.

3. Тренінг з математики.

4. Підсумкова діагностика знань учнів з математики.

Для проведення актуалізації знань наших піддослідних ми розробили діагностичну програму з математики для учнів 5 - 9 класів загальноосвітньої школи. Діагностична програма розроблена відповідно до вимог шкільної програми з математики для 5-9 класів Міністерства освіти і науки України.

Вважається, що знайти правильну відповідь набагато легше, ніж сформулювати її самому. У зв'язку з цим для виявлення повної картини успішності під час проведення діагностики, ми визнали більш прийнятним варіант відкритих тестових завдань вільного викладу. Вони передбачають вільні відповіді учнів стосовно суті завдання, на відповіді не накладаються обмеження. Основна перевага цих завдань – неможливість вгадати відповідь.

Наша діагностична програма включає в себе систему різнорівневих завдань (базовий рівень А – демонструє наявність необхідних мінімальних знань з дисципліни відповідно до встановлених стандартів, підвищений рівень В – передбачає в учня наявність розширених знань у порівнянні з базовим рівнем і поглиблений рівень С – включає в себе завдання для учнів з яскраво вираженим творчим потенціалом, добре розвинутою логікою, сформованістю інтересів до математики), інструкцію й рекомендації для проведення діагностики знань з математики. Наведемо приклад деяких завдань стартової діагностики з курсу «Алгебра» за 7 клас.

Рівень А

1. Знайдіть коефіцієнт одночлена.

$$4ab \cdot \left(-\frac{1}{2}a\right)^2$$

2. Запишіть вираз $16a^2b^2 + 1 + 8aby$ вигляді квадрата двочлена.

3. Знайдіть координати перетину

осі Oy і графіка функції $y = x^2 - 2x + 3$.

4. Різниця двох чисел дорівнює 4, а різниця їх квадратів 44. Знайдіть ці числа.

Рівень В

1. Чи є тотожністю рівність

$$|a + b| = |a| + |b|?$$

2. Пасажирський поїзд за 3 години проходить на 10 км більше, ніж товарний за 4 год. Швидкість товарного поїзда на 20 км/год менше швидкості пасажирського. Знайдіть ці швидкості.

3. Пряма $y = kx + b$ проходить через точки $A(3;1), B(1;5)$. Напишіть рівняння цієї прямої.

4. При якому значенні k вирази $13(2 + x) - 17x$ і $12x - 7(x + 4)$ набувають однакових значень?

Рівень С

1. При якому значенні k вираз $2x(x^2 + 7) - 2(x + 1) - 4x$ тотожно дорівнює виразу $(2x - 3) \cdot (x^2 + 4) + 3x^2 + k$?

2. Задайте формулою лінійну функцію, графік $y = 1,5x - 3$ якої розташований паралельно графіку і проходить через точку $A(2; 6)$.

3. Знайдіть два натуральних числа, якщо їх сума дорівнює 522, а найбільший спільний дільник дорівнює 87.

4. Два велосипедисти виїхали одночасно з пунктів А і В назустріч один одному. Прибувши в кінцевий пункт, кожен з них повернувся назад і продовжив рух у зворотньому напрямку. Уперше вони зустрілися на відстані 10 км від пункту В, а вдруге – на відстані 5 км від пункту А. Знайдіть відстань від А до В.

Після того як учень виконував завдання стартової діагностики, він відправляв нам на пошту відскановані рішення. Потім ми проводили аналіз результатів стартової діагностики, виявляли прогалини у знаннях того, хто проходив випробування, розробляли індивідуальний сценарій програми корекції і визначали напрямок корекційної роботи:

ПРИМЕРЫ РЕШЕНИЯ:

$$1) \frac{y+3}{y+1} \cdot \frac{y-2}{4y+4} = \frac{y+3}{y+1} \cdot \frac{y-2}{4(y+1)} = \frac{(y+3)(y-2)}{4(y+1) \cdot (y+1)} =$$

$$= \frac{y^2 + 3y - 2y + 6}{4(y+1)^2}$$

$$\text{Ответ: } \frac{y^2 + 3y - 2y + 6}{4(y+1)^2}$$

$$2) \frac{x-1}{x+1} \cdot \frac{x-1}{4x+4} = \frac{x-1}{x+1} \cdot \frac{4x+4}{x-1} = \frac{(x-1)(4x+4)}{(x+1)(x-1)} =$$

$$= \frac{(x-1) \cdot 4 \cdot (x+1)}{(x+1)(x-1)} = 4$$

$$\text{Ответ: } 4$$

Мал.1 Фрагмент корекційного заняття

- підвищення рівня знань;
- підвищення якості знань (ліквідація прогалин у знаннях учнів з математики).

Опишемо методику проведення наших корекційних занять.

Піддослідний (учень) отримував на пошту урок-презентацію та скачував його. Після чого ми встановлювали відеозв'язок з учнем за допомогою Skype. Кожне корекційне заняття починалося з повторення теоретичного матеріалу з теми уроку. Учень вголос читав визначення та теореми, розташовані на слайді, після цього ми ставили учневі усні теоретичні питання. Далі ми пропонували учневі виконати нескладні завдання в усній формі, після чого переходили до слайдів, на яких учневі наочно пропонувалися приклади розв'язання вправ (див. мал. 1).

Шляхом діалогу з учнем ми з'ясовували валідність застосування конкретних методів розв'язання вправ. У разі, коли в учня виникали труднощі, і він не розумів, чому вправа, розв'язана автором, виконується саме так, ми застосовували евристичний діалог, під час якого учень «самостійно» знаходив відповідь на свої питання. Далі ми пропонували учневі виконати вправи разом, під нашим контролем, акцентуючи увагу на важливість розуміння математичної термінології,

контролювали хід думок учня шляхом постійної підтримки діалогу, підбадьорювали у разі виникнення тривалої паузи. У ході розв'язання вправ разом учень кожен свою дію, записану в зошит, промовляв уголос. Це сприяло формуванню і розвитку в учнів математичного мовлення, а також усвідомленню кожної виконуваної ними дії.

Так, наприклад, учениця 7 класу, виконуючи вправи на дії з дробами, чисельник дробу називала знаменником, а знаменник дробу – його чисельником. У ході виконання вправ з промовлянням виконуваних дій у дитини сформувалося грамотне математичне мовлення.

В іншій учениці ми виявили «страх літер», що цілком природно для підлітка. Тобто робота з числами сприймалася нею як процес зрозумілий і природний, а аналогічні дії з наявністю змінних викликали відторгнення і, як наслідок, нерозуміння. Ми пояснили учениці сенс поняття змінної, після чого піддослідна більш впевнено приступила до спільного виконання вправ.

У корекційній роботі, спрямованій на ліквідацію прогалин, основний помічник – планомірне і систематичне повторення. У математиці, на відміну від будь-якої іншої науки, особливо важлива роль послідовності у вивчен-

Тренінг

2. Сократите дробь:

a) $\frac{4m-4m^2}{1-m}$; b) $\frac{8y-4y^2}{y-2}$; c) $\frac{18y-2y^2}{81y^2-9y^3}$; d) $\frac{5m^2-25m^3}{5m^2-m}$

3. Вычислите:

a) $\frac{3}{8}-1$; b) $\frac{13m-6m^2}{2-m}+\frac{m}{m-2}$; c) $\frac{4(x-5)+3(5-x)}{x-5}-\frac{x}{x-5}$

4. Выполните деление дроби почленно:

a) $\frac{22+12}{3}$ b) $\frac{21a+12b}{4}$ c) $\frac{2ab-ab^3}{2b^2}$

Мал. 2 Фрагмент тренінга з математики

ні матеріалу. Вивчення та розуміння подальшого матеріалу неможливе без знання попереднього, звідси неминучість повторення на кожному уроці. Саме тому після спільного розв'язання завдань з теми корекційного уроку ми пропонували учневі самостійно виконати вправи з теми попереднього заняття корекції.

Далі ми пропонували учневі самостійно, під нашим спостереженням, пройти математичний тренінг, спрямований на формування і закріплення математичних навичок (див. мал. 2). Тренінгова програма складалася з вправ, розроблених автором. Кожне корекційне заняття містило тренінгову програму вправ з теми заняття. Тренінгові вправи виконувалися учнем самостійно, під нашим спостереженням.

У кожного з наших піддослідних була індивідуальна кількість занять корекції. Після проходження програми корекції ми запропонували нашим піддослідним пройти підсумкову діагностику розроблений автором і включає в себе завдання, аналогічні завданням стартовою діагностики.

Висновки. Спроектована нами модель корекції знань розроблялася згідно методів особистісно орієнтованого навчання і застосовувалася за створе-

ною нами програмою корекції з метою об'єктивного контролю знань учнів; виявлення прогалин у знаннях, їх ліквідації та підвищення якості знань шляхом застосування корекційного курсу індивідуальної спрямованості.

Експериментальне дослідження проводилося з учнями сьомих і восьмих класів на базі ЗОШ № 58 та ЗОШ № 44 м. Донецьк.

Корекційне навчання здійснювалося за допомогою відеозв'язку Skype і передбачало використання електронної пошти.

З метою актуалізації знань учнів з математики, піддослідним пропонувалася стартова діагностика. Аналіз результатів стартовою діагностики дозволив виявити прогалини в знаннях учнів з математики, визначити напрямки корекційної роботи та розробити сценарії індивідуальних занять корекції, спрямованих на ліквідацію виявлених прогалин. Після кожного корекційного заняття з метою формування і закріплення математичних навичок учня ми пропонували піддослідному самостійно, під нашим спостереженням, пройти математичний тренінг за темою заняття корекції. Після навчання за програмою корекції учням було запропоновано пройти підсумкову діагностику. Результати стартової та підсумкової діагностики були статис-

тично оброблені за допомогою критерію Ст'юдента.

Аналіз статистичної обробки даних дозволив говорити про позитивну динаміку в підвищенні якості знань і рівня навчальної мотивації у кожного з наших піддослідних. Таким чином, розроблений нами корекційний курс з математики індивідуальної спрямованості досить ефективний.

Ми вважаємо, що в педагогічному процесі, спрямованому на підвищення якості знань, метод індивідуального підходу, реалізований шляхом дистанційного навчання, найбільш ефективний і має ряд переваг. А саме: надається можливість почати навчання з будь-якого моменту залежно від підготовки учня; виключається переривчастість,

фрагментарність і несистематичність за рахунок навчання за особистісно-орієнтованим навчальним планом; здійснюється регулярний індивідуальний контроль знань і умінь учня; забезпечується можливість учня займатися в зручний час незалежно від місця проживання та стану здоров'я; розширюється сфера взаємодії учня з комп'ютерною технікою; процес навчання стає максимально зручним і комфортним.

Спроектований нами корекційний курс з математики індивідуальної спрямованості для учнів середньої загальноосвітньої школи можна вважати доцільним і впроваджувати в освітній процес.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 2005. – 193 с.
2. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника / Ф.Л. Тихомирова – Ярославль : «Академия развития», 1996, 192 с.
3. Эльконин Д. Б. Психолого-педагогическая диагностика: проблемы и задачи // Психодиагностика и школа / Под ред. К- М. Гурезича. Таллинн, 1980, С. 60-68.

ЛОЮК О.В.,
аспірант,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ФЕНОМЕНУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ ТА АКТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті проаналізовано погляди представників різних наукових напрямів на питання становлення та розвитку феномену творчого мислення. Автором висвітлені основні етапи розвитку та напрями дослідження даного питання. Основна увага приділена сучасному стану досліджуваної проблеми.

Ключові слова: мислення, творче мислення, світогляд, виховання, розвивальне навчання, ноосфера, цілісне мислення.

В статті проаналізовано взгляды представителей разных научных направлений на вопрос становления и развития феномена творческого мышления. Автором освещены основные этапы развития и исследовательские направления данного вопроса. Основное внимание уделено современному состоянию исследуемой проблемы.

Ключевые слова: мышление, творческое мышление, мировоззрение, воспитание, развивающее обучение, ноосфера, целостное мышление.

This paper examines the views of different scientific fields questions of formation and development of the phenomenon of creative thinking. The author highlights the main stages of development and areas of research the issue. The main attention is paid to the current state of the studied problems, including the transition to holistic thinking in terms noosferyzmu . The conclusion about the relevance and feasibility of studying the experience of previous generations.

Key words : thinking, creative thinking , philosophy , education, developmental education, noosphere , holistic thinking.

Постановка проблеми. Життєвий успіх кожної людини залежить від вміння орієнтуватися у величезному потоці інформації. Адже в умовах, які постійно змінюються, успіху досягне не той, хто володіє значною кількістю знань, а той, хто вмє: творчо використати отриману інформацію, утворювати нові комбінації з відомих знань, визначати головне, використовувати аналогії та асоціації. Тому особливо актуальним нині є питання розвитку творчого мислення особистості.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку творчої особистості стала предметом досліджень багатьох сучасних зарубіжних та вітчизняних науковців. Певні її аспекти розглянуто в наукових працях Т. Браїлко,

В. Григор'євої, В. Іванової, О. Куца, Л. Скалич, А. Сологуб, О. Чашечникової. Дослідники вважають творче мислення складним феноменом, що визначає необхідність та важливість наукових досліджень з цього питання, глибоке розуміння загальних ідей, розроблених видатними вченими минулого з метою їх переосмислення та творчого застосування.

Мета статті – здійснити ретроспективний та актуальний аналіз становлення та розвитку феномену творчого мислення.

Виклад основного матеріалу. Проблема творчого мислення та розуміння його сутності знаходилася в центрі наукового знання на протязі багатьох століть. Його елементи наявні як в поглядах древніх філософів, так і в працях сучасних науковців. В загальному

вигляді розвиток творчого мислення в різні історичні епохи визначив Г. Селєвко:

1) античне мислення (ейдетичне) – образне;

2) середньовічне – причастинне мислення (частина розуміється як приналежне до деміургу);

3) новий час – раціоналістичне мислення, розум - все;

4) сучасна епоха – релятивізм, відсутність єдиної картини світу; характерне звернення мислення до вихідних джерел [16; с. 124].

Питання щодо природи даного явища, його сутності впродовж багатьох століть залишається дискусійним і викликає суперечки представників різних наукових напрямів. Здобутки таких наук як філософія, педагогіка, психологія становлять вагомий науково-теоретичний підґрунтя досліджуваного питання. Перші спроби наукового осмислення природи творчого мислення робилися ще в античні часи. Філософській парадигмі того часу – космоцентризму – притаманне уявлення про світ як завершену гармонію, в основі якого – самоцінність природи та розуміння людини як однієї з частин Космосу, що підкорюється йому, відтак людина та природа – відчужені одна від одної (Геракліт, Демокріт, Анаксагор). У цей період відбувається перехід від вивчення природи до розглядання людини в усіх її проявах, акумулюються знання про людину та суспільство.

Філософський аспект досліджуваної проблеми досить ґрунтовно розкрито у поглядах античних філософів, які висували ідею образності мислення. На

початкових етапах розвитку цивілізації людина ще не могла мислити поняттями, відтак мислила уявленнями, образами, відображаючи найпростіші властивості та зв'язки предметів і явищ.

Древньогрецький філософ та педагог Сократ створив метод відшукування істини в процесі духовного відродження ідеї. Даний метод полягав у постановці значної кількості запитань опонентові щодо певної проблеми та у відкиданні відповідей, які визнавалися неправильними. Таким чином, в процесі дискусії відкривалася істина, хоча вона для філософа ніколи не була остаточною аргументом. Відтак Сократ не пропонував готові знання співрозмовникові, а лише підводив того до виведення ним самим певних істин за допомогою власного мислення. Завдяки діалектичному методу в головах його опонентів на світ народжуються ідеї, які, на його думку, переполюють розум людини [20]. Отже, в центрі інтересів Сократа виступала розумова діяльність певного суб'єкта, його внутрішній світ.

Арістотель свого часу стверджував, що душа завжди мислить образами. Філософ вбачав ідею будь-якого предмета всередині його. Душу вважав принципом розвитку людини та формою організації її тіла, а отже невід'ємною від нього. Однією зі складових душі визначає розумове начало людини, що є проявом її інтелектуально-творчої активності та отримується ззовні, від Бога. На думку Арістотеля, Бог є вищою метою всіх форм, однак у нього немає матерії. Звідси, Бог є мислення, яке мислить само себе, тобто суб'єкт та об'єкт зливаються в одне ціле. Розуміння Бога, як абсолютизованого людського розуму в його найвищій теоретичній діяльності дає підстави стверджувати про пізнавальність довкілля [4].

За часів Середньовіччя виховання набрало релігійних рис. Теоцентризм став основним напрямком розвитку тогочасного світогляду. З часом позиції релігії значно похитнулися під впливом розвитку науки, техніки, мореплавства, що означало переосмислення

людиною свого місця в світі: відчувши силу власного розуму, вона намагається пізнавати більше про себе та довкілля, але чим більше пізнавала, тим більше стикалася з певними суперечностями, що означало душевну боротьбу між мотиваційно-почуттєвою сферою та вірою.

Епоха Відродження (16-І пол. 17 ст.) знаменує перехід від культури епохи Середньовіччя до культури власне Нового часу. В цей час отримала філософське осмислення ідея формування багатогранної, вільної, гармонійної особистості, яка полягала в посиленні уваги до духовності людини, розкритті її внутрішнього світу, можливостей в пізнанні навколишнього, визнанні ролі дослідного знання, реалізації природних сил і талантів особи в соціальній сфері.

В епоху Просвітництва (кін. 17-18 ст.) наука та освіта повністю звільнилися від впливу релігії та стали новими пріоритетами в житті суспільства. В центрі уваги мислителів того часу (Дж. Локк, Ж. - Ж. Руссо та інші) постала людина, як творець свого життя, здатна знайти рішення життєвих проблем, опираючись на власний досвід та силу розуму. Відтак філософія Нового часу підходила до людини з позицій антропоцентризму та раціоналізму: визнання природних сил людини, віра в пізнавальну та творчу здатність її розуму, відокремленість особи та прагнення покладатися лише на власні сили.

До XVII століття педагогіка була частиною філософії, однак завдяки праці Яна Амоса Коменського "Велика дидактика", виділилась в окрему науку. Відомий чеський педагог на перший план виносив ідею різностороннього розвитку особистості на основі принципів природовідповідності та єдності навчання й виховання. Я. А. Коменський наголошував на важливості виховання пізнавальних сил дитини (пізнання світу та самопізнання), вміння керувати своєю діяльністю [8].

Розвиток всіх природних сил та здібностей людини швейцарський пе-

дагог І. Песталоцці вважав метою виховання. І. Песталоцці висунув всесвітньо відомий принцип наочності навчання: всі істинні знання опираються на чуттєві сприйняття. Головною метою навчання та виховання вважав не самі знання, не їх кількість, а їх вплив на учня, який полягає у здатності вільно застосовувати вивчений матеріал, самодіяльності, моральному самовизначенні [5; с. 255].

Розвиток особистості, на думку А. Дістервега, відбувається її власною діяльністю та власними силами. Тому самодіяльність він називає засобом і одночасно результатом освіти, а також найвищою метою будь-якого розвитку та виховання. Вчений вважав, що мислення розвивається на основі наочних сприймань, які утворюють єдину основу для всіх уявлень, понять, ідей, суджень та умовиводів. На думку А. Дістервега, чуттєві сприйняття виконують роль ричагів, які приводять в рух загальні закони розуму. З цього приводу він писав: «Чуттєві почуття є, таким чином, по-перше, змістом пізнання і, по-друге, фактором розвитку закладених в розумі загальних законів, фактором, який сприяє тому, що останні підлягають усвідомленню » [5; с.288]. Однак, ми не погоджуємося з думкою вченого про те, що в розумі людини закладені загальні закони і форми пізнання, так як мислення відображає реальний світ у відповідності з об'єктивними закономірностями, притаманними останньому.

Серед наук, що вивчають творче мислення, особливе місце посідає психологія. Можна виділити ряд наукових напрямків, які спеціально займалися питаннями теорії генези мислення: 1) асоціанізм, 2) Вюрцбургська школа, 3) біхевіоризм, 4) гештальт-психологія.

Опираючись на вчення древніх філософів, в XVII ст. отримує розвиток та широке розповсюдження вчення про асоціації. Принцип асоціації висувався в якості універсального закону про закономірності психічного життя людини. Асоціації, на думку представни-

ків даного напрямку А. Бена, Д. Гартлі, Дж. Прістлі, , Т. Цигена, є утворенням та актуалізацією зв'язків між уявленнями, основною структурною одиницею психічного та пояснювального принципу. Дослідники вважали, що процес мислення відбувається як утворення та відтворення асоціацій між психічними явищами на основі законів суміжності. Вони виділяли чотири види асоціації: 1) за схожістю; 2) за контрастом; 3) за близькістю в часі або просторі; 4) по відношенню між поняттями. В рамках даного вчення вперше були визначені два види мислення: довільне та мимовільне, причому вважалося, що довільне зводиться до мимовільного, а, отже, до роботи пам'яті. Відтак, асоціаністичною теорією мислення розглядалось як запам'ятовування та відтворення. Воно вивчалось лише за продуктами людської діяльності, а не експериментальними методами. Психологічний аналіз мислення відбувався у вигляді виділення окремих процесів та форм мислительної діяльності (понять, суджень, умовиводів), що доводить співіснування асоціаністичного підходу з формально-логічною характеристикою мислення. Саме тому асоціаністичну теорію психологи називають теорією репродуктивного мислення [11; 18].

Подальший розвиток дослідження мислення пов'язаний з критикою даного напрямку. На противагу асоціанізму, представники Вюрцбургської школи, яка виникла на початку XX ст., розглядали мислення як внутрішню дію, вважаючи її "структурною одиницею" мислення. В цей період вперше виділяється розділ "психологія мислення", починаються експериментальні дослідження, які зводилися, в основному, до методу самостереження за станом свідомості в період інтелектуальної діяльності. Мислення розглядалось психологами як процес розв'язання задачі, в якій виділяли два компоненти: " детермінуюча тенденція"(специфічні впливи) та " уявлення мети", на кінцевому етапі взаємодії

яких утворюється зв'язок між уявленням мети та образом очікуваного подразника. Як бачимо, представниками Вюрцбургської школи К. Бюлером, О. Кюльпе, Н. Майером, К. Марбе, Х. Уаттом висувається важливий принцип самостійної діяльності мислення, основними компонентами аналізу якої є задача, її детермінуючий вплив, активність, спрямованість на об'єкт, що є важливими питаннями регуляції розумових процесів. Вважалося, що мислення є актом вбачання відношень, однак незалежним від сприймання членів цього відношення, без підтримки випадкових чуттєвих уявлень. Психологами була проведена різка межа між чуттєвою сферою та мисленням (здатністю до абстракцій), тобто відбувся поділ між психологією мислення та закономірностями утворення та функціонування асоціацій. Однак, розвиток мислення, перехід від думки до думки представники даної школи відривали від практичної діяльності та мови [18;15].

Прихильники так званої біхевіористської орієнтації (від англ. behavior – поведінка) Е. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скіннер, С. Гібсон, К. Халл визначали мислення як пристосування до нових умов поведінки в новій ситуації, виокремивши дві ланки процесу мислення: початкову – зовнішній стимул та кінцеву – зовнішні пристосувальні реакції організму. Процес мислення, на їх переконання, виникає в результаті фізичних або інтелектуальних перешкод та відбувається шляхом проб та помилок, які інколи приводять до успіху, в результаті якого утворюється нова дія (закріплення вдалих реакцій). Відтак, навчання зводилось до тренувальних вправ, виключаючи при цьому знаннєвий компонент. Також недоліком даної теорії є заперечення внутрішніх психічних факторів, зокрема, ігнорування факту інсайту [11].

Критикуючи попередні напрямки, у першій третині ХХ століття виникає новий напрямок у вивченні мислення – гештальт-психологія, представни-

ки якого М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, Н. Майер, К. Дункер, Л. Секей вперше висунули положення про мислення як продуктивний процес. Широко використовуючи завдання в зоні важкості (проблемні завдання), на передній план висували неструктурованість феноменального поля проблемної ситуації, що призвело до відкриття структури (гештальту), в чому вбачали продуктивну сутність мислення. Центальною ланкою процесу мислення є процеси розуміння. Продуктивний процес, на їх думку, закінчується ланкою інсайт, яка залежить від умов задачі та дуже мало від впливу минулого досвіду, що свідчить про відсутність доказовості. Не показали механізм виникнення інсайту. Вважалося, що продуктивне мислення притаманне здібним, а непродуктивне – нездібним людям. Наблизили до розуміння та обґрунтування психологічні закономірності знаходження нового через включення предмета в нову систему зв'язків, однак не розкрили особливостей процесу утворення нового в психіці людини. Отже, будучи близькими до позицій інтуїтизму, не змогли здолати емпіричного підходу в дослідженні продуктивного процесу в мисленні людини, не розкрили загальних закономірностей продуктивних процесів, не виявили сам процес мислення, його внутрішню сутність [11].

Наукові дослідження, які тривали впродовж ХХ століття, дозволили розширити розуміння поняття "творче мислення". Експериментальні дослідження психологічних закономірностей мислення (під керівництвом О. Леонтєва та С. Рубінштейна) свідчать, що процес мислення відбувається перш за все як процес вирішення проблем. Результати досліджень Д. Богоявленського, Н. Менчинської, А. Любленської, В. Давидова та інш. показали, що процес засвоєння нових знань являє собою вирішення нових задач, які були названі проблемними. Також було встановлено, що головною умовою розвитку мислення є попередня постановка за-

вдань, які викличуть проблемні ситуації та необхідність в новому знанні [12]. Дослідження Н. Менчинської доводять, що формування інтелектуальних знань та навичок засвоєння знань залежать від рівня оволодіння ними мислительними операціями. Вчена вважає процес оволодіння знаннями механізмом розв'язання задач, який забезпечує формування мислення. Н.Менчинська називає учіння подвійним процесом, який включає накопичення знань та оволодіння способами оперування ними. Саме оволодіння способами оперування знаннями сприяє здійсненню акту творчого мислення [13].

Подальший розвиток вчення про творче мислення знайшло своє відображення в концепціях різних дослідників. До фундаментальних педагогічних досліджень 70-80-х років минулого століття відносимо: психолого-педагогічну систему розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова, технологію розвивального навчання В. Занкова, гуманно-особистісну технологію Ш. Амонашвілі, технологію особистісно-орієнтованого розвивального навчання І. Якиманської, систему розвивального навчання Г. Альтшулера. Суть розвивального виду навчання полягає в організації самостійної діяльності учнів, в результаті якої вони самі знаходять спосіб дії, виводять правило, що веде до інтенсифікації навчання та управління психічним розвитком учнів з боку вчителя. Система розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова базувалася на активній діяльності учнів на уроці з використанням теоретичних знань. Об'єктом експериментальної технології Л. Занкова була цілісна дидактична система початкового навчання, дидактичними принципами якої є: навчання на високому рівні важкості, який розкриває духовні сили дитини; ведуча роль теоретичних знань в початковому навчанні; вивчення матеріалу швидким темпом (дає можливість розкривати різні сторони отриманих знань та поглиблювати їх); усвідомлення школярами процесу навчання;

загальний розвиток всіх учнів класу. Г. Альтшуллер запропонував алгоритм розв'язання винахідницьких завдань (АРВЗ), якому притаманна гнучкість: одна і та ж задача може бути розв'язана по-різному різними людьми, що залежить від досвіду, знань, здібностей винахідника. Чинником розвитку, на думку І. Якиманської, є власний досвід дитини та впровадження в навчально-виховний процес школи навчальних програм індивідуального характеру.

Серед цілого ряду важливих пошуків слід відзначити широко відомий досвід педагога-гуманіста Ш. Амонашвілі. Істиною школи вчений вважає виховання та розвиток Мистецтва Мислення та відповідальність за свої думки у кожній дитині [3; с. 64]. Педагог-гуманіст переконує нас в тому, що думка дається людині лише для того, щоб вона творила [2; с. 27]. З цього приводу він зазначає: «Думка і творчість стоять на чолі всього того, чим ми пишаємося. Творчість, народжена в думках, облагороджує планету, облагороджує нас самих, робить свій внесок у космічне творіння» [3; с. 60]. В центрі наукових інтересів дослідника завжди залишається проблема духовності, під якою вчений розуміє вищий вимір нашої свідомості[1].

Розвиваючи цю позицію, С. Максименко духовністю називає «гармонійні форми енергії та інформації, сили людини, якими вона здатна винаходити, відкривати і створювати художні образи. »; «продукт роботи механізму творчості » [6; с. 600-601]. Творчість, мислення та розуміння, на думку психолога, – є тими складовими, які породжують духовність [6; с.502]. В контексті нашого дослідження варто звернути увагу на визначення поняття “розум”. В.Таланов трактує його так: «Розум повинен виступати як здібність до дослідницько-творчої діяльності, яка різнобічно розкриває багатогранну сутність дійсності, має шукати та знаходити екологічно, етично, соціально виправдані рішення на основі достовірних знань про дійсність» [17; с. 20]. Розум, з

його природною та соціальною функціями стає феноменом зв'язку Людини та Всесвіту. Гармонійна єдність людини, суспільства і природи створює в біосфері нову оболонку – ноосферу. Під ноосферою (грец. *noos* – розум) Н.Маслова розуміє «новий еволюційний стан біосфери – епохи єднання індивідуального та колективного одухотвореного розуму, інтелекту, цілісного мислення і духовності людини на базі Всезагальних Законів Світу» [10; с.15]. Ще на початку ХХ століття відомий академік В. Вернадський вказував на входження нашої планети в епоху ноосфери, сфери розуму та духовної єдності всього людства. Згідно з ноосферною теорією, відбувається усвідомлення вищого синтезу природи і людини: людина відчуває свою відповідальність за долю планети, відтак зростає залежність природи від розумності дій людини і, навпаки, залежність людини від середовища проживання. Подібність, схожість між мікро- та макрокосмосом, єдність між людиною та природою – категорія мислення Середньовіччя – має вплив на сучасний світогляд, створення середовища за своїми потребами [7; с. 15].

Суттєво еволюційного ноосферного переходу є перехід до цілісного екологічного мислення, яке «орієнтоване на Всезагальні Закони Світу, закони розвитку людського суспільства, пізнання й осягнення, закони освіти, закони психіки ... » [10; с. 14]. Саме цілісне (не розділене на фрагменти) сприймання генетично єдиного Всесвіту, – на думку Маслової, – є ідеалом виховання мислення на сучасному етапі [10]. О. Кульчицька справедливо зауважує, що шкільне навчання ґрунтується переважно на активізації лівої півкулі головного мозку, а правій півкулі належить другорядна роль у процесі мислення дитини [9; с.13]. Такий дисбаланс природних можливостей призводить до дисгармонії установок в діяльності. «Криза мислення полягає в неекологічній експлуатації однієї з частин цілого людського органу – мозку, в той час як

інші симетричні органи людини працюють гармонійно », – наголошує Т. Хребто [19; с.82]. Механізми понятійного відображення дійсності, яке базується на логічній обробці чуттєвих вражень, – на думку Ніколаєнко, – зосереджені в лівій півкулі та відповідають за правильність та послідовність мислительних функцій. В правій півкулі сконцентровані механізми безпосереднього ізоморфного сприймання дійсності, які відповідають за відповідність думки дійсності. Відтак функціями лівої півкулі стали лінгвістичні, символічні, дедуктивні, інтелектуальні, раціональні, логічні, а функціями правої півкулі – зорово-просторові, образні, інтуїтивні. [14; с.23-36]. З огляду на це, основою реального розвитку творчого мислення особистості Г. Селевко називає «діалог в свідомості учня та вчителя голосів поета і теоретика» [16; с. 124]. Г. Ільїн вказує на заміну логічного мислення, яке домінувало попередніх два століття, аналогічним мисленням, актуальним для сьогодення, що є характерною особливістю новітнього часу [7; с. 13]. Таким чином, виховання творчого мислення відбувається на фоні кардинальних змін ціннісних орієнтацій та формування цілісного мислення.

Висновки. Сутність творчого мислення та його пріоритетність змінювалася залежно від соціально-економічних, культурологічних умов. Як показала історія, розвиток наукового уявлення про даний феномен пройшов шлях від усвідомлення його як емпірично зумовленого явища до визнання його духовно-культурної сутності. Актуалізація питання творчого розвитку особистості зумовлена об'єктивними процесами демократизації суспільства й оновлення виховних парадигм, повернення до людини як визначального фактора суспільного розвитку.

Перспективи подальших розвідок.

Перспективою подальшого наукового пошуку з даної проблеми буде аналіз феномену мислення з точки зору синергетичного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Амонашвили Ш. А. Балада 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. Учитель, вдохнови меня на творчество! [Ш. А. Амонашвили; Всеукраинская ассоциация Гуманной Педагогики; Центр Гуманной Педагогики, Артемовск]. – Донецк: Изд-во «Ноулидж» (донецкое отделение), 2011. – 52 с.
3. Амонашвили Ш. О. Істина школи / Пер. з російської. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітительський Центр ім. М. К. Реріха, 2007. – 74с.
4. Аристотель. Сочинения: В 4 т. Т. 2 [Текст] / Аристотель; под ред З. Н. Микеладзе. – М.: Мысль, 1978. – 688 с. – (Серия «Философское наследие»)
5. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст] /Адольф Дистервег; сост. В. А. Ротенберг. – М. : Госучпедизд.,1956. – 376 с.
6. Загальна психологія./ За загальною редакцією академіка С. Д. Максименка. Підручник.- 2-ге вид., переробл. і доп.- Вінниця: Нова Книга, 2004. - 704 с.
7. Ильин Г. Л. Об особенностях развития современного мышления / Г. Л. Ильин // Школьные технологии. – 2013. – №1. – С.10-19
8. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський / Вибр. пед. твори / під ред. А. А. Красовитського. – Т. 1. – К. : Радянська школа, 1940. – 245[1].
9. Кульчицька О. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці // Обдарована дитина. – 2000. – №1. – С.10-14
10. Маслова Н. В. Золотой ключик для учителя: основы ноосферной педагогики / Н. В. Маслова; [науч. ред. В. Д. Милованова]; Рос. акад. естеств. наук, Ноосфер. акад. науки и образования. – М.; Севастополь: [б.и], 2009. – 126 с.: табл., схемы.
11. Матюшкин А. М.Мышление, обучение, творчество /А. М. Матюшкин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с. (Серия Психологи Отечества).
12. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М.: «Педагогика», 1972. – 208 с.
13. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника/б Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с. – (Труды д. и чл.-кор. АПН СССР).
14. Николаенко Н. Н. Психология творчества: Учебное пособие / Под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2005. – 277 с.: ил.
15. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1960. – 325 с.
16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
17. Таланов В. М. Идея, знаменующая грядущую эпоху(парадигма ноосферизма в философии истории) / В. М. Таланов // Ноосфера і цивілізація. – 2013. – Випуск 1(14). – С.16-21
18. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие / О. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.
19. Хребто Т. Я учусь у тебе, ребенок../ Т. Хребто //Педагогический вестник «Три ключа ». – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2009. –С. 8-11
20. Хуторской А. В. Метод Сократа / А. В. Хуторской // Школьные технологии. – 2009. – №3. – С.26-31

МАТВІЄНКО Ю.О.,
кандидат педагогічних наук,
Київський національний
економічний університет
імені Вадима Гетьмана,
м. Київ

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОКОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

В статті уточнено поняття «самоконтроль студента» та розкриті підходи щодо формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей.

Ключові слова: самоконтроль, самоконтроль студента, формування умінь самоконтролю, самоконтролювання, самоконтрольованість.

В статье уточнено понятие «самоконтроль студента» и раскрыты подходы к формированию умений самоконтроля студентов экономического специальности.

Ключевые слова: самоконтроль, самоконтроль учебной деятельности, формирование умений самоконтроля, самоконтролируемость.

The article clarified the concept of “ student self-control” and disclosed approaches to the formation of self-control skills of students of economic specialties.

Key words: self-control, self-control among students, skill, development of self-control skills, pedagogical conditions, self-controlling, self-controllability.

Постановка проблеми у загальному вигляді... Самоконтроль є основою для успішного здійснення професійної діяльності студентів: формування навичок самоконтролю дає змогу розвивати у студентів здатність не тільки проектувати і використовувати моделі для опису і прогнозування різних явищ, а й здійснювати їх якісний і кількісний аналіз, адекватно представляти результати своєї розумової діяльності.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) та інших державних нормативних документах підкреслюється необхідність розвитку особистості як творця і проектувальника свого життя, освоєння учнями життєвої та соціальної компетентності; передбачається формування особистості з високим інтелектуальним потенціалом, здатної працювати в умовах постійного розширення інформаційного простору на основі комп'ютеризації [2]. Для реалізації поставлених завдань сучасної освіти студенти вищих навчальних закладів повинні вміти самостійно знаходити, переосмислювати, опрацьовувати інформацію, а також контролювати, коригувати й оцінювати власну навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Проблема формування умінь привертала увагу багатьох дослідників – психологів та дидактів: Б. Г. Ананьєва, В. П. Беспалька, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, А. В. Усової та ін. У

другій половині XX ст. проблема використання студентами самоконтролю в професійній діяльності активно розроблялася у роботах І. О. Зимньої, І. А. Зязюна, Н. Ф. Тализіної, М. М. Фіцули та ін.

Корват Л.В. зазначала, що глибокий аналіз професійної діяльності економіста у сучасній вітчизняній психології майже відсутній, хоча дослідження професійної діяльності економістів є актуальними в силу масового характеру цієї професії та важливості її ролі у розвитку народного господарства та управлінні реформами. Суттєвий вклад у процеси функціонування народного господарства вносить професійна діяльність фахівців економічного профілю, оскільки вона є виконавчим механізмом та кінцевою ланкою реалізації стратегії і тактики економічного розвитку країни. Однак вимоги сучасного суспільства до професійної діяльності фахівців економічного профілю передбачають не тільки володіння широким спектром професійних знань, навичок та вмінь, але й наявність таких професійно важливих психологічних якостей та структур, які дозволяють у повній мірі реалізовувати потенціал особистості як фахівця-професіонала, серед яких важливе місце посідають уміння здійснення самоконтролю [3].

Водночас, складність проблеми формування умінь самоконтролю викладачем у студентів вимагає рішення щодо визначення його підходів.

Формулювання цілей статті... Метою дослідження виступає обґрунтування підходів до формування умінь самоконтролю студентів економічних

спеціальностей у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження... Для розуміння ролі самоконтролю в процесі навчання важливо представити його місце в системі взаємодії викладача і студентів. Ю. К. Бабанський вказує на необхідність одночасного здійснення контролю і самоконтролю тих, хто навчається, що дозволяє забезпечити функціонування зворотного зв'язку в процесі навчання. На його думку самоконтроль є важливим навчальним умінням, специфіка якого полягає в тому, щоб самостійно знаходити помилки, неточності, помічати способи усунення знайдених пропусків. Розвиток мотивації студента до саморозвитку і самостійного контролювання своєї діяльності, вчинків є одним з основних завдань сучасної вищої школи. Згідно концепції професійного управління, самоконтроль є необхідним елементом навчальної діяльності, що сприяє самоуправлінню власним розвитком. Учений розглядає самоконтроль як важливий елемент навчальної діяльності, який сприяє підвищенню ефективності навчання за всіма предметами [1].

Дійсно, між викладанням і учінням, контролем викладача і самоконтролем тих, хто навчається існує зв'язок: вони утворюють систему. Викладацький контроль засвоєння студентами наукових понять неможливий без діяльності тих, хто навчається. Самоконтроль і контроль доповнюють один одного. Реалізація викладацького контролю, досвід, отриманий студентами в ході контролю, дозволяє їм удосконалювати діяльність, пов'язану з самоконтролем.

Відповідно, викладач має добирати форми, методи, прийоми формування вмінь самоконтролю у студентів економічних спеціальностей на кожному етапі формування розумових дій з метою прискорення переходу студента до орієнтувальної основи дії, яка свідчить про інтеріоризованість потреби у контролі, його здатність здійснювати контроль власних досягнень самостійно, тобто про сформованість умінь самоконтролю [4, 5].

лю [4, 5].

Однією з проблем формування умінь самоконтролю у тих, хто навчається, з точки зору теорії управління є необхідність організації процесу навчання таким чином, щоб перевести того, хто навчається, з позиції об'єкта в позицію суб'єкта управління собою та своєю навчальною діяльністю (самоуправління). У такій ситуації він стає носієм всіх основних функцій управління, включаючи функції організації і контролю, які для самого суб'єкта учіння набувають форм самоорганізації і самоконтролю, адже вміння контролювати результати своєї діяльності – є одним із проявів самостійності, яка необхідна тому, хто навчається, для поглиблення знань, розвитку пізнавальних здібностей. На нашу думку, необхідно враховувати певну динаміку в межах зв'язку контролю й самоконтролю. Зокрема те, що опановуючи ті чи інші вміння самоконтролю, майбутні економісти набувають здатності брати на себе дедалі більшу частину освітніх і управлінських функцій, які попервах належать лише викладачеві. У результаті цього навчальна діяльність наповнюється додатковим, особистісним сенсом, підвищується соціальна значущість активності студента. Формування у студентів економічних спеціальностей умінь самостійно контролювати і оцінювати хід і результати свого навчання і, на цій основі управляти процесом оволодіння знаннями, уміннями і навичками – є одним з важливих чинників активізації пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах.

Наші дослідження також підтверджують той факт, що студенти, у яких сформована потреба до самоконтролю, які систематично здійснюють його, мають більш високі результати навчання на відміну від тих, які орієнтуються на результати тільки викладацького контролю [4, 5]. Це можна пояснити тим, що ті, хто навчається, здійснюють безперервний контроль за своїми діями (самоконтролювання), мають можливість зменшити відхилення реального про-

тікання процесу засвоєння від того, що очікується. У процесі самоконтролю студент отримує інформацію про рівень засвоєння ним наукових понять, на підставі якої він приймає рішення про свої подальші дії.

Таким чином, розвинуті уміння самоконтролю у студента дозволяють останньому поступово взяти частину освітніх і управлінських функцій викладача на себе. У результаті навчальна діяльність наповнюється особистісним змістом, підвищується соціальна значущість активності студента. Це дозволяє зробити висновок, що одним із важливих завдань навчання студентів, у тому числі економічних спеціальностей, є розвиток у них умінь самостійно контролювати і оцінювати хід і результати свого навчання, і на цій основі управляти процесом оволодіння знаннями, уміннями, навичками.

Складність та багатоаспектність проблеми самоконтролю потребує вирішення наступної проблеми, а саме – визначення підходів до його формування викладачем у студентів та розвитку їх особистісних якостей, які забезпечують здатність до самоконтролю поведінки та діяльності (*самоконтрольованість*).

Оскільки навчальна діяльність визначається як: «система пізнавальних дій тих, хто навчається, спрямованих на вирішення навчально-виховних завдань»; «багаторівнева система, яка включає активні форми регуляції і перетворення різних систем метазнань – знань про засвоювані знання і про сам процес навчання»; «система, структура якої уточнює структуру будь-якої діяльності», то здатність до самоконтролю як компонент навчальної діяльності також має розглядатись як система вмінь, що передбачає цілісне поєднання усіх своїх складових умінь, зв'язки між ними, встановлення загальних закономірностей. Отже, доцільним є застосування системного підходу, в розвиток якого значний внесок здійснили Т. А. Ільїна, В. П. Беспалько, Е. Г. Юдін, В. О. Якунін та ін.

І. О. Зимня наголошує на підлеглих

самоконтролю процесуальній функції контролю з одного боку і наявності між ними взаємозв'язків і закономірностей з іншого. Авторка підкреслює, що контроль і самоконтроль у навчальній діяльності є взаємопов'язаними, взаємодоповнюючими, але й окремими функціями у системі управління нею. З огляду на це можна вважати, що самоконтроль носить системний характер.

Системний підхід дозволяє розглядати формування самоконтролю навчальної діяльності як цілісну, відносно стійку систему складових його компонентів (цілей, завдань, принципів, змісту і методів процесу формування самоконтролю), які знаходяться в тісному взаємозв'язку і розвитку.

Основними складовими системи формування умінь самоконтролю у студентів є: цілі, завдання, форми, методи і засоби управління процесом формування умінь самоконтролю, зміст діяльності з формування умінь самоконтролю, викладач, студенти, результати, досвід попередньої діяльності з формування умінь самоконтролю.

Дослідження умов формування умінь самоконтролю передбачає використання й діяльнісного підходу, теоретичні основи якого закладено П. Я. Гальперіним, В. В. Давидовим, О. М. Леонтьєвим, Н. Ф. Талізінною та ін. За О. М. Леонтьєвим, усе життя людини є системою діяльностей, що змінюють одна одну. На думку розробників діяльнісного підходу діяльність виступає основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Діяльнісний підхід означає, що провідною цінністю професійної підготовки є та діяльність, що засвоюється, її зміст, функції.

В умовах діяльнісного підходу самоконтроль виступає як процес вирішення завдань студентами, які даються в певних навчальних ситуаціях і імітують способи вироблення і прийняття рішень в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Цінність даного підходу полягає в тому, що засвоєння студентом суб'єктного досвіду оволодіння самоконтролем здійснюється в процесі

власної навчальної діяльності.

Доцільним для нашого дослідження ми вважаємо й контекстний підхід. Контекстний підхід за А. О. Вербицьким полягає у введенні в процес навчання професійного контексту: за формою і змістом процес навчання має відповідати майбутній професійній діяльності. Особливу роль при цьому відіграють активні методи навчання, що дозволяють моделювати певні умови професійної діяльності. І студент, і викладач при цьому стають рівноцінними партнерами у спільній діяльності, учасниками моделюваних професійних ситуацій.

У методах і формах формування вмінь самоконтролю тією чи іншою мірою мають бути представлені реальні особливості професії, завдяки чому у студентів формуватиметься ціннісне ставлення до неї, зміцнюватиметься професійна спрямованість. Навчальна діяльність стає особистісно значущою, оскільки в ній простежуються особливості майбутньої професії, завдяки чому створюються реальні можливості для розвитку не тільки навчально-пізнавальної, але й професійної мотивації студентів. За такої умови забезпечується переживання студентами професійної значущості засвоєваних знань і виконуваних дій, у них формуються ціннісне ставлення до економічної професії, навчальний матеріал набуває для них особистісного смислу, що є актуальним і для особистісного підходу до навчання.

Проблеми особистісного підходу були висвітлені в роботах Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, А. Маслоу, Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, К. Д. Ушинського та ін.

Центральним його поняттям є поняття «особистість». А. Маслоу трактує особистість як складну автономну систему, що відрізняється спрямованістю, волею до позитивної діяльності та співпраці, розглядає життя особистостей як процес розгортання прагнення до актуалізації своїх можливостей і здібностей, генетично закладених у людини.

Г. Н. Серіков зазначає, що особистіс-

ний підхід розглядає цілі, зміст освіти, методи і технології навчання. Головне призначення концепції особистісно орієнтованого навчання – в розкритті природи та умов реалізації особистісно розвиваючих функцій освітнього процесу. В якості основи особистісно орієнтованої освіти виділяється навчальна ситуація, реалізація якої передбачає використання технології заданого підходу.

Особистісний підхід в нашому дослідженні полягає в орієнтації в процесі навчальної діяльності на особистість як на ціль, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності.

Реалізація особистісного підходу, впровадження його в практичну діяльність доступні лише для викладача, що вміє бачити особистісні якості студента, розуміючого його і спрямованого на спілкування з ним у формі інтелектуального, морального й емоційного діалогу, що дозволяє ефективно розвивати йому почуття власної гідності, відповідальності і спонукати його до прагнення отримувати нові знання та вдосконалювати їх.

Існують думки щодо певних суперечностей, які виникають при одночасному використанні двох останніх підходів. Проте ми вважаємо, що такі суперечності можуть бути подолані шляхом застосування особистісно-діяльнісного підходу, з позицій якого ми і будемо розглядати умови формування умінь самоконтролю у студентів економічних спеціальностей. Розробку концептуальних засад особистісно-діяльнісного підходу пов'язують з такими дослідниками, як Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, К. К. Платонов та ін. За такого підходу є можливість зрозуміти системну організацію і самоорганізацію освітнього процесу, яка включає всі його компоненти, а також суб'єктів взаємодії. Важливо зазначити, що особистісний компонент у цьому підході насамперед пов'язується із навчуванням – його мотивами, індивідуально-психологічними особливостями. Діяльнісний компонент нерозривно пов'язаний з особистісним, а їх

розмежування здійснюється лише теоретично, аби підкреслити самостійність проблеми організації навчальної діяльності навчаного.

Особистісно-діяльнісний підхід до формування умінь самоконтролю у майбутніх економістів передбачає, що отримання освіти за обраним фахом студенти пов'язують не лише із отриманням знань щодо таких умінь (когнітивний компонент), а й з опануванням моделей професійної діяльності, вмінням здійснювати необхідні дії, операції (діяльнісний компонент), які пов'язані з набуттям ними умінь самоконтролю як особистісної цінності, сповненої особистісного смислу (особистісний компонент сформованості таких умінь). Ці компоненти мають відображатися у навчальній мотивації студентів.

На нашу думку, визначення поняття «самоконтроль студентів» має містити як характеристику власне діяльності самоконтролю, так би мовити характеристику «самоконтролювання», так і характеристику особистісних якостей, які формуються в процесі самоконтролю, тобто так звану «самоконтрольованість». Саме таке поєднання дефініцій ми вважаємо доцільним за умови фор-

мування умінь самоконтролю у студентів економічних спеціальностей на основі використання особистісно-діялісного підходу.

Вважаємо, що самоконтроль носить дуалістичний характер – це і діяльність самоконтролювання, це і якість особистості – самоконтрольованість і тому цей дуалізм має відобразитися у визначенні поняття «самоконтроль».

Отже, *самоконтроль студента* – це його інтегральна здатність (самоконтрольованість) свідомо й самостійно здійснювати контроль власних дій (самоконтролювання), спрямованих на виявлення та корекцію помилок навчальної діяльності, покращення її результатів з метою досягнення навчальних цілей.

Висновки... Аналіз наукової літератури уможливив з'ясування підходів щодо формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей у процесі навчання.

У процесі навчання майбутніх економістів доцільно враховувати підходи системний, діяльнісний, особистісний, контекстний і в якості провідного – особистісно-діялісний підхід.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття)». – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Корват Л. В. Взаємозв'язок професійно-психологічних компетенцій та професійно важливих якостей економістів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_33_1/Korvat.pdf
4. Матвієнко Ю. А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентом экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний / Ю. А. Матвієнко // Молодой ученый : ежемесячный журнал – Москва, 2013. – №5 (52). – С. 744–748.
5. Матвієнко Ю. О. Застосування самоконтролю в процесі навчальної діяльності студентів / Ю. О. Матвієнко // Наукова складова навчального процесу та інноваційні технології його розвитку : зб. матеріалів наук.-метод. конф. 12 квітня 2011 р., у 2 т. – К. : КНЕУ, 2011. – Т. 2. – С. 427 – 428.

МЕРКУЛОВА Ю.В.,
кандидат юридичних наук,
доцент,
начальник кафедри психології та
педагогіки,
Одеський державний університет
внутрішніх справ,
м. Одеса

ВИЗНАННЯ Й ПЕРЕЖИВАННЯ ПРОВИНИ, ПРОЩЕННЯ КРИВДНИКА ПОТЕРПІЛИМ: ДВІ СТОРОНИ КОМПРОМІСУ В ЮРИДИЧНОМУ КОНФЛІКТІ

В статті розглянуті проблемні питання розв'язання юридичних конфліктів шляхом ведення переговорів і досягнення компромісу між сторонами, необхідності обговорення взаємин, не тільки формального визнання провини, а і його переживання, здатності ображеного до прощення кривдника.

Ключові слова: юридичний конфлікт, компроміс, угода між потерпілим та винним, переживання провини, прощення кривдника.

В статье рассмотрены проблемные вопросы решения юридических конфликтов путем ведения переговоров и достижения компромисса между сторонами, необходимости обсуждения взаимоотношений, не только формального признания вины, но и его переживания, способности оскорбленного к прощению обидчика.

Ключевые слова: юридический конфликт, компромисс, соглашение между потерпевшим и виновным, переживания вины, прощение обидчика.

The article deals with problem areas to solve legal conflicts through negotiation and compromise between the parties, the need to discuss the relationship, not just a formal plea, but his experience, ability offended to forgive the abuser.

Key words: legal conflict, a compromise agreement between the victim and guilt, feelings of guilt, forgiveness abuser.

Зовації кримінально-процесуального кодексу, зокрема, поява можливості кримінального провадження на підставі угод актуалізує питання укладання угоди між сторонами у випадку юридичного конфлікту. Юридичний конфлікт в цій статті розглядається як різновид соціального конфлікту, який вирішується безпосередньо сторонами, або за участі юристів які представляють інтереси конфліктуючих сторін, а також «третьої сторони», яка має «розсудити» суб'єктів у правовому полі, але із врахуванням психологічних аспектів взаємин конфліктуючих сторін. У такий спосіб конфлікт може бути призупинений або завершений, отримати юридичні наслідки, але не менш важливі суспільна оцінка подій та психологічні наслідки.

Як свідчать результати опитувань [5], вироком суду, не задоволені обидві сторони, які наголошують, що під час слідства та судового розгляду не були враховані суб'єктивні аспекти справи. При вирішенні юридичних конфліктів на підставі угод та компромісу переговори сторін дозволяють ці аспекти краще зрозуміти, щоб прийти до примирення. Окрім правової (процесуальної) сторони, нас цікавитиме й психологічна, насамперед раціональне та ірраціональне у стосунках потерпілого та обвинуваченого (винного). Їх ставлення до правопорушення та його наслідків, не тільки формальне визнання провини, а і його переживання, здатність потерпілого до прощення кривдника.

Питання правової конфліктології розробляли юристи та психологи –

О.Бандурка, І.Ващенко, Л.Волошина, Л.Герасіна, А.Гірник, Н.Грішина, О.Іванова, В.Кудрявцев, Г.Ложкін, Д. Маєрс, Л. Орбан-Лембрік, М. Райт, Ю.Тихомиров, В.Толстих). Кримінальне провадження на підставі угод розглядали В.Баулін, І.Войтюк, Т.Денисова, Н.Карпов, О. Литвак, В.Маляренко, Л.Удалова, А.Яценко та ін. Проблеми медіації у юридичних конфліктах за кордоном розглядали І. Айртсен, Д. Ван Несс, Дж. Брейтуейт, Б. Вос, Г. Зер, Р. Коатс, Н. Крісті, Д.Маєрс, Дж. Максвел, Р. Максудов, Т. Маршал, А.Моріс, С. Пен, М. Райт, Б. Стюарт, М. Умбрайт, М. Флямер, Н. Шатіхіна, В. Янг та ін.

Переживання провини в зарубіжній психології досліджували переважно психоаналітики (К. Barret, N. Eisenberg, T. Ferguson, M. Hoffman, M. Lewis, M.Mosher, J.Tangney) й тлумачили його як нормальну або невротичну реакцію особи на вчинення нею аморальної чи протиправної дії або тільки одні думки про їх здійснення.

Зауважимо, що перенос результатів зарубіжних досліджень на мешканців України не продуктивний, адже переживання провини, сорому, образи залежні від національної культури, ментальності, релігійності тощо, адже вони є соціальними почуттями як по суті так і за походженням.

Термін вина відсутній у доступних нам психологічних словниках, а окремі праці психологів-науковців стосуються переважно виникненню сорому та почуття провини при моральному розвитку дітей [1, 4, 6]. У вітчизняній юридичній психології досліджень, присвячених феномену вини, її визна-

ння й переживання не багато, окремі дослідження стосуються явки з повинною, ресоціалізації неповнолітніх правопорушників завдяки формуванню в них конструктивного переживання провини та бажання виправити завдану злочином шкоду [3, 5, 7].

Виходячи із наведених вище міркувань, метою цієї статті є розгляд проблемних питань розв'язання юридичних конфліктів шляхом ведення переговорів і досягнення компромісу між сторонами, на основі не тільки формального визнання провини, а і його переживання, актуалізації здатності ображеного до прощення кривдника.

Одним із методів розв'язання юридичного конфлікту є переговори про визнання провини між прокурором і підозрюваним (звинуваченим). У випадку, коли потерпілим від правопорушення є конкретна особа, можливим стає інший варіант – кримінальне провадження на підставі угоди між потерпілим та винним. У цьому випадку існує декілька варіантів вирішення юридичного конфлікту, в тому числі за участі медіаторів. Незалежно від фаху (юрист, психолог чи інша освіта), посереднику не обійтися без юридичної, конфліктологічної та психологічної компетентності, незалежно від того, чи буде припинений конфлікт¹ шляхом примирення сторін, тимчасового призупинення з ризиком відновлення. Принциповим є те, що симетричне розв'язання юридичного конфлікту (виграш – виграш або програш – програш), не можливе; а закінчення конфлікту за асиметричною формулою (виграш однієї – програш протилежної) не бажаний. Для суспільства більш прийнятний компроміс, в якому сторони йдуть на поступки: в результаті ніхто не виграє повністю, але і не програє все. З часом можливе й поступове згасання конфлікту, який все ж таки може спалахнути знову.

1 Йдеться про залагодження конфлікту (коли його учасників «умовили» припинити протистояння, «помирили»), врегулювання, придушення чи продовження конфлікту.

Врегулювання конфлікту відрізняється від розв'язання тим, що зняти суперечність між опонентами допомагає «третя сторона». Під скасуванням конфлікту розуміють вжиття таких дій щодо нього, які ліквідують головні структурні елементи і ознаки конфлікту. Зрештою, можливо й переростання одного конфлікту в інший конфлікт (ескалація конфлікту), коли у відносинах між сторонами, виникає нова, більш гостра суперечність, в конфлікт втягуються нові сили. Юридичний конфлікт може закінчитися за будь-яким з цих «сценаріїв».

Примирення сторін здійснюється за свідомою згодою обох суб'єктів конфлікту або за участю «третьої сторони». Примирення досягається лише за умов переговорів між конфліктуючими сторонами, які мають закінчитися прийняттям угоди, що задовольняє обидві сторони.

Важливе значення для сторін має не тільки визнання самого факту правопорушення, але і його причини та обставини, наслідки, можливість відшкодування завданої шкоди або її компенсації (коли завдано немайнову шкоду). Каузальна атрибуція – як форма усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків важлива й для того, щоб виключити у майбутньому повторення правопорушення – через віктимну поведінку потерпілого чи певні криміногенні властивості правопорушника. Разом з цим при проведенні переговорів важливі не тільки раціональне ставлення до подій, але і врахування ірраціональної сторони подій та взаємин. Тобто те, що стосується суб'єктивної сторони злочину і є предметом вивчення юридичної психології.

Загальне поняття вини у кримінальному праві закріплено в кримінальному Кодексі. Згідно ст. 23 КК «вина – це психічне ставлення особи до вчинюваної дії чи бездіяльності, передбаченої цим Кодексом, та її наслідків, виражене у формі умислу або необережності». Для психолога таке

тлумачення складного психічного феномену вдається спрощеним.

Вина як обов'язкова ознака суб'єктивної сторони будь-якого складу злочину нерозривно пов'язана з об'єктивними ознаками (що характеризують його об'єкт, предмет). Отже, не існує абстрактної вини, відірваної від конкретного суспільно небезпечного діяння. Саме це діяння і становить предметний зміст вини, її матеріальне наповнення. Зміст вини – перший, найбільш важливий елемент у юридичному розумінні вини – (в чому саме винний правопорушник). Однак сам по собі зміст не дає ключа до розуміння вини, тому необхідно виділити і проаналізувати інші її елементи.

Форми вини зазначені в кримінальному кодексі як сполучення певних ознак «свідомості і волі» особи, що вчиняє суспільно небезпечне діяння й виражається у «психічному ставленні особи до діяння і його наслідків». Чинне законодавство виділяє дві форми вини – умисел (ст. 24) і необережність (ст. 25). Умисел може бути прямим і непрямым, а необережність проявлятися у вигляді злочинної самовпевненості або злочинної недбалості. Умисел пов'язаний із негативним чи зневажливим ставленням особи, яка вчинила суспільно небезпечне діяння, до тих інтересів, соціальних благ, цінностей (суспільних відносин), що охороняються законом, ворожим ставленням до конкретної особи (потерпілого), якому планується завдати шкоду. Необережність насамперед зумовлена переоцінкою власних можливостей або недооцінкою важливих обставин, які впливають на перебіг подій (наприклад, при ДТП).

Ступінь вини – це оціночна, кількісна категорія, важлива для розуміння тяжкості вчиненого діяння і небезпечність особи винного. Ступінь вини має практичне значення, тому що реалізація кримінальної відповідальності і призначення покарання багато в чому залежать від того, з прямим чи непрямим умислом вчинено злочин, який

вид умислу мав місце – задалегідь обдуманий чи такий, що виник раптово; який вид необережності і чому саме допустила особа. При з'ясуванні обставин кримінальної справи звинувачений може намагатися повністю чи частково перекласти провину на потерпілого, на своїх співників, зменшити чи взагалі не визнавати власної провини.

Вина підлягає доказуванню на попередньому слідстві і в судовому розгляді на підставі аналізу всіх зібраних у справі доказів й важлива не тільки для встановлення вини, її форми, виду та ступеню, а й необхідна умова правильної кваліфікації злочину. Згідно законодавства, ступінь вини суб'єкта визначає суспільна небезпека вчиненого діяння, здатність правопорушника їх передбачати та керувати своєю поведінкою (осудність); особливості психічного ставлення винного – формою вини (умислу чи необережності); стан свідомості² і волі, мотиви і цілі правопорушника; особливості взаємин потерпілого і винного; конкретними причинами та умовами, що вплинули на формування злочинного умислу або допущення особою необережності.

Законодавче визначення прямого і непрямого умислу містить три ознаки, які характеризують психічне ставлення особи до вчиненого нею діяння і його наслідків: усвідомлення особою суспільної небезпеки свого діяння; передбачення суспільно небезпечних наслідків; бажання настання таких наслідків або свідоме припущення їх настання. Аналіз динаміки злочинної діяльності дає підстави для виявлення обставин, що зменшують чи збільшують відповідальність (добровільна відмова від завершення злочину, явка з повинною, дієве каяття).

Теорія кримінального права і судова практика крім прямого та непрямо-

² Пропонується конкретизувати стани свідомості та враховувати внесок несвідомого у злочинну поведінку, вводять поняття обмеженої осудності.

го умислу виділяють інші види умислу, які при певних обставинах також можуть мати кримінальне правове значення. Так, за часом виникнення й формування відрізняють умисел заздалегідь обдуманий (готує знаряддя, місце, час, особу, проти якої буде вчинено злочин, як знищити сліди злочину, створити штучне алібі тощо) і такий, що виник раптово. Важливе значення для оцінки винуватості має поведінка правопорушника після скоєння злочину – чи надавав медичну допомогу, викликав швидку допомогу тощо.

Психологічний аналіз структури вини дозволяє виокремити окрім інтелектуального та вольового компонентів, також емоційний компонент – як негативне, часом тяжке переживання, самооцінку власної поведінки, адже, якщо порушник шкодує про вчинені дії, з'являється стимул виправлення допущеної помилки.

Соціальна природа феномена вини проявляє себе у ставленні до потерпілого, каятті, прагненні виправити завдану шкоду, отримати прощення та врегулювати зіпсовані стосунки, прагненні зрозуміти причини та наслідки правопорушення, те, яке покарання буде справедливим та законним. Переживання провини втілюється у каяття за скоєне, жаль упущених можливостей, самозвинувачення, бажання покарати себе, або, завдяки механізмам психічного самозахисту, забути і не думати про те, що трапилось, виправдання себе і своїх вчинків, покласти відповідальність на інших (потерпілого, спільників, підбурювача, ватажка), на «форс-мажорні» обставини.

В психологічній літературі відзначаються вікові та гендерні відмінності переживання провини [2, 4, 6, 7], пов'язані з порушенням стереотипних уявлень про «чоловічу» і «жіночу» поведінку. Вважається, що чоловіки, відповідно до їх соціальної ролі глави сім'ї, начальника і т.д., схильні переживати провину при невідповідності основному моральному імперативу –

бути чесним, порядним, відповідальним; а жінки – наслідуючи ролі дружини, матері, дочки і т. ін. – при прояві байдужості (не наданні допомоги нужденним).

Поняття сорому і провини необхідно розрізняти як різні емоційні форми онтологічної вини: сором є переважно дитячим (інфантильним), гострим і інтенсивним переживанням, що супроводжується відчуттям «безпорадності, вразливості», в якому домінує емоційний компонент. В структурі провини присутній паритет емоційного і когнітивного компонентів. Сором викликає бажання втекти, сховатися. Вина стимулює людину виправити зло; отримати прощення й повернутися до соціуму. Переживання сорому переважно пов'язано з фізіологічним проявами фрустрації потреби у визнанні та схваленні (почервоніння, труднощі у висловленні своїх думок і почуттів). Переживання провини – із самокритичністю, соціальною емпатією, емоційною та соціальною зрілістю.

Заперечення провини або невротична вина однаково не конструктивні. Оптимальний рівень переживання провини як риса особистості – середній, оскільки у осіб з середніми показниками провини спостерігаються високі адаптаційні можливості: позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе, усвідомлення сенсу життя, прагнення особистісного зростання, здатність до самоконтролю та саморегуляції, стійкість до стресових ситуацій. Ситуативні прояви вини – адекватні завданій шкоді. Особи з неадекватним переживанням провини (вище або нижче оптимальних значень) нездатні до аналізу своєї конкретної поведінки, мають негативне емоційно-ціннісне ставлення до себе, але нічого не роблять для того, щоб стати кращими, не мають життєвих планів, емоційно нестабільні, схильні до агресії, дратівливі, ставляться до оточуючих із ворожістю, постійно зосереджені на захисті власних інтересів. Особи з низькими показниками «вини – співчуття» часто

виявляють егоїзм і прагнення домінувати, в той час, як особи із завищеними показниками «вини – співчуття» характеризуються нерішучістю і залежністю від думки інших.

В процесі розвитку особистості відбуваються якісні перетворення сорому: від простого невдоволення собою і навколишньою дійсністю, позбавленого будь-якого морального сенсу до почуття провини, що виступає в якості морального регулятора дотримання норм соціально-прийнятної поведінки в процесі соціалізації та індивідуалізації, коли почуття провини конструктивне та має гуманістичне спрямоване.

Середній рівень відчуття базової провини не свідчить про високий рівень розвитку і не гарантує психічну стабільність індивіда. Низький рівень провини зазвичай пов'язаний з низьким рівнем морального розвитку та може стати причиною асоціальної поведінки імпульсивної особистості – при несприятливих обставинах.

Діагностика провини повинна включати в себе визначення рівня та якості переживання провини (невротичного чи конструктивного), за допомогою методик «Опитувальник провини» і «Вимірювання почуття провини і сорому» визначення особливостей дії механізмів психічного самозахисту (Плутчик), морального розвитку (Ловінгер); здатності до рефлексії [1, 6, 7].

Слід зазначити, що за літературними даними більшість дорослого населення перебувати на нижчих стадіях морального розвитку (імпульсивного, захисного та конформістського типу) та самовиправдання. З іншого боку неусвідомлена екзистенційна прови-

на може підштовхувати винного до саморуйнівної поведінки (зловживання алкоголем, ризикованої поведінки, суїциду). Вважається, що компроміс на підставі угоди є кращим рішенням юридичного конфлікту, цей процес потребує психологічного супроводу, інакше зберігається ризик розчарування процесом та результатом медіації сторін, який може заходити у глухий кут, коли сторони не можуть а не висловитися, а не почути і зрозуміти один одного. Рішення приймається, але не виконується, примирення не настає.

Підсумовуючи сказане, при переговорах у пошуках компромісної угоди, важливо, щоб порушник не тільки формально визнав провину, а й гостро (але конструктивно) переживав її особисто, щиро бажав виправити завдану шкоду, його каяття було дієвим, і це було зрозуміло потерпілому, який не тільки хоче отримати матеріальну компенсації та моральне задоволення, зрозуміти причини вчинення порушення закону саме проти нього, так саме щиро вибачити кривдника. Такий результат можливий при досить високому рівні рефлексії учасників перемовин, їх комунікативної культури, спроможності висловлювати словами свої почуття, вірифікувати їх щирість, відкритості, яка має подолати недовіру та ворожість, утворити підстави для укладання угоди та її безумовного виконання. Варто зауважити, що неусвідомі механізми психічного захисту можуть негативно впливати на хід перемовин та на задоволення їх результатами, які згодом можуть удаватися несправедливими, так саме, як удається несправедливим і вирок судді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белик И.А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 2006. – 19 с.
2. Белинская Е.В. Комплексный подход к понятию «вина» // <http://rasstanovki-rostov.ru/?p=1830> <http://rasstanovki-rostov.ru/?p=1830>

3. Бобровник С.В. Правовий компроміс і правовий конфлікт як ціннісні виміри права. // Альманах права Вип. 3 – 2012. – С.100-104.
4. Муздыбаев К. Переживание вины и стыда. – СПб.: Институт социологии РАН, 1995. – 39 с.
5. Паньков И.В. Вопросы законодательного регулирования умышленной вины // Право и политика – 2008. – № 4. – С. 941-945.
6. Орлов Ю.М. Обида. Вина. / Ю.М. Орлов. – М.: Слайдинг, 2004. – 96 с.
7. Ростомова Л. М. Актуалізація конструктивного переживання провини неповнолітніми, схильними до правопорушень // Проблеми загальної та педагогічної психології. Част. 7. – К., 2010. – С. 123 – 129.

MIRSKI ANDRZEJ
Dr., Krakow Akademcy
A.F. Modjevskiego,
Krakow, Polska

ZARZĄDZANIE ZAGROŻENIAMI BEHAWIORALNYMI W PRZEDSIĘBIORSTWIE NA PRZYKŁADZIE PRACOHOLIZMU CZYLI JAK NAŁÓG ZMIENIĆ W PASJĘ

Zagrozenie behawioralne występuje wtedy, gdy pewne zachowanie staje się niebezpieczne dla jednostki, innych osób lub całej organizacji, a dana osoba nie jest w stanie jej zaprzestać bądź kontrolować, ponieważ jest od niej uzależniona. Zagrożenia behawioralne są więc ściśle związane z istnieniem uzależnień behawioralnych, (czyli innych niż od substancji psychoaktywnych). Autor artykułu zalicza do nich: prokrastynację, pracoholizm, mobbing (który wg. autora często jest zachowaniem „uzależnionym”), odwrotną do mobbingu i często z nim współistniejącą wiktymizację, uzależnienie od Internetu czy gier komputerowych w miejscu pracy oraz seksoholizm mogący prowadzić do molestowania seksualnego w miejscu pracy. Tego typu zagrożenia behawioralne w pracy stają się coraz częstsze, w związku z tym (podobnie jak w przypadku „zarządzania stresem”) ważne jest zarządzanie zagrożeniem behawioralnym w postaci profilaktyki, diagnozy (zwłaszcza wczesnego rozpoznania zagrożenia) oraz podjęcia działań terapeutycznych i naprawczych. Istotne jest tak że i to, że w przypadku organizacji działania terapeutyczne i naprawcze często muszą obejmować także inne osoby, niż jednostka dotknięta uzależnieniem behawioralnym, które (na przykład w sytuacji mobbingu czy molestowania seksualnego) ponoszą także poważną szkodę. Szkodę ponosi również zwykle cała organizacja, w związku z tym można nawet mówić o „terapii organizacyjnej”. Szczególny charakter zaburzenia behawioralnego w miejscu pracy tworzy pracoholizm. Autor artykułu proponuje podział pracoholizmu na efektywny i nieefektywny, ten ostatni zaś dzieli na pracoholizm nietrafiony, neurotyczny, oraz pozorny. Każdy rodzaj pracoholizmu jest jednak dla organizacji niekorzystny, bo nawet przy efektywnej pracy prowadzi wcześniej czy później do wypalenia zawodowego i choroby

© Mirski A., 2014

pracownika, a więc do strat w cennym kapitale ludzkim. Dlatego bardzo ważne jest, aby miejsce pracoholizmu zajęła w organizacji autentyczna pasja. Autor proponuje dwa kryteria odróżniające pasję od pracoholizmu: współczynnik efektywności oraz współczynnik hedonistyczny. Na zakończenie autor przedstawił model zarządzania zagrożeniem behawioralnym w przedsiębiorstwie w przypadku pracoholizmu.

Słowa kluczowe: zagrożenie behawioralne, pracoholizm, pracoholizm efektywny, pracoholizm nieefektywny, zarządzania zagrożeniem behawioralnym

Behavioral threat occurs when certain behavior becomes dangerous to the individual, to other people, or to the entire organization, and the person is unable to stop or control it, because is dependent. Such threats become increasingly common, therefore behavioral risk management is very important, in the form of prevention, diagnosis and therapeutic ("organizational therapy"). The special type of behavioral disorders in the workplace is workaholism. The author proposes a division of workaholism on effective and ineffective, which, in turn, author divides on workaholism missed, neurotic and fake. Each type of workaholism is, however, disadvantageous for the organization, because even with effective work leads sooner or later to burnout and employee's illness, and therefore the loss of valuable human capital. That is why it is very important to change workaholism into genuine and healthy passion of work. The author proposes two criteria for distinguishing the passion of workaholism: coefficient of performance and hedonistic factor. In conclusion, the author presents a model of behavioral risk management in the enterprise in the case of workaholism.

Key words: behavioral risk, workaholic, workaholism efficient, workaholism inefficient, behavioral risk management.

Поведінкова загроза виникає тоді, коли певна поведінка стає небезпечною для людини, для інших людей, або всієї організації, а також коли людина не в змозі зупинити або контролювати її, тому що залежить від багатьох факторів і моментів. Такі загрози стають все більш поширеними, тому поведінкове управління ризиками є дуже важливим, у вигляді профілактики, діагностики та терапевтичного впливу ("Організаційна терапія"). Особливий тип поведінкових розладів на робочому місці є трудовоголізм. Автор пропонує розподіляти трудовоголізм на ефективний та неефективний, які, в свою чергу, автор поділяє на трудовоголізм прихований, невротичний і уявний. Кожен тип трудовоголізму є однак, недоліком для організації, так як навіть ефективна робота рано чи пізно призводить до вигорання й хвороби працівника, і, отже, втрати цінного людського капіталу. Саме тому це дуже важливо перетворити трудовоголізм на природну й здорову пристрасть до роботи. Автор пропонує два критерії

розрізнення пристрасності й трудоголізму: коефіцієнт корисної дії і гедоністичний фактор. У висновку автор представляє модель поведінкового управління ризиками на підприємстві у разі трудоголізму.

Ключові слова: поведінковий ризик, трудоголік, трудоголізм ефективний, трудоголізм неефективний, поведінкове управління ризиками.

Поведенческая угроза возникает тогда, когда определенное поведение становится опасным для человека, других людей, или всей организации, а также когда человек не в состоянии остановить или контролировать ее, так как зависит от многих факторов. Такие угрозы становятся все более распространенным, поэтому поведенческое управления рисками есть очень важным, в виде профилактики, диагностики и терапевтического воздействия ("Организационная терапия"). Особый тип поведенческих расстройств на рабочем месте - это трудоголизм. Автор предлагает разделять трудоголизм на эффективный и неэффективный, которые, в свою очередь, автор разделяет на трудоголизм скрытый, невротический и воображаемый. Каждый тип трудоголизма есть, однако, недостатком для организации, так как даже эффективная работа рано или поздно приводит к выгоранию и болезни работника, и, следовательно, потере ценного человеческого капитала. Именно поэтому очень важно превратить трудоголизм на естественную и здоровую страсть к работе. Автор предлагает два критерия различения страсти и трудоголизма: коэффициент полезного действия и гедонистический фактор. В заключении автор представляет модель поведенческого управления рисками на предприятии в случае трудоголизма.

Ключевые слова: поведенческий риск, трудоголик, трудоголизм эффективный, трудоголизм неэффективный, поведенческое управления рисками.

1. Zagrożenie behawioralne a ryzykowne zachowania

Zagrożenie behawioralne występuje wtedy, gdy pewne zachowanie staje się niebezpieczne dla jednostki lub jej otoczenia. Pojęcie to, tłumaczone z angielskiego „risk behavior” określa przede wszystkim zachowania ryzykowne, takie jak używanie i nadużywanie narkotyków, picie dużej ilości alkoholu, zbyt szybka jazda samochodem, seks z wieloma partnerami, działania przestępcze. Pojęcie zagrożeń behawioralnych najczęściej kojarzy się w języku polskim z dosyć dobrze zdefiniowanym pojęciem uzależnień behawioralnych. Nie są to jednak pojęcia tożsame.

Według Mellibrudy o uzależnieniu behawioralnym mówimy, gdy silna potrzeba wykonywania jakiejś normalnej czynności - na przykład zakupów, seksu, jedzenia czy pracy - przynosi szkody, a wykonująca ją osoba nie potrafi powstrzymać się od wykonywania tej czynności, przestaje kontrolować sytuację [1]. Uzależnienia behawioralne są uzależnieniami innymi niż te od substancji psychoaktywnych, mogą jednak przyjąć formę uporczywego nałogu, podobnie jak to ma miejsce w przypadku alkoholizmu czy narkomanii. Wywodzą się jednak bardzo często ze zwykłych sytuacji życiowych i społecznych, związanych z pracą, zakupami, życiem seksualnym czy rozrywkami, przybierają jednak postać wynaturzoną, zarówno co do intensywności i częstotliwości i wiążą się z utratą kontroli przez jednostkę (podobnie jak to się dzieje w in-

nych nałogach).

Nie każde zachowanie ryzykowne jest zatem uzależnieniem behawioralnym. Z jednej strony nadmierne spożywanie alkoholu zaliczymy do uzależnień od substancji psychoaktywnych, z drugiej zaś strony takie zachowania ryzykowne, jak zbyt szybka jazda samochodem nie muszą w ogóle przyjmować jeszcze postaci nałogu - mogą być związane po prostu z niedojrzałością, nieostrożnością, mogą być skutkiem złego wychowania etc. Natomiast wszystkie przejawy uzależnień behawioralnych stanowią zachowania ryzykowne.

Dlatego autor niniejszego artykułu proponuje, aby pojęcie zagrożenia behawioralnego traktować jako podklasy (rodzaj) zachowania ryzykownego, które będzie związane z jakąś formą uzależnienia, ale nie od substancji psychoaktywnej. Innymi słowy zagrożenia behawioralne, to takie ryzykowne zachowania które mogą prowadzić do uzależnień behawioralnych lub są już ich przejawem.

2. Zagrożenia behawioralna a uzależnienia behawioralne

Możemy mówić o dwóch najważniejszych rodzajach uzależnień: o uzależnieniach od substancji psychoaktywnych oraz o uzależnieniach behawioralnych (czynnościowych) [2]. W przypadku pierwszych dominują czynniki fizjologiczne, w drugim czynniki psychologiczne.

Użycie słowa dominują ma tu specjalne znaczenie, albowiem w uzależnieniach od substancji odgrywają

także bardzo ważną (choć nie dominującą) rolę czynniki psychologiczne, a ostatnio także coraz lepiej poznajemy zmiany fizjologiczne pojawiające się w przypadku uzależnień behawioralnych – głównie (choć nie tylko) w obszarze tzw. układu nagrody. Opisuje to, na przykład, Griffiths, wskazując uwagę na to, że konsekwencje fizjologiczne uzależnienia behawioralnego łączą się ze zmianami poziomu neurotransmiterów, czyli są analogiczne do uzależnień fizjologicznych [3].

Do najważniejszych uzależnień behawioralnych należy omawiany w niniejszym artykule pracoholizm, a także zakupoholizm, seksoholizm, uzależnienie od jedzenia, czy ćwiczeń fizycznych. Istnieje szeroka grupa coraz częstszych uzależnień behawioralnych, którą autor niniejszego artykułu określa jako uzależnienia informatyczne, a więc nadmierne uzależnienie od programów telewizyjnych, od Internetu, portali społecznościowych, gier komputerowych, telefonów komórkowych etc.

Niektóre uzależnienia behawioralne mogą wpływać na funkcjonowanie przedsiębiorstwa, zwykle w sposób negatywny. Do uzależnień behawioralnych mogących przejawiać się w organizacji autor artykułu zalicza także prokrastynację (czyli uporczywe odkładanie ważnych spraw czy zadań), mobbing, wiktyzację (uzależnienie od mobbera, czego skrajnym przejawem jest syndrom sztokholmski), oraz hazard pracowniczy (nadmierne uzależnienie od ryzyka w miejscu pracy).

Za podstawowe kryterium uzależnienia (zarówno „substancjalnego” czy behawioralnego) uznaje się utratę kontroli nad własnym zachowaniem, co jest równoważne z przymusem używania określonych substancji bądź powtarzania pewnych zachowań [4]. Zwykle stan ten łączy się z pojawieniem się nowej hierarchii wartości, dającej bezwzględny priorytet czynnościom uzależniającym [5].

Pojawiają się także inne cechy, charakterystyczne dla wszystkich uzależ-

nień, a mianowicie, wzrost tolerancji (dla uzyskania tego samego efektu potrzebne są coraz większe „dawki”) oraz sygnały odstawienia, czyli negatywne stany emocjonalne w przypadku braku tych czynności.

3. Zagrożenia behawioralne w organizacji

W niniejszym artykule omówione zostaną zagrożenia behawioralne w organizacji. Są to takie zagrożenia behawioralne, które występują w obrębie organizacji lub są w inny sposób z nią związane, oraz działają na nią niekorzystnie, przynajmniej w dłuższej perspektywie. Mogą to być zarówno zachowanie, które na teren organizacji wprowadza osoba już objęta wcześniej takim zachowaniem behawioralnym (co częste jest, na przykład, w przypadku prokrastynacji), lub też, przeciwnie, zachowanie to zostało „wyindukowane” w jednostce przez tą organizację, z powodu istniejącej w niej już wcześniej niewłaściwych stosunków i kultury organizacyjnej (nierzadko w przypadku pracoholizmu). Należy bowiem pamiętać, że jednostki i organizacje tworzą pewien złożony system, który zawiera dwie zmienne: całość i część, oraz tworzone pomiędzy nimi relacje, przy czym całość dominuje, zaś rola części jest drugorzędna, a integracja stanowi warunek powiązań wielu części w jedną całość [6]. Zagrożenia behawioralne są najczęściej skutkiem połączenia się pewnych predyspozycji czy skłonności do pewnych zachowań jednostki z odpowiednim klimatem w firmie, który sprzyja takim zachowaniom. Zaburzenie te mogą mieć charakter:

- a. pierwotny (istniejące już wcześniej zagrożenie behawioralne, które następnie objawia się w nowym miejscu pracy);
- b. wtórny (powstają u pracownika w miejscu pracy na skutek niewłaściwej kultury organizacyjnej, poddania się patologicznym wymogom, nabrania niewłaściwych nawyków;
- c. mieszany (istniejące wcześniej pre-

dyspozycje lub zachowania patologiczne rozkwitają w nowym miejscu pracy, gdyż znajdują tam bardzo podatny grunt.

W każdym jednak wypadku zaburzenie behawioralne w organizacji łączy sobie pewne określone cechy i zachowania jednostki z określonymi uwarunkowaniami organizacji. W szczególności łączy negatywne konsekwencje dla jednostki z dysfunkcjonalnymi skutkami dla organizacji. Można zatem powiedzieć, że zagrożenie behawioralne jest transakcją pomiędzy predyspozycjami, cechami, nawykami i zachowaniami jednostki, a uwarunkowaniami, wymaganiami i właściwościami kultury organizacyjnej organizacji, w wyniku której jednostka nabiera utrwalonej skłonności o własnościach nałogu do zachowań szkodliwych dla samej siebie i dla organizacji. Do najważniejszych formy zagrożeń behawioralnych, w organizacji autor zalicza pracoholizm, prokrastynację, mobbing (który jest często zachowaniem „uzależnionym”), wiktylizację, uzależnienie od Internetu czy gier komputerowych w miejscu pracy oraz seksoholizm mogący prowadzić do molestowania seksualnego w miejscu pracy.

4. Zarządzanie zagrożeniami behawioralnymi

Tego typu zagrożenia behawioralne w pracy stają się coraz częstsze, w związku z tym (podobnie jak w przypadku „zarządzania stresem”) ważne jest zarządzanie zagrożeniem behawioralnym w postaci profilaktyki, diagnozy (zwłaszcza wczesnego rozpoznania zagrożenia) oraz podjęcia działań terapeutycznych i naprawczych. Zarządzanie zagrożeniami behawioralnymi jest ważne z dwóch zasadniczych powodów.

Po pierwsze, zagrożenia behawioralne występują coraz częściej, przybierają coraz groźniejszą postać, a niebezpieczeństwo pojawiania się ich należy uznać za cechę wielu współczesnych przedsiębiorstw. W szczególności prawdopodobieństwo pojawienia się

przypadków pracoholizmu jest stosunkowo częste we współczesnym sektorze bankowym, finansowym, maklerskim, coraz w coraz bardziej dominującej kulturze korporacyjnej, co ma związek z procesem bardzo silnej globalnej konkurencji.

Po drugie, to co stanowi zagrożenie można zmienić na jego przeciwieństwo, na szansę, na sytuację dla jednostki i dla organizacji bardzo korzystną. Tak na przykład pracoholizm jest związany zwykle z ogromną ilością energii i zaangażowania, którą potencjalnie pracownik mógłby poświęcić swojej organizacji. Odpowiednie pokierowanie tym potencjałem mogłoby spowodować, że dana jednostka stałaby się znakomitą pracownikiem, zysk odniosła by zarówno ona, jak też i organizacja. Między pracoholizmem a zawodową pasją istnieje stosunkowo cienka granica, do której autor chciałby się odnieść w dalszej części artykułu.

Podobnie, choć w mniejszym stopniu niż w przypadku pracoholizmu, może istnieć także pewien pozytywny potencjał w przypadku innych zaburzeń behawioralnych. U podłoża prokrastynacji może tkwić roztopna, ostrożna skrupulatność i skłonność do perfekcjonizmu, mobberami zostają czasem z kolei osoby decyzyjne, o silnym poczuciu odpowiedzialności i obowiązkowości, bardzo wymagające w stosunku do siebie i innych. Odpowiednie zarządzanie tym potencjałem, stworzenie właściwych warunków pracy u zarządzania, umożliwienie prawidłowej komunikacji i promowanie właściwej kultury organizacji może spowodować, że zostanie on odpowiednio wykorzystany i skierowany we właściwą stronę, a nie wyrodi się w zachowanie patologiczne.

W organizacji działania naprawcze często muszą obejmować także inne osoby, niż jednostka dotknięta uzależnieniem behawioralnym, które (na przykład w sytuacji mobbingu czy molestowania seksualnego) ponoszą także poważną szkodę. Wymierne straty ponosi również zwykle cała organizacja, w



Ryc. 1. Zarządzanie ryzykiem

związku z tym można nawet mówić o „terapii organizacyjnej”.

5. Zarządzanie zagrożeniem behawioralnym a zarządzanie ryzykiem

Zarządzanie zagrożeniem behawioralnym można potraktować podobnie do zarządzania stresem. Podobieństwa są tutaj dosyć wyraźne, są też ewidentne obszary wspólne. Dawniej również koncentrowano się przede na zapobieganiu stresowi, obecnie jednak bardziej nowoczesne podejście kładzie nacisk właśnie na zarządzaniu stresem. Stres, jest po pierwsze zjawiskiem w zasadzie nieuniknionym, zwłaszcza we współczesnej organizacji. Po drugie stres może być pozytywny (tzw. eustress) i negatywny (distress). Można zatem koncentrować się na pozytywnych rodzajach i działaniach stresu, eliminując negatywne, te same zjawiska regulować i kontrolować tak, aby przynosiły efekt pozytywny, a nie negatywne. Podobne podejście obowiązuje obecnie w kwestii tzw. zarządzania konfliktami. Co najważniejsze, podobne podejście obowiązuje również w kwestii zarządzania ryzykiem. Właściwie wszystkie dotychczas omówione zagadnienia, a więc zarządzanie zagrożeniami behawioralnymi, zarządzanie stresem i zarządzanie konfliktami można zawrzeć w jednym,

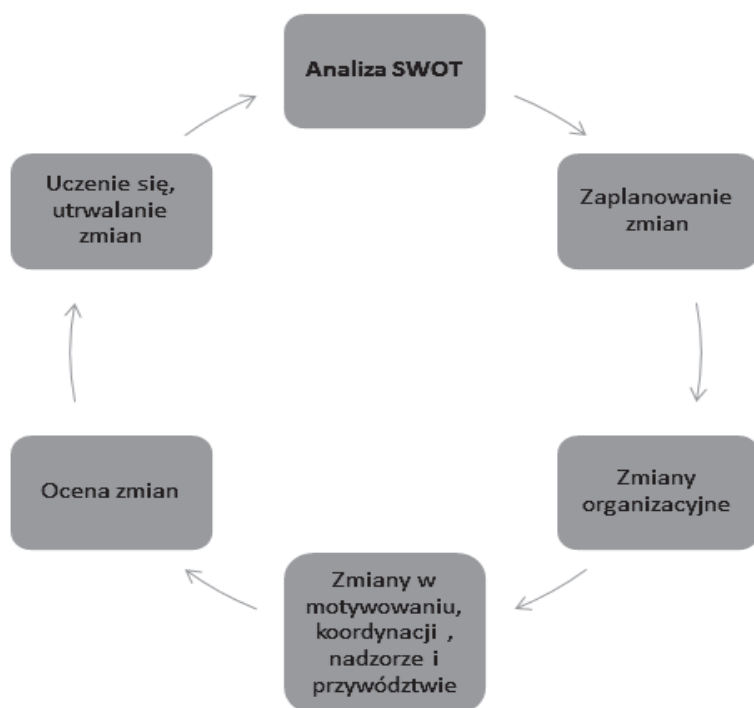
bardzo szerokim obszarze zarządzania ryzykiem (risk management).

W klasycznym ujęciu zarządzanie ryzykiem jest podejściem nastawionym na rozwiązywanie problemów związanych ze zdrowiem i bezpieczeństwem, które ma prowadzić do stałej poprawy pracy i jej warunków, a w ten sposób do zdrowia i sukcesu pracowników oraz organizacji. Zarządzanie ryzykiem obejmuje cykl pięciu działań:

1. analizę sytuacji i ocenę ryzyka;
2. zaproponowanie akcji dla zmniejszenia tego ryzyka;
3. wprowadzenie (implementacja) tego planu;
4. ocena (ewaluacja) skutków jego działania;
5. uczenie się i dalsze działania oparte na rezultatach oceny [7].

6. Autorski model zarządzania zagrożeniem behawioralnym

Według autora tego artykułu zarządzanie zagrożeniem behawioralnym powinno zasadniczo przebiegać zgodnie z modelem zarządzania ryzykiem, jako że, w zasadzie stanowi ono podprzypadek zagrożenia ryzykiem. Warto tu jednak dodać kilka istotnych uzupełnień. Zarządzania zagrożeniem behawioralnym nie można traktować tylko w kategoriach wprowadzanego projektu rozwiązania problemu. Oczy-



Ryc. 2. Zarządzanie zagrożeniami behawioralnymi – model autorski

wiecie, to również jest ważne, taki projekt warto przygotować, implementować, oceniać i uczyć się na nim, ale to nie wystarczy. Cały proces zarządzania musi zostać zmodyfikowany w ten sposób, żeby energię, kompetencję i cechy pracowników, kierować we właściwą stronę, a tym samym zapobiegać pojawianiu się złych nawyków. Musi to być po prostu stałe kształtowanie organizacji, aby mogła ona funkcjonować w sposób optymalny. Stoner, Freman i Gilbert definiują właśnie zarządzanie jako praktykę świadomego i ustawicznego kształtowania organizacji [8].

Inna klasyczna definicja zarządzania, Griffina, ujmuje zarządzanie jako „zestaw działań (planowanie, organizowanie, motywowanie, kontrola) skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe, informacyjne) wykorzystywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji” [9]. Jest to bardzo dobra operacyjna definicja zarządzania, wskazująca jego najważniej-

sze etapy. Po pierwsze jednak, w tej definicji brakuje elementu początkowego, a mianowicie diagnozy. Aby podjąć planowanie należy dokonać dokładnej analizy i diagnozy sytuacji istniejącej w firmie oraz sił i warunków zachodzących w otoczeniu firmy. Po drugie, warto tu dodać, że są zawsze dwa najważniejsze cele organizacji:

1. Produkt
2. Warunki i środki tworzenia produktu.

Produkt to jest to, co stanowi zasadniczą misję organizacji, to dostarczanie materialnych czy pozamaterialnych dóbr na rynek, dzięki czemu organizacja uzyskuje środki do dalszego funkcjonowania i rozwoju. Jednakże aby produkt odpowiedni dobry i konkurencyjny w globalnym środowisku mógł zostać wyprodukowany, organizacja musi posiadać odpowiednie warunki i środki, w tym przede wszystkim odpowiednie warunki pracy, aby móc przyciągnąć najlepszych pracowników i zapewnić

im możliwość najbardziej efektywnej aktywności.

W autorskim modelu zarządzanie zagrożeniami behawioralnymi jest to kształtowanie właściwych warunków pracy, prowadząc do zdrowia, zadowolenia, efektywności i kreatywności pracowników oraz całej organizacji, poprzez właściwe ukierunkowywanie ich kompetencji, właściwości i energii, kształtując dobre nawyki i praktyki, eliminując złe i stale motywując do korzystnych dla nich i dla organizacji zachowań.

Zarządzanie zagrożeniami behawioralnymi obejmuje cykl pięciu działań:

1. dokładna analiza i diagnoza cech i warunków pracowników oraz kultury organizacji pod kątem możliwych szans i zagrożeń, mocnych i słabych stron pracowników i organizacji (analiza SWOT);
2. zaplanowanie zmian w organizacji;
3. wprowadzenie zmian w dziedzinie organizacji: właściwa dystrybucja zadań i środków;
4. wprowadzenie zmian w dziedzinie motywowania pracowników, koordynacji i ich działań i efektywnego przywództwa;
5. ocena i stały monitoring wprowadzonych zmian.

7, Pracoholizm

Pracoholizm jest behawioralnym uzależnieniem od pracy. Jako uzależnienie stanowi zagrożenie behawioralne, przede wszystkim dla samego pracownika, a w dłuższej perspektywie także dla organizacji. Samo pojęcie pracoholizmu zostało stworzone w 1971 roku przez Wayne'a Oatesa, amerykańskiego pastora i specjalistę w zakresie psychologii religii oraz psychologii pracy [10]. Wbrew pozorom Oates nie zaproponował tej nazwy (workaholizm) w dźwiękowej analogii do alkoholizmu, ale posługując się jak najbardziej świadomie etymologią: work – praca, holos – cały. Pracoholik ma być więc człowiekiem pochłoniętym całkowicie i bez reszty pracą [11].

Podstawą pracoholizmu jest zaburzenie równowagi między pracą, a innymi sferami życia, utrata kontroli nad własnym zachowaniem na skutek psychologicznego przymusu jej wykonywania. Pracoholizm spełnia zatem wszystkie cechy uzależnienia behawioralnego, włączając także pojawienie się zjawisk tolerancji oraz symptomów odstawienia [2]. Według Griffithsa [3] do rozpoznania pracoholizmu potrzebne jest spełnienie następujących kryteriów:

- wyrazistość (salience) – praca podporządkowuje sobie wszystkie inne wartości, aktywności oraz funkcje psychiczne (myślenie, motywację i uczucia);
- modyfikacja nastroju – praca staje się zasadniczym regulatorem emocji, sposobem radzenia sobie ze stresem i wewnętrznymi konfliktami;
- tolerancja – rosnące z czasem zapotrzebowanie na coraz większą ilość pracy, aby osiągnąć ten sam efekt, co poprzednio;
- wycofanie – wymuszona abstynencja od pracy daje typowe objawy „odstawienia”, czyli fatalne samopoczucie psychiczne a z czasem i fizyczne;
- konflikty – pojawiają się konflikty z innymi pracownikami (nadmierne, intruzywne pełnienie roli) oraz z rodziną (niewystarczające spełnianie roli);
- nawroty – czyli skłonność do ponownego popadania w uzależnienie, mimo wcześniejszych prób odzyskania kontroli.

Natomiast, według autora, ryzykowne jest określanie pracoholizmu według ilości godzin spędzanych w pracy - według Spence i Robbins jest to ponad 50 godzin tygodniowo [12] - gdyż nie uwzględnia się w tym wypadku różnic kulturowych i sytuacyjnych. W pewnych kulturach wymaga się pracy więcej, w innych mniej, ponadto zdarzają się też takie okresy specjalnych wymagań w pracy, które zmuszają do przepracowania większej ilości godzin.

8. Fazy pracoholizmu

Jak w przypadku znakomitej więk-

szości wszelkich uzależnień, rozwój pracoholizmu przebiega etapami. Diana Fassel wymienia trzy najważniejsze fazy pracoholizmu [13].

Faza I

Następuje tutaj zwiększanie ilości pracy, stopniowe podporządkowanie wszystkiego zadaniom zawodowym, narastająca potrzeba bycia stale zajętym. Towarzyszy temu nierealistyczna ocena swoich możliwości czasowych i branie na siebie tylu zobowiązań, że są one niemożliwe do wykonania. Pojawia się poczucie ścigania się z czasem, żal, że brakuje godzin w dobie, pojawia się niemożność przerwania pracy, a konsekwencji następuje narastające poczucie wyczerpania i zmęczenia, stany lękowe i depresyjne.

Faza II

W fazie tej pojawia się już silny przymus pracy i narastające objawy uzależnienia. Obserwuje się wyraźne pojawienie kłopotów rodzinnych oraz interpersonalnych. Otoczenie społeczne i rodzinne danej osoby czuje się lekceważone, opuszczone, zaniedbane. Nawet będąc w domu, czy na imprezie z przyjaciółmi, uzależniony myślami jest nadal w miejscu pracy. Przerwy w ciągu wykonywanych zajęć wywołują lęk. W wyniku nadmiernego pobudzenia emocjonalnego pojawiają się kłopoty ze snem oraz poczucie permanentnego zmęczenia.

Faza III

Na tym etapie już całe życie pracoholika skupione jest wokół pracy. Wzrasta wyraźne zaostrzenie symptomów emocjonalnych i fizjologicznych. Dotychczasowe czynnościowe zaburzenia somatyczne przeradzają się w zmiany stałe (nadciśnienie, zawał itp.). Uzależnienie przyjmuje postać utrwaloną [13].

Robinson wyróżnia trzy etapy w życiu człowieka, w których szczególnie może pojawić się niebezpieczeństwo pracoholizmu [14]:

1. okres szkolny (dzieciństwo). W tym

okresie rodzice, którzy oferują warunkową miłość tylko za wyniki w nauce, przy blokowaniu ekspresji emocjonalnej w ślepym kulcie perfekcji, mogą go zmusić daną osobę do „pracoholizmu szkolnego”;

2. okres młodości. W tym początkowym okresie kariery istnieje często silny nacisk na całkowite poświęcenie się pracy i karierze, przy depriwacji uznania i szacunku;
3. okres „przełomu życia” (około 40-50 lat). W tym okresie pracoholizm może stać się sposobem rekompensaty pogorszenia się zdrowia, poczucia własnej atrakcyjności, a także ostatnią szansą na realizację swoich marzeń.

9. Przyczyny pracoholizmu

Istnieje wiele przyczyn pracoholizmu. Większość badaczy zgadza się ze stanowiskiem, że jego źródła tkwią już w dzieciństwie. Pionier badań nad pracoholizmem, Wayne Oats, uważał, że przyczyny tego uzależnienia tkwią w doznanej w dzieciństwie derywacji w sferze ekonomicznej, kulturowej i emocjonalnej [11]. Wspomniany już Robinson wiąże to z otrzymywaniem od strony rodziców tylko miłości warunkowej, co w efekcie prowadzi do niestabilnego i łatwo ulegającego depriwacji poczucia własnej wartości [14]. Killinger również podkreśla efekt okazywanej tylko warunkowo miłości w dzieciństwie, jak również wskazuje na zaburzenia komunikacji pomiędzy członkami rodziny oraz uczenie dziecka ukrywania swoich uczuć i nie mówienia o swoich problemach [10]. Golińska z kolei podkreśla możliwy wpływ naśladowania zachowań rodziców [2], [16]. Wychowywanie się w środowisku hołdującym wyjątkowej pracowitości, rzetelności i odpowiedzialności powoduje, że dziecko przejmuje te wzorce, czasem nawet z nawiązką. Pracoholizm ma, wedle autora tego artykułu, bardzo silny związek z aspektami kulturowymi. Bardzo duży wpływ ma kultura danego narodu, grupy społecznej i zawodowej, kultura

organizacyjna, jak również swoista kultura rodzinna w której podmiot został wychowany.

Według koncepcji Seybolda i Salomone pracoholizm może być:

- niekontrolowanym uzależnieniem;
- pragnieniem ucieczki od problemów osobistych;
- potrzebą poczucia kontroli własnego życia;
- efektem wysoce kompulsywnej osobowości;
- efektem modelowania przez środowisko dorastania [15]

Z pewnością grupę ryzyka stanowią osoby stanu wolnego, które spędzają nadmiernie dużo czasu w miejscu pracy, co może redukować istniejące relacje towarzyskie i powodować trudności w nawiązywaniu nowych kontaktów pozazawodowych. Osoby w pełni zaangażowane wychowywaniem dzieci rzadziej są narażone na pracoholizm.

Według autora tego artykułu ważnym źródłem pracoholizmu jest to, że akt pracy pozwala człowiekowi jednostce niejako „przełączać” się na psychiczny moduł „pozycji i znaczenia”. Pracoholik jest bowiem na ogół człowiekiem o niskim poczuciu własnej wartości, o skłonnościach lękowych i depresyjnych, często samotnym. Praca pozwala mu na przedstawienie funkcjonowania psychiki na stan, w którym zaczyna siebie doceniać, widzi sens tego co robi i staje się pewniejszy siebie i bardziej zadowolony. Praca, nawet długotrwała i uciążliwa, spełnia dla niego funkcje koniecznej i niezastąpionej nagrody, co pogłębia klasyczny mechanizm uzależnienia.

10. Skutki pracoholizmu

Jak każde uzależnienie, pracoholizm może mieć bardzo negatywne skutki dla osoby w ten sposób uzależnionej. Wyrażnemu pogorszeniu ulegają relacje społeczne i rodzinne osoby dotkniętej tym zjawiskiem, ulega też istotnej deterioracji stan zdrowia psychicznego i fizycznego. Fassel wskazuje na znacznie wyższy wśród pracoholików, w porównaniu z normalnymi pracownikami,

poziom depresji i agresji, wyraźne poczucie niższości oraz wyjątkowy poziom lęku przed porażką i niepowodzeniem, co prowadzi do poważnych konsekwencji psychicznych i somatycznych [13]. Według tej autorki w skrajnych wypadkach pracoholizm może prowadzić nawet do śmierci, zwłaszcza z powodu ataku serca.

W literaturze japońskiej zjawisko to znane jest pod nazwą karoshi, czyli nagłej śmierci w wyniku przepracowania i stresu [17]. Pierwszy taki przypadek odnotowano w Japonii w 1969 r. Szacuje się, iż rocznie z przepracowania umiera nawet 30 tys. Japończyków, ludzi w pełnym zdrowiu, w okresie wielkiej aktywności. Zjawisko to jednak coraz częściej jest odnotowywane w Europie. Jako niepokojący przykład podaje się śmierć Moritza Erharda, 21-letniego niemieckiego stażysty w Bank of America Merrill Lynch, który zmarł w Londyńskim City po 72 godzinach nieprzerwanej pracy [18]. Podobne wypadki zaczynają zdarzać się również i w Polsce. Uważa się, że niedawne nagłe przypadki śmierci szefa marketingu jednego z koncernów chemicznych w Polsce oraz byłego prezesa Polskich Linii Lotniczych LOT były typowymi przypadkami karoshi. Zjawiska te tym bardziej w Polsce mogą przybierać na sile, gdyż statystyczny Polak pracuje już rocznie ponad 2000 godzin, w skali światowej ustępując tylko Koreańczykom, podczas gdy w takich krajach jak Holandia czy Niemcy (nota bene kraje o ogromnej produktywności), liczba ta wynosi 1400 godzin rocznie [19]. Zjawisko karoshi można wytłumaczyć fizjologicznie. Długotrwała praca w nadmiernym wymiarze, przy bardzo wysokim poziomie stresu i stanie chronicznego lęku [20], prowadzi do podwyższonego poziomu adrenaliny, zwiększa ciśnienie krwi, a to sprzyja zawałom i udarom mózgu [21]. Pracoholizm również sprzyja poważnym zaburzeniom równowagi psychicznej, prowadząc często ostatecznie do depresji a nawet psychoz [2].

Nawet jeżeli pracoholizm nie doprowadzi

Tabela 1. Typologia pracowników w modelu Spence i Robbins

Typ pracownika	Zaabsorbowanie pracą	Przymus pracy	Zadowolenie z pracy	Częstość
Entuzjasta pracy EP	Wysokie	Niski	Wysokie	14,4%
Pracownik uzależniony PU	Wysokie	Wysoki	Niskie	16,2%
Entuzjastyczny pracoholik EP	Wysokie	Wysoki	Wysokie	18,2%
Niezaangażowany pracownik NP.	Niskie	Niski	Niskie	22,6%
Zrelaksowany pracownik ZP	Niskie	Niski	Wysokie	12%
Rozczarowany pracownik RP	Niskie	Wysoki	Niskie	16%

wadzi do aż tak daleko idących konsekwencji, to na ogół i tak w istotny sposób obniża jakość życia dotkniętej nim osoby. Częstym skutkiem pracoholizmu jest anhedonia czyli niezdolność do odczuwania przyjemności [14].

Ponieważ pracoholizm przynosi tak szkodliwe konsekwencje dla pracowników, jest on także w dłuższym terminie zjawiskiem niekorzystnym dla organizacji. Z czasem realna efektywność pracoholików spada, nawet mimo coraz większej ilości wykonywanej pracy. Stają się oni coraz bardziej przemęczeni, nieuważni, spada ich kreatywność.

11. Rodzaje pracoholizmu

Pracoholizm przebiega w różny sposób i przybiera różne formy. Powstały w związku z tym różne typologie pracoholizmu. Janet Spence i Ann Robbins, prekursorki badań nad pracoholizmem, przedstawiły interesującą klasyfikację pracowników, opartą na trzech wymiarach: zaabsorbowania pracą, przymusie pracy oraz zadowolenia z pracy. Powstało w ten sposób sześć typów pracowników [12].

Z tych trzech wymienionych typów dwa należą już do pracoholizmu: pracownik uzależniony PU oraz entuzjastyczny pracoholik EP. Wedle badań autorek pracoholicy stanowią zatem

znaczłą grupę pracowników, razem około 35%.

Bryan Robinson, w oparciu o kryterium sposobu rozpoczynania i kończenia pracy wymienił cztery typy pracoholików [14]:

1. Pracoholik nieugięty pracuje obsesyjnie niemal bez przerwy, pod silnym przymusem wewnętrznym, pracę zawsze i bezwzględnie kończy w terminie, jest niezwykle wymagający dla siebie i dla innych

2. Pracoholik bulimiczny rozpoczyna pracę z opóźnieniem, wykonuje ją z przerwami i często odkłada „na ostatnią chwilę”, a wtedy pracuje bardzo intensywnie, bez przerwy i w ogromnym napięciu emocjonalnym. Powodem odkładania rozpoczęcia pracy jest zwykle bardzo wysoki perfekcjonizm i lęk przed porażką.

3. Pracoholik z deficytem uwagi jest osobą z bardzo silną potrzebą stymulacji i szybko nudzącą się, co powoduje, że ma dużą trudność w utrzymaniu uwagi do końca realizacji zadania i często rozpoczyna nowe projekty, zanim dokończy stare.

4. Pracoholik „delektujący się pracą” wykazuje zwykle nadmierną drobiazgowość, perfekcjonizm, trudność z zakończeniem pracy, bo nigdy jej efekty nie są dosyć doskonałe. Sprawia przez to szcze-

gólne kłopoty w pracy zespołowej [14].

12. Pracoholizm efektywny i nieefektywny.

Autor niniejszego artykułu proponuje podział pracoholizmu na efektywny i nieefektywny.

W przypadku pracoholizmu efektywnego jednostka oraz organizacja w której pracuje otrzymuje jakieś realne korzyści i efekty z własnej pracy, chociaż w miarę rozwoju uzależnienia koszty te stają się coraz wyższe. Jednostka skutkiem własnej, efektywnej pracy zdobywa uznanie, pieniądze i kontaktami z najbliższymi. Organizacja na początku ma dużą korzyść z takiego pracownika, ale może go rychło utracić na skutek choroby czy wypalenia zawodowego. Także jakość jego pracy może ulec znacznemu obniżeniu (gospodarka rabunkowa).

W przypadku pracoholizmu nieefektywnego jednostka przeznaczając dużo czasu na pracę, ale jest to zwykle czas zmarnowany z powodu bardzo niskiej jakości pracy.

Pracoholizm nieefektywny autor proponuje podzielić na pracoholizm nietrafiony, pracoholizm neurotyczny i pracoholizm pozorowany.

W przypadku pracoholizmu nietrafionego dana osoba, pracuje wprowadzając bardzo dużo, ale wykazuje się brakiem kompetencji lub zdolności, w związku z czym wykonywana praca jest dla organizacji bezwartościowa lub nawet szkodliwa. Zdarza się to osobom, które wybrały zawód pod presją rodziny całkowicie niezgodnie ze swoimi zdolnościami, lecz mimo to prezentują typ osobowości pracoholika. Nie mając jednak odpowiednich zdolności osoby te jednak pracę tę wykonują po prostu słabo lub źle. Zdarza się to także w przypadku osób, które z różnych względów zostały awansowane na pozycję znacznie przekraczającą ich kompetencje. Może się też zdarzyć, że jest to po prostu osoba źle zorganizowana a jej gorączkowa działalność pogłębia tylko chaos.

Jeszcze bardziej niebezpieczny dla jednostki jest **pracoholizm neurotyczny**. W tym przypadku dana osoba może godzinami siedzieć w pracy czy przed komputerem, ale w istocie niczego pożytecznego nie zrobić, paraliżowana jest bowiem lękiem lub pogrążona w depresji. Może też cierpieć na silne zaburzenia uwagi, przez co w ogóle nie jest w stanie skoncentrować się na pracy. Pracoholizm polega tutaj na przeznaczaniu bardzo dużej ilości czasu na pracę, ale czas ten kompletnie nie jest wykorzystany.

Może się wreszcie zdarzyć **pracoholizm pozorowany**, w którym jednostka po prostu udaje, że intensywnie pracuje. Może to być bardziej forma manipulacji, niż prawdziwy pracoholizm, ale może takie zachowanie również przyjąć formę uzależnienia.

13. Pracoholizm a pasja zawodowa – ujęcie autorskie

W organizacji bardzo istotne jest odróżnienie pomiędzy pasją zawodową a pracoholizmem. Objawy mogą być bowiem bardzo podobne, ale skutki są diametralnie odmienne. Pasjonat może spędzać tyle samo czasu w pracy co pracoholik, często zaś efekty jego pracy są znacznie większe. Zasadniczą odmienną leży jednak w samej istocie różnicy pomiędzy człowiekiem zdrowym a uzależnionym. Pasjonat najzupełniej świadomie wybiera dany rodzaj zachowania i ma nim pełną kontrolę, posiada właściwe poczucie czasu, realistycznie spostrzega sytuację, potrafi zadbać o równowagę w stosunku do innych zobowiązań.

Autor niniejszego artykułu proponuje dwa współczynniki, które mogłyby posłużyć za kryteria odróżniające pracoholizm od zdrowej pasji czy też czasowego silnego obłożenia pracą: współczynnik efektywności i współczynnik hedonistyczny.

Współczynnik efektywności jest to iloraz zysków osiągniętych w stosunku do poniesionych kosztów w przeciągu odpowiednio długiego okresu czasu,

poprzez nie tylko samą jednostkę, ale także organizację w której pracuje, a także (co ważne) także zysków odniesionych przez jej rodzinę (podniesienie standardów życia, wykształcenie dzieci, wspólne atrakcyjne wakacje etc.).

$$IE = \frac{\text{Suma zysków odniesionych przez jednostkę, jej rodzinę i organizację}}{\text{Suma strat odniesionych przez jednostkę, jej rodzinę i organizację}}$$

Współczynnik hedonistyczny jest to iloraz przyjemności odczuwanej w wyniku wykonywanej pracy do dyskomfortu z powodu jej niewykonywania

$$IH = \frac{\text{Przyjemność odczuwana w wyniku wykonywanej pracy}}{\text{Dyskomfort z powodu niewykonywania pracy}}$$

Prawdziwy pasjonat kocha swoją pracę i wykonywanie niej sprawia mu zwykle ogromną przyjemność. Natomiast nie odczuwa cierpienia, jeżeli czasowo jej nie wykonuje i bez przeszkód cieszy się z uroków urlopu czy czasu spędzanego z rodziną.

Odwrotnie jest w przypadku pracoholika. Z samej już definicji uzależnienia niezwykle cierpi i odczuwa nieznośne napięcie z powodu braku pracy (zjawisko odstawienia), ale wcale to nie znaczy, że naprawdę potrafi się cieszyć pracą.

Badania Burka [22] wykazały, że pracoholicy doświadczają więcej emocji negatywnych niż pozytywnych w porównaniu do innych typów pracowników. Jest to swoisty „głód pracy bez radości z pracy” [23].

14. Kulturowe aspekty pracoholizmu

Pracoholizm musi zawsze być odniesiony do kultury danego kraju i specyfiki miejsca pracy. Są takie kraje, jak np. Japonia, Południowa Korea czy ostatnio coraz bardziej Chiny, w których oczekuje się znacznie większej pracowitości

niż w innych państwach. Koreańczyk, pracując czy studiując w innym kraju, np. w USA, może często niesłusznie być etykietowany jako pracoholik, podczas gdy zachowuje się tylko w z wyuczonym w danej kulturze wzorcem, co zresztą w nowym otoczeniu, mimo krytyki jego zachowania, przynosi mu często znacznie więcej sukcesów niż kłopotów.

Podobnie są zawody czy studia wymagające znacznie więcej pracowitości, jak zawód lekarza, inżyniera czy maklera giełdowego, niż w przypadku innych zawodów. Wzięcie pod uwagę tych norm środowiskowych musi być zawsze podstawą kategoryzacji określonego zjawiska jako patologiczne. Podręcznik DSMIV wyraźnie określa, że zachowanie patologiczne nie może być spodziewaną i kulturowo usankcjonowaną reakcją na określone wydarzenia, na przykład na wymagania dotyczące pracy w danym środowisku [24].

Klinicysta, który nie jest świadomy kulturowych aspektów i niuansów w których funkcjonuje dana osoba, może mylnie określać za patologiczne zachowanie, które w jego kulturze uchodzi za normalne. Z drugiej jednak strony, trzeba pamiętać o tym, że procesy globalizacji pociągają za sobą pewną uniwersalizację norm kulturowych, i powoduje to, że lokalne normy mogą zostać uznane za patologiczne. Zasada uniwersalizmu, choć bardzo okrojonej i ostrożnej formie (aby nie narazić się na zarzut etnocentryzmu), może prowadzić także do krytyki pewnych kultury przejawów kultury danego narodu, na przykład szeroko już w tej chwili przejawiana krytyka militarystyki pruskiej czy japońskiej w pewnym okresie historii tych krajów, podzielana zresztą obecnie także przez wielu Niemców czy Japończyków. Jak dotąd jednak nie określa się jednoznacznie kulturowych wymogów pracowitości u Japończyków czy Koreańczyków jako patologicznych (przeciwnie, czasami nawet podaje się je za wzór, zwłaszcza w okresie ekonomicznego kryzysu). Niemniej, oczywiście,

towarzyszy temu świadomość, że negatywne zdrowotne skutki pracoholizmu mogą być częstsze i bardziej dotkliwe (jak np. karoshi) w Japonii czy Korei Południowej, niż w innych krajach.

Podsumowując, kulturowe aspekty takich zjawisk jak pracoholizm czy inne zaburzenia behawioralne, muszą być zawsze brane pod uwagę. Zasada krytyki kultury z pozycji uniwersalizmu ma tym większe zastosowanie, im mniejsza jest dana grupa kulturowa. Ostrożnie krytykuje się kultury narodów, ale znacznie śmieiej kultury organizacyjne.

15. Pracoholizm a kultura organizacyjna

Najsilniejsza krytyka zatem może objąć poszczególne instytucje, którym można zarzucić patologiczną kulturę organizacyjną. W tym sensie określa organizacja może wyzwolić lub wręcz oczekiwać od pracownika zachowań, które obserwując obiektywnym okiem z zewnątrz tej organizacji, możemy określić jako przejawy pracoholizmu.

Oczywiście są organizacje wymagające znacznie więcej pracy od swoich członków, niż inne organizacje w danym kraju, oferując za to znacznie większe wynagrodzenie i możliwości awansu (przykładem tu będzie praca w instytucjach londyńskiego City w odróżnieniu do innych organizacji w Londynie). Ale jest także dużo organizacji, które wymagają od swoich pracowników zachowań na pograniczu pracoholizmu, bo mają charakter brutalnie eksploatacyjny albo po prostu są źle zarządzane. Trawestując powiedzenie, że źle kierowane narody wymagają bohaterów, można powiedzieć, że źle kierowane przedsiębiorstwa wymagają pracoholików.

Istnieją też takie kultury organizacyjne, które mogą często wyzwać zachowania pracoholiczne czy wręcz ich wymagać. Należy do nich na przykład kultura negatywna „biuropatologia”, którą, według Hodgsona, cechuje to, że znaczna liczba pracowników nie wie co, jak i dlaczego powinna robić a wysoko

wykwalikowani specjaliści i liderzy są odciągani od prac właściwych na rzecz prac biurowych [25]). Wedle Lidii Zbiegień-Maciąg kulturę negatywną charakteryzuje chłód emocjonalny, depersonalizacja relacji, nadmierna subordynacja, konserwatyzm, izolowanie się oraz wzajemna antypatia [26].

Rozpowszechnianiu się pracoholizmu może sprzyjać kultura twarda według modelu Deala-Kennedy’ego, której promuje bezwzględną gloryfikację sukcesu i dynamizmu, przy bezlitosnym obnażaniu i wyśmiewaniu najmniejszej porażki [27], lub też kultury, które w modelu Hofstede, charakteryzuje bardzo wysoki dystans władzy, wysoki indywidualizm i wysokie unikanie niepewności [28].

Autora tego artykułu proponuje wprowadzenie pojęcia **pracoholicznej kultury pracy**.

W organizacji, w której panuje taka kultura, wymaga się od pracowników wykonywania ogromnej ilości pracy, całkowitego zaabsorbowania i pochłonięcia pracą, kosztem ich osobistego rozwoju, komfortu pracy oraz relacji z rodziną. Zjawisko to szczególnie występuje w organizacjach, które traktują pracowników przedmiotowo, motywują przez strach i stres, żądają całkowitej dyspozycyjności oraz wprowadzają zimną, bezosobową atmosferę. To że, w rezultacie skutkiem tego jest wyraźny wzrost zjawiska pracoholizmu, potwierdzają badania Kassela i Schaffa, zreferowane w pracy Frąszczak [29].

16. Pracoholizm w przedsiębiorstwie

W efektywnym zarządzaniu bardzo ważna jest świadomość tego, że pracoholizm jest w ostatecznym rozrachunku dla organizacji zjawiskiem niekorzystnym. Pozornie pracoholik wydaje się dla firmy cennym nabytkiem [2]. Wykazuje ogromne zaangażowanie, cały czas poświęca pracy, wydaje się być absolutnie dyspozycyjny i oddany. Niektóre badania potwierdzają ten osąd. Doniesienia Machlowitz [30] czy Mudracka [31] zda-

ją się sugerować pozytywny wkład pracoholika w funkcjonowanie organizacji, choć nie przeczą, że samo zjawisko pracoholizmu ma charakter indywidualnej patologii (według Mudracka związanej głównie z osobowością obsesyjno-kompulsywną).

Większość jednak badaczy podkreśla negatywne konsekwencje pracoholizmu pracowników dla organizacji. Porter zauważa silną konfliktorodność działań pracoholika, zwłaszcza jeżeli pełni on stanowisko menedżerskie. Może mieć on bardzo poważne trudności z delegowaniem zadań i ma skłonności do przedmiotowego, bezosobowego traktowania podległych mu pracowników. Ponadto pracoholik, według Portera, preferuje najczęściej taki sposób rozwiązywania problemów, który pociąga za sobą więcej pracy (marnotrawstwo), dąży do nadmiernej kontroli z braku zaufania do innych, reaguje sztywno tak samo na sukces czy porażkę, proponując po prostu więcej pracy, sabotuje wysiłki mające na celu poprawienie relacji pomiędzy pracą i innymi działaniami [32]. Killinger uważa, że pracoholicy nie radzą sobie z podejmowaniem właściwych decyzji, gdyż są ich nadmierne napięcie zaburza ocenę sytuacji, a na dłuższą metę praca ich jest nieefektywna i prowadzi do chorób [10].

Według badań Paluchowskiego i Hornowskiej pracoholicy w ogóle nie doceniają znaczenia relacji społecznych i interpersonalnych oraz mają złudne poczucie samowystarczalności [33]. Oczywiście pewne różnice w ocenie skutków pracoholizmu zależą też od tego, jaki on ma charakter, czy ma on, wedle klasyfikacji autora artykułu, charakter bardziej efektywny czy nieefektywny. Ale niezależnie jaki jest, nawet gdy początkowo przynosi zyski organizacji, ostateczne jego konsekwencje są negatywne, co wiąże się przede wszystkim z jego ogromnymi kosztami psychologicznymi i zdrowotnymi. Prowadzi to wcześniej czy później do zwiększonej absencji, do wypalenia zawodowego, a przez to do poważnych strat w zakresie

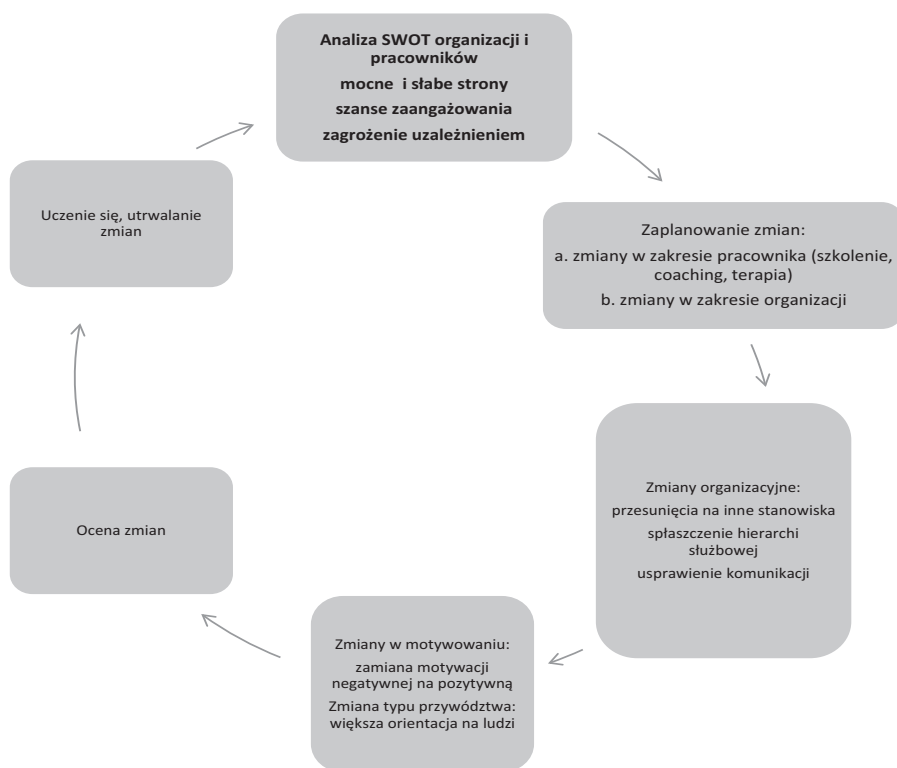
kapitału ludzkiego przedsiębiorstwa. W związku z tym Porter uważa, że współcześni menedżerowie powinni być zapatrzeni w odpowiednie instrukcje, pozwalające im identyfikować pracoholików, aby im pomóc.

Autor tego artykułu uważa, że powinni również identyfikować zagrożenia pracoholizmem tkwiące w samym przedsiębiorstwie.

17. Zarządzanie zagrożeniem behawioralnym w przedsiębiorstwie na przykładzie pracoholizmu

Zarządzanie zagrożeniem behawioralnym w organizacji w postaci pracoholizmu można ująć jako specyficzny przypadek zarządzania ryzykiem. Pracoholizm jednego lub kilku pracowników stanowi pewne zagrożenie, ale też szansę. Szansa przejawia się w tym, że zazwyczaj pracownik jest skłonny do poświęcenia swojemu miejscu pracy znacznej ilości czasu i energii. Oczywiście może to robić w sposób lepszy czy gorszy (pracoholizm efektywny i nieefektywny). W przypadku pracoholizmu nieefektywnego należy wpierw przesunąć go na inne stanowisko lub też wyposażyć w odpowiednie kompetencje, aby nie szkodził organizacji.

Ale nawet jeżeli reprezentuje on pracoholizm efektywny, jeżeli nawet przynosi wyraźne wartości dodane dla organizacji, to i zadbać o to, aby jego zaangażowanie pozbawić czynnika patologicznego przymusu, nadmiernego napięcia i osłabienia kontroli, gdyż może się to dawać skutki negatywne w postaci konfliktów i złego podejmowania decyzji, a w przyszłości może spowodować chorobę i odejście cennego pracownika. Można zatem powiedzieć, że celem jest zamiana ewentualnego pracoholizmu na autentyczną pasję i zaangażowanie. Należy jednak pamiętać i o tym, że problem wcale nie zawsze musi być po stronie pracowników, może on też leżeć po stronie samej organizacji, jej zarządu, struktury organizacyjnej, a przede wszystkim organizacyjnej kultury.



Ryc. 3. Zarządzanie zagrożeniem behawioralnym w przedsiębiorstwie na przykładzie pracoholizmu

Dlatego w pierwszym rzędzie konieczne jest dokonanie analizy SWOT pod kątem potencjału pracowników: ich mocne i słabe strony, szansa entuzjastycznej pracy, zagrożenie pracoholizmem. Ważne jest również dokonanie pod tym względem analizy SWOT samej organizacji. Następnie konieczne jest zaplanowanie zmian obejmujących:

- a. zmiany w zakresie pracownika (szkolenie, coaching, terapia)
- b. zmiany w zakresie organizacji

Zmiany organizacyjne mogą objąć ewentualne przesunięcia na inne stanowiska (pamiętać należy o tym, że najbardziej szkodliwe są działania pracoholika, dopóki się nie wyleczy, jeżeli jest szefem zespołu), spłaszczenie hierarchii służbowej, usprawienie komunikacji. Bardzo ważne są zmiany w motywowaniu, zwłaszcza zamiana motywacji ne-

gatywnej na pozytywną oraz zamiana typu przywództwa w sensie przyjęcia większej orientacji na ludzi. Następnie konieczne jest stałe monitorowanie skutków wprowadzanych zmian oraz proces stałego uczenia się organizacji.

Pokazuje to rycina 3.

18. Podsumowanie

Zjawisko pracoholizmu jest jeszcze stosunkowo słabo poznane. W dotychczasowej literaturze polskiej szczególnie są cenne pozycje L. Golińskiej, A. Frąszczak, L. Zbiegień-Maciąg, J. Melibrudy, W.J. Paluchowskiego i E. Hornowskiej, na które się autor powoływał. W niniejszym artykule autor proponuje kilka nowych ujęć problemu. Autor sugeruje, aby pojęcie zagrożenia behawioralnego traktować jako podklasę zachowania ryzykownego. Zaburzenie beha-

wioralne w organizacji artykułu moŹe miec charakter pierwotny (istniejcy juŹ wczeŹniej zagrozenie behawioralne, ktore nastepnie objawia sie w nowym miejscu pracy), wtórny (powstaja u pracownika w miejscu pracy na skutek niewlaŹciwej kultury organizacyjnej, poddania sie patologicznym wymogom, nabrania niewlaŹciwych nawyków oraz mieszaný (istniejcy wczeŹniej predyspozycje lub zachowania patologiczne rozkwitaja w nowym miejscu pracy, gdyŹ znajduja tam bardzo podatny grunt.

Szczególny charakter zaburzenia behawioralnego w miejscu pracy tworzy pracoholizm. Według autora tego artykułu waŹnym Źródłem pracoholizmu jest to, Źe akt pracy pozwala człowiek jednostce niejako „przełaczać” sie na psychiczny moduł „pozycji i znaczenia”. Pracoholik jest bowiem na ogół człowiekiem o niskim poczuciu własnej wartości, o skłonnościach lękowych i depresyjnych, często samotnym.

Autor artykułu proponuje podział pracoholizmu na efektywny i nieefektywny. W przypadku pracoholizmu efektywnego jednostka oraz organizacja w której pracuje otrzymuje jakieś realne korzyści i efekty z własnej pra-

cy, mimo Źe, w miarę rozwoju uzaleŹnienia, koszty sà coraz wyŹsze. Pracoholizm nieefektywny moŹe miec postać pracoholizmu nietrafionego, w którym zaangażowaniu pracownika nie towarzysza odpowiednie kompetencje, postać pracoholizmu neurotycznego, w którym pracownik nie jest w stanie działać efektywnie (mimo poświęcania duŹej ilości czasu) skutkiem zaburzeń emocjonalnych oraz pracoholizmu pozornego, w którym jednostka pozoruje intensywną pracę.

KaŹdy rodzaj pracoholizmu jest jednak dla organizacji niekorzystny, bo nawet przy efektywnej pracy prowadzi wczeŹniej czy póŹniej do wypalenia zawodowego i choroby pracownika, a więc do strat w cennym kapitale ludzkim. Dlatego bardzo waŹne jest, aby miejsce pracoholizmu zajęła w organizacji autentyczna pasja. Autor proponuje dwa kryteria odróżniające pasję od pracoholizmu: współczynnik efektywności oraz współczynnik hedonistyczny.

Na zakończenie autor przedstawil model zarządzania zagrożeniem behawioralnym w przedsiębiorstwie w przypadku pracoholizmu.

BIBLIOGRAFIA:

1. Mellibruda, J. wystąpienie podczas konferencji prasowej zorganizowanej przez Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Warszawie.
2. Golińska, L. (2008). *Pracoholizm, uzaleŹnienie czy pasja*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
3. Griffiths, M. (2005), *Workaholism is still useful construct*, *Addiction Research and Theory*, 13 (2), s. 76-88.
4. Baumeister, R.E., Heatherton, T.F., Tice, D.M. (2000), *Utrata kontroli*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywanie problemów Alkoholowych.
5. Pomianowski, R. (1998), *UzaleŹnienie współczesna wersja „ucieczki od wolności”*, w: Miluska, J. (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów społecznych*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora
6. Nowicka - Skowron, M., *Efektywność systemów logistycznych*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2000, s. 11-12

7. Leka, S., Griffiths, A., Cox, T. (2003), *Work Organization & Stress*, Geneva: World Health Organizations, s. 12.
8. Stoner, J. A. F., Freeman, R. E., Gilbert, D. R. Jr. (1998). *Kierowanie*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne s. 20.
9. Griffin, R.W. (2002). *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 38.
10. Killinger, B., (2007). *Pracoholicy: Szkoła przetrwania*. Poznań: Rebis.
11. Oates, W. (1971), *Confessions of a Workaholic: the fact about work addiction*, New York: World.
12. Spence, J.T, Robbins, A.S. (1992), *Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results*, *Journal of Psychology Assessment*, 58 (1), s. 160-178.
13. Fassel, D. (1990), *Working ourselves: the high cost of workaholism and the reward of recovery*, New York: Harper Collins.
14. Robinson, B.E.(1998). *The workaholic family: A clinical perspective*, *The American Journal of Family Therapy*, 26, s. 65-75.
15. Seybold, K.C., Salamone, P.R. (1994). *Understanding workaholism: a review of causes and counselling approaches*, *Journal of Counselling & development*, t. 73, 9/10, s. 4-9.
17. Golińska, L. (1993), *Temperamentalne uwarunkowania percepcji społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.
18. W: Marcin Bruczkowski: *Bezsensowność w Tokio*. Warszawa: Rosner & Wspólnicy, 2004, s. 380. ISBN 83-89217-51-1.
19. Ostrowski, M. (2013), *Plemię City*, *Polityka*, nr 48 (2935), 27.11-3.12. 2013, s. 120.
20. Molga, T. (2013), *Karoshi po Polsku*, *Wprost*, 50/2013 (1607).
21. Tylor, G.J. , Bagby, R.M., Parker, J.D. (1997), *Disorder of affect regulation. Alexithymia in medical and psychiatric illness*, Cambridge University Press.
22. Beuelens, M. (2002), *Addicted to work?*, *Personal Today Reed Business Information*, UK.
23. Burke, R.J. (1999), *It's not how hard you work but how you work hard: Evaluation workaholism components*, *International Journal of Stress Management*, 6, s. 225-240.
24. Burke, R.J., Matthiesen, S. (2004), *Short communication: wokaholism among Norwegian Journalists: antecedents and consequences*, *Stress and health*, 20, s. 301-308.
25. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV*, American Psychiatric Association, Washington, 1994.
26. Hodgson, R. (1979). *Organizational Bureaupathy and How to Cure it*, *The Business Quarterly*, Autumn.
27. Zbiegień - Maciąg, L. (2005). *Kultura w organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
28. Deal, T. E., Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Culture. The Rites and Rituals of Corporate Life*, Reading, Mass.
29. Hofstede, G. (1991), *Cultures and Organizations Software of Mind*, London.
30. Frąszczak, A. (2002), *Pracoholizm*, [w:] Strykowska M. (red.), *Współczesne organizacje wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 211-234.

31. Machlowitz, M. (1980), *Workaholics: Living with them, working with them*, New York: New American Library.
32. Mudrack P.E. (2004), *Job involvement, obsessive-compulsive personality traits and workaholic behavioural tendencies*, *Journal of Organizational Change Management*, 17, (5), s. 490-508.
33. Porter, G. (1996), *Organizational impact of workaholism: Suggestion for researching the negative outcomes of excessive work*, *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, s. 70-84.
34. Paluchowski, W.J., Hornowska, E. (2003), *Pracoholizm a źródło wartości i uwarunkowania interpersonalne*, [w:] Witkowski S. (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 297-321.

РАШКОВСЬКА І.В.,
старший викладач, кафедра
педагогічної творчості,
Національний педагогічний
університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНА СКЛADOVA ОБРАЗУ ІДЕАЛЬНОГО «Я» ПІДЛІТКА

В статті продемонстровані погляди сучасних вчених на проблему ідеального «Я» підлітка. На аналізі результатів практичних досліджень показана обумовленість структурних компонентів, які лежать в основі особистісно-орієнтованої складової ідеального образу «Я» підлітка.

Ключові слова: образ ідеального «Я», якості особистості підлітка, структура особистості підлітка, самооцінка підлітка, реальне та ідеальне «Я» підлітка.

В статье продемонстрированы взгляды современных ученых на проблемы идеального «Я» подростка. Анализируются результаты практических исследований о взаимозависимости структурных компонентов, которые обуславливают личностно-ориентированную составляющую идеального образа «Я» подростка.

Ключевые слова: образ идеального «Я» подростка, качества личности подростка, реальное и идеальное «Я» подростка.

In the article the looks of modern scientists are shown to the problems of ideal "I" teenager. The results of practical researches are analysed about interdependence of structural components, that stipulate self constituent of ideal character of "I" of teenager.

Key words: character of ideal "I" of teenager, qualities of personality of teenager real and ideal "I" of teenager.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні наступає нова пора розвитку суспільства. Події, які обговорює весь світ не можуть не вплинути на формування свідомості, на зміну в поглядах людей, зокрема молоді та підлітків, які шукають життєві орієнтири для формування свого ідеального «Я». Становлення ідеального «Я» підлітка напряму пов'язано з проблемами виховання духовності, з проблемою впливу на формування підростаючого покоління як зовнішніх обставин так й внутрішніх чинників, які обумовлюють становлення цього конструкту.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми духовного розвитку людини повинні стати обов'язковою умовою виживання суспільства, адже «усі наші біди мають, як правило, одну причину – дефіцит культури і моральності»[4]. Взагалі питаннями засвоєння ідеалів та їх значення займалися багато вчених. Так, на думку Л.І.Божович, ідеал передбачає певну систему вимог до самого себе[2].

На думку Б.В.Кайгородова, розвиток уявлень особистості про ідеал можливий тільки тоді, коли людина замислюється над своїм життям, робить спроби розібратися в собі, рефлексує різноманітні знання про себе та узагальнює їх у власних роздумах. У такому випадку ідеал набуває специфічного змісту й виступає узагальненим смислотворчим устремлінням особистості, яка зростає[4]. Серед багатьох напрямків виховання людини моральне виховання є головним

та провідним. Аналіз достатньо широкої педагогічної літератури про моральне виховання (А.Макаренко, В.Сухомлинський, Е.Монозон, Л.Рувинський, Л.Архангельський, І.Фарбер) свідчить, що головним чином розглядаються проблеми виховання головних моральних цінностей та ідеалів норм та принципів саме серед підлітків.

Дуже важливою умовою розвитку моральної свідомості, перетворення моральних ідеалів на особистісні переконання та звички, є розширення та поглиблення знань сучасних підлітків у сфері світоглядних та методологічних моральних проблем, навколо яких в наш час йде гостра наукова й ідеологічна боротьба.

Як відомо, процес формування моральних ідеалів складається з трьох взаємопов'язаних елементів (Л. Аза, М. Бегек, В. Казачков та ін.):

- 1) вплив соціального середовища;
- 2) цілеспрямованого впливу суспільства на особистість через усі його соціальні інститути;
- 3) свідомого, цілеспрямованого впливу особистості самої на себе, спрямованого на самовдосконалення чи зміни її якостей у відповідності до соціальних, природних та індивідуальних потреб, цінностей, інтересів, які складаються під впливом її діяльності та виховання.

Як бачимо, перші два елементи мають об'єктивний характер, третій – суб'єктивний, що містить в собі ті потреби зовнішніх впливів, які в свою чергу складають основу світогляду,

Таблиця 2.1
Рівень самооцінки підлітків

Рівень самооцінки	Шкала, відсоток досліджуваних			
	Міжособисті стосунки	Діяльність	Поведінка	Переживання
Неадекватно низький	1,71	1,69	1,70	0,00
Низький	0,00	10,37	15,54	8,60
Нижче середнього	8,47	6,92	13,76	8,64
Середній	27,15	24,12	15,53	24,30
Вище середнього	22,01	24,14	15,52	6,91
Високий	37,28	31,01	36,20	48,10
Неадекватно високий	3,41	1,75	1,75	3,45

переконавання, ідеали, віру. Саме третій елемент формування ідеалів буде нас цікавити у данному дослідженні. Тобто, ми можемо вести розмову про наявність особистісно-спрямованої складової особистості підлітка.

Метою даного дослідження є виявити основні умови та внутрішні чинники становлення ідеального «Я» підлітка.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи результати, отримані в процесі дослідження, ми використовували спрямований, кількісний та якісний аналіз. Як вже зазначалося вище, застосуванням кількох методик, які в результаті їх комплексного проведення дадуть можливість отримати всебічно обґрунтовані дані щодо ідеального «Я» підлітка забезпечує достовірність результатів дослідження.

Особистісно-орієнтовану складову ідеального «Я» підлітка ми розглядаємо як взаємозв'язок структурних компонентів (рис та якостей особистості), співвідношення рис власного ідеального «Я» з наявним ідеалом підлітка, що обумовлює самооцінку та ставлення, а також ціннісно-мотиваційна сфера особистості.

Досліджуючи структурні компоненти ідеального «Я», ми застосовува-

ли методику Н.М. Пейсахова, в основу технології дослідження за даною методикою покладено принцип ранжування. Застосування методики Н.М. Пейсахова обґрунтовано тим, що вона дозволяє дослідити відношення підлітка до тієї чи іншої якості особистості, а також прослідкувати ступінь зв'язку між реальним та ідеальним «Я» у структурі особистості підлітка.

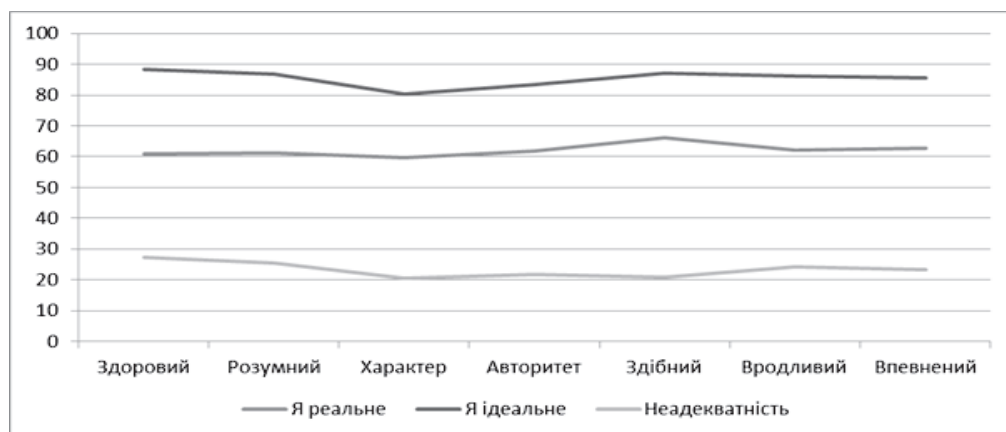
Зокрема, в оцінках Я-реальне були отримані наступні кореляції між такими поняттями як сміливість та рішучість ($r=0,52$; $p<0,01$), негативні між обережністю та впертістю ($r=-0,51$; $p<0,01$) поступливість та запальність ($r=-0,39$; $p<0,05$). В оцінках «Я» ідеального були отримані наступні кореляції. Чим підліток терплячіший, тим він менше бажає бути захоплюваним ($r=-0,052$; $p<0,01$), чим більше підліток цінує таку рису як врівноваженість тим менше для нього важлива нерішучість ($r=-0,71$ $p<0,001$).

Визначення зв'язку між ранговими оцінками якостей особистості, що входили до складу «Я» - ідеального та «Я» - реального підлітка, дало змогу визначити рівень самооцінки досліджуваних (узагальнені результати дослідження подані в таблиці 2.1)

Таким чином підліткам за всіма по-

Діаграма 2.1

Профіль показників самооцінки підлітків за методикою Дембо-Рубінштейна



казниками даної методики властивий високий рівень самооцінки, найнижче підлітки оцінюють себе у сфері «поведінка», що свідчить про велику розбіжність між ідеальним та реальним «Я» саме у цій сфері. Аналізуючи образ ідеального «Я» підлітка, звернемо увагу на те, що надаючи перевагу терплячості та витримці підлітки заперечують схильність захоплюватися певним видом діяльності чи іншою людиною. Надаючи перевагу врівноваженості, вони, як правило заперечують наявність в ідеальному «Я» нерішучості.

Досліджуючи співвідношення складових образу „Я” підлітка, зокрема «Я»- ідеального, ми використовува-

ли методику Дембо-Рубінштейна.

Аналіз результатів, отриманих при застосуванні даного тесту, привів нас до висновку про те, що профіль показників самооцінки є рівномірним, тому не можна стверджувати, що якісь окремі із показників, що досліджувалися мають більшу чи меншу ступінь вираженості. (див. діаграму 2.1)

Однак варто звернути увагу на те, що за показником самооцінки «Я» реальне хлопчики та дівчатка мають певні розбіжності. Зокрема, це стосується таких сфер як «здоров'я» та «характер» (див. табл.2.2)

Отримані результати свідчать про те, що хлопчики оцінюють себе

Таблиця 2.2

Результати дослідження «Я» реального підлітків за методикою Дембо-Рубінштейна.

	Хлопчики	Дівчатка	U	P
Здоровий. Реал	67	55,5	2851,5	0,002
Розумний. Реал	61,4	60,9	2163,5	0,995
Характер. Реал	65,4	54,9	2729,5	0,01
Авторитет. Реал	64,7	59,1	2552,5	0,077
Здібний. Реал	67,9	64,6	2208	0,848
Вродливий. Реал	64,9	59,7	2324	0,471
Впевнений. Реал	65,2	60,3	2465	0,172

Таблиця 2.3

Результати дослідження «Я» ідеального підлітків за методикою Дембо-Рубінштейна.

	Хлопчики	Дівчатка	U	p
Здоровий. Ідеал	90,7	86	2786	0,003
Розумний. Ідеал	86,2	87,1	2161,5	0,987
Характер. Ідеал	82,1	78,8	2462	0,173
Авторитет. Ідеал	85,3	81,7	2600,5	0,045
Здібний. Ідеал	87,1	86,9	2317	0,479
Вродливий. Ідеал	85,2	87,3	2082	0,697
Впевнений. Ідеал	86,3	85,2	2356,5	0,372

вище, ніж дівчата у сферах «здоров'я» ($U=2851,5$; $p=0,002$) та «характер» ($U=2729,5$; $p=0,01$).

В ідеальному образі «Я» хлопці акцентують увагу на сферах «здоров'я», «здібності» та «розум». Дівчата в «Я» ідеальному віддають перевагу «вроді», «розуму» та «здібностям» (див.табл. 2.3)

Звернемо також увагу на те, що крім прагнення бути більш здоровими, ($U=2786$; $p=0,003$), на відміну від дівчат, хлопці в ідеальному образі «Я» великої уваги надають показнику авторитету ($U=2600,5$; $p=0,045$).

Результатом нашого дослідження став доказ того положення, що створюючи ідеальний образ «Я» підлітки надають перевагу певним особистісним сферам життя, які є для них важливими. Зокрема, для підлітків дуже важливі приклади, які в своїй структурі мають розвинуті «розум» та «здібності». В той же час для дівчат більш вагомою є самооцінка ідеального «Я», що пов'язана із вродою, хлопці ж більш акцентують увагу на здоров'ї. Поглиблений статистичний аналіз результатів дав також змогу зробити висновок, що хлопці-підлітки, на відміну від дівчат, в ідеальному «Я» значної уваги надають показнику «авторитет». Спираючись на отримані результати ми припускаємо, що в структурі ідеального образу «Я» підлітка суттєву роль відіграють риси, що пов'язані із сферою

розумових здібностей та положення, що займає дитина в соціальній групі. Однак дане припущення потребує подальшого дослідження.

Серед якостей, що використовуються у тесті є як позитивні, так і негативні. Ставлення досліджуваних до даних якостей чітко прослідковується при дослідженні ступеню адекватності самооцінки. Так позитивне значення свідчить про те, що дані якості підлітки прагнуть розвивати у власному «Я», а негативне – про заперечення певних рис чи меншу їх вираженість. Найбільш значимими рисами, що для досліджуваних мають позитивне забарвлення, в структурі ідеального «Я» підлітка є життєрадісність, сміливість, відповідальність та захоплюваність. Однак найбільша розбіжність між ідеальним та реальним «Я» спостерігається за показниками відповідальність, терплячість та сміливість, а найменша – за захоплюваністю, поступливістю та безтурботністю.

Серед негативних якостей, які підлітки не сприймають і намагаються не вносити в структуру ідеального «Я» ми виокремили наступні: повільність, нерішучість та нервовість. Найменша розбіжність між реальним та ідеальним «Я» спостерігається за показниками холодність, недовірливість та пасивність. Це дозволяє нам припустити, що дані показники в структурі ідеального «Я» для підлітка є природними.

Можливо, це пов'язано з механізмами захисту, які використовує дитина для збереження цілісності власного образу «Я».

Як свідчать результати дослідження, найбільш гармонійною у досліджуваних є самооцінка за такими якостями: захоплюваність, поступливість, безтурботність, холодність, недовірливість, пасивність (див.табл.2.5).

Загальна адекватність самооцінки у підлітків складає $r=0,9$, що свідчить про досить узгоджені значення, «Я» реального та, «Я» ідеального. Самооцінку підлітків за даним критерієм можна вважати адекватною. Про це свідчать і крайні значення неадекватної самооцінки, які не перевищують 2,5 балів (без урахування знаку) при тому, що шкала оцінювання 10-ти бальна.

Найбільш вагомими в структурі ідеального «Я» виявилися такі риси як життєрадісність, енергійність, сміливість, захоплюваність, товариськість, напоористість у стосунках, організованість, ґрунтовність, надійність, доброта, довіра, теплота в стосунках. Серед небажаних якостей в процесі дослідження були виокремлені нерішучість, повільність, холодність та нервовість.

Серед термінальних цінностей в структурі ідеального «Я» підлітка вагомими для підлітка є: безпека родини, сенс життя, справжня дружба, свобода, життя, повне вражень та мудрість. Серед цінностей, якими підлітки часто нехтують або ж в структурі ідеального «Я» вони відображаються рідко були виокремлені: внутрішня гармонія, духовне життя, соціальний порядок, повага до традицій, єдність із природою, рівність та самодисципліна.

В структурі ідеального «Я» підлітка найчастіше відображаються такі інструментальні цінності: здоров'я, успішність, вірність, можливість обирати власні цілі. Найменш вираженими або ж такими, які підліток може заперечувати є наступні цінності: благочестя, відкритість до чужих думок,

слухняність та скромність.

Аналізуючи різницю в ідеальному образі «Я» у хлопців та дівчат, ми дійшли висновку, що хлопці в ідеальному «Я» надають сферам здоров'я, здібності та розум, в той час як дівчата – врода, розум та здібності. На відміну від дівчат, в ідеальному «Я» хлопців частіше відображаються риси, що пов'язані з набуттям авторитету, однак, разом з тим, у хлопців частіше проявляються риси, що пов'язані з емоційною неврівноваженістю, зокрема, тривожність, репресивність, емоційна лабільність. Дівчата ж, на відміну від хлопців, частіше відображають в структурі ідеального «Я» такі цінності як: внутрішня гармонія, креативність, можливість обирати власні цілі, схильність прощати, успішність.

В структурі ідеального «Я» підлітка досить вираженою є емоційна нестійкість, що може бути пов'язано не лише з особливостями підліткового віку, але й з наявністю підліткових субкультур.

Таким чином, дослідження особистісно-орієнтованої складової образу ідеального «Я» підлітка, дозволило виокремити структурні компоненти даної складової такі як ціннісно-мотивовані та особистісно-оціночні. До ціннісно-мотивованих відносяться такі показники як: терплячість, витримка, врівноваженість, енергійність. Життєрадісність. Сміливість, відповідальність, екстровертованість, товариськість, організованість, надійність, довіра в стосунках.

До особистісно-ціннісного компонента структури ідеального «Я» відносяться, за матеріалами нашого дослідження такі показники як безпека родини, сенс життя, справжня дружба, свобода життя, мудрість, успішність, вірність, можливість обирати власні цілі, самовираження.

Безперечно, структура образу ідеального «Я» підлітка має динамічний характер та не є стійкою. Тому й вимагає постійного вивчення та аналізованих тенденцій та характеристик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бернс Р. Развитие я-концепции и воспитание/Р.Бернс// М.:Прогресс,1986.-420 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в онтогенезе/Л.И.Божович // Вопросы психологии.-1979,-№4-С.78.
3. Власова О. І. Педагогічна психологія//О.І.Власова//К.,2005-С96-98.
4. Кайгородов Б.В. Роль идеала в формировании личности подростка/ Б.В.Кайгородов//Психологические условия формирования ответственности школьников.-М.:Изд-во АПН СССР,1987-С.138-140.
5. Рашковська І.В. Роль ідеалу в становленні образу «Я» сучасного підлітка/ І.В.Рашковська// Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова.Серія 12. Психологічні науки: зб.наукових праць.-Вип.5(29).-К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005.-С.53-58.
6. Діагностична та корекційна робота шкільного психолога в процесі формування ідеального «Я» підлітка/ І.В.Рашковська// Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць.-Переяслав-Хмельницький, 2012.-Вип.25.-С.421-425.
7. Соколов А.В., Щербаков И.О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества //Социс.-2003.-№1.-С.115-124.

РУДА Н.Л.,
кандидат психологічних наук,
доцент,
Миколаївський національний
університет,
м. Миколаїв

СОЦІАЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ НАСТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ ВИНИКНЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА

У статті проаналізовано результати експериментального дослідження соціально-психологічних настановлень особистості на етапі виникнення мотивації політичного лідерства. З метою визначення специфіки усвідомлених та неусвідомлених настановлень застосовано модифікований варіант проєктивного методу «Незакінчені речення» та контент-аналіз. Встановлено, що студенти з потенціалом до політичного лідерства насамперед зорієнтовані на неформальну, психологічну, складову влади. Влада для них є інструментальною цінністю. На етапі виникнення первинної мотивації політичного лідерства, частка молодих людей вірить в можливість докорінних змін, та сприймають себе як можливих суб'єктів таких змін. Критичні соціально-політичні ситуації – революційного чи військового характеру – набувають для них особистісного значення та активізують перехід від потенціальної до реальної політичної активності.

Ключові слова: *настановлення особистості, виникнення мотивації політичного лідерства, потенціал до політичного лідерства, усвідомлені та неусвідомлені мотиви, політична активність, політична соціалізація.*

В статті проаналізовані результати експериментального дослідження соціально-психологічних установок личности на этапе возникновения мотивации политического лидерства. С целью определения специфики осознанных и неосознанных установок применен модифицированный вариант проективного метода «Незаконченные предложения» и контент-анализ. Установлено, что студенты с потенциалом политического лидерства ориентированы на неформальный, психологический,

компонент власти. Власть для них является инструментальной ценностью. На этапе возникновения первичной мотивации политического лидерства, часть молодых людей верит в возможность радикальных перемен, и воспринимают себя как возможных субъектов таких изменений. Критические социально-политические ситуации – революционного или военного характера – имеют для них личностный смысл и активизируют переход от потенциальной к реальной политической активности.

Ключевые слова: установка личности, возникновение мотивации политического лидерства, потенциал к политическому лидерству, осознанные и неосознанные мотивы, политическая активность, политическая социализация.

The article analyzes the results of an experimental study on the socio-psychological attitudes of a person at a stage of political leadership motivation. To determine the specificity of conscious and unconscious units a modified version of the projective method "Incomplete sentences" and content analysis were used. It was defined that students with potential political leadership focused on informal psychological component of power. Power for them is an instrumental value. At the stage of the primary motivations of the political leadership some young people believe in the possibility of radical change, and perceive themselves as potential subjects of such changes. Critical socio-political situation – revolutionary or military – have a personal meaning for them, and stimulate the transition from potential to actual political activity.

Key words: setting individual, appearance of motivation of political leadership, the potential for political leadership, conscious and unconscious motivations, political activism, political socialization.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Трансформаційні процеси у соціально-політичній сфері країни та її інтеграція у європейський простір загострюють запит на нову генерацію молодих лідерів, які здатні дати відповідь на складні запитання сьогодення. Саме молодь – це резерв, здатний реалізувати нову якість керівництва та творчі стратегічні рішення важливих для суспільства проблем.

Утвердження української державності вимагає нових підходів до процесів формування політичної зрілості молоді, адже її політична соціалізація

протікає в умовах соціально-політичної нестабільності. Протиріччя та конфлікти перехідного стану українського суспільства, поширення нових політичних цінностей створюють реальну загрозу для світогляду молоді людини. Тому актуальними є дослідження соціально-політичних настановлень сучасної молоді, яка має певний потенціал до політичного лідерства. Адже цілком можливо, що саме вона буде визначати вектор політичного майбутнього нашої країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної про-

блеми, котрим присвячується запропонована стаття. Виникнення мотивації політичного лідерства закономірно пов'язано переважно з юнацьким – молодим віком. Юнацький вік може стати вирішальним у формуванні політичної свідомості та подальшої активності суб'єкта, бо політична соціалізація на цьому етапі характеризується високим рівнем інтенсивності. Події, які переживає і осмислює молода людина в цьому віці, стають базовими детермінантами ціннісних диспозицій та настановлень, які можуть впливати на формування особистісних чинників схильності до участі у політиці. Мотивація стати лідером (політичним лідером зокрема) осмислюється і вперше серйозно формується саме у цей віковий період, і часто виступає як характерна риса становлення особистості на цьому віковому етапі.

Незважаючи на достатню кількість наукових праць, спрямованих на дослідження мотивації політичної активності молоді [1; 3; 4; 5; 6; 7], слід констатувати інформаційний вакуум щодо вивчення особливостей мотиваційної сфери молоді, яка має потенціал до політичного лідерства.

Формулювання мети статті: експериментально дослідити соціально-політичні настановлення особистості на етапі виникнення мотивації політичного лідерства.

У дослідженні взяли участь студенти 3-4 курсів гуманітарного факультету.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Логіка експериментального дослідження вимагала аналізу експериментальних даних у три етапи.

На першому етапі було проаналізовано результати за «Мультифакторним опитувальником лідерства» (Bass B., Avolio B.) [2]. Згідно отриманих даних, 48 % досліджуваних виявили високий рівень схильності до лідерства. Інші 52 % студентів можна віднести до тих, хто на середньому рівні виявляє лідерський потенціал (46 %) або не має

такого потенціалу взагалі (6 %).

На другому етапі розглянуто результати, отримані за авторською анкетой «Політичні інтереси молоді». Перша шкала спрямована на визначення загального ступеню інтересу сучасної молоді до політики. За результатами обробки даних по цій шкалі, було сформовано дві групи студентів для подальшого експерименту. До І групи увійшли ті студенти, які за тестом «Мультифакторний опитувальник лідерства» мають високий лідерський потенціал та одночасно за першою шкалою анкети «Політичні інтереси молоді» виявляють надзвичайний інтерес до політики. Загалом таких студентів виявилось 29 % серед усіх досліджуваних. Таку групу студентів ми відносимо до «потенційних політичних лідерів» – адже в них наявний лідерський потенціал та зафіксовано надзвичайну зацікавленість політичним життям і чутливість до політичних проблем. Водночас до ІІ групи були включені всі інші студенти: ті, які не мають високого лідерського потенціалу, або ті, що не виявляють інтересу до політики (71 % досліджених студентів).

Слід зазначити, що у цей віковий період мотивація політичного лідерства виявляє себе радше як мрія про лідерство, ніж як безпосередня реалізація лідерської діяльності. Незважаючи на це, даний період є дуже важливим для формування як самого політичного лідерства, так і його мотивації. Людина подумки «приміряє» до себе роль політичного лідера. Можливості виявлення і реалізації свого лідерського потенціалу в політичній діяльності для юної людини є досить обмеженими. Тим не менше сама мотивація політичного лідерства не тільки присутня, а може бути навіть яскраво вираженою.

Саме на з'ясування специфіки усвідомлених та неусвідомлених настановлень у мотивації політичного лідерства сучасної молоді був спрямований третій етап дослідження. Сту-

дентам пропонувався модифікований згідно нашим завданням проєктивний метод «Незакінчені речення», який ґрунтується на положенні про те, що відповідаючи на невизначений та неоднозначний стимул, індивід дає інформацію, що стосується його особистості (зокрема стосовно мотивації політичного лідерства). Застосування контент-аналізу дало змогу виокремити певні категорії мотивів у відповідях досліджуваних студентів. З метою встановлення статистично значущих відмінностей використовувався критерій Фішера.

Категоризація відповідей на запитання «Якби я став президентом України, найголовніше для мене було б...» показала наявність таких категорій як «стабільність та мир у країні», «довіра народу», «запровадження російської мови», «зовнішня політика, незалежність країни», «працевлаштування молоді», «реформування освіти та системи охорони здоров'я», «вияв поваги до народу», «економічне благополуччя народу, його соціальна захищеність», «справедливість та закон».

Пріоритетними завданнями для себе як уявного політичного лідера себе студенти I групи вбачають насамперед у забезпеченні «економічного благополуччя народу, його соціальної захищеності» (44 % досліджуваних). На другому місці – «стабільність та мир у країні» (33 % студентів) та взаємопов'язана з нею категорія «зовнішня політика країни» (33 % студентів). Для студентів II групи домінантним завданням є «стабільність та мир у країні» (41 %), на другому місці – «економічне благополуччя народу, його соціальна захищеність» (33 %). Також важливою для них виявилися категорії «справедливість та закон» (23 %), «довіра народу» (18 %) та «зовнішня політика» (18 %). Усі інші категорії виявилися у двох вибірках несуттєво. Отже, суттєвих відмінностей у баченні пріоритетних завдань уявного політичного лідера між двома досліджуваними вибірками не встановлено.

Друге речення було сформовано таким чином : «Політичний лідер має враховувати інтереси свого народу оскільки...». Серед усвідомлених та неусвідомлених мотивів орієнтації на думку народу, було виділено такі категорії відповідей «політичний лідер – є представником народу у владі», «політичний лідер несе відповідальність за свій народ», «збереження влади, страх розчарувати народ», «орієнтація на позитивні зміни в житті народу», «розуміння проблем народу», «народ – це найголовніше», «виправдати довіру народу».

У I групі досліджуваних – серед молоді з потенціалом до політичного лідерства – найвагомішою виявилася категорія «виправдати довіру народу» (56 % студентів), тоді як у II групі таких відповідей спостерігалось лише у 14 % досліджуваних ($\varphi = 2,3, p \leq 0,01$). Також суттєві відмінності, але вже на користь студентів з II групи, зафіксовано за категорією «політичний лідер – є представником народу у владі» (у I групі – 0 %, у II групі – 22 %, $\varphi = 2,5, p \leq 0,01$). Отже студенти, в яких не виявлено потенціалу до політичного лідерства, насамперед вбачають у політичній поведінці політичного лідера формальну, владну, складову: лідер має виконати свої обов'язки перед народом.. А студенти з I групи більше зорієнтовані на неформальну, психологічну, складову влади: згідно їхніх уявлень, лідер насамперед має зберегти довіру та авторитет у свого електорату.

У період раннього юнацтва у молоді яскраво виявляється потреба у самореалізації, з'ясуванні змісту життя. Важливою і характерною особливістю етапу виникнення мотивації політичного лідерства є її виражене ціннісно-ідеологічне забарвлення. При орієнтації на політичне лідерство це означає високу суб'єктивну значущість місії політика. Людина приступає до реалізації свого життєвого задуму, вона повна сил і енергії, бажання здійснити свої цілі і досягти ідеалу: забезпечити мир та стабільність, економічно та со-

ціально захистити свій народ, спираючись на довіру та авторитет.

Однаково ваговою у двох вибірках виявилася категорія «збереження влади, страх розчарувати народ» (у І групі – 22 %, у ІІ групі – 27 %), що є свідченням того, що мотивація уникнення невдачі також притаманна уявленням молоді про політичне лідерство.

Аналіз уявлень про найкращого політичного лідера засвідчив, що такий ідеал у більшості досліджуваних студентів обох груп або відсутній взагалі, або недостатньо чітко обґрунтований. Також слід зазначити наявність чималої кількості політичних ілюзій та ідеалізацій, які стосуються окремих політичних постатей (І. Сталін, А. Гітлер).

Наступне речення було спрямовано на з'ясування засад, якими має керуватися політичний лідер. Зауважимо, що між відповідями молоді з наявним потенціалом до політичного лідерства та молоді, яка такого потенціалу не має, суттєвих відмінностей не встановлено. Всі відповіді були розподілені за категоріями «рішуче», «помірковано», «законно», «в інтересах народу», «послідовно», «враховуючи думку народу», «відповідально». Домінантною в обох вибірках виявилася категорія ««в інтересах народу» (33 % та 36 %). Значущими є також категорії «рішуче» (22 % та 23 %), «помірковано» (11% та 36 %).

Статистично значущі відмінності виявилися між групами студентів за твердженням «Коли я починаю міркувати про необхідність повністю змінити світовий устрій, я...». Тут виокремлено такі категорії як «інтернальний локус-контролю», «екстернальний локус-контролю», «песимізм», «оптимізм». Аналіз отриманих експериментальних даних засвідчує, що настановлення студентів з потенціалом до політичного лідерства стосовно можливості зміни світового устрою характеризуються насамперед «інтернальним локус-контролем» (у І групі – 44 %, у ІІ групі – 9 %, $\varphi = 2,28, p \leq 0,01$) та «оптиміз-

мом» (у І групі – 22 %, у ІІ групі – 14 %). Отже, на етапі виникнення первинної мотивації політичного лідерства, частка молодих людей вірить в можливість докорінних змін, та сприймають себе як можливих суб'єктів таких змін. Така мотивація є відбитком юнацького максималізму у постановці цілей (і політичних цілей зокрема);

У твердженні «Якби в моєму місті знов збирали Майдан, я би...» було виділено такі категорії відповідей: «взяв би участь», «не брав би участь», «розігнав би», «сам би і зібрав». Слід зауважити, що лише третина студентів І групи (33 %) та чверть студентів ІІ групи виявили мотивацію до участі у такому заході. Можна констатувати, що власне політична активність потенційного політичного лідера на цьому етапі становлення мотивації є здебільшого нерегулярною. Вона пов'язана, як правило, з організацією і проведенням окремих політичних акцій тими чи іншими політичними силами, до яких залучають молодь.

Разом з тим, серед студентів з лідерським потенціалом зафіксовано й відповіді з категорії «сам би і зібрав» (22 %), що є свідченням вияву готовності до політичної активності та героїзму. У другій групі таких відповідей не було. Статистично значущі відмінності виявилися у категорії «не брав би участь» (у І групі – 22 %, у ІІ групі – 56 %, $\varphi = 1,74, p \leq 0,05$) – отже молодь без потенціалу до політичного лідерства виявилася більш категоричною у цьому питанні.

Наступне твердження було сформульовано таким чином «Боронити Україну від зовнішнього ворога...». Категорії відповідей можна розподілити на дві підгрупи: 1) часова перспектива (категорія «негайно») та 2) суб'єкт дії (категорії «влада», «армія», «кожен громадянин і я в тому числі»). Категорії «негайно», «влада» та «армія» зафіксовано на достатньому рівні в обох вибірках. Тоді як категорія «кожен громадянин і я в тому числі» більше представлена у відповідях студентів із

лідерським потенціалом (у I групі – 33 %, у II групі – 5 %, $\phi = 2,025, p \leq 0,05$).

Отже, можна констатувати, що ситуації революційного чи військового характеру у власному місті або країні є каталізатором прояву молоддю з потенціалом до політичного лідерства героїчної поведінки в ході гострої політичної боротьби.

Аналіз психологічних умов активного включення молоді у політику дав змогу констатувати наступне. Суттєва кількість студентів з потенціалом до політичного лідерства відповіли, що це можливо (56 %). Серед студентів II групи майже така сама кількість досліджуваних (41 %) взагалі не розглядають таку перспективу. Відмінності між вибірками встановлено і за мотивацією залучення студентів до політичної діяльності. Молодь I групи мотивована насамперед тим, що «може принести користь», отже її мотивацію політичної діяльності можна позначити як «інструментальну». Тоді як молодь II групи переважно зазначала, що піде у політику, «якщо політика буде чесною» – отже політику ця категорія студентів розглядає як кінцеву мету політичної діяльності.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. На підставі проведеного контент-аналізу отриманих експериментальних даних можна констатувати наступне. Студенти з потенціалом до політичного лідерства насамперед зорієнтовані на неформальну, психологічну, складову влади: згідно їхніх уявлень, лідер передусім має зберегти довіру та авторитет у свого електорату. Влада для них є інструментальною цінністю. Пріоритетними завданнями для себе як уявного політичного лідера такі студенти вбачають на-

самперед «забезпечення економічного благополуччя народу, його соціальної захищеності», «стабільності та миру у країні» та «налагодження зовнішньої політики країни». З'ясування засад, на які має спиратися політичний лідер, показало домінування категорій «в інтересах народу», «рішуче» та «помірено».

Семантичний аналіз тексту показав, що у молоді на етапі виникнення мотивації до політичного лідерства провідними якостями ідеального лідера є розумність та рішучість. Також слід зазначити наявність чималої кількості політичних ілюзій та ідеалізацій (які стосуються окремих політичних постатей).

Настановлення студентів з потенціалом до політичного лідерства стосовно можливості зміни світового устрою характеризуються насамперед «інтернальним локус-контролем» та «оптимізмом». Отже, на етапі виникнення первинної мотивації політичного лідерства, частка молодих людей вірить в можливість докорінних змін, та сприймають себе як можливих суб'єктів таких змін. Така мотивація є відбитком юнацького максималізму у постановці цілей (і політичних цілей зокрема).

Слід зазначити, що власне політична активність потенційного політичного лідера на цьому етапі становлення мотивації є здебільшого нерегулярною. Така мотивація характеризується нестійкістю та неусвідомленістю. Але відповіді студентів цієї вибірки засвідчили, що критичні соціально-політичні ситуації – революційного чи військового характеру – набувають для них особистісного значення та можуть стати каталізатором прояву молоддю з потенціалом до політичного лідерства героїчної поведінки в ході гострої політичної боротьби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Білоконь І. Політичні події кінця 2004 року і соціально-політичні настановлення молоді / І. Білоконь // Соціальна психологія. – 2005. – № 4 (12). – С. 21-31.

2. Бендас Т.В. *Психология лидерства: Учебное пособие* / Т.В. Бендас – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Лісневська А. О. *Психологічні чинники політичної активності молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11* / Лісневська А. О. ; Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К., 2010. – 20 с.
4. Петрунько О. В. *Мотиви відчуження сучасної молоді від активної політичної діяльності* / О.В. Петрунько // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 98-101.
5. *Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування : монографія* / ред.: І.В. Жадан; Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К.: Пед. думка, 2007. – 218 с.
6. Татенко В.О. *Лідер ХХІ / LIDER XXI. Соціально психологічні студії* / В.О. Татенко. – К.: Видав. дім “Корпорація”, 2004. – 198 с.
7. Циганенко Г. *Чинники схильності молоді до участі в політичних організаціях* / Г. Циганенко // Соц. психологія. – 2007. – № 3. – С. 47-57.

ХАЛІК О.О.,

кандидат психологічних наук,
асистент, кафедра загальної та
вікової психології, Криворізький
педагогічний інститут ДВНЗ
«Криворізький національний
університет»,
м. Кривий Ріг

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНИХ УСТАНОВОК ЩОДО РОЗПОДІЛУ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ В УМОВАХ СИСТЕМНИХ ЗМІН У СУСПІЛЬСТВІ

У статті розглядаються особливості гендерних установок студентів на сучасному етапі розвитку суспільства. Проаналізовані статеві відмінності щодо уявлень про сімейні ролі в майбутній сім'ї в старшому юнацькому віці.

Ключові слова: гендерні установки, традиційні, егалітарні невизначені установки, сімейні ролі.

В статье рассматриваются особенности гендерных установок студентов на современном этапе развития общества. Проанализированы половые различия представлений о семейных ролях в будущей семье в старшем юношеском возрасте.

Ключевые слова: гендерные установки, традиционные, эгалитарные неопределенные установки, семейные роли.

The article touches upon the issue of the features of gender setting of students in the modern society. The article gives an analysis of the sex differences in perceptions of family roles in the future family in early adulthood.

Key words: gender settings, traditional, egalitarian, unspecified settings, family roles.

В сучасному змінному світі, в умовах трансформації суспільства юнацтво створює нові пріоритети щодо свого майбутнього, зокрема і сім'ї. Системні суспільні зміни призводять до того, що відбувається зміна уявлень про роль сім'ї в ієрархії життєвих цінностей та про сімейні ролі, зокрема. Студентський вік – період, коли молоді люди задумуються про створення родини, а також створюють сім'ї. Але кризові періоди у суспільстві, соціальна та політична нестабільність, невизначеність щодо подальшого працевлаштування, емансипація жінок сприяють перегляду ролі шлюбу при створенні родини, а також призводять до змін і в установках щодо розподілу сімейних ролей.

Мета статті – теоретико-експериментальний аналіз особливостей гендерних установок студентів щодо сімейних ролей в змінних соціальних умовах.

Вивченням гендерних ролей та гендерних установок присвячені роботи закордонних та вітчизняних психологів, зокрема Ю.Є. Альошина, Р. Бейлса, С. Бема, Ш. Берна, Л.Н. Воловича, І.С. Кльоциної, О.Л. Кустової, І.Малкіної-Пих, І.Ф. Най, Н.А. Нечаєвої, Т. Парсонса, Дж. Плека, Н.М.Толстих та ін.

І.С. Кльоцина пропонує наступне визначення гендерних установок: «Гендерні установки – суб'єктивна готовність до типових статевих форм і моделей поведінки, прагнення до виконання ролей, котрі очікуються від індивіда певної статі» [8].

О.І. Болдирева вказує, що гендерні установки формуються в процесі гендерної соціалізації ґрунтуючись на потребах у спілкуванні, які задовольняються в сім'ї як малій групі. Крім того, автором було встановлено, що для жіночої статі є більш значимим соціально-психологічний фактор впливу гендерних установок на вибір моделі родини [3].

Існують різні підходи щодо класифікацій типів чи установок щодо розподілу сімейних ролей.

Найчастіше розглядають поділ на традиційні та егалітарні установки (Г.Ю.Арутюнян, В.Є.Каган, Ю.Є. Альошина, І.Ю. Борисов, Н.А. Нечаєва, Є.М.Малишев, І.Малкіна-Пих та ін.).

Ю.Є. Альошина та І.Ю. Борисов визначають наступні характеристики традиційних гендерних установок:

1) уявлення про те, що лише жінка повинна виконувати функції виховання дітей та відповідати за емоційний клімат родини;

2) уявлення про те, що функції матеріального забезпечення родини є суто чоловічими;

3) уявлення про те, що жінка повинна підкорятися рішенням чоловіка, лише він має право відстоювати свої погляди в ситуаціях подружніх непорозумінь та конфліктів;

4) терпимість жінки до автономію чоловіка і навпаки, нетерпимість чоловіка до автономії жінки [1, с.26].

Ряд авторів вказують, що традиційні гендерні ролі стримують розвиток особистості і можливості реалізації наявного потенціалу особистості (

Ш.Берн, І.С.Кльоцина, Л.Г.Степанова та ін.).

Н.А. Нечасва зазначає, що егалітарні гендерні установки характеризуються двома основними відмінностями від традиційних:

1). Значно вищий ступінь самореалізації жінки за межами сім'ї.

2). Відмова від подвійної моралі, що передбачає однакову, рівноправну оцінку поведінки чоловіків і жінок: що дозволено чоловіку, те дозволено і жінці [7, с. 35-36].

І.С. Кльоцина вказує на те, що крім традиційних та егалітарних установок необхідно вирізняти ще й невизначені, які займають проміжний варіант і характеризуються нечіткістю, нестійкістю розподілу ролей [8].

Невизначеність установок, на нашу думку, може призводити до створення в майбутньому хаотичної сімейної системи, яку О.А. Карабанова характеризує як сім'ю з нестійким керівництвом, невстановленою рольовою структурою, невизначеним розподілом відповідальності та обов'язків між членами родини. Функціонування такого типу сім'ї визначається незбалансованістю, «польовою» поведінкою, в кризові періоди можливо виникнення хаотичності [5, с. 108].

Таким чином, гендерні установки щодо сімейних ролей – готовність особистості до певного виду соціальної активності в системі сімейної взаємодії.

На основі узагальнення літератури пропонуємо наступне визначення гендерної ролі як різновиду соціально-визначеної ролі, котра передбачає очікувані від особистості моделі поведінки і ставлень властиві для конкретної статі.

І. В. Гребенніков вирізняє три типи розподілу сімейних ролей в залежності від активності кожного з шлюбних партнерів:

- централістичний (авторитарний): один з партнерів відіграє домінуючу роль, вирішує основні питання сімейного життя;
- автономний: чоловіки і жінки роз-

поділили ролі і не втручаються в сфери впливу партнера;

- демократичний: управління сім'єю в однаковій мірі залежить від обох партнерів. [4].

Іншу класифікацію сімейних ролей, більш деталізовану пропонує Ю.Є.Альошина:

1. Відповідальний за матеріальне забезпечення сім'ї.
2. Господар - господиня.
3. Роль відповідального по догляду за немовлям.
4. Роль вихователя.
5. Роль сексуального партнера.
6. Роль організатора розваг.
7. Організатор сімейної субкультури.
8. Роль відповідального за підтримку родинних зв'язків.
9. Роль «психотерапевта» [2, с.189].

Таким чином, існує ціла система сімейних ролей, які можуть існувати тільки у взаємодії з іншими ролями. Порушення функції сім'ї можуть виникати тоді, коли подружжя має протилежні установки щодо виконання сімейних ролей.

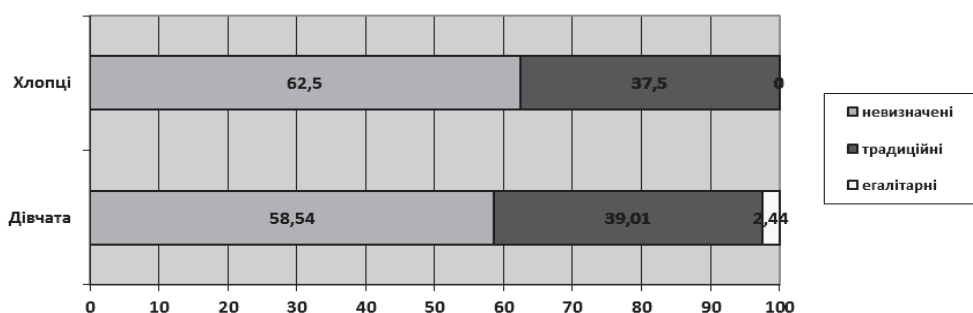
І. С. Кльоцина зазначає, що існують фактори, від яких залежить успішність виконання ролі конкретною особистістю :

1. знання ролі та уявлення про правила та обов'язки, котрі пов'язані з нею;
2. значимість ролі, яка виконується;
3. уміння виконувати роль;
4. уміння рефлексувати свою рольову поведінку [8, с.198].

Але в подружньому житті мало лише ефективно виконувати сімейну роль обома партнерами, повинна бути узгодженість між партнерами подружжя щодо їх активності в реалізації тієї чи іншої ролі. Тому роль гендерних установок у кожного з майбутнього подружжя важко переоцінити.

Отже, існує значна кількість сімейних ролей, які одруженій парі доводиться виконувати в родинному житті. В ході соціалізації у студентів формуються ті чи інші гендерні установки щодо ролей, які будуть впливати не

Табл. 1. Гендерні установки щодо ролей в сім'ї в студентському віці



лише на ефективність їх виконання, а і на психологічний клімат сім'ї, її функціонування.

Нами було проведено пілотажне експериментальне вивчення гендерних установок особистості щодо розподілу сімейних ролей між чоловіками та жінками в майбутній сім'ї серед студентів віком 18-20 років Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

В дослідженні було використані методики «Прислів'я» І.С. Кльоциної та опитувальник «Розподіл ролей в сім'ї» Ю. Альошиної, Л.Гозман, Є.Дубовської, адаптований до мети дослідження.

Загальна кількість респондентів - 71. Було сформовано 2 експериментальні групи, які розподілено за статевую приналежністю: студенти-дівчата - 41 особа, студенти-хлопці - 30 осіб.

За результатами методики «Прислів'я» І.С.Кльоциної було встановлено (див. табл.1), що більшість дівчат-студентів мають невизначені гендерні установки - 58,54% (24), тоді як 39,02% (16) респондентів надають перевагу традиційним установкам і лише 2,44% (1) обрали егалітарні установки.

Хлопці-студенти також демонструють переважання невизначених гендерних установок - 62,5%, 37,5% - традиційні установки.

Отримані результати у дівчат і хлопців демонструють досить значну

перевагу невизначених установок, що свідчить про відсутність чітких уявлень щодо розподілу сімейних ролей. Це потребує більш детального вивчення, оскільки може призводити до формування хаотичної системи сім'ї у майбутньому. Виявлено, що трохи більше третини дівчат і хлопців мають традиційні установки.

Проаналізуємо за допомогою t-критерію рівності середніх наявності чи відсутності відмінностей між дівчатами і хлопцями в старшому юнацькому віці. В результаті встановлено, що $t=0,35$, при ст.св. 69, рівень значимості - 0,73, що вказує на відсутність відмінностей між хлопцями і дівчатами за результатами цієї методики щодо гендерних установок стосовно розподілу ролей у сім'ї.

Але, на нашу думку, доречною є перевірка відсутності або наявності відмінностей щодо гендерних установок не загалом, а за основними сімейними ролями.

Розглянемо особливості гендерних установок студентів за результатами методики «Розподіл ролей в сім'ї».

Нами встановлено за допомогою непараметричного критерію Манна-Уїтні (оскільки отримані дані не пройшли тест Левіне для параметричних критеріїв), що існує статистично достовірні відмінності між дівчатами і хлопцями щодо розподілу ролей у наступних сферах сімейного життя: виховання дітей (рівень значимості

0,025), підтримання емоційного клімату в родині (рівень значимості 0,003), виконання ролі господаря/господині (рівень значимості 0,002). Таким чином, можна говорити про те, що у протилежних статей в студентському віці не співпадають уявлення щодо цих 3 сфер життя.

Розглянемо відмінності між групами щодо поглядів на виховання дитини. Більше половини 68,3% дівчат мають егалітарні установки, тоді як хлопців – лише третина 26,67%. Майже відсутні представники дівчат з невизначеними установками, лише 2,44%, але хлопців значно більше – 43,33%. Значний показник невизначених установок у хлопців вказує на те, що вони ще чітко не визначилися щодо власної ролі у вихованні майбутньої дитини. Приблизно однакові показники обидві статі мають за традиційними гендерними установками щодо виховання дітей: 29,3% у дівчат та 30% у хлопців. Традиційні установки передбачають, що вихованням дитини повинна займатися жінка. Це вказує на те, що в сучасному світі змінюються акценти поглядів щодо ролі кожного з подружжя стосовно виховання дітей. Для дівчат характерна тенденція до рівноцінної участі батька і матері у вихованні дитини, тоді як хлопці не поспішають перебирати на себе частину обов'язків.

Якщо звернутися до аналізу поглядів обох статей щодо установок підтримання емоційного клімату в родині, то необхідно зазначити, що це досить важлива функція, її ще часто називають роллю «психотерапевта» родини. Її реалізація пов'язана з активністю, яка спрямована на допомогу в розв'язанні особистісних проблем шлюбного партнера, вмінням вислухати і зрозуміти, емоційно підтримати.

Виявлено, що значна більшість дівчат схилиються до традиційних поглядів, вважаючи, що виконання цієї функції є переважно жіночим обов'язком – 70,73%, тоді як хлопці демонструють значно менший показ-

ник. Лише 36,67% хлопців мають традиційні погляди щодо виконання цієї ролі. Досить значним є показник егалітарних установок у хлопців – 40%, тоді як у дівчат він є меншим за третину – 19,51%. Це свідчить про те, що хлопці готові у майбутній сім'ї проявляти більшу активність щодо підтримання емоційного клімату у родині, тоді як дівчата не готові передавати їм цю функцію. Невизначені установки щодо цієї ролі демонструють 23,33% хлопців і лише 9,76% дівчат.

Розглянемо останню сімейну роль, за якою обидві статі відрізняються у поглядах – це роль господині/господаря. Вона традиційно передбачає відповідальність жінки за купівлю продуктів, приготування їжі, створення порядку, чистоти та затишку в квартирі.

Отримані результати свідчать про тенденцію до рівноправного розподілу обов'язків щодо цієї ролі: 43,9% дівчат та 43,3% хлопців демонструють егалітарні установки. Це може бути пов'язано з більш активною позицією жінки поза родиною, її прагненням поєднувати кар'єру і сім'ю в останні десятиліття, а також з прийняттям чоловіками такого права жінки. Разом з тим досить значний відсоток хлопців демонструє невизначені установки – 40%, тоді як дівчата мають лише 9,76%. Даний показник у чоловічій групі вказує на те, що у них ще відсутнє чітке уявлення щодо того, хто буде відповідальний за цю роль. В таких випадках великий вплив будуть мати установки їх шлюбного партнера. 16,67% хлопців та 46,35% дівчат демонструють традиційні установки, що вказує на готовність значної частини дівчат взяти на себе виконання цієї ролі.

Звернемося до аналізу інших 4 ролей, за якими відсутні відмінності між чоловічою та жіночою статтю серед студентів. Переважна більшість і хлопців, і дівчат демонструють традиційні установки щодо матеріального забезпечення сім'ї, що передбачають головну роль чоловіка у забезпеченні

грошима родини – 93,33% і 87,8% відповідно. Це вказує на готовність і усвідомлення хлопців своєї відповідальності за матеріальне забезпечення родини, а також на визнання дівчатами цього обов'язку хлопців. Хоча можна помітити незначну тенденцію до егалітарності у дівчат: 12,2% респондентів будуть прагнути у майбутньому до рівності у виконанні цієї ролі. Серед хлопців егалітарні установки мають лише 3,33%.

Щодо сексуальної ролі в сім'ї, то вона передбачає різноманітну активність в плані сексуальної поведінки. Традиційно домінуючим у цій ролі є чоловік. Студенти ж демонструють традиційні установки у 60% хлопців і 46,34% дівчат, тоді як значний відсоток у обох статей перебрали на себе егалітарні установки – 36,67% для хлопців і 46,34% для дівчат. Отримані результати свідчать про те, що для більшості хлопців головними залишаються традиційні установки, але з іншого боку більше третини чоловіків готові у майбутньому виступати з жінками на рівних. З іншого боку високий показник егалітарності у дівчат свідчить про готовність перебрати на себе певну міру активності в плані сексуальної поведінки.

Невизначеність щодо цієї ролі демонструють лише 3,33% хлопців і

7,32% дівчат.

Роль організатора розваг передбачає активність та ініціативність щодо організації вільного часу родини, зокрема відвідування гостей, походи в театр, кіно, планування відпустки тощо. Традиційно передбачається домінування чоловіка в цій ролі. Сучасні ж студенти демонструють значну тенденцію до егалітарності: майже однакові показники у хлопців – 46,67% і дівчат – 48,78%. Традиційних поглядів дотримуються 40% хлопців і 26,83% дівчат. Це вказує з одного боку на готовність хлопців поділитися обов'язками щодо виконання цієї ролі, а з іншого – і на готовність дівчат взяти на себе відповідальність. Таким чином, тенденція до егалітарності в обох статей вказує на бажання в майбутньому враховувати побажання один одного відносно проведення вільного часу. Це є досить важливим, оскільки може дозволити уникнути в майбутньому сімейному житті частини конфліктів, пов'язаних з дозволами родини.

Роль організатора сімейної субкультури передбачає активність, спрямовану на розвиток і формування у членів родини певних культурних цінностей, інтересів і цінностей. Традиційно ця роль належить чоловікові.

Переважаюча більшість і хлопців і дівчат (56,67% і 53,67% відповідно) ма-

Таблиця 1. Ієрархія гендерних установок стосовно розподілу ролей у сім'ї у дівчат і хлопців студентського віку

Ранг	Сімейні ролі													
	Виховання дітей		Матеріальне забезпеч. родини		Підтримування емоц. клімату		Організація розваг		Виконання ролі господаря/господині		Сексуальний партнер		Організація сімейної субкультури	
	Хл.	Д.	Хл.	Д.	Хл.	Д.	Хл.	Д.	Хл.	Д.	Хл.	Д.	Хл.	Д.
1	Е.	Т	Т	Т	Е	Т	Е	Е	Е	Е	Т	Т	Е	Е
2	Т	Е	Е	Е	Т	Н	Т	Т	Н	Т	Е	Е	Н	Н
3	Н	Н	-	-	Н	Е	Н	Н	Т	Н	Н	Н	Т	Т

Примітки: Т- традиційні установки, Е – егалітарні установки, Н – невизначені установки.

ють егалітарні установки, що вказує на готовність і бажання обох статей приймати участь в організації сімейної субкультури. Це є досить важливим показником, оскільки благополучно буде впливати на психологічний клімат родини.

Для виявлення загальної тенденції щодо домінування тих чи інших установок серед дівчат і хлопців у студентському віці за кожними окремими ролями використовуємо метод ранжування (див. Табл.1).

Домінування традиційних установок у хлопців і дівчат студентського віку спостерігається щодо наступних сімейних ролей: матеріальне забезпечення родини та сексуальний партнер, що свідчить про їх достатню консервативність, незважаючи на сучасні зміни у суспільстві. Тоді як егалітарні установки домінують як у хлопців, так і дівчат щодо організації розваг, організації сімейної субкультури та виконання ролі господаря та господині. Отримані результати свідчать про готовність дівчат приймати більш активну участь у виконанні тих ролей, які традиційно закріплювались за чоловіками, а також про готовність хлопців перебрати на себе частину обов'язків щодо ролі господаря та господині.

Перший ранг егалітарних установок у хлопців для ролей «виховання дітей» та «підтримання емоційного клімату» вказує на позитивну тенденцію до рівноправності у їх виконанні, на усвідомленні хлопцями ролі батька

у вихованні, але дівчата демонструють перевагу традиційних установок, що може свідчити про можливу неготовність передати частину обов'язків чоловікам, як би це не звучало парадоксально.

Висновки. В ході проведеного дослідження визначено, що на сучасному етапі в умовах трансформації суспільства студенти обох статей демонструють схожість установок щодо матеріального забезпечення родини, організації розваг, сімейної субкультури та сексуальної сфери.

Крім того, встановлено, що існує статистично доведена відмінність між хлопцями та дівчатами в установках щодо виховання дітей, підтримання емоційного клімату та виконання ролі господині/господаря.

З'ясовано, що ролі «матеріальне забезпечення родини» і «сексуальний партнер» більш консервативні до змін, хоча наявна значна тенденція до егалітарності властива обом статям по відношенню до останньої ролі.

Перспективи досліджень. Планується охопити інші вікові категорії і відслідкувати вікову динаміку, а також співставити гендерні установки у досліджуваних з повних та неповних родин, а також вплив батьківської моделі сім'ї на формування цих установок. Крім того, важливим було б порівняти установки щодо розподілу ролей у сім'ї серед одружених та неодружених респондентів в періоді ранньої молодості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алешина Ю.Е., Борисов И.Ю. Полоролевая дифференциация как показатель межличностных отношений супругов/ Ю.Е.Алешина, И.Ю.Борисов // Вестник Моск. Ун-та. Серия 14. Психология. – 1989. – № 2. – С. 24-30.
2. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование/ Ю.Е.Алешина. – М.: Просвещение, 1994. – 232 с.
3. Болдырева О. И. Влияние гендерных установок на выбор студентами модели семьи. Дис. канд. психол. н., спец.: 19.00.05 Социальная психология / Ольга Ивановна Болдырева. – Курск., 2006. – 184с.

4. Гребенников И. В. Основы семейной жизни/ И.В. Гребенников. – М.: КСП, 2007. – 204 с.
5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования/ О.А. Карабанова. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
6. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия/ И.Г. Малкина-Пых. - М.: Эксмо, 2006. - 928 с.
7. Нечаева Н. Патриархальная и феминистская картина мира: анализ структуры массового сознания/ Н. Нечаева// Гендерные тетради. Вып. 1. - СПб.: Наука, 1997. - С.17-44.
8. Практикум по гендерной психологии/Под ред И.С.Клёцкиной. СПб.: Питер, 2003. – 450 с.

ХОДАН В.П.,
старший викладач, кафедра
психології, ДВНЗ «Переяслав-
Хмельницький державний
педагогічний університет імені
Григорія Сковороди»,
м. Переяслав-Хмельницький

ВИКОРИСТАННЯ ПІДСВІДОМОГО В ДЕКОДУВАННІ СНОВИДІНЬ В ПСИХОТЕРАПІЇ К.ЮНГА І З.ФРЕЙДА

У статті розглядаються шляхи подолання розриву свідомого та підсвідомого у людини методом аналізу сновидінь і запобігання руйнації цілісного світосприйняття і, як наслідок, втрати здоров'я.

Ключові слова: позасвідоме, підсвідоме, свідомість, архетипи, символи, міфи, образи, метод вільних асоціацій, аналіз сновидінь, ендопсихічні функції орієнтації, психоаналіз, глибинна (аналітична) психологія, декодування снів.

В статье рассматриваются пути преодоления разрыва сознания и подсознания у человека методом анализа сновидений и предупреждения разрушения целостного мировосприятия и, как следствие, утраты здоровья.

Ключевые слова: бессознательное, подсознание, сознание, архетипы, символы, мифы, образы, метод свободных ассоциаций, анализ сновидений, эндopsихические функции ориентации, психоанализ, глубинная (аналитическая) психология, декодирование снов.

The article deals with the ways of overcoming the rupturing of conscious and unconscious in person by method of analysis of dreams, prevention of destruction the holistic worldview, as consequently, loss of health.

Key words: subconscious, subliminal mind, consciousness, archetypes, symbols, myths, images, methods of free association, analyze of dreams, endopsychical functions of orientations, psychoanalysis, profoundly (analytical) psychology, decoding of dreams.

Постановка проблеми. Сучасний рівень свідомості людства останніми десятиліттями має тенденцію до руйнування. В значній мірі цьому сприяє негатовий розвиток цивілізації з її новітніми технологіями у всіх сферах життя. Психічні хвороби, похідні від порушень здоров'я ноогенного походження, все рясніше бувають в коловерті людського буття. І ця обставина, яка є серйозною проблемою, потребує негайного вирішення. Одним з методів терапії, що сприятиме індивідуації фрустрованої особистості, може бути запропонований К.Г.Юнгом холистичний метод аналізу сновидінь. Звернення підсвідомого до пацієнта, яке проявляє себе у вісні (не обов'язково вночі) як сновидіння, він повідомляє психотерапевту, а той, в свою чергу, декодує отриману інформацію і допомагає людині обрати вірну відповідь на вирішення виниклих у неї проблем. Розглянемо це детальніше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням вивчення проблеми поєднання у людини свідомого та підсвідомого і розробці на їх основі методів психотерапевтичної допомоги присвятили свої дослідження такі вчені як: Карл-Густав Юнг, Зигмунд Фрейд, Йосип Брейер, Отто Ранк, Людвиг Бінсвангер, А.А.Бриль, Макс Ейтингон, Джеймс Дж. Путнем, Ернст Джонс, Вільгельм Стекель, Ейген Блейлер, Емма Юнг, Шандор Ференчи та інші. На особливу увагу, на тему що розглядається, заслуговують наукові доробки психологів юнган-

ської школи: Джона Фрімана, Джозефа Л.Хендерсона, Марії-Луїзи фон Франц, Аніели Яффе, Іоланди Якобі та інших вчених.

Мета написання статті. Надати людям психотерапевтичну допомогу в комплексному пізнанні самих себе, а пізнавши свої можливості, щоб вони самі «навчили» своє свідоме і підсвідоме жити в мирі і злагоді, вдумливо їх використовували і жили цілісним, повним, насиченим і щасливим життям.

Виклад основного матеріалу. **Свідомість і підсвідомість** – ці два поняття стали звичними для сучасної людини, їх вживають під час розмов і видатні вчені і домогосподарки, і, що є цікавим, у останніх не викликають будь-яких зайвих запитань. Якщо **свідомість** пересічний громадянин асоціює з розумом (інтелектом), то все, що стосується **підсвідомого**, в кращому випадку (оскільки воно є не достатньо зрозумілим) не входить в коло його понять, тому не заслуговує на особливу увагу. Коли вперше на науковому рівні заговорили про **підсвідомість** вчені поклали великі надії на можливість змінити на краще долю всього людства, використовуючи це «сенсаційне відкриття» в лікуванні психічних хвороб і впровадження в систему освіти для всебічного розвитку особистості. Вони вважали за необхідне донести до усвідомлення кожною людиною безцінного значення **підсвідомого** в її повсякденному житті. Адже **підсвідоме** мовою образів і символів постійно намагається «достукатись» до кожного з нас, і якщо уважно прислухатись до тих по-

відомлень, які воно нам надсилає, то наше життя могло б наповнитись новим невимовним, але безмежно прекрасним змістом.

Починаючи з З.Фрейда психологія почала підбирати ключі до таємничого знання про **підсвідоме**. Але там, де З.Фрейд бачив лише сексуальні потяги і прагнення до насильства (базовими дефініціями стали лібідо, танатос і едіпів комплекс) К.Юнг зазирнув набагато глибше, до **позасвідомого**, практично до самого джерела психічного. На відміну від свого колишнього вчителя К.Юнг угледів переплетіння впливів «его» і «альтер-его» (Тіні), жіночого і чоловічого начал («аніма» і «анімус»), особистих і колективних факторів з багатовіковою історією і символікою (архетипи). Об'єднав всі ці поняття в струнку систему, і назвав її «аналітичною» (чи глибинною) психологією. В цьому йому стали в нагоді дослідження в царині історії культури і релігії, а також, звісно, його багаторічна і плідна психотерапевтична практика. **Свідомість**, за К.Юнгом, - в значній мірі є продуктом сприйняття і орієнтації у зовнішньому світі завдяки ектопсихічним функціям (відчуття, мислення, почуття, інтуїція), але вона не складається цілком із чуттєвих даних, як стверджували психологи-фрейдисти. Він не погоджувався також з позицією З.Фрейда, який виводив **позасвідоме** із **свідомого** і ставив питання протилежним чином: все, що виникає в свідомості, спочатку усвідомлюється досить не чітко, навіть примарно, і **свідомість** виникає з **неусвідомленого** стану. Пам'ять дозволяє репродукувати **позасвідоме**, здійснювати зв'язки з тим, що стало **підсвідомим** - пригніченим чи відкинутим. Це не стосується тих неприємних спогадів, з якими пам'ять прагне скоріше розпрощатися. Як казав Ф.Ніцше, там де гордість непохитна, пам'ять вирішує поступитись. Та не завжди стається так, як бажається і у декого докори совісті на **підсвідомому** рівні під час сну спливають на по-

верхню **свідомості** і можуть привести людину до сказу чи самогубства. Коли такі нічні спогади стають «традиційними» слід негайно звертатися до психотерапевта чи духовника. Між ними немає різниці, бо духовник - це психотерапевт без диплому, а справжній психотерапевт - обов'язково духовник. А можливо відразу до поліції (там теж застосовуються специфічні терапевтичні методики). І це не є жартом, дехто саме таким чином воліє спокутувати свою провину. Завдяки ендопсихічним функціям орієнтації (системі зв'язків між змістом свідомості і процесами в позасвідомому) **позасвідомий** зміст досягає поверхні **свідомості**. Усвідомлюється лише те, що входить у зв'язок з «его», яке виявляє себе у вольовому акті. А відтак ми можемо наблизитися до **позасвідомого** лише завдяки якостей ендопсихічних функцій, які не контролюються нашою волею. Те, що досягає ендопсихічної сфери, стає усвідомленим, визначає наше уявлення про себе [1, с. 43-47].

Позасвідомо сфера психічного, яка не підлягає безпосередньому спостереженню, виявляє себе в своїх продуктах, які виходять за межі **свідомості**. К.Юнг поділяє їх на 2 види. До першого належить матеріал, що пізнається, виключно особистісного походження, який він назвав **підсвідомим розумом**, чи **індивідуальним позасвідомим**, який складається з елементів, що формують людську особистість як ціле. Другий вид змістів, що не мають індивідуального походження, автор визначив як **колективне позасвідоме**. Ці змісти належать до типу, що втілюють якості не окремої психічної структури, а всього людства як умовного загального цілого, і, таким чином, є колективними по природі. Ці колективні паттерни, чи типи, чи зразки, К.Юнг назвав архетипами. Архетип - певне утворення архаїчного характеру, яке містить у собі в рівній мірі як по формі так і за змістом міфологічні мотиви. Міфоло-

гічні мотиви відображують психологічний механізм інтроверсії свідомого розуму в глибинні пласти позасвідомої психіки. Сфера архетипічного розуму – ядро **позасвідомого**. Змісти колективного позасвідомого не контролюються волею; вони не тільки універсальні, але й автономні [1; 6; 10]. К.Юнг використовував 3 методи для досягнення сфери **позасвідомого**: метод вербальних асоціацій, метод активної уяви і аналіз сновидінь.

Всі ми знайомі з **підсвідомим** і спілкуємось з ним двостороннім порядком, головним чином завдяки сновидінням. Мовою **підсвідомого** чи «людей», що в ньому мешкають, є символи, а засобом спілкування – сновидіння. На відміну від З.Фрейда К.Юнг стверджує, що занурення в глибини **позасвідомого** має цілющий ефект і сон виконує компенсаторну функцію, є «природною реакцією саморегуляції психіки». З.Фрейд вважав, що сон – це «викривлення, яке маскує оригінал і подолання якого призводить до утворення комплексів». Комплексами психологи називають пригнічені емоції і спогади, які можуть викликати постійні психологічні розлади і навіть, в багатьох випадках, невротичні синдроми. Для вивчення комплексів пацієнта необов'язково використовувати сни як відправну крапку процесу «вільних асоціацій», маються і інші методи. Але сни мають особливе значення, навіть коли викликані емоційними потрясіннями, де не обійшлося без властивих індивідууму комплексів. Комплекси притаманні кожній особистості і являють собою найбільш вразливі місця психіки, миттєво реагуючи на зовнішні подразники. Ось чому запропонований З.Фрейдом метод «вільних асоціацій» може привести від любого сну до «заборонених» думок і, що є вкрай не бажаним, їх реалізації за класичним ланцюжком думка-почуття-дія. Для К.Юнга сновидіння – це сигнал **позасвідомого** про те, що індивід «відхилився від особистого шляху» і поява в

снах міфологічних, архетипічних образів свідчить про рух до цілісності, індивідуальній завершеності. Таким чином, вивчення Людини і її символів – це вивчення відношення людини до свого **підсвідомого**, яке може під час сну виконувати функцію прокурора, медіума з потойбічним світом, друга чи радника **свідомості** [1; 6; 8].

Сновидіння – це зовсім не шифровка, яку можливо розкодувати за допомогою словника символічних значень (з чим «грався» З.Фрейд і його послідовники). Це комплексне, дуже важливе і особисте відображення **підсвідомого** (ще раз нагадаємо – **індивідуального позасвідомого**). Воно «реальне» в такій же мірі, як і все, що відбувається з особистістю в стані бадьорості. **Підсвідоме** людини, що спить, виходить на зв'язок тільки з ним самим і відбирає для цього такі символи, які мають смисл *тільки для нього, і ні для кого більше*. Ось чому тлумачення сновидінь тим, кому воно наснилось (з власного досвіду, на свій розсуд) чи психоаналітиком «фрейдівського розливу» є для психологів школи К.Юнга неприйнятними, навіть шкідливими, а цілковито особистим, сакральним, відповідальним і індивідуальним заняттям. Не дарма існує приказка: «Дурне спить – дурне сниться», а якщо цю кашу ще оздобити власними фантазуваннями і поясненнями з «Тлумачника сновидінь» для широкого споживання чи коментарями ворожки? Жарти з **позасвідомим** здебільше закінчуються в психіатричних установах. Тому, ні в якому разі, не можна довіряти декодування ваших снів людині, яка не має відповідної професійної підготовки. Трапляється, що навіть співпраця з визнаним психотерапевтом за фахом призводить до неочікуваних результатів і тривалою за часом.

Зворотною стороною всього цього є те, що повідомлення **підсвідомого** мають велике значення для того, хто його отримує, що цілком природно, оскільки **підсвідоме** займає по мен-

шій мірі більшу половину його єства. Крім того, воно часто пропонує пораду або допомогу, яку не можливо отримати з якого-небудь іншого джерела. Підсвідоме у вісній частоті «радить» переглянути невірне рішення, яке було прийняте розумом (свідомістю), тим, що ще називають інтелектуальною гімнастикою. Із сказаного можемо констатувати, що здатність контактувати з підсвідомим - це риса, яка притаманна цілісній особистості, і юнгіанці «навчаються» чуттєвості до своїх сновидінь. Слід відзначити, що К.Юнг запозичив багато неоцінних знань у містиків Сходу і це певною мірою надало йому поштовх рухатись у вірному напрямку в своїх дослідженнях у сфері позасвідомого. Так в філософії езотеризму, як і в багатьох східних релігіях, особистість ідентифікується з даним тілом людини в його черговій реінкарнації, а теперішнім центром людини є не його справжня особистість з її проблемами, а зерно Духу, безсмертна монада - вище «Я» людини, яка здатна набувати нові тіла (і особистості). Цю душу (дух), що перевтілюється, називають індивідуальністю, а не особистістю в звичайному, матеріальному, розумінні. Вважається, що індивідуальність в результаті еволюції Духу і повернення в лоно Творця, Духу-Отця, втрачає визначення і атрибути особистості (в людському розумінні), але зберігає індивідуальне позасвідоме (підсвідоме), як крапля води, що повертається знову в океан. Ось чому сучасний індійський містик Бхагаван Шрі Раджніш обрав собі ім'я Ошо (від англ. - океанічний) [5, с.158; 8].

Висвітлювати питання трансцендентної функції свідомості, її зв'язок з позасвідомим, декодування повідомлень підсвідомого та інші феномени під час сну людині дуже важко. Тому автор, в процесі викладу матеріалу постійно мусить спиратися як на власну свідомість, так і на підсвідомий досвід і використовувати «до безсоромності брехливі слова», хоча епі-

тет тут зайвий (...мысль изреченная есть лож). В подальшому ми змушені звернутися до парадоксу і тлумачити сні як осмислене повідомлення особистого характеру тому хто спить. При цьому використовувати символи, загальні для усього людства, але їх використання в кожному випадку суто індивідуальне і може бути розшифроване (декодоване) лише при підборі індивідуального «ключа».

Інколи ми пригадуємо, що деяка подія дійсно мала місце у нашому житті, але була проігнорована в силу своєї незначущості. Це пригадування піднялось із глибин підсвідомого і було зафіксовано запізненою думкою, а могло б прийняти форму сну. Як правило, в сновидіннях нам являються не усвідомлено сприйняті аспекти подій, і, до речі, не в раціональній, а в символічній і образній формі. Історичний факт: саме вивчення снів вперше дозволило психологам дослідити підсвідомі аспекти усвідомлено сприйнятих психічних явищ і стверджувати, що підсвідомі аспекти нашого сприйняття реальності беззаперечно існують. Було виявлено, що коли наші органи відчуття реагують на реальні обставини, об'єкти і звуки, останні якимось чином переводяться із сфери реальності в сферу розуму, де стають моментами психіки, глибинна природа яких не може бути пізнаною (бо психіка не здатна пізнавати саму себе). Таким чином, любе сприйняття дійсності містить у собі нечисленну кількість невідомих факторів, не говорячи вже про те, щолюбий конкретний об'єкт в кінцевому рахунку завжди є для нас неосяжним, як глибинна природа самої матерії. Наша психіка є частиною оточуючого нас світу і її таємниця також безмежна, тому ми не можемо дати визначення ні тому, ні іншому. Ті, хто заперечують існування підсвідомого, фактично стверджують, що наші знання про психіку вичерпані. А таке твердження на стільки ж брехливе як і сподівання, що ми знаємо про Всес-

віт абсолютно все. Прихильники такої крапки зору страждають на «мізонеїзм» - страх перед новим і невідомим. Лише незначна частина інформації, яка «плється» на нас з джерела **колективного позасвідомого**, досягає нашої свідомої уваги, але тим не менше не усвідомлено сприймається і залишається з нами, не перетинаючи межі **свідомості**. Вона спливає на поверхню нашої **свідомості** завдяки передчуттям, або зосередженому обмірковуванню певних думок чи подій. Еволюція людської **свідомості** далека від завершення (яка є досить умовною – є лише безкінечне), значні ділянки розуму (головний і спинний мозок тут не відіграють ролі апарату мислення, а виконують функцію аналізаторів) й досі занурені в темряву. А те, що ми називаємо психікою, ні в якому разі не ідентичне **свідомості**, яка в процесі антропогенезу ще перебуває на стадії свого становлення і видозмінення [7; 11].

Саме на ці свідчення спираються психологи, які визнають існування **підсвідомої** частини психіки, хоча значна частина вчених, зокрема психологів, заперечують таку можливість, вказуючи на те, що вона передбачає існування двох особистостей в одній людині. І з цим ми також згодні, бо це дійсно є реальністю – роздвоєння особистості (а не індивідуальності, бо вона завжди цілісна) не є патологією (а є явищем властивим для соціуму), це є та ненормальна нормальність, в якій перебуває переважна більшість. В психотерапевтичній класифікації ця категорія людства позначена як **невротики**, у них права рука ніколи не знає, що робить ліва. Нажаль, подібна недосконалість – симптом загального не усвідомлення навіть власної поведінки, яка є наслідком відсутності самогенного (здорового, без забобонів) стилю мислення, що підсилюється «натовповідними», звірячими проявами психіки. Останніми десятиліттями ми спостерігаємо тенденцію зростання психічних хвороб, особливо

шизофренії (розщепленню розуму). В даному випадку ми вже маємо справу не з конфліктом між **свідомістю** і **підсвідомістю** (зовнішнім і внутрішнім, чоловічим і жіночим... та безлічі дихотомічних начал), а, за висловом Біблера, мова йде про людину, яка страждає «багатовимірністю».

Без сумніву, навіть при високому рівні цивілізації людська **свідомість** ще не досягла рівня неподільності (дикунам ми можемо лише позаздрити). І, скоріш за все, саме розвиток цивілізації став на шляху формування **цілісної свідомості**. Цьому сприяла і просвітницька парадигма, яка була націлена не на розвиток **свідомості**, а на усвідомлення ідеологічних ідей когорти керманів-матеріалістів і попівська рабська віро-послушницька догматизація церкви. Сьогодні **свідомість** людини, як ніколи, стала неймовірно вразливою, а від того фрагментарною. В той же час, здібність ізолювати частину розуму є достатньо цінною. Вона дозволяє зосередитись на чомусь одному, відключити все, що може відволікти нашу увагу, і пригнітити для цього частину психіки. Головне питання полягає в тім, чи робимо ми це свідомо чи це відбувається спонтанно, без нашого відому і згоди, чи навіть проти нашого бажання. В першому випадку така здібність є досягненням цивілізації, в другому – «втратою душі» як у первісної людини чи навіть невротичною патологією.

Таким чином, в наші дні єдність **свідомості** залишається ненадійною – дуже легко вона переривається. А здібність контролювати емоції, досить корисна з одного боку, з іншого виглядає досить сумнівно, бо позбавляє людські відносини багатогранності, яскравості і тепла. Ось і знову маємо проблему дихотомії: кожен повинен визначитись сам. Підказка: не будьте за щось одне, спонтанне (а значить вільне) реагування на життєві обставини без «вашої» допомоги все влаштує найкращим чином. В цей мо-

мент свідоме і підсвідоме зливаються в єдине і не слід використовувати вівісекцію, різати по живому, намагатися зрозуміти завдяки чому ви прийняли те чи інше рішення, бо то мудре серце винесло свій вердикт (Серце, Бог, колективне позасвідоме – це слова синоніми). То ж, як сказали би Я.Беме, М. Екгарт чи Г.Сковорода, відкиньте свою пиндючність, довіртеся і дозвольте Богові бути в вас Богом.

Саме на цьому фоні ми розглянемо значення снів – цих невлених, крихких, недовговічних, незрозумілих і невизначених фантазій. По своїй суті сновидіння є найбільш широко розгалуженим і доступним джерелом для вивчення здібності людей до вироблення символів. Психологи дістали висновку, що невротичні симптоми – істерія, деякі види болі, анормальна поведінка – мають ще і символічне значення. Як і сновидіння, вони є засобом самовираження підсвідомої частини розуму і також несуть символічне навантаження. Кожен психолог, якому доводилося вислуховувати зміст снів пацієнтів, знає, що символів, які зустрічаються в сновидіннях, набагато більше, ніж фізичних симптомів неврозу. Часто-густо сни складаються із складних і яскравих фантазій. Однак, якщо використовувати для аналізу цього матеріалу фрейдівську методику «вільних асоціацій», з'ясується, що все розмаїття сновидінь можна звести до декількох базових сюжетів. З.Фрейд надавав особливе значення снам як відправному пункту процесу «вільних асоціацій». Згодом і К.Юнг, також, випробував цей метод, але після його застосування у своїй психотерапевтичній практиці написав: «Я почав розуміти, що використовувати таким чином все багатство фантазій, які генеруються підсвідомістю у вісній, було б помилкою і недостатнім. Для вивчення комплексів пацієнта не обов'язково використовувати сни як відправну крапку процесу «вільних асоціацій». Адже докопатися до суті можна з різних сторін... На цьо-

му етапі мені прийшло в голову, що (якщо я був правий в вищенаведених судженнях) сни цілком можуть мати деяку особливу і більш вагому самостійну функцію. Дуже часто вони структуровані таким чином, вказують на думку, що їх народила чи намір, які розпізнати відразу майже неможливо. Тоді я подумав: а чи не краще приділити більше уваги аналізу форми і змісту конкретного сновидіння, чим вибудовувати шляхом «вільних асоціацій» ланцюжок, який приведе до комплексів, віднайти які не важко і іншими методами? [9, с.22]».

Ця думка стала переломною в розвитку концепції К.Юнга. Він поступово відмовився від асоціативного методу, який надто далеко відводив від змісту сну, і надав перевагу зосередженості на самих сновидіннях, вважаючи, що вони відображають деяке повідомлення, яке намагається передати підсвідомість. Зміна відношення К.Юнга до снів обумовила і зміну методики. Новий метод дозволив йому описати все розмаїття аспектів сновидіння. Якщо розповідь, що була сприйнята розумом який усвідомлював, має початок, розвиток і закінчення, то у вісній все інакше. Його просто-рвово-часові координати відмінні від звичних. Щоб зрозуміти це, сновидіння слід ретельно вивчити як незнайомий предмет, який ми крутимо в руках, перевертаючи його знову і знову, доки кожна деталь не стане знайомою. «Тепер, можливо, я достатньо показав, як я все більше відходив від фрейдівського вільно-асоціативного методу: я бажав триматися наскільки це можливо ближче до самого сну, виключаючи все, що не відноситься до справи ідеї і асоціації, які він міг би пробудити. Звісно, вони допомогли розібратися з комплексами пацієнта, що призвели до невротичних розладів, але не в тім я вбачав свою ціль. Адже для розпізнавання «комплексів» існує багато інших методик. Психолог, наприклад, може дізнатися про всі нюанси, які його цікавлять, через вербально-асо-

ціативний тест (пацієнту називають рядок слів, і він говорить, з чим вони у нього асоціюються). Але, щоб дізнатися і зрозуміти, як протікає психічний процес у конкретного індивіда, не обійтись без вивчення його снів та їх символіки [9, с.23]».

К.Юнг наводить такий приклад. Його пацієнту наснилась п'яна, неохайно одягнута вульгарна жінка. У вісні вона була його дружиною, хоча у реальному житті вона не мала нічого спільного з цим образом. Відповідно, якщо не «копати» глибоко, можна було б сказати, що сновидіння було неправдоподібним, і реакцією пацієнта стало б не сприйняття нісенітничі. Якби він, як лікар, дозволив йому зануритись у потік асоціацій, він певно намагався б віддалитися куди завгодно, аби забути про неприємне сновидіння. В такому випадку він прийшов би до одного зі своїх сталих комплексів, – можливо, який і не має ніякого зв'язку з його дружиною, – і вони б нічого не з'ясували про значення даного сну. Але що ж в дійсності намагалася передати підсвідомість таким очевидним брехливим повідомленням? Як пізніше з'ясувалося, хоча ззовні чоловік і виглядав достатньо нормальним, його жіноче начало, «аніма», перебувало у жалюгідному стані. Зрозуміло, що вона (підсвідомість) відображала у такій формі ідею занедбаної жінки, яка тісно пов'язана з життям пацієнта, бо всередині кожного чоловіка прихована жінка і навпаки. Сон фактично попереджав пацієнта: «В деяких ситуаціях ти поводишся як занедбана жінка», що, природно, викликало у пацієнта потрясіння і обурення, адже свідомість завжди чинить опір не відомому підсвідомому. Сон не пропонував пацієнту «краще поводитись», а просто намагався виправити перекіс в його свідомості, яке продовжувало триматися за міф про особисту непогрішимість, бездоганність і добропорядність.

«Виходячи з вказаної аргументації, я дістав висновку, що для інтерпрета-

ції сновидіння слід використовувати лише матеріал, який вочевидь його складає. Сон має свої кордони. Його специфічна форма сама підказує нам, що є частиною сну, а що не є. Там, де «вільні асоціації» відхиляють нас у бік, примушуючи йти кривулею, розроблений мною метод дозволяє, поступово звужуючи коло пошуку, підбиратися до цілі – картині сновидіння. Крок за кроком я йду до неї, покладаючи край будь-яким спробам пацієнта відволіктися. Раз за разом я повторюю: «Повернемося до нашого сну. Опишіть, що вам наснилось [9, с.25]».

Висновки. Незаперечним фактом є те, що підсвідомість, мовою архетипів і символів, та міфологічних сюжетів у вісні постійно звертається до нашої свідомості. «Потойбічний» світ знаходиться не десь там за кордоном, куди нам потрібна віза для його перетину. Ми вийшли з нього, живемо в ньому і завершив земне життя туди повернемося. Але наше невігластво, лінь і пихатість затьмарили наше третє око, а два фізичних ока вводять нас в оману розриваючи все, що ми сприймаємо навпіл. Взаємне пізнання, взаємоповага і взаємодія підсвідомого і свідомого в рамках однієї особистості сприятиме прискоренню процесу індивідуалізації і самореалізації людини. В певному сенсі це і є квінтесенцією не лише даної статті, але, можливо, уявленнями землян про смисл життя, згідно яким людина стає цілісною особистістю – спокійною, поміркованою, здоровою, творчою і щасливою – тоді (і тільки тоді), коли процес індивідуалізації буде завершено, свідомість і підсвідомість навчатимуться жити в мирі, врівноважать і взаємно доповнять одне одного. Саме за цих умов людина матиме можливість достеменно пізнати саму себе, вдумливо використовувати набуті знання про свою підсвідому сутність і насолоджуватись повним, насиченим і щасливим життям.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Психотерапевтическая энциклопедия /Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. – 1024 с. - (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
2. Ходан В.П. Трансценденція свідомості в психотерапії // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»: Збірник наукових праць – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 25. – С. 487 – 492.
3. Ходан В.П. Парапсихологічна терапія в попередженні хвороб ноогенної симптоматики // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. - № 37 (61). – С. 241 – 245
4. Ходан В.П. Юнгівське тлумачення психологічної трансцендентної функції // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»: Збірник наукових праць – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип. 30. – С. 533 – 538.
5. Эзотерика. Универсальный словарь-справочник / Автор-составитель А.И.Ивасенко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 448 с.
6. Юнг К.Г. Душа и миф. Шесть архетипов / Карл-Густав Юнг. – Мн.: Харвест, 2004. – 400 с.
7. Юнг К.Г. Структура и динамика психического / Карл-Густав Юнг. – М.: «Когито-Центр», 2008. – 480 с.
8. Юнг К. Г. О психологии восточных религий и философий / Карл-Густав Юнг. – М.: «Медиум», 1994. – 254 с.
9. Юнг К.Г. и др. Человек и его символы / Карл-Густав Юнг. – М.: Серебряные нити, 1997. – 368 с.
10. Юнг К.Г. Структура психики и архетипы / Карл-Густав Юнг. - М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2009. – 303 с.
11. Юнг К.Г. Символическая жизнь / Карл-Густав Юнг. – М.: «Когито-Центр», 2010. – 326 с.

ЦІЛЬМАК О.М.,
доктор юридичних наук, доцент
професор, кафедра
криміналістики,
судової медицини та психіатрії
Одеський державний університет
внутрішніх справ,
м. Одеса

ТАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗЛОЧИНЦЕМ ПРИЙОМІВ МАНІПУЛЮВАННЯ ПІД ЧАС ДОСУДОВОГО РОЗСЛІДУВАННЯ

Автор у статті уточнив поняття «маніпуляція», визначив технологію та етапи маніпулювання, а також розкрив тактико-психологічні особливості застосування під час досудового розслідування прийомів маніпулювання особами, які підозрюються у скоєнні злочину.

Ключові слова: вплив, досудове розслідування, злочинець, маніпуляція, прийом, слідчий.

Автор в статье уточнил понятие «манипуляция», определил технологию и этапы манипулирования, а также раскрыл тактико-психологические особенности применения во время досудебного расследования приемов манипулирования лицами, которые подозреваются в совершении преступления.

Ключевые слова: влияние, досудебное расследование, преступник, манипуляция, прием, следователь.

The author of the article said the concept of “manipulation”, the technology and manipulation steps and opened the tactical and psychological features of the application during the pre-trial investigation techniques to manipulate individuals who are suspected of committing a crime.

Keywords: *impact, pre-trial investigation, the offender, manipulation, reception, investigator.*

Постановка проблеми. Слідчі, під час досудового розслідування, стикаються з різноманітними прийомами маніпуляції осіб, які підозрюються у скоєнні злочину. Злочинець-маніпулятор живе подвійним життям, вміло носить маску нормальності. Він – професіонал, майстерний актор, який вміє прекрасно грати різні соціальні ролі та зображувати різні емоційні стани. Застосовуючи різноманітні прийоми маніпуляції, йому вдається демонструвати соціально-прийнятну, часто навіть зразкову поведінку, що дозволяє йому майстерно скоювати злочини, не викликаючи ні найменших підозр. Кримінальне маніпулювання може застосовуватися злочинцями у цілому ряді корисливих і насильницьких злочинів. Саме тому кожен слідчий повинен бути озброєний знаннями про психологічні особливості прийомів маніпулювання та оволодіти засобами їхнього викриття, припинення та протидії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Маніпуляція, як вид психологічного впливу, пронизує практично всі сфери взаємодії людей, залишаючись в деяких випадках соціально прийнятною й навіть схвалюваною. Дослідженню даного феномена присвячені роботи в галузі філософії, психології, педагогіки, політології, соціології, юриспруденції, історії. Серед них слід вказати на праці Е. Аронсона, Д. Безлатного, М. Боришполеца, Р. Броуди, А. Воеводіної, Г. Грачова, Е. Доценка, Е. Друзяка, С. Зеленського, С. Кара-Мурзи, М. Ларіонові, С. Лісової, С. Лисовського, А. Місниченка, І. Мельника, С. Ніколаєнка, М. Один-

цової, В. Пакарда, Е. Пратканиса, М. Присяжнюка, О. Письмена, В. Сороченка, Т. Тепенчака, Х. Фексеуса, О. Філатова, Г. Шиллера, А. Цуладзе, О. Яцунської та ін..

Питанням маніпулювання шахраїв присвячені дисертаційні дослідження Г.В. Бембеевої, Р.О. Базарова, О.В. Волохова, І.В. Ільїна, А.О. Мельникова, К.В. Михайлова, Р.В. Шагіяхметова, С.В. Фомова та ін.. Вивченням проблеми кримінального маніпулювання, як прихованого, свідомого і цілеспрямованого протиправного психологічного впливу на жертву з корисливого метою, займаються такі науки, як: кримінологія, криміналістика, юридична психологія.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Однак, тактико-психологічні особливості застосування особою, яка підозрюється у скоєнні злочину прийомів маніпулювання під час досудового розслідування вченими не розглядалися. Це й буде метою та завданнями нашої статті.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Термін «маніпуляція» чи «маніпулювання» походить від латинського слова «manipulare». Його первинним змістом є позитивне значення «управляти», «управляти зі знаннями справи», «надавати допомогу» тощо. У науковій літературі різні автори дають власні визначення дефініції «маніпуляція». На їх думку, маніпуляція – це:

- форма духовного впливу прихованого панування, здійснювана насильницьким шляхом (Бессонов Б. М.);
- панування над духовним станом, управління зміною внутрішнього світу людини (Волкогонов Д. А.);
- приховане застосування влади (сили) врозріз із передбачуваною волею іншого (Гудін Р.);
- вид психологічного впливу, майстерне виконання якого веде до прихованого виникнення в іншій людині намірів, не співпадаючих з її актуально існуючими бажаннями (Доценко Є.Л.);
- прихований вплив на здійснення вибору (Прото Л.);
- спонукання поведінки за допомогою обману або гри на передбачуваних слабостях іншого (Рудінов Дж.);
- майстерне управління та використання людей (Робінсон П. У.);
- ставлення до іншої особи як до засобу, об'єкта, знаряддя (Сагатовський В. М.);
- приховане примушення, програмування думок, намірів, відчуттів, відносин, установок, поведінки (Шиллер Г.);
- різновид прихованого мовленнєвого впливу, спрямованого до досягнення суб'єктом впливу власної мети, яка не збігається із намірами і суперечить бажанням та інтересам об'єкта впливу (Щипіцина Ю.В.);
- управління й контроль, експлуатація іншої особи, ставлення до неї, як до об'єкта, «речі», що підлягає використанню та контролю (Шостром Е.);
- оманливий непрямий вплив на користь маніпулятора (Йокояма О.Т.).

Маніпулювання у соціальній міжособистісній сфері взаємодії відрізняється від кримінального маніпулювання. Так, на думку О.Ю. Федорова [2], кримінальне маніпулювання це суспільно небезпечний, протиправний прихований вплив на людську психіку

з метою управління індивідуальною, груповою або масовою поведінкою, який заподіює шкоду правам і законним інтересам людей та загрожує безпеці особистості, суспільства та держави.

На нашу думку, *маніпуляція* – це метод цілеспрямованого психологічного прихованого впливу на психічні стани, процеси та властивості людини задля їх експлуатації.

Мета маніпуляції – досягнення суб'єктом впливу певної корисливої мети, яка не збігається із намірами людини та суперечить її потребам, бажанням й інтересам.

Технологія маніпулювання – це ті прийоми, способи та засоби прихованого цілеспрямованого психологічного впливу на психіку людини, за допомогою яких відбувається спонукання об'єкта впливу до певної діяльності або бездіяльності; змінюється у нього поведінка, або викликається у нього певний стан.

Маніпуляція передбачає приховане використання суб'єктом впливу певних людських слабостей – ворожості, боязкості, нерішучості, меркантильності, жадібності, некомпетентності, залежності від похвали, егоцентризму, підозрілості, мстивості, прагнення до влади, до популярності, вразливості, чутливості, нестриманості, тобто використання певних «мішеней впливу». Отже, маніпулятивний вплив може бути спрямований на: потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання, схильності; вірування, життєдіяльнісні установки; групові норми, суб'єктні відносини, самооцінка (відчуття власної гідності, самоповага, гордість); спосіб мислення, стиль поведінки та спілкування, уміння, навички, звички тощо; різноманітні психічні стани (емоційні – тривога, страх, кохання, невдоволення, презирство тощо; вольові – рішучість, розгубленість, невпевненість тощо; пізнавальні – зосередженість, замисленість, гордість, некомпетентність тощо), тобто на певні «мішені» жертви впливу.

Маніпулятивний цілеспрямований, прихований психологічний вплив на психіку людини відбувається у декілька етапів. Перший – підготовчий. Його метою є: а) майстерне підлаштування суб'єкта під об'єкта впливу (за допомогою техніки приєднання, тобто знаходження спільних інтересів і поглядів, створення атмосфери відвертості, створення сприятливого враження про себе; копіювання жестів, міміки, прийняття схожої пози тощо); б) зібрання необхідної інформації щодо індивідуально-психологічних якостей, особливостей поведінки, характеру, темпераменту, слабких сторін об'єкта впливу, знаходження «мішеней» впливу; в) продумування умов, при яких краще можна використати ті чи інші прийоми, засоби та способи маніпуляції.

Другий етап процесу маніпулювання – основний. Його метою є безпосередній прихований, цілеспрямований психологічний вплив на психіку людини, шляхом гнучкого застосування арсеналу прийомів, засобів та способів маніпуляції. Третій етап – закріплюючий. Його метою є підкріплення бажання у об'єкта впливу діяти або робити саме так, як вигідно маніпуляторів. Четвертий етап – контролюючий. Його метою є контроль результату маніпулювання та позитивне психологічне підкріплення об'єкта впливу у вигляді похвали, компліменту, лестощів. Слід зазначити, що якість маніпулювання залежить від майстерності маніпулятора.

Підчас досудового розслідування слідчі часто стикаються з маніпулятивними технологіями осіб, які підозрюються у скоєнні злочину. Злочинці, підчас слідчих (розшукових) дій, використовують цілий арсенал різноманітних прийомів маніпулювання задля того щоби відвернути від себе увагу, виправдати себе, спрямувати досудове розслідування у необхідне вигідне для себе русло. Оскільки маніпуляція найчастіше носить таємний характер, далеко не завжди можна точно визначити факт її існування в якій-небудь конкретній події.

Для систематизації та конкретизації прийомів маніпуляції злочинців, нами було опитано 132 слідчих, аналіз відповідей яких надає нам можливість виділити такі **прийоми маніпуляції осіб, які підозрюються у скоєнні злочину:**

- «*симуляція невинуватості*» - особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, намагається довести, що заподіяна нею шкода була ненавмисною, або що вона не робила того, в чому її звинувачують. Вона може прийняти вигляд здивування чи обурення. Ця тактика змушує слідчого піддати сумніву своє власне судження і, можливо, свою розсудливість та докази;
- «*симуляція плутанини*» - особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, вдає що вона щось переплутала чи не звернула на щось увагу, намагаючись заплутати слідчого;
- «*своєчасна неправда*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, повідомляє зовсім брехливу, але надзвичайно очікувану в цей момент («гарячу») інформацію. При чому злочинець ураховує, що чим більше зміст повідомлення відповідає настроям слідчого, тим ефективніший буде його результат. Потім неправда розкривається, але за цей час гострота ситуації спаде або певний процес набуде безповоротного характеру;
- «*напівправа*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, об'єктивно та докладно висвітлює конкретні, малозначні деталі й замовчує більш важливі факти;
- «*дозування інформації*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, замовчує важливу інформацію; вона надає слідчому ту інформацію, яка вигідна їй; висвічує тільки частину даних, а інші ретельно приховує. Це призводить до того, що картина реальності спотворюється в ту чи іншу сторону або взагалі стає незрозумілою;
- «*вигадка*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, завантажує слід-

- чого різноманітною інформацією з власними умовиводами, припущеннями та нав'язує йому певний алгоритм. Використовується злочинцем для уведення слідчого в оману; для того щоби неможливо було відрізнити правду від вигадки;
- «*фабрикація фактів*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, спочатку говорить правду, причому таку яка може бути легко перевірена. Слідчий переконується, що особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, співпрацює й починає їй вірити. На наступному етапі застосування цього прийому злочинець надає інформацію в потрібному йому руслі. Злочинець розраховує на те, що слідчий йому довіряє на підставі закладеного у його підсвідомість стереотип «він каже правду»;
 - «*специфічна термінологія*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, при наданні інформації використовує складну, незрозумілу слідчому термінологію. У результаті чого працівник, з помилкової скромності або невпевненості в собі, соромиться перепитати значення того чи іншого терміну, а це надає можливість злочинцю-маніпулятору повернути ситуацію в необхідне для нього русло, пославшись при необхідності на начебто вже сумісно схвалене рішення. Це прийом розрахований на викликання у слідчого відчуття незручності, некомпетентності, приниження;
 - «*інформаційне перевантаження*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, повідомляє гігантську кількість інформації, основну частину якої становлять абстрактні міркування, непотрібні деталі, різні дрібниці й тощо. У результаті чого слідчий не може розібратися в суті проблеми. Застосовується цей прийом злочинцем для заплутування слідчого;
 - «*приховане залякування*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, змушує слідчого виконувати роль сторони, яка захищається, використовуючи завуальовані (тонкі, непрямі або мовчазні) загрози. Застосовується злочинцем коли у слідчого є певні слабкості та він випробовує страх втрати чогось або когось;
 - «*шантаж*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, шляхом застосування формули шантажу: «якщо ви не..., то я...» (наприклад, «...покінчу життя самогубством...») хоче уникнути покарання або намагається отримати те чого бажає;
 - «*посилання на авторитети*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, шляхом посилення на досить авторитетних людей, намагається вплинути на хід слідчий (розшукових) дій або на рішення слідчого;
 - «*пошук спільних рис*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, знаходить або вигадкує будь-яку схожість між собою та слідчим, ненав'язливо звертає на цю схожість увагу, і тим самим частково послаблює захисні функції психіки слідчого, після чого пропонує свою ідею або уселяє інформацію, яка є неї вигідною;
 - «*затягування часу*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, навмисно тягне час, під різними приводами запобігає розголошенню дійсно важливої інформації до того моменту, коли буде вже пізно щось змінити;
 - «*тримай зlodія*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, навмисно звертає увагу працівника ОВС на іншу людину, для того щоби зняти з себе підозру. Застосовується злочинцем для відвертання уваги слідчого від себе;
 - «*симуляція хвороби*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, прикидається хворою, демонструє напад, вимагає лікування;
 - «*дурень*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, намагається прикинутися дурником, вдаючи,

що не знає про що їй говорять, робить вигляд, що нічого не розуміє. Використовується злочинцем для отримання додаткового часу;

- «*слуга*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, приховує власні корисливі наміри під виглядом служіння більш благородній справі, наприклад, стверджуючи, що діяла певним способом через «поко-ру» або «служіння» Богові чи якійсь авторитетній фігурі;
- «*казанський сирота*» – особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, прикидається бідною та безпорадною, тисне на жалість; зображує себе жертвою обставин або чиєїсь поведінки; намагається усіляко звинуватити життєві обставини, інших людей. У неї усі «винні», тільки вона – жертва обставин або подій. Використовується злочинцем для того щоб домогтися жалості, співчуття й таким чином досягти бажаної мети, для уведення слідчого в оману;
- «*спокушання*» – особа, яка підозрю-

ється у скоєнні злочину, викорис-товує честолобство слідчого, вона робить йому компліменти, хвалить. Злочинець використовує психоло-гічний «підкуп» для формування у слідчого поблажливого позитивно-го ставлення до себе.

Отже, усі ці прийоми маніпуляції особа, яка підозрюється у скоєнні злочину, може здійснювати різними спо-собами. Ступінь успішності маніпуля-ції значною мірою залежить від того, наскільки широкий арсенал засобів прихованого психологічного впливу використовується злочинцем і наскіль-ки він гнучкий під час їх реалізації.

Висновки. Розкритий нами пере-лік прийомів маніпулювання осіб, які підозрюються у скоєнні злочину, під-час досудового розслідування не є ви-черпним. Прийомів існує дуже вели-ка кількість. Тому, під час досудового розслідування, *слідчий* повинен чітко визначати той чи інший прийом мані-пуляції та вміти припиняти та проти-стояти маніпулятивним впливам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни / В.М. Бехтерев. - СПб: Издание К.Л.Риккера, 1908. – 144 с.
2. Федоров А.Ю. Криминальное манипулирование в сфере экономической деятельности: криминологическая характеристика и предупреждение. // Федоров, Алексей Юрьевич//: диссертация. – Электронный ресурс. – Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/kriminalnoe-manipulirovanie-v-sfere-ekonomicheskoi-deyatelnosti-kriminologicheskaya-kharakte#ixzz2ptyCoeSv>.
3. Филатов А.В. Основы распознавания и противодействия манипуляции сознанием // О.В. Филатов. - Калининград: МО «Сенте», 2006. –198

ШЕБАНОВА В.І.,
кандидат психологічних наук,
доцент, докторант, Київський
національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

«ТУРБОТА ПРО ТІЛО» У ДЗЕРКАЛІ ІПОХОНДРИЧНОГО ДИСКУРСУ СУЧАСНОСТІ

У статті розглянуто вплив трьох основних інформаційних мета-систем на формування «іпохондричного дискурсу», «іпохондричного тіла» та «іпохондричного стилю поведінки». Представлені компоненти іпохондричного дискурсу: «профілактичний», «оздоровчий» і «рекламний». Обґрунтовано, що фіксація (як нав'язливе прагнення строго слідувати відповідно основного змісту та міфологічного сюжету будь-якого дискурсу) сприяє відчуженню тіла та викривленню стратегій поведінки аж до патологічного рівня – крайніх варіантів патології тілесності (соматопсихічного або психосоматичного характеру).

Ключові слова: іпохондричний дискурс, інформаційні мета-системи, відчуження тіла, розлади харчової поведінки.

В статье рассмотрено влияние трёх основных информационных мета-систем на формирование «ипохондрического дискурса», «ипохондрического тела» и «ипохондрического стиля поведения». Представлены компоненты ипохондрического дискурса: «профилактический», «оздоровительный» и «рекламный». Обосновано, что фиксация (как навязчивое стремление строго следовать в соответствии с каким-либо дискурсом) способствует отчуждению тела и искажению поведенческих стратегий вплоть до его крайних вариантов (патологии телесности соматопсихического или психосоматического характера).

Ключевые слова: ипохондрический дискурс, информационные мета-системы, отчуждение тела, расстройства пищевого поведения.

The article considers the influence of three basic information meta- systems on the formation of «hypochondriacal discourse», «hypochondriacal body» and «hypochondriacal style of behavior». Such components of hypochondriacal discourse as «prophylactic», «health-improving» and

© Шебанова В.І., 2014

«advertising» are presented. It is grounded that the fixation (as impulsive obsession to follow strictly any discourse) promotes the alienation of the body and the distortion of behavioral strategies up to their extreme variants (the pathology of corporeality of the somatopsychic or psychosomatic nature). It is proved that the subjective perception by the individual of his body as a source of harmful desires and as an object of transformations (doing exercises, cleansing treatment, and various dietary and cosmetic treatments, massage etc.) causes the alienation of the body (besides, the more unpleasant treatment performed on the body is, the deeper its alienation). It is described that for the people in a traumatic situation of «real or imaginary overweight on a background of chronic dissatisfaction», «harmful food» consumption of which (from their point of view) causes «thick body» which must be combated (improved, corrected, modeled) is «the threat system». It is proved that eating disorders (anorexia, bulimia, a psychogenic overeating, night eating syndrome etc.) are a part of the structure of hypochondriacal meta-syndromic formation, because they represent behavioral strategies, including eating behavior, the purpose of which (despite their disadaptive character) is directed at struggle with «the threats» and the achievement of physical comfort in accordance with «concern for the body» myth (as the internal subjective picture of life activity).

Key words: *hypochondriacal discourse, information meta-system, the alienation of the body, eating disorders.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. При проведенні психологічних досліджень, одним з фундаментальних методологічних положень якого дотримується вітчизняна психологія ще із часів Л.С.Виготського – О.М. Леонтьєва – О.Р.Лурії, є необхідність врахування аналізу «соціальної ситуації розвитку», одним з аспектів якої є аналіз соціокультурних процесів, які домінують у суспільстві [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8]. На наш погляд, аналіз соціокультурної ситуації розвитку важливо враховувати як при вивченні питань нормальної життєдіяльності, так і при вивченні будь-яких розладів у функціонуванні людини, у т.ч. розладів харчової поведінки.

Мета статті аналіз впливу іпохондричного дискурсу сучасних інформаційних мета-систем на викривлення «турботи про себе».

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з дослідженнями (В.В.Ніколаєвої, Є.М.Райзмана, А.Б.Смулевича, І.Я.Стоянової, О.Ш.Тхостова, О.О.Фільца та ін.) аналіз соціальних іпохондричних практик дозволяє виокремити три основні інформаційні мета-системи, у рамках яких тіло та тілесне Я стає об'єктом медичного опису [4; 5; 6; 7; 8; 9].

Перша інформаційна система пов'язана з медичною практикою, і по своїй суті представляє санітарну просвіту, ціль якої спрямована на формування «здорового способу життя»¹. На

¹ «Образ життя» у перекладі з грецького (від грец. Diaita) означає «дієта» як сукупність характеру та режиму харчування.

думку В.В.Ніколаєвої, дана система являє собою інформаційну експансію медиків за межі медичної практики [4]. Основне семантичне наповнення даної моделі – це «ідея загрози» та «ідея профілактики». Міфологічний сюжет, який реалізується у цих текстах, можна позначити як історію порушення «заборони» та кари за це. У руслі нашого дослідження даний сюжет реалізується через заборону на жирну, смажену, калорійну їжу та «кари за це» – у вигляді товстого тіла (жирових складок, великого живота, целюліту тощо), необхідності вживати таблетки для схуднення, робити очисні процедури, годинами виснажувати себе фізичними навантаженнями, болями у шлунково-кишковому тракті (ШКТ), різноманітними захворюваннями. У цьому випадку практично повністю реалізується моральна концепція здоров'я, а хвороби (у т.ч. ожиріння) стають покаранням за «гріх обжерливості».

Дана інформаційна система використовує свої ефективні способи об'єктивації та відчуження тіла: популярно описуються патологічні процеси, формуються практики самообстеження і контролю над нормальним відправленням фізіологічних функцій, пропонуються до застосування різні прилади та інструментальні технології (ваги для зважування продуктів з метою врахування кількості їжі, калькулятор денного раціону для підрахунку кілокалорій, ваги для контролю над масою тіла; аналізатор жирової і м'язової маси, води, кісткової тканини, метаболічного віку; прилади для корекції фігури тощо).

На наш погляд, суб'єктивне сприйняття індивідом свого тіла як джерела шкідливих бажань та об'єкта трансформацій (шляхом фізичних навантажень, очисних процедур, різноманітних дієтичних і косметологічних процедур, масажу та ін.) обумовлює відчуження тіла (при цьому, чим більше неприємна процедура, яка відбувається з тілом, тим глибше його відчуження). Дана точка зору близька до

позиції ряду авторів (А.М.Дорожевець, В.М.Нікітін, В.В.Ніколаєва та ін.) [1; 3; 4].

У тих випадках, коли бажана поведінка представляється не як набір автоматизованих, рутинних навичок, а як усвідомлене активне прагнення до попередження захворювання, профілактичний дискурс стає початковою стадією іпохондричного дискурсу (на основі пропагування іпохондричної ідеї: «якщо хвороба можлива, то необхідно прийняти профілактичні засоби з метою її попередження»; «зайва вага – серйозна загроза для здоров'я, а значить цю «загрозу» необхідно попереджати» тощо).

Друга інформаційна мета-система представляє собою оздоровчу ідеологію, так звану, альтернативну медицину (що не пов'язана з офіційною медичною практикою). Дана система містить у собі різноманітний спектр ідей нетрадиційної медицини («околомедичного» та ізотеричного характеру), що широко репрезентується в інформаційній продукції: книгах, спеціалізованих журналах, газетах, публікаціях в інтернет-мережі та у телевізійних програмах.

Основна модель, яка реалізується в оздоровчому дискурсі – це контроль та керування тілесними подіями. Основа оздоровчого міфу – це наявність простої і готової відповіді на запитання: «як зберегти здоров'я?» (при цьому неважливо чи дійсно існують в індивіда проблеми зі здоров'ям). Подібний міф породжує активність суб'єкта, при цьому спектр активності може бути від звичайного інформаційного ознайомлення з «новими» ідеями до фанатичного слідування їм. Здоров'я у цій міфологічній системі «не дається даром», його можна одержати тільки через активні дії та спеціальні зусилля. Інтенсивність дій може змінюватися, але проблема завжди повинна бути у фокусі уваги. Параметри тілесності (наприклад, вага, маса тіла, індекс маси тіла, відсоток жирової і м'язової тканини в організмі, обсяги тіла та

ін.) повинні постійно контролюватися не стільки для того, щоб «не занедажати», скільки для стимулювання оздоровчої активності. Міф активності актуалізується незалежно від наявності тілесних проблем (хоча їх поява стимулює активність). Міфологічний сюжет полягає у тому, що існує «відносно простий спосіб вирішення проблеми» (збереження здоров'я в цілому, зниження й нормалізація ваги, підтримка м'язового каркаса в тонусі та ін.). При цьому неважливо, що насправді спосіб може бути дуже складним у виконанні. «Простота» полягає в тому, що спосіб одночасно *«вирішує всі проблеми»*. У прадавньому світі такою була панацея². Аналогом сучасної міфології виступає – «курс лікування» (методики оздоровлення). Конкретних «чудо-рецептів» на сторінках інформаційної продукції – величезна безліч. Прикладом такого «міфічного» способу рятування від багатьох проблем може виступати наступний: «якщо 15-30 днів підряд, на голодний шлунок їсти відварний несолоний, попередньо вимочений п'ять днів рис, то очиститься весь організм та зникнуть усі проблеми (зайва вага, «шишки» на ногах біля великого пальця, на «зашийку» розсмокчеться «соляний» горб, перестануть боліти суглоби, нормалізується тиск та взагалі усе нормалізується. Легкість у всьому тілі, відмінне самопочуття і настрої стануть вашими супутниками»)³ [2].

Результатом впливу оздоровчого міфу є формування активності, яка має характер групової діяльності. При цьому неважливо, чи діє індивід поодиночці або у складі групи. Важливо, що він відчуває єдність із тими,

хто підтримує цю ідею та реалізує її в житті. Така структурована діяльність спрямована на збереження здоров'я і не вимагає для свого ініціювання проблем зі здоров'ям та визначається як «соціальна іпохондрична практика» (Є.М.Райзман, І.Я.Стоянова, О.Ш.Тхостов) [5; 7; 8]. На наш погляд, яскравим прикладом подібної групової структурованої діяльності є різні неформальні співтовариства, які широко розповсюджуються у теперішній час («вегани», «орторексики», «анорексики», «буліміки», «качки», «товстуни», «солнцедіди», «аскети» та ін.), які обирають «для себе» особливий «маркірований» спосіб приймання їжі та наполегливо дотримуються обраної стратегії у повсякденному житті (навіть до повної відмови від їжі), вважаючи це необхідною умовою досягнення власної мети – «бути привабливим», «бути здоровим», «бути обраним», «бути успішним», «бути незвичайним» та ін. Поширеність кількості людей, що втрачають гнучкість та акцентуєвані на певній стратегії харчової поведінки об'єктивно призводить до розширення простору ризику та несприятливих наслідків (виникненню клінічних форм розладів харчової поведінки) (що описано у наших статтях «Трансформація харчових стратегій задоволення: від цінності ситості до нормування» та «Харчова поведінка людини, їжа, тілесність як феномени повсякденної реальності (частина 2)» [11; 12].

Під впливом оздоровчого міфу і спеціально структурованої активності тіло набуває властивості об'єкта та індивід відчужується від своєї тілесності. Відчуження тілесності відбувається внаслідок заподіяння тілу крайнього дискомфорту, наприклад:

- скрупульозна регламентація природних функцій як необхідність ретельного виконання тих або інших рекомендацій (щоденний підрахунок калорій або глікемічного індексу, на основі яких складається меню; щоденне ведення харчового

2 Панацея - міфологічний універсальний засіб від усіх хвороб. Пошуком панацеї займалися алхіміки. Сьогодні термін «панацея» вживається в образному сенсі, означаючи засіб, який може вирішити всі проблеми, причому не тільки медичного характеру.

3 Описаний приклад скомбінований на основі інформації про очищення рисом та відгуків тих, хто вже користувався даним методом з сайтів your-diet.ru та www.AzbukaDiet.ru.

щоденника; багаторазове зважування протягом доби, відповідно до результатів якого складається меню; дотримання спеціальної системи харчування; регулювання фізіологічних відправлень; викликання штучної блювоти та ін.);

- жорстке дотримання певної інтенсивності фізичних навантажень, які прямо залежать або від величини цифри на вагах, або від факту харчового зриву (так, коливання стрілки під час зважування убік збільшення на 300-500 гр. або порушення власного режиму харчування є приводом для збільшення фізичного навантаження тощо).

Третя інформаційна мета-система реалізована в рекламних текстах та образах. Рекламний дискурс найбільшою мірою зумовлює відчуження тіла, оскільки презентує його і звичайні життєві ситуації (які пов'язані зі здоров'ям і доглядом за тілом) у вигляді об'єкта впливу та трансформації. Наприклад, процес приймання їжі у рекламному міфі представлений як процес порушення кислотно-лужного балансу в роті. У яскравих зорових образах представлені не тільки власно суб'єктивні переживання (біль, напруга, дискомфорт у шлунку або в інших частинах тіла), але й інші процеси біологічного характеру (травлення, виділення, запліднення, розмноження бактерій та ін.) Таким чином, у рекламних текстах, які спрямовані на висвітлення теми в континуумі «здоров'я-хвороба», процес об'єктивації та відчуження тіла стають тотальними, і ніякі аспекти тілесності, спираючись на термінологію О.Ш.Тхостова, не мають шансу залишатися «прозорими».

Основний міфологічний сюжет рекламного дискурсу пов'язаний з містифікацією, у ході якої підмінюються мотиви і джерела суб'єктивних переживань та міжособистісних відносин. Так, наприклад, джерелом здатності радіти є не душевний стан, а зовнішня привабливість і доглянутість; можливість познайомитися з партнером,

успішність у ділових та любовних відносинах пов'язана з відсутністю запаху поту, запаху з рота, білизною зубів, зручністю прокладок, відсутністю метеоризму тощо.

У структурі цього міфу індивід одержує можливість шляхом впливу на тіло викликати зміни не тільки у своєму душевному світі, настрої, але й у соціальному просторі (наприклад, маніпулюючи запахом тіла, пишністю або цвітом волосся привертати увагу, симпатію та любов інших людей). На наш погляд, подібні стратегії поведінки є сучасною трансформацією первісних магічних дій. Доречно згадати сакральні ритуальні дії первісних племен, які перед полюванням виконували певні ритуали з різними об'єктами, які несли магічний зміст. У наші дні подібні ритуальні магічні дії над тілом або фотографією (із зображенням людини) здійснюють сучасні чаклуни, екстрасенси, цілителі, які беруться які беруться зняти порчу, знизити вагу, вилікувати тяжкий недуг і повернути здоров'я, передбачити долю, захистити бізнес, усунути конкурентів, повернути коханого та ін. Усі ці стратегії поєднує загальна функція, у відповідність із якою тіло виконує роль магічного об'єкта, а маніпуляції з такими об'єктами дозволяють «підкоряти» собі інших людей і управляти ними, а також змінювати хід своєї долі. Тіло при цьому не тільки відчужується, але й наділяється функціями всемогутності, у тому числі й відносно власної суб'єктності. Важливо, що тіло тут виступає не стільки як частина «Я», скільки в якості відчуженого об'єкта, який дає можливість ефективного і простого керування власною психічною реальністю.

Ми вбачаємо, що функціональний (генетичний) зв'язок між сакральними, невротичними та повсякденними ритуалами (що відображені у рекламному дискурсі) в тому, що вони створюються з метою зниження психічного напруження, досягнення відчуття комфорту і задоволення, зміцнення

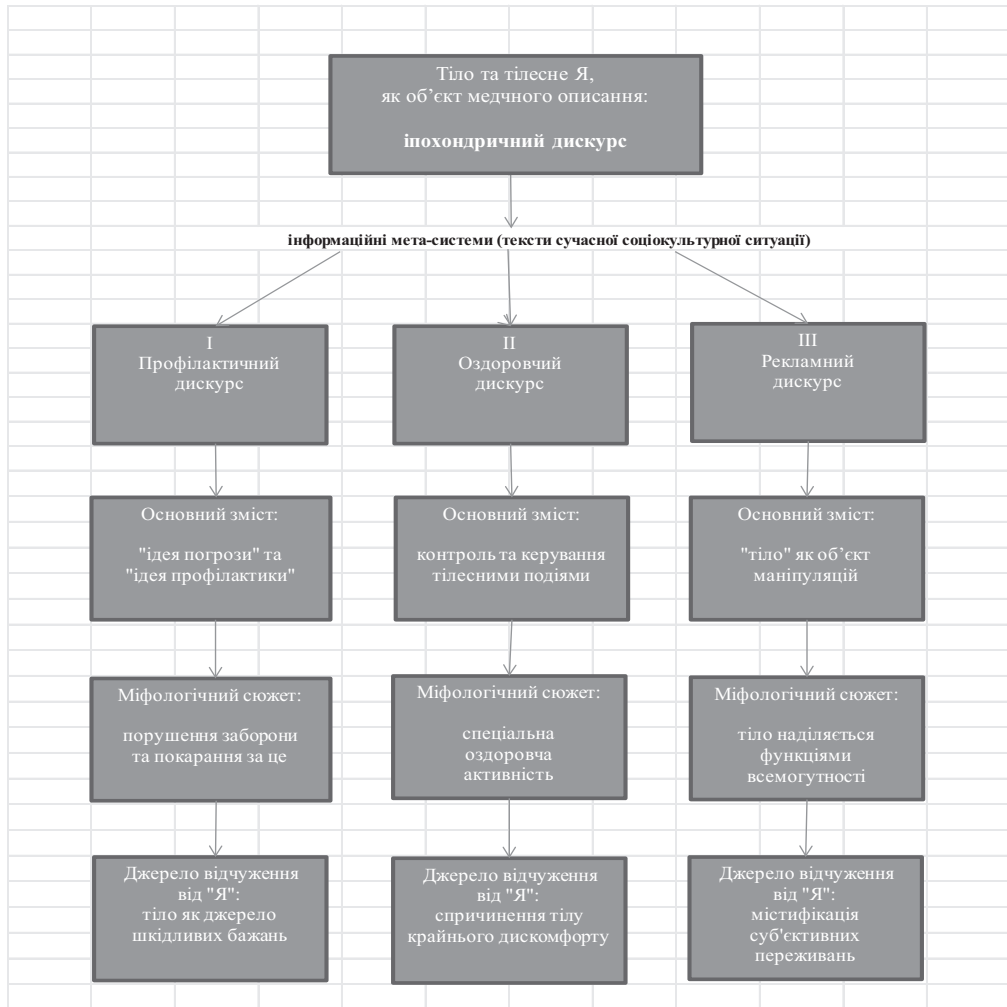


Рис. 1. – Репрезентація іпохондричного дискурсу у сучасних інформаційних системах.

психологічної стійкості людини (що детально описано у нашій статті «Ритуали як шлях пізнання механізмів харчових розладів») [10, С. 529-539].

Описаний підхід дозволяє намітити шляхи феноменологічного розмежування між клінічними варіантами розладів харчової поведінки.

У випадку ситуації *реальної зайвої ваги на тлі хронічної незадоволеності* переживання відчуженості власного тіла від «Я», сприйняття його як стороннього об'єкта досягає патологічного рівня. Фіксація на даній ситуації

приводить до *ситуації хвороби – психогенному переїданню, синдрому нічної їжі, ожирінню*. Можна сказати, що у даному випадку «лінгвістичне тіло» наділяється іпохондричним дискурсом приблизно наступного змісту: «з моїм тілом нічого не можна зробити, його не можна змінити – його краще ігнорувати». Відзначимо, що конкретних варіантів «внутрішнього звучання» може бути багато, важливо інше – з тілом відбувається катастрофа – від нього відмовляються, його вважають «негідним», його «кидають на призволя-

ще», внаслідок чого воно залишається без контролю, і відповідно, проявити «турботу про тіло» не представляється можливим (тому що виявити турботу можна тільки про «гідне тіло»). Це яскраво проявляється у специфічному зниженні рефлексії (щодо кількості їжі, яка з'їдається в період, так званих, приступів «жору»), створенні «тексту», який описує тіло як об'єкт через категорії відчуження та бездушності. Конкретизуємо сказане декількома прикладами: «я намагаюся не дивитися на себе у дзеркало, щоб не бачити цього неподобства»; «як правило, я забороняю близьким себе фотографувати і знімати на відео, тому що знаю, той «бегемот», який на фото – це не я, усередині я інша» і т.п. Таким чином, відмова від «неприйнятного тіла» обумовлює зсув акценту «турботи про себе» на зневагу до тіла, що неминуче породжує переживання тривоги, нестабільності і безпорадності.

На відміну від попереднього варіанта, у ситуації *уявної зайвої ваги на тлі хронічної незадоволеності (у крайньому варіанті – анорексії, булімії)* об'єктивація тіла визначається дискурсом «*ненависті до власного тіла*» у рамках надцінної ідеї «зайвої ваги». Це обумовлює аутоагресію із прагненням його знищення та специфічним травматичним маніпуляціям: обмежувальним стратегіям харчової поведінки (захоплення численними різноманітними дієтами, які обумовлюють виснаження організму), надмірним фізичним навантаженням (до виснаження), очисним процедурам (клізмування, викликання штучної блювоти тощо), активним діям суїцидального характеру та ін. Болісність суб'єктивних переживань негативного тілесного досвіду (*уявленої зайвої ваги*) обумовлює інверсію лінгвістичного наповнення поняття «турбота про тіло». Вона проявляється у цілеспрямованих діях по «знищенню» власного тіла, що призводить до «втрати тіла», внаслідок чого про нього неможливо «подбати». Хворі на анорексію та булімію напо-

легливо прагнуть підкорити відчужене тіло та отримати над ним владу. Це яскраво проявляється у посиленні інтенсивності рефлексії специфічного характеру. Мова йде про стани, коли наростання актуальності, інтенсивності і болісності безпосередніх тілесних переживань (як соматичних, так і психічних) не супроводжується «схильністю до тривожних побоювань іпохондричного змісту, страхом перед виникненням якого-небудь захворювання або смертю від важкої недуги» (на тлі чого аутоагресія і тенденції до самоушкодження підсилюються) [6]. На наш погляд, подібна рефлексія – це спосіб включення свого відчуженого тіла у контекст відчуття страждання, болі, необхідності активних стратегій боротьби і т.п., що узгоджується з позицією ряду авторів про соматопсихічну деперсоналізацію у рамках надцінної іпохондрії (Є.М. Райзман, А.Б.Смулевич, О.О. Фільц та ін.) [5; 6; 9].

Висновки:

Формування «іпохондричного дискурсу», «іпохондричного тіла» і «іпохондричного стилю поведінки» відбувається під впливом трьох основних інформаційних мета-систем і відповідних їм дискурсів – «профілактичного», «оздоровчого» і «рекламного», кожний з яких у випадку фіксації на ньому (нав'язливого прагнення строго йому слідувати) сприяє відчуженню тіла і викривленню поведінкових стратегій аж до патологічного рівня – крайніх варіантів патології тілесності (соматопсихічного або психосоматичного характеру).

Для людей, які перебувають у травматичній ситуації «реальної або уявної зайвої ваги на тлі хронічної незадоволеності» такою «системою загроз» виступає «шкідлива їжа», вживання якої на їх погляд обумовлює «товсте тіло», з яким необхідно боротися (вправляти, коректувати, моделювати).

3. Розлади харчової поведінки (анорексія, булімія, психогенне переїдан-

ня, синдром нічної їжі, орторексія та ін.) входять до структури іпохондричного метасиндромального утворення, оскільки являють собою стратегії поведінки, у т.ч. харчової, мета яких, в остаточному підсумку (незважаючи на їх

дезадаптивний характер) спрямована на боротьбу «з погрозами» і досягнення тілесного комфорту у відповідність із міфом «турботи тілі» (як внутрішньої суб'єктивної картини життєдіяльності).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дорожевец А.Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.04 – медицинская психология / Андрей Николаевич Дорожевец М., 1986. – 19 с.
2. Лукьяненко Т. Очищение организма рисом [Электронный ресурс] / Татьяна Лукьяненко // [your-diet.ru](http://your-diet.ru/?p=859). – Режим доступа: <http://your-diet.ru/?p=859>
3. Никитин В.Н. Онтология телесности: смыслы, парадоксы, абсурды / В.Н. Никитин. – М.: Когито-Центр, 2006. – 320 с.
4. Психосоматика: телесность и культура / Под.ред.В.В.Николаевой. – М.: Академический проект, 2009. – 311 с.
5. Райзман Е.М. Ипохондрия и субъективный телесный опыт / Е.М.Райзман, М.М. Мучник, И.Р. Семин // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 1997. – № 1-2 (3). – С. 89-94.
6. Смуглевич А. Б. К вопросу о психопатологической систематике ипохондрии / А. Б. Смуглевич // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1996. – Вып. 2. – С. 9-13.
7. Стоянова И. Я. Прологические образования в норме и патологии : автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук : спец. 19.00.04 – медицинская психология / И. Я. Стоянова. – Томск, 2007. – 47 с.
8. Тхостов А.Ш. Интроцепция и ипохондрия: психологическая и философская проблема / А. Ш. Тхостов // Независимый психиатрический журнал. – 1993. – N 1-2. – С. 5-22.
9. Фильц А.О. Проблема небредовой ипохондрии : автореф. дис. на соискание учёной степени докт. мед. наук: спец. 14.00.18 - психиатрия / А.О.Фильц. – М.: НЦПЗ РАМН, 1993. – 49 с.
10. Шебанова В.І. Ритуали як шлях пізнання механізмів харчових розладів / В. І. Шебанова // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка / Гол.ред. С.Д.Максименко. – Київ, 2013. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Частина 2. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2013. – С. 529-539.
11. Шебанова В.І. Трансформація пищевих стратегій задоволення: от ценности сытости к нормированию / В. И. Шебанова // Психология, экономика, право 2014. – № 1. – С. 99-109.
12. Шебанова В.І. Харчова поведінка людини, їжа, тілесність як феномени повсякденної реальності (частина 2) / В.І. Шебанова // Проблеми сучасної психології : Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / За ред. С.Д.Максименко, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 24. - Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – С. 717 – 730.

ШТЕПА О.С.,
кандидат психологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Львівський національний
університет імені Івана Франка,
м. Львів

ХАРАКТЕРИСТИКА ВПЛИВУ БАЗОВИХ ПЕРЕКОНАНЬ НА СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті на теоретичному рівні сформульовано проблему критерію, що визначає прагнення людини «законсервувати» власні ресурси або готовність їх витратити. Емпірично встановлено, що базове переконання «переконаність, що світ сповнений сенсу» є чинником психологічної ресурсності, а ефектом психологічної ресурсності особистості є «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла».

Ключові слова: ресурс, психологічна ресурсність, переконання, базові переконання психологів-практиків

В статье на теоретическом уровне сформулирована проблема критерия, определяющего стремление человека «законсервировать» свои ресурсы либо израсходовать их. Эмпирически установлено, что базовое убеждение «убежденность, что мир полон смысла» обуславливает уровень психологической ресурсности, а эффектом психологической ресурсности личности является «убежденность, что в мире больше добра, чем зла».

Ключевые слова: ресурс, психологическая ресурсность, убеждения, базовые убеждения психологов-практиков

In the article at the theoretical level is formulated the problem of the criterion of defines the human desire to preserve resources or willingness to spend it. Argued that characterized trends due to life experience of a person living in difficult situations and relationships with others, in consequence of which he formed certain beliefs. Accordingly, it is the belief due to as psychological resourcefulness personality. Empirically established that basic belief «the conviction that the world is full of meaning» is a psychological factor resourcefulness, and the

psychological effect of resourcefulness personality is «the belief that in the world is more good than evil». Justified that persons with a high level of psychological resourcefulness are characterized by a higher level of formation of such basic beliefs as «the belief of the self-value», «the belief that in the world is more good than evil».

Key words: resource, psychological resourcefulness, beliefs, basic beliefs of psychologists- -practitioner.

Постановка проблеми. У вивченні ресурсів особистості нині більшої уваги приділяють встановленню їх структури, емпіричних дескрипторів, видів [5; 7; 18]. Не зважаючи на відсутність уніфікованого означення поняття ресурсу, більшість психологів-практиків та вчених вважають, що ресурсна людина характеризується здатністю самореалізовуватися та підтримувати інших, тобто більшою мірою віддає, витрачає власні ресурси.

Водночас ці дані складно узгодити з концепцією С. Хобфолла щодо схильності людей «консервувати» власні ресурси, тобто отримати, зберегти та захистити від втрачання, а також набути нові ресурси для підвищення впевненості у власному майбутньому [18].

Допускаємо, що прагнення «законсервувати» ресурси або готовність їх витратити визначається як відчуттям людини наявності у неї достатнього обсягу ресурсів для долаття стресу, так і особливостями її ставлення до інших, заради яких вона готова витратити власні ресурси. Вважаємо, що схарактеризовані тенденції зумовлені життєвим досвідом людини проживання складних ситуацій та взаємин з іншими, внаслідок чого у неї формуються певні переконання. Саме переконання узагальнюють уявлення людини про саму себе та її ставлення до інших, розкривають значущість, яка надається певним подіям у житті людини, а зроблені на основі переконань висновки зумовлюють вчинки людини [16, С.124]. Відтак саме переконання

визначуватимуть міру психологічної ресурсності особистості.

Метою дослідження є емпірично з'ясувати базові переконання осіб з різним рівнем психологічної ресурсності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Ресурсами людини найчастіше вважають особистісні властивості й здібності, що є для людини цінними та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій й долати їх (самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності) (С. Хобфолл, 1993). Водночас ресурс визначають і як стан, що характеризується відчуттям щастя, впевненості, необхідних для розв'язання проблем, а також чуттям свободи (Ф. Майленова, 2002). В означенні ресурсу як можливості й засобу досягнення мети, розглядають такі його види: життєвий досвід, підтримка близьких людей, мудрість (Н. Рубштейн, 2009). Науковці схильні визначувати ресурси саме як внутрішні сили, які необхідні людині для конструктивного долаття життєвих криз, тому атрибутами ресурсності вбачають ініціативність, відповідальність, прагнення сенсу (В. Розенберг, 2012) [17]. Актуалізованість психологічних ресурсів саморозвитку вважають умовою можливості набуття особистістю власного унікального досвіду [6], що генералізується у її світогляді.

Основою світогляду як форми духовно-практичного освоєння людиною довкілля та власних можливостей вважають знання випробувані життєвим досвідом [15]. Своєю чергою, зна-

ння, що верифіковані у життєвому досвіді особи критичним аналізом [1, С.21] та самостійно прийнятими нею рішеннями [2, С.327], набувають статусу переконань.

Переконання тлумачать як уявлення, знання, ідеї, що стали мотивами поведінки людини та зумовлюють її ставлення до різних сфер діяльності [12, С.423]. Переконання класифікують як головні компоненти світогляду особистості [12, С.423], одними з визначальних характеристик психологічної готовності [13, С.81], а також вбачають складниками Я-концепції [3, С.52], диспозиціями, що зумовлюють спрямованість та чуття сенсовності життя у осіб з досягнутою ідентичністю [13, С.91], складниками внутрішніх персональних ресурсів [2, С.305].

У формуванні переконань визначальну роль надають відгукам про людину значущих осіб, їх компліментам та критичним коментарям на її адресу, а також валентності її власного минулого досвіду [8, С.126-127]. Дослідники наголошують, що переконання особистості формуються лише внаслідок самостійно прийнятих нею рішень [1, С.21]. Водночас самостійності у сенсі полнезалежності ще недостатньо для утвердження переконань, важливо, щоб особа дотримувалась власних переконань, тобто була принциповою [4, С.200].

Необхідність переглянути власні принципи, надати їх сумніву може стати для людини складною життєвою ситуацією [8, С.122]. На погляд М. Вайт, психотерапевти несуть особливу відповідальність за вплив на клієнта, внаслідок його переконання можуть бути звужені чи знецінені [16, С.43]. Ф. Майленова вважає, що у випадках значущої невідповідності чи навіть конфлікту між цінностями клієнта та психолога, головна етична трудність для терапевта – це повною мірою працюючи на благо клієнта <...>, мінімально втручатися з власною системою цінностей [7, С.132].

Утвердження у власних принципах

та здатність відстояти їх людина переживає як власне особисте досягнення, що дає їй відчуття цілісності [10, С.270]. Слідування власним переконанням дає особі змогу проживати автентичне життя, тобто не зумовлене збігом зовнішніх обставин, а побудоване особою відповідно до власних цінностей і цілей [9, С.325], а також реалізовувати акмеологічне (у сенсі морально-етичне) ставлення до життя, що зокрема виявляється в умінні людини створювати реальні взаємини допомоги, любові, захисту щодо інших [14, С.26, 28].

Отож, саме переконання особистості зумовлюють рівень її самоповаги та готовності будувати взаємини турботи. Відповідно доцільно з'ясувати характер цього впливу.

Основний матеріал. З метою з'ясувати, які переконання людини є передумовою для формування її духовних сил служіння іншим, а які – є наслідком набуті нею ресурсності, нами було проведено емпіричне дослідження за участі 110 осіб (у тім числі 30 психологів – студенти 5 курсу та психологи з досвідом практики 3-15 років) віком 20-40 років. Діагностичний інструментарій склали Шкала базових переконань Р. Янова-Бульмана [11, С.66-75] та авторський опитувальник психологічної ресурсності особистості. Ми розглядаємо ресурси як диспозиції інтенційності, що актуалізуються у ситуаціях морального самовизначення як можливість та спосіб надання життю сенсовності, та зумовлюють транспонування результату проживання людиною складних життєвих ситуацій у її унікальний життєвий досвід, а психологічну ресурсність як уміння людини актуалізовувати власні ресурси та оперувати ними.

Теоретичні припущення дослідження: 1) є базові переконання, що є чинниками психологічної ресурсності, і є базові переконання, що є наслідком сформованої психологічної ресурсності в людини; 2) у психолога та клієнта є різні головні базові переконання. Теоретичні припущення було

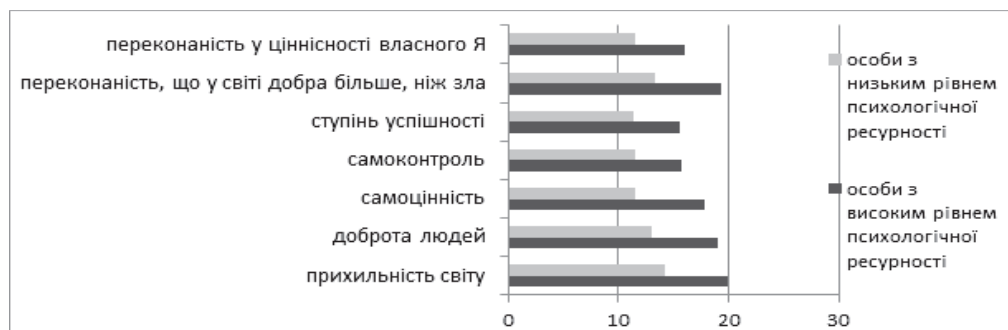


Рис.1. Особливості базових переконань осіб з різним рівнем психологічної ресурсності (за результати порівняльного аналізу за Т-критерієм Ст'юдента)

конкретизовано в емпіричних гіпотезах та перевірено за допомогою методів математико-статистичного аналізу.

Для перевірки гіпотези про те, що базове переконання «переконаність, що світ сповнений сенсу» є чинником психологічної ресурсності, було застосовано ієрархічний багатофакторний аналіз (0,7), за результатами якого встановлено, що психологічну ресурсність зумовлюють, по-перше, базові переконання «контрольованість світу» та «переконаність, що світ сповнений сенсу»; по-друге, базове переконання «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла»; по-третє, ресурси «любов» та «відповідальність»; по-четверте, базове переконання «випадковість подій», по-п'яте, ресурс «успіх». Гіпотеза підтверджена.

За допомогою регресійного аналізу встановлено, що до структури психологічної ресурсності входять такі базові переконання: по-перше, «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла», по-друге, «переконаність у цінності власного Я». Методом «причин та ефектів» Ішикава з'ясовано, що ефектом психологічної ресурсності особистості є «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла».

З метою перевірки припущення, що особи з високим рівнем психологічної ресурсності характеризуються вищим рівнем сформованості базового переконання «переконаність, що

світ сповнений сенсу», було застосовано порівняльний аналіз за критерієм Ст'юдента. За результатами порівняльного аналізу визначено, що особи з високим рівнем психологічної ресурсності характеризуються вищим рівнем сформованості таких базових переконань, як «переконаність у цінності власного Я», «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла», «ступінь успішності», «самоконтроль», «самоцінність», «доброта людей», «прихильність світу» (рис.1). Гіпотеза не підтверджена.

У підгрупі осіб з високим рівнем психологічної ресурсності (з них близько 83% склали психологи) за допомогою кореляційного аналізу ($p \leq 0,001$) було встановлено, що психологічна ресурсність та її головні компоненти (віра у добро та доброта до людей), а також показники (знання власних ресурсів, уміння їх використовувати й оновлювати) пов'язані ($r = 0,40 - 0,54$) з такими аспектами базових переконань, як «прихильність світу», «самоцінність», «доброта людей», а також головними базовими переконаннями «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла» та «переконаність у цінності власного Я». Рис.2 ілюструє кореляційну плетяду головних зв'язків психологічної ресурсності та базових переконань.

За допомогою методу Main Effects ANOVA (Specification method/Quick

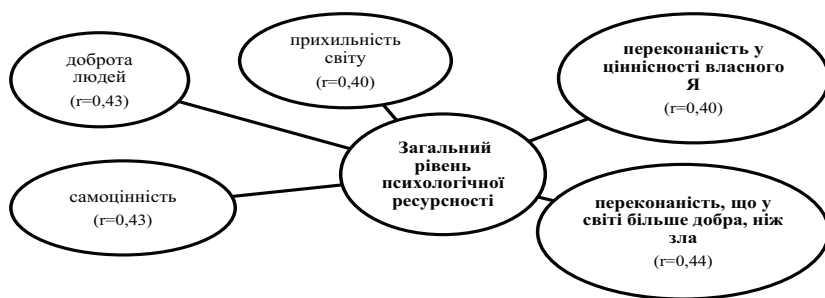


Рис.2. Кореляційна плеяда головних зв'язків психологічної ресурсності та базових переконань ($p \leq 0,001$)

specs dialog) було встановлено, що у осіб з високим рівнем психологічної ресурсності, в першу чергу, виявляється базове переконання «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла», а в другу – базове переконання «переконаність, що світ сповнений сенсу».

З метою перевірки гіпотези про те, що психологам властивий вищий рівень сформованості базового переконання «переконаність, що світ сповнений сенсу» було застосовано порівняльний аналіз за Т-критерієм Ст'юдента. (рис.3).

За результатами порівняльного аналізу визначено, що психологи характеризуються вищим загальним рівнем психологічної ресурсності, а також вищим рівнем сформованості таких аспектів базових переконань, як «справедливість світу», «випадковість подій»; психологам властивий вищий рівень сформованості базового переконання «переконаність у цінності власного Я». Гіпотеза не підтверджена.

Емпіричні результати дослідження дають змогу стверджувати, що вплив базових переконань на психологічну ресурсність має двобічний характер. Зокрема, у формуванні рівня психологічної ресурсності значущою є наявність у людини таких головних базових переконань, як «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла» та «переконаність у цінності власного Я». Найімовірніше, що упевненість особистості у власній значущості, здатності до самоорганізування та успішності, а також сприймання світу та людей як добрих та прихильних, формуються спочатку під впливом сімейного виховання. Водночас кристалізування батьківських очікувань та настанов у переконання особи може відбутися лише за наявності у неї власного життєвого досвіду чуття самоцінності та співпраці з іншими. Відповідно особи з високим рівнем психологічної ресурсності проаналізували власний життєвий досвід щодо ситуацій,

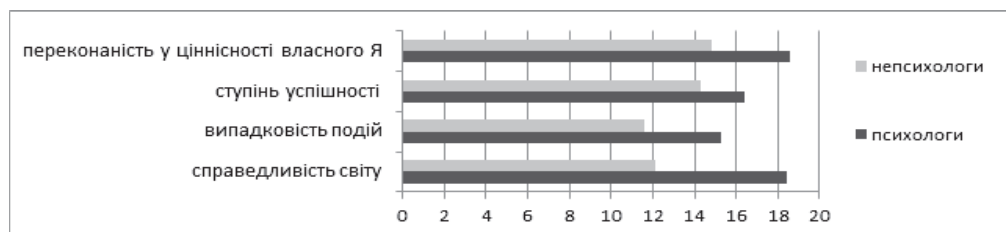


Рис.3. Особливості базових переконань психологів та непсихологів (за результати порівняльного аналізу за Т-критерієм Ст'юдента)

у яких отримали підтримку інших і не були відчужені, а у ситуаціях, що могли загрожувати їх чуттю особистості значущості й успішності зробили вибір на користь самоприйняття, а не самоприпинення. Сформованість базових переконань «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла» та «переконаність у цінності власного Я» зумовлює високий рівень умінь людини актуалізовувати та оперувати власними ресурсами.

У осіб з сформованим високим рівнем психологічної ресурсності актуалізується базове переконання «переконаність, що світ сповнений сенсу», а саме: ці люди, маючи досвід пікових переживань, або ресурсних станів, приймають рішення щодо напрямку самоздійснення – самореалізація чи присвята себе служінню іншим. Тому характеризуючись високим рівнем сформованості чуття сенсовності життя, психологічно ресурсні люди різнитимуться за типом ресурсності, залежно від локусу самоздійснення.

Результати дослідження вказують на низьку ймовірність появи розбіжностей у поглядах психологів-практиків та їх можливих клієнтів. Те, що у психологів є вищим рівнем базового переконання «переконаність у цінності власного Я» найімовірніше є наслідком як обов'язкового досвіду особистої психотерапії так і високої професійної самооцінки. Наявність у них переконання щодо високої значущості власного Я свідчить на користь їх професійної зрілості. На наш погляд, переважання у психологів переконання щодо випадковості подій доцільно тлумачити не як відчуття нездатності впливати на події власного життя, а як чуття можливостей, тобто наявності різних способів досягнення мети та

здатності їх реалізувати. У життєвій картині світу психологів та потенційних клієнтів не виявлено переконань, зіткнення яких унеможливить взаємодовіру та знизить результативність психологічного консультування.

Базові переконання можна допускати не лише чинником рівня психологічної ресурсності, а й регулятором використання ресурсів особою.

Висновки та перспективи дослідження. На теоретичному рівні сформульовано проблему критерію, що визначає прагнення людини «законсервувати» власні ресурси або готовність їх витратити. Аргументовано, що схарактеризовані тенденції зумовлені життєвим досвідом людини проживання складних ситуацій та взаємин з іншими, внаслідок чого у неї формуються певні переконання, що визначуватимуть міру психологічної ресурсності особистості. Емпірично встановлено, що базове переконання «переконаність, що світ сповнений сенсу» є чинником психологічної ресурсності, а ефектом психологічної ресурсності особистості є «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла». Доведено, що особи з високим рівнем психологічної ресурсності характеризуються вищим рівнем сформованості таких базових переконань, як «переконаність у цінності власного Я» та «переконаність, що у світі більше добра, ніж зла». Встановлено, що психологи характеризуються вищим загальним рівнем психологічної ресурсності та вищим рівнем сформованості базового переконання «переконаність у цінності власного Я». Науково перспективним вважаємо вивчення вікової динаміки базових переконань у зв'язку зі змінами рівня психологічної ресурсності особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аронсон Э. Эпоха пропаганды: механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление [пер. с англ.] / Э. Аронсон, Э. Р. Пратканис. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384с.

2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336с.
3. Залюбовская Н. С. Факторы развития самосознания в период ранней взрослости // Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. – М.: Изд-во «Институт РАН», 2009. – С.52-54.
4. Ильин Е. П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 368с.
5. Калашиникова С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // Гуманитарный вектор. – 2011. – №2(26). – С.185-189.
6. Кузікова С. Б. Емпіричне дослідження саморозвитку суб'єктної діяльності // Психологічні науки: проблеми і здобутки – Додаток 1 до №1, Том IV, – 2012р. – Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології» – Вип. 6. – С.132-139.
7. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании. – М.: «КСП+», 2002. – 416с.
8. Маллой А. Лайф-коучинг. Меняю жизнь! [пер. с англ.]. – Минск: «Попурри», 2010. – 272с.
9. Муздыбаев К. Экзистенциальная интерпретация заботы о другом человеке // Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. – М.: Изд-во «Институт РАН», 2009. – С.329-341.
10. Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего [под ред. Д. А. Леонтьева] / Ж. Ньюттен. – М.: Смысл, 2004. – 608с.
11. Психодиагностика толерантности личности [под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой]. – М.: Смысл, 2008. – 172с.
12. Современный психологический словарь [под ред. Б. Г. Мецержакова, В. П. Зинченко]. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 490с.
13. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости [моногр.]. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267с.
14. Старовойтенко Е. Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений. – М.: Академический проект; Трикста, 2004. – 256с.
15. Типы мировоззрения // Назва з вікна сайту. Доступно з <http://intranet.tdmi.edu.ua/data/kafedra/internal/philosophy.htm>
16. Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию [пер. с англ.]. – М. Генезис, 2010. – 326с.
17. Штепа О. С. Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН. – Вип. 21. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С.782-791.
18. McPadden K. S. Hobfoll COR-theory // Назва з вікна сайту. Доступно з http://wfnetwork.bc.edu/encyclopedia_entry.php

**3.
ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ,
СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:
ВИМІРИ ТРЕТЬОГО
ТИСЯЧОЛІТТЯ**

БОБОРЫКИН В.Е.,
кандидат философских наук,
доцент, кафедра философской
мысли и культурологии,
Николаевский национальный
университет им. В.А.
Сухолинского,
г. Николаев

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФЕНОМЕНА НЕГАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Идентичность человека сложный, многоплановый процесс вхождения в социальную действительность. Особое внимание исследователей привлекает проблема негативной, деструктивной идентичности индивида. Формы такой идентичности разнообразны; человек, как деятельное существо, совершает рациональные, глубоко осмысленные действия. Понятно, существует и другая сторона его жизни. Обстоятельства, в которых он находится, влияют на поведение, отношения с людьми. В этом процессе совершаются ошибки, нарушение моральных норм, усвоение ценностей, далёких от культуры и цивилизации. Человек живёт короткое время, его постоянно волнует содержание своего бытия, поэтому отрицательные моменты существования необходимо предвидеть и исключать твёрдо, последовательно.

Ключевые слова: негативная идентичность, отчуждение, деидентичность, духовность, одиночество, эскапизм, воображаемая идентичность.

Ідентичність людини складний, багатоплановий процес входження в соціальну дійсність. Особливу увагу дослідників привертає проблема негативної, деструктивної ідентичності індивіда. Форми негативної ідентичності різноманітні; людина, як діяльна істота, здійснює раціональні, глибоко осмислені дії, зрозуміло, існує й інша сторона її життя. Обставини, в яких вона знаходиться, впливають на поведінку, стосунки з людьми. У цьому процесі відбуваються помилки, порушення моральних норм, засвоєння цінностей, далеких від культури і цивілізації. Людина живе короткий час, її постійно хвилює зміст свого буття, тому

© Боборыкин В.Е., 2014

негативні моменти існування необхідно передбачати і виключати твердо, послідовно.

Ключові слова: негативна ідентичність, відчуження, деідентичність, духовність, самотність, ескапізм, уявна ідентичність

Human identity is a complex and versatile process of entering the social reality. Researchers pay special attention to the problem of negative and destructive identity of an individual. The article analyzes two social personality types: rich man – poor man. Noted are the controversial trends in their functioning and possible ways of overcoming negative consequences of the negative identity. There are many different forms of negative identity; a human, as an active being, commits rational and meaningful actions, but there is also a different side of his life. Circumstances surrounding him are objective and affect his behavior and relationships with people. This process involves making mistakes, violating moral norms and adopting values that are far from culture and civilization. Actions and identity of a criminal, “imaginary identity” of a convict, loneliness of a person under a stroke of fate – these are the forms of non-constructive process called identity. Human lives for a very short time; he is constantly preoccupied by the contents of his being, which is why the negative moments of existence should be predicted and excluded firmly and consistently.

Key words: negative identity, alienation, non-identity, spirituality, solitude, escapism, imaginary identity.

Ідентичність, и особенно её негативный вариант, в последнее время превратилась в одну из проблем активно изучаемых социальными философами, социологами, психологами [1,2]. Негативная идентичность - это процесс отклоняющегося поведения человека, это не норма, но несколько далековатая по содержанию от трагичных криминальных актов. Это процесс диффузной консолидации со случайными, временными группами для обретения опыта деятельности и, вообще, жизнестойкости. Кроме того, моральный вызов окружающим, экспонирующий серьёзное духовное оскудение, ускоряет деградацию ценностей, убеждений, по-

терю необходимых коммуникаций с дорогими сердцу людьми. Одиночество – неизбежный подарок судьбы, превозмочь который индивиду очень тяжело.

Мы рассматриваем такого вида идентичность, полагая, что данный процесс часто встречается в молодости, где неотвратим выбор действий по его осуществлению, поэтому отмечают как успехи так и обременительные просчёты.

Центр негативной идентичности – все формы отчуждения. К примеру, экономическая. Наёмный работник постсоциализма отчётливо осознаёт свою незащищённость перед работодателем. Плата за труд «в конверте» и скудная часть в

открытой форме элиминировали платежи в пенсионный фонд, сеющие зёрна душевной беспомощности в настоящем, нарастающего страха неопределённости в своей старости.

Политическое отчуждение в СНГ всеобщее, пассивность масс и неприятие власти повсеместно. Причина в удручающей диспропорции между бедными и богатыми. Возник мощный по влиянию сплочённости, активности в защите своих интересов олигархический класс. Захватив все сколь-нибудь прибыльные, респектабельные, властные ниши, он превратился в деспотичного «монстра». Обогащение, происходит всеми праведными и неправедными путями, а именно, коррупцией, должностью в административно-управленческой системе, разветвлённой сетью «друзей», просто «нужными» людьми во всех ветвях власти. Проникнуть в этот компактный круг человеку из других слоёв невозможно и несложно представить идентичность субъектов, входящих в этот материально-состоятельный анклав лиц, их детей, эгоистичных, распущенных, с обострённым чувством превосходства над многочисленным классом бедных, малоимущих. Это две сосуществующие противоположности по богатству, доступности к социальным благам, образованию, культуре. Ничто их не объединяет, они два края пропасти, но объективны их синтез и противоречия. Идентичность их представителей полярна.

Субъект высшего класса входит в мир, заведомо представляя своё будущее. Оно чётко спланировано: обучение за границей, неограниченные в финансовом отношении возможности, было бы желание, но оно отсутствует изначально, не воспитано с малых лет равнодушными гувернёрами.

Нет сомнений – существуют пределы подобного образа жизни. Человек живёт и действует, помня о прошлом, о ведущих событиях настоящего. Высокий материальный

уровень – главнейший элемент его энергии, он оптимизирует контакты с людьми из своего круга, возрастающие потребности и интересы молодости. Всё здесь взаимообусловлено. Повальное единомыслие, убеждение в избранности, узость взглядов на мир, рутинно укоренены в этой среде. Это «птенцы» узкого социального пространства, установленного пращурами, высоко ценимого, ответственно удерживаемого последующими поколениями рода. Следует заметить, что идентичность таких людей граждански негативна, её содержание противоположно демократическим нормам жизни и культуры общества.

Субъект подобной идентичности противоположен своему визави, т.е. представителю низшего, бедного класса. Бытие такого человека, отягощён нуждой во всех измерениях: физический, функционально-примитивный труд, необходима только крепость мышц и здоровье, монотонность несложных действий не предписывает развитого интеллекта, многосторонности интересов. Всё подчинено, в лучшем варианте, упрощению материального достатка работника, его семьи. Практически отсутствуют духовные склонности, в молодости у него раннее пристрастие к увлекательным событиям, такими как распитие пива в группе единомышленников, обсуждение результатов футбольных матчей, ночные клубы с толпой веселящихся, подросших ровесников, беззаботных, временно пребывающих в диковинном месте, где музыка, танцы, смех, «молодеческий» настрой обеих полов. Уходят только близко к рассвету физически, духовно индеферентные друг к другу, редко кто провожает девушку.

Подобные картины идентичности молодых, к сожалению, становятся типичными. Легко представить содержание опыта, усвоенного юношей или девушкой, которые околпачены гремющей музыкой, окружённые людьми с далёкой от эстетической нормы

выражением лиц, прильнувших к выступлению стриптизёров – мужчин и женщин. Культ обнажённому телу всеобщ. Он загадочно привлекает мышцами, окраской, гармоничным соответствием всех частей девичьих фигур, у зрителей заметен чувственный восторг, краткий подъём, а в итоге обрушивается пустота.

Вот структурные представления о негативном варианте идентичности молодёжи, вступающей в жизнь, отчасти потерянной, с отрицательной направленностью мышления и действия. Уместно поставить вопрос – будут ли эти молодые, прошедшие в бездуховности лучшие годы, достойными родителями своих детей, что они передадут им в их быстротечной юности. Трудно ответить.

Возможно общество, граждан успокаивает мысль, что далеко не все попадают в сети бездумных развлечений, гасящих социально-позитивную активность, эстетизм восприятия мира и подлинную культуру поведения и отношений с другими людьми. Напротив, необходима многосторонняя помощь молодёжи, не жалея, выделять значительные средства на развитие спорта, культуры, олимпиад, запоминающихся исторически важных дат, праздников. Создавать новые производства, быстро вовлекая их в полезный для себя и отечества труд. Многое нужно сделать государству, общественным организациям, для идентичности молодых в социум, с его светлыми и тёмными процессами, последние должны быть крайне ограничены.

Существуют и другие персонажи негативной идентичности. К примеру, преступник, надёжно вычеркнувший своё прошлое, вытравивший из духовности моральные ценности. Безпамятство – его спасение, но оно беспрочно остановить насильственные действия, практики в отношении другого человека. Он деидентичен практически ко всем сторонам реальности, эмоционально выжжен, его ничто не

трогает, кроме пищи и спиртного.

Спасение каждого следует искать в другом человеке, именно он подаст руку помощи, поддержит слабого, терпеливо, не уходя от чужой беды, поможет, бросит спасительный канат, иногда без надежды, что конец будет схвачен. Упорство двух людей – залог победы над безволием, невежеством, слабостью. Такой субъект идентичен антижизни, его кредо – хроническая ложь, обман.

Ещё более brutальный исторический вариант идентичности заключённых сталинского ГУЛАГа. Автор, доктор философских наук, профессор Подорога В. анализирует условия жизни человека – агента ГУЛАГа, сотворённого преступной властью, помещённого в жесточайшие обстоятельства. Он испытывает бесконечную боль, которая сопровождает жизненный удел безвинного человека.

Все силы направлены на устранение трансформации «личностной идентичности» арестанта. Охрана, администрация действуют безальтернативно, уничтожая искорки жизни в униженном, несвободном человеке. Сопротивление бессмысленно. Гибель неминуема. И всё-таки, в этих дьявольских обстоятельствах человек выживает, его не покидает надежда сохранить себя, как вечно пребывают в покое камни, деревья цветы Колымской природы. Он выбирает путь «естественной жизни», «воображаемой» идентификации с природой.

Всё социокультурное в окружении статично, невыносимо твёрдо, насилие постоянно витает вокруг, захватывая и подавляя души людей. Спаситься можно единственным способом – обращением, мысленным отождествлением с вечной природой и её обновляемыми артефактами.

В целом, тема сохранения и распада идентичности сложная, противоречивая. Она охватывает человека, находящегося в тяжёлых условиях между жизнью и смертью. Смерть привычно наступает, всё ломая и

ослабляясь «чёрным ртом» вначале мягко, а позднее всё жёстче, насильно ограничивает связь с жизнью. Это её право – тихо взорвать идентичность человека с миром, но она не может прервать мысленную коммуникацию с прошлым. До последнего вдоха человек им живёт, укрепляет сердце. Память – единственное, что не покоряется, не поддаётся тлену.

Деградация идентичности и начало новой всегда испытание. Порвать с жизнью, проходившей в синтезе с её потрясениями и начать взбираться в иных, возможно противоположных условиях, удел новаторов, творцов, своими действиями подчиняющих нередко опасные затяжные события, без колебаний идущих на испытания с верой в успех.

Тяжелые для жизни явления нередко становятся причиной бескомпромиссного пересмотра прежнего образа жизни. Меняются моральные ценности, взгляды на собственную деятельность, её цели, качество полученных результатов. Происходит переоценка прошлого или отдельных его моментов. Идентичность как процесс во многом детерминирована произошедшей катастрофой, из которой вполне благополучно вышел человек, сохранив свою жизнь. Далее необходимо пересматривать сделанное, намечать новые задачи и средства их реализации.

Здесь возможно два подхода. Первый – новые ценности и взгляды на жизнь носят социально-позитивный смысл. Человек отказывается от прежних торопливых, непродуманных поступков, осознаёт ошибки, их причины и содержание. Берёт обязательства перед совестью – не допускать аморальных, потребительски направленных, предательских в отношении близких и друзей действий.

Второй подход противоположный, т.е. отклоняющийся от морально оправданного. Человек осознал краткость, быстротечность бытия, его изменчивость часто независима

от его желаний и целей. Пройдя через суровые испытания, он впервые отчётливо понял насколько эфемерна жизнь, что важно не утратить достигнутого и взять от неё всё, что ранее было недоступно, прежде всего, чувственные наслаждения, переживания близости с женщинами, путешествия, многообразие внешнего вида мировых столиц. Подобное многоцветие влияет разрушающе на психику, здоровье, ясно – здесь обратная сторона культуры. Но субъект поглощён этой внешней гранью повседневности, а сил не осталось для решительного скачка, новая содержательная идентичность проблематична. Разочарование множится и этот процесс не останавливать. Нет духовного просветления, жалости о пройденном, в сущности, не о чём вспомнить. Остался пепел, он не утешает. Это – деструктивная идентичность.

Идентичность – процесс, характеризующийся сменой жизненных этапов, неожиданных решений, желанием освободиться от привычного, испытать нечто захватывающее, способное помочь в познании мира. Жизненные ситуации могут быть серьёзными, этапными, когда меняется содержание и направленность действий и мышления. Индивид осознаёт необычность этих ситуативных явлений, их угрозы, крепость, временность. Сопряжение этих признаков стимулирует мысли и затем действия по изменению идентификационных смыслов. Последние существуют в сознании, напоминают о себе, требуя перемен. Индивид эмоционально переживает эти симптомы и рационально осмысливает своё поведение. Он входит в непривычные обстоятельства, исследует их, знакомится с людьми, своими функциями, познаёт «ауру», которая, волнуя чувства, разум, побуждает к деятельности с её новизной и ожиданиями. «Аура» – духовная или, напротив, потребительская. Люди впитывают её, при этом норовя извлечь нужный результат.

Идентичность непосредственно связана с серьёзными изменениями человека. Как отмечает А.Некlessа, человек перестаёт быть «операциональным элементом системы – объектом, функцией, агентом, его сознание, отношение с природой и обществом претерпевают серьёзную перестройку» [3]. В этом состоит сложность идентичности человека к обществу. С другой стороны, задача идентичности упрощена вследствие развитости интеллекта и нравственности, но, к сожалению, усложнена научно-техническим развитием, влияющим на многие стороны жизни. Как преодолеть это препятствие? Почему блага науки так негативно воздействуют на приспособление к природным и социальным условиям, почему человек утратил альтруизм, бескорыстие моральную готовность совершать значимые поступки во имя социальных целей?

Постсоветский социум крайне противоречив. В нём тесно переплетены позитивные и негативные явления политико-экономического и религиозного характера.

Властвующая элита господствует, стремясь вуалировать свои истинные цели. Ею накоплен нешуточный опыт борьбы с оппозицией, применяются репрессивные способы подавления, отсутствуют свободы, судебная система и правоохранные структуры превращены в средства защиты интересов правящих групп.

Печально, но реальность постсоциализма неутешительна, подорваны ростки демократии. Тандем богатства и власти стал реальной силой, устранить которую в перспективе очень трудно. Парламентская оппозиция крайне слаба и неорганизована и поэтому не произведёт глубоких изменений в обществе, которые актуальны и коренным образом затрагивают интересы граждан. Таким образом, человек в СНГ не свободен, не перестал быть «объектом», «функцией» в авторитарном, недемократическом обществе. Его судьба – неспособ-

ность к сопротивлению, равнодушие к насилию, практикуемого властью. Идентичность несвободного общества ущербна, она воспроизводит субъекта, утратившего волю к борьбе, обременённого безропотностью и подчинением. М.Мамардашвили писал, «чтобы воспроизводился сложный мир (демократическое общество), должно воспроизводиться сложное усилие саморазвития, т.е. капиталовложение в себя, в свои способности, деяния, воображение, мышление. То есть, представьте: без этого мы будем иметь полностью застойное общество» [4].

В самом деле, человек своими действиями может создавать нечто высококачественное только, если сам сложен, постоянно работает над собой, накапливая опыт, знания, позволяющие ставить цели остро необходимые обществу и гражданину. Человек – совокупность требований к миру. Это внутренне присуще ему. Он обязан владеть обширными знаниями, высоким психологическим настроем к практическим действиям по успешному решению стоящих перед собой и людьми задач. Человеческий капитал как итог идентичности – это состояние духовности, материальный достаток, уровень образованности, профессиональный опыт, накопленный в течении значительного времени.

Напротив, примитивный субъект с негативной идентичностью прост, «гол» перед сложной ситуацией, его запросы к ней бесхитростны: вкусная пища, бодрящие напитки, длительное безделье. Напряжение исключено. Нужны удары судьбы для потрясения. Это классический пример деконструктивной идентичности.

Некоторые социальные философы затрагивают проблемы эскапизма от реальности, рассматривая множество его форм. Понятно, эскапизм – элемент, рождённый негативной идентичностью человека. К примеру, уход в одиночество – неповторимое течение

мыслей, чувств, настроений. Всё связано с приятным вначале ощущением тишины, нахлынувшими воспоминаниями о событиях, которые никогда не возвратятся. Схимническое оцепенение на краткое время благоприятно, к нему легко привыкнуть, идентифицироваться, так как духовно человек был к нему подготовлен заранее, обдумывая серьёзные и детальные аспекты новой жизни, а также идентичности.

Другой вариант негативной идентичности – бегство от бурных эпизодов семейной жизни, которые по убеждению основных её субъектов, не сложились. Оба участника стремятся разорвать взаимность, забыть прекрасные чувственные смятения, потому развязка приближается скоро и помочь обоим невозможно. Их ожидает новая уже реидентичность. Последняя всегда неповторима, но тяжела по форме и содержанию.

Появляется другой человек, отношения с ним иные и вновь они эмоционально окрашены, требуют проявления искренности, демонстрации бесконечной заботы, радости при появлении любимого человека. Реидентификация в данном случае, может быть по времени не продолжительной. Но как процесс интенсивной, чувственно обильной, рационально продуктивной.

Таким образом, идентичность – это вхождение в определённую среду с целью получить защиту, укрепиться в правильности выбора, реализовать личные планы, сформулировать точно, глубоко продуманное видение отношений между людьми, смысла сиюминутных и стратегических практик. Важно извлечь новизну, обогатить свою духовность идеями нравственности, правды и свободы.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гудков Л. К проблеме негативной идентификации: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/date/6>
2. Теория негативной идентичности Эрика Эриксона: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://Cafula.ru/17/258-teoria-negativnoiy identichnosti-jerika-jeriksona.html>
3. Неклесса А. Быть, понимать, решаться //Независимая газета, 2013, февраль.
4. Мамардашвили М.К. Философия и личность //Человек, 1994, №5. с. 15-19.

ГУЦОЛ С.Ю.,

кандидат психологических наук,

доцент, НТУУ «КПИ»,

г. Киев

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НЕОМИФОЛОГИЗМА В КУЛЬТУРЕ ПОСТМОДЕРНА

Статья посвящена проблеме философских оснований психологических исследований неомифологизма в современной культуре. Показано, что в культуре постмодерна отчетливо прослеживается формирование новой мифологической ситуации, в качестве культурной доминанты ярко проявляются процессы ремифологизации. Выделены основные тенденции ремифологизации и демифологизации, свойственные постмодернистскому дискурсу.

Ключевые слова: постмодерн, миф, неомифологизм, смысл, ремифологизация, демифологизация.

This article deals with the philosophical foundations of psychological research of neomythologism in the contemporary culture. It is shown that the formation of new mythological situation is distinctly traced in the postmodern culture, the processes remythologization manifested as dominant cultural. The basic mythological tendencies of the postmodern discourse are highlighted.

Keywords: myth, postmodern, neomythologism, meaning, remythologization, demythologization.

Статтю присвячено проблемі філософських засад психологічних досліджень неоміфологізму в сучасній культурі. Показано, що в культурі постмодерну чітко прослідковується формування нової міфологічної ситуації, у якості культурної домінанти яскраво проявляються процеси реміфологізації. Виділено основні міфологічні тенденції, властиві постмодерністському дискурсу.

Ключові слова: постмодерн, міф, неоміфологізм, смисл, реміфологізація, деміфологізація.

Постановка проблеми. Кризис рациональности классического типа, обусловленный сменой социокультурной парадигмы в XX столетии, во многом способствовал появлению феномена постмодерна (критической рефлексии по отношению к предыдущему способу бытия человека в культуре), целью которого стала деконструкция оснований новоевропейского проекта, очевидным образом, влекущая за собой разрушение старых мифологий и порождение новых мифологических идей постмодернистского мировоззрения.

И если в культурном пространстве модерн предстает как культура «больших нарративов», господствующих повествований, претендующих на универсальность и легитимность определенного типа рациональности, образа мышления, языка и культурных ценностей, то ситуация постмодерна, напротив, претендует на свободу от абсолютных истин и универсальных систем, от фиксации приоритетных, доминантных форм и средств описания и интерпретации действительности.

Характеризуя состояние постмодерна, Ж.-Фр. Лиотар подчеркивает, что «упрощая до крайности, мы считаем «постмодерном» недоверие в отношении метарассказов» [7, 10]. В контексте культуры именно «метарассказы» и задают семантический горизонт любых нарративных практик. «Понимание «метанарратива» как культурной доминанты, функционирующей в традиции в качестве парадигмальной матрицы и неотрефлексированной системы коор-

динат у Ф. Джеймсона, во многом сближает это понятие с мифом» [4]. Иными словами, утверждение постмодерна как времени заката «метанарративов» предполагает отказ от доминирующих мифологических нарративов и развенчание мифов предыдущей культурно-исторической эпохи.

Внутри научного знания на сегодняшний день актуальными и дискуссионными остаются вопросы о реальных возможностях развенчания прежних мифологических представлений и невозможности формирования новых мифологических систем; о том, какие именно феномены в культуре постмодерна могут «занять место» «метанарративов» классической эпохи; свободен ли философский дискурс постмодерна от мифологизации порождаемых им категорий и пр. Целью данной статьи является анализ философских оснований возникновения и функционирования неомифологических образований в ситуации постмодерна.

Результаты теоретического анализа проблемы. С нашей точки зрения, анализ специфики мифопорождения в культуре постмодерна предполагает необходимость выделения связей между разнородными культурными феноменами с точки зрения выраженности в них первичного опыта миро- и самопостижения. В этом ключе, важно отметить, что мифопорождение мы понимаем не как создание стереотипов, ритуалов, культов, идеологий и технологий манипуляции массовым сознанием, а, прежде всего, как формирование смыслового поля современной эпохи.

Так, аналізуючи проблему становлення смысла в культурі постмодерну, Ж. Делез підкреслює, що, в отличие від модерністської традиції, смысл уже не наділяється статусом абсолютності, трансцендентальності і изначальной данності, а предстает в качестве динамического, изменчивого явления поверхности. Процесс смыслообразования зарождается на границе предложений и вещей и происходит благодаря парадоксальному элементу (нонсенсу), наделяющему смыслом понятия означаемой и означающей серий; циркулируя между этими двумя сериями, нонсенс, тем самым, обеспечивает их коммуникацию. Таким образом, в концепции Ж. Делеза смысл представляет собой лишь продукт, эффект, разворачивающийся на поверхности [5].

В основе смыслообразования лежит совокупность «до-индивидуальных и безличных сингулярностей», соответствующие каждой из серий. Артикуляция Ж. Делезом понятия «сингулярность» направлена на разрушение классической концепции субъекта. Согласно его взглядам, сингулярности коренятся в стихии, которая, с точки зрения логических структур, определяться не может, образуя доиндивидуальное безличностное пространство. В качестве основной характеристики природы сингулярностей можно выделить безразличие в отношении индивидуального и коллективного, частного и общего, внутреннего и внешнего, а также по отношению ко всем своим актуализациям во времени. В отличие от классического субъекта и объекта здесь на лицо вечное возвращение чистых событий. Можно предположить, что именно здесь и образуется новое мифологический континуум, в котором «каждая индивидуальность – зеркало, собирающее на себя сингулярности, мир – перспектива в этом зеркале» [5, 238].

В постмодерне отчетливо наблюдается рассеивание смысла среди множества продифференцированных его составляющих, что, в результате, вле-

чет за собой конец доминирования отдельных дискурсов в культуре. Таким образом, смыслообразование здесь понимается не как объективный процесс обнаружения исходного смысла, а, скорее, как последовательности его бесконечных трансформаций в процессе интерпретации мира как текста.

Несмотря на то, что дискурс постмодерна декларирует отрицание структуры как таковой, нам все же видится возможным выделить его базовых метафор (смерть, игра, нонсенс, бессознательное, телесность, желаемые машины), которые занимают место традиционных (эйдос, архэ, трансцендентальность, сознание). Основополагающую категорию метафизики – тождество сменили повторение и различие. А такие элементы постклассической картины мира, как «письмо», «хаосмос», «археология знания», «симулякр», «ризом», с нашей точки зрения, являются такими же центрирующими структурами.

Однако в своем стремлении разрушить классическую традицию философия постмодерна все же не смогла далеко уйти от ряда традиционных воззрений. Так, в современной культуре воплощаются специфические мифологизмы постмодерна, первичные глубинные переживания реальности, формирующие многомерное мифологическое пространство, характеризующееся новым специфическим миро- и самопониманием. Можно заключить, что постмодерн устанавливает собственный порядок восприятия мира как нестабильной семантической среды, предполагая собственную систему ценностных ориентиров таких как, вариативность, толерантность, плюрализм, равнозначность, полифонизм, альтернативность, открытость, ставшие ведущими принципами бытия культуры. Современный мир не менее мифологичен, чем мир классической культуры.

Основу культуры постмодерна составляет его собственная система мифологических представлений. Наличие мифологических составляющих в

различных культурных контекстах обусловлено непосредственным восприятием мира как самоочевидной реальности (здесь очевидность мы понимаем как предельное основание любого знания о мире).

В философском дискурсе постмодерна мифологическое запечатляется в таких смысловых метафорах, как эпистемологический анархизм, постмодернистская чувствительность, игра, хаосмос, которые, в свою очередь, выражают понимание мира как нестабильного коммуникативного пространства. Таким образом, основополагающие философские категории постмодерна организованы посредством единства мифологического постижения (переживания) мира, а через метафоры «археологии знания», «письма», «желания» просматривается также потребность в центрирующих структурах, свойственных неклассической картине мира.

Как уже подчеркивалось выше, в качестве характерной особенности современных мифологических представлений о мире можно выделить мифологизм самих оснований мировоззрений постмодерна, что можно проинтерпретировать как определенную специфическую «близость» постмодернистского миропонимания архаическому миропостижению. Пытаясь вырваться из «уз власти разума и логики», постмодернизм стремится начать новый виток в развитии мировой истории, обращаясь к культурному первоистоку, реабилитирует все, что ранее понималось как маргинальное и периферийное. К типичным чертам культурной ситуации постмодерна, во многом сближающим язык современной культуры и язык мифа, можно отнести ризоматичность и ассоциативность мышления; способность соединения несоединимого; полистилизм в художественном творчестве; полисемантизм и принципиальную открытость культурных текстов.

«Сегодня ясно лишь одно: мир вновь опрокинут в мифологическую сплошность, и нет на него больше «чистого»,

«умного» взгляда» [9, 54]. В культуре постмодерна прослеживается ситуация «усталости» от власти разума; в научной литературе все чаще можно встретить дискуссии о стремлении современной культуры «вернуться к мифологической эпохе». В социокультурном пространстве наблюдается отчетливый интерес к мифу, а ряд исследователей даже выражает суждения о наступлении эпохи «современной первобытности», «неоархаики», «магического ренессанса»: возвращение к мифу на новом цивилизационном уровне развития культуры.

Сознание в своем основании имеет первичный опыт столкновения с действительностью, а на данном этапе общественного развития – опыт столкновения с принципиально усложнившейся, динамичной реальностью. Ситуация постмодерна характеризуется новой специфической формой синкретиза: прослеживается снятие дифференциаций модерна, усиливается динамика социокультурных процессов, наблюдается взаимопроникновение различных дискурсов. Разрушение иерархических структур во многих ключевых социокультурных сферах дает повод для дискуссий о наступлении «новой первобытности», где в эклектично-мозаичном пространстве культуры доминирует горизонтально-сетевые связи, тотальный релятивизм и выраженная относительность всех ценностей и значений. Полисемантизм, метафоричность, ассоциативность как характерные черты современного мышления во многом сближает его с мифологическими способами миро-и самоописания.

Постмодернизм, очевидным образом, ориентируется на синкретизм мироощущений и идею цикличности, характерные для мифологического сознания. «Прозрачность и простота мира» в современной культуре уходят в прошлое, в определенном смысле, все становится тождественным всему, а начало и конец просто «перестают существовать». Показательной метафорой постмодернистской культуры стано-

вися феномен «ризомы» (Ф. Гваттари, Ж. Делез). Принцип ризомы соотносится с мифологической формой смыслообразования, где смыслы конструируются по принципу присоединительной связи (кумулятива).

Среди характерных признаков сближения ситуации постмодерна и мифологической архаики можно выделить количественное возрастание циркулирующих в социокультурном пространстве мифологем, а также увеличение их уровня значимости и влияния. Так, одной из основополагающих мифологем в культуре является космогоническая идея зарождения мироздания, создания порядка из хаоса, а также идея возникновения культурных благ и социального мира. И если в традициях культуры классического типа, которая базировалась на идеалах рационализма, понимание природы хаоса связывалось с представлениями о механической системности и линейном детерминизме, а хаос, соответственно, интерпретировался как синоним дисгармонии и неупорядоченности; то в культуре постмодерна отчетливо прослеживаются попытки возрождения мифологического понимания хаоса. Так, синергетика обосновывает концепцию формирования порядка из динамического хаоса, который, в свою очередь, мыслится как потенциальная сверхсложная упорядоченность.

В контексте постмодернистского философского дискурса развиваются концепции креативной самодостаточности хаоса, которые воплощаются в концептуальное отношение человека к миру как к тексту, как к принципиально плюральной, подвижной и аструктурной семиотической среде, которая является открытой для бесконечного ряда интерпретаций. Внутри философии постмодерна прослеживается активность и творческий потенциал при артикуляции природы хаоса. Так, с точки зрения М.Н. Липовецкого, в постмодернизме именно диалог с хаосом выступает в качестве принципиально новой художественной стратегией [8].

В контексте вышесказанного, ключевым моментом постмодернистского мировосприятия является понятие «хаосмос», обозначающее специфическое состояние среды (видимое отсутствие порядка), которое можно охарактеризовать как имманентный потенциал структурирования. Понятие «хаосмос», которое впервые было употреблено Д. Джойсом, в дальнейшем активно интерпретировалось Ж. Делезом и Ф. Гваттари в смысловой сопряженности с такими концептами, как нонсенс и нестабильность [6].

Внутри постмодернистского дискурса под хаосмосом понимают отсутствие наличной организации бытия, открытость возможностям конфигурирования его составляющих. Можно заключить, что, по своей сути, хаосмос является специфическим пространством возможностей, в котором все проявленное равноправно, отсутствует любая смысловая иерархия. А наличное бытие в этом контексте мыслится как имманентное тождество космоса и хаоса.

Таким образом, постмодернизм, уходя от традиционного понимания хаоса как Ничто, вакуума смысла, пустоты, интерпретирует хаосмос как некую виртуальность, содержащую в потенции все возможные смыслы и формы. Хаосмос эксплицитно или имплицитно содержит в себе потенциальные возможности будущих организационных трансформаций, таким образом обеспечивая «бесконечную плюральность». Ряд исследователей (Ф. Гваттари, Ж. Делез) применяют термин «хаосмос» для осмысления способов существования нестабильных предметностей («ризома», «тело без органов») [5; 6]. Обобщая вышесказанное, можно заключить, что в трактовках постмодернистского дискурса под хаосмосом понимается среда, которая потенциально готова к космическому упорядочиванию и обладает безграничным потенциалом смыслопорождения.

Согласно концепциям постмодерна, предметная наличная действительность ограничивает человека, замыкая

его в своих рамках, препятствуя, тем самым, всякой перспективе развития. В связи этим, ключевым для постмодернистской философии становится понятие «трансгрессия», введенное в употребление еще сюрреалистами, и обозначающее феномен перехода, преодоления условности культурных норм выход за пределы установленных границ, за пределы наличной реальности, в сферу нового и неизведанного. Современная ситуация в культуре характеризуется множественностью интенций прорывов в иные миры – миры иных смыслов.

С точки зрения Ж. Батая «свои границы, вероятно, нужны любому существу, однако оно не может с ними смириться. Именно нарушая границы, необходимые для его сохранения, индивид утверждает свою суть» [1, 53]. Исследуя феномен религиозного откровения, который Ж. Батай интерпретирует как трансгрессивный выход субъекта культуры за пределы обыденной психической «нормы», означающий связь с Абсолютом, ученый соотносит феномен трансгрессии с ситуацией праздника, что во многом созвучно с представлениями М. Бахтина о низовой, гротескной культуре, культивирующей смех над высокими ценностями и признанными истинами, и карнавале, снимающем различные культурные табу [2].

Трансгрессия открывая новые перспективы, обладает энергией отрицания; она возникает в ситуации запрета, когда некий предел рассматривается как непреодолимый в границах определенной традиции культуры. Так, для культуры постмодерна характерна актуализация феномена границы, прослеживается тенденция увеличения количества различных экспериментов «на грани возможного», «жажда пограничья», риска, экстрима, существование в потоке движения, лишённого устойчивости и стабильности, прибывание «между». В контексте вышесказанного, в современной культуре большой интерес представляет феномен метаморфоз,

превращений в области пограничья, переход от латентного, имплицитного к эксплицитному, чем, в свою очередь, также обусловлена актуализация и активизация многочисленных мифологических и мифоподобных феноменов, которые из скрытых, свернутых образований трансформируются в выпуклые, порой даже агрессивно проявленные.

Таким образом, постмодернистское мышление, активно декларирующее тотальное низвержение мифологических систем предыдущих эпох, направленность на окончательное разрушение любых метаконструктов, фактически оказалось не способным преодолеть мифологичность своих собственных оснований. Так, анархизм, нигилизм, релятивизм, свойственные современной эпохе формируют фундамент современного мировоззрения и постепенно приобретают такое же догматическое значение, как и культ разума, логоса и антропоцентризм в классической традиции. В базисе постмодернистских представлений создается свой собственный миф о мире, который детерминирует специфику современной культурной ситуации. Миф постмодерна продуцирует установки на нестабильность, открытость, плюрализм в рефлексии феноменов социокультурной действительности.

На сегодняшний день в обществе отчетливо прослеживается формирование новой мифологической (неомифологической) «ситуации», при которой в качестве культурной доминанты ярко проявляются сами ремифологизационные процессы. Так, специфику современного миро- и самовосприятия можно описать в терминах доминирования синтетических и интегративных тенденций. Отказавшись от власти радио постмодерн пришел к архаическим (неоархаическим) способам миропостижения. Ярким маркером этого процесса является функционирование в общественном сознании множества разноуровневых мифологем.

Выводы. Обобщая результаты теоретического анализа проблемы, мож-

но заключить, что для современной социокультурной ситуации характерны две следующие тенденции. Первая – «мифоразрушительная», связанная со стремлением уничтожить мифологические системы предыдущих эпох, и даже сами мифологические структуры. Эта тенденция оформилась, с одной стороны, как целенаправленная рефлексия над основаниями любого порядка, свойственная постмодернистской культуре в целом (проявляется в кризисе классической рациональности и формировании рациональности постмодерна, в которой порядок наделяется

вероятностным статусом); с другой стороны, «мифоразрушительный» вектор возникает как компенсаторная реакция на агрессивную экспансию современной массовой культуры.

Вторая тенденция связана с усилением роли мифа в массовой культуре, с процессами ремифологизации, с формированием и активным функционированием неомифологических феноменов и может быть проинтерпретирована как реакция на разрушение устойчивой картины мира и принципиальный плюрализм, свойственный дискурсу постмодерна.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Батай Ж. *Литература и зло* / Ж. Батай ; пер. с фр. Н. Бунтман и Е. Домогацкой. – М. : Изд-во ИГУ, 1994. – 166 с.
2. Бахтин М. М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. 2-е изд / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1990. – 543 с.
3. Бодрийяр Ж. *Втени молчаливого большинства, или конец социального* / Ж. Бодрийяр ; пер. с франц. Н. В. Суслова. – Екатеринбург : Изд-во Уральск. ун-та, 2000. – 96 с.
4. Галанина Е. В. *Миф как реальность и реальность как миф: мифологические основания современной культуры* / Е. В. Галанина. – М. : Издательский дом Академии естествознания, 2013. – 129 с. – [Электронный ресурс]. – режим доступа : <http://monographies.ru/173>
5. Делез Ж. *Логика смысла*. Фуко М. *Theatrum philosophicum* / Ж. Делез, М. Фуко ; пер. с фр. Я. И. Свирского. – М. : Раритет ; Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 480 с.
6. Делез Ж. *Анти-Эдип : Капитализм и шизофрения* / Ж. Делез, Ф. Гваттари ; пер. с франц. и послесл. Д. Кралечкина ; науч. ред. В. Кузнецов. – Екатеринбург : У-Фактория, 2007. – 672 с.
7. Лиотар Ж.-Ф. *Состояние постмодерна* / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с франц. Н. А. Шматко. – М. : Ин-т экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.
8. Липовецкий М. Н. *Русский постмодернизм. (Очерки исторической поэтики)* / М. Н. Липовецкий. – Екатеринбург : Уральск. гос. пед. ун-т, 1997. – 317 с.
9. *Миф, мечта, реальность : постнеклассические измерения пространства культуры* / Под. ред. И. В. Мелик-Гайкарян. – М. : Научный мир, 2005. – 256 с.

ІЛЬНИЦЬКА Л.В.,
кандидат філософських наук,
м. Київ

АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ ЛУКІАНА НА ФОРМУВАННЯ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «ВИХОВАННЯ МИСТЕЦТВОМ»

Вплив античної традиції на формування по-особливому змістовного культурного, в тому числі і танцювального простору, і досі залишається актуальним явищем наукового пошуку. Трактат Лукіана "Про танці" (II ст. н. е.) є малодосліджуваним джерелом справжніх витоків сучасного розуміння виховного призначення танцювального мистецтва, засадничі положення якого розглядаються, передусім, у контексті педагогічних настанов концепції "виховання мистецтвом".

Ключові слова: погляди Лукіана, концепція "виховання мистецтвом", формування танцювальної культури.

Влияние античной традиции на формирование по-особенному содержательного культурного, в том числе и танцевального пространства, и до сих пор остается актуальным явлением научного поиска. Трактат Лукиана "Про танцы" (II в. н. е.) – это мало исследованный источник современного понимания воспитательного предназначения танцевального искусства, определяющие положения которого рассматриваются, прежде всего, в контексте педагогических принципов концепции "воспитание искусством".

Ключевые слова: теоретические взгляды Лукиана, концепция "воспитание искусством", формирование танцевальной культуры.

Influence of antique tradition on formation in an especial way substantial cultural, including, and dancing space and remains till now the actual phenomenon of scientific search. Lukian's treatise "About dances" (II century of our era) is more than a little investigated source of modern understanding of educational mission of the dancing art, defining which positions are considered, first of all, in a context of pedagogical principles of the concept of "education by art".

Key words: Lukian's theoretical sights, the concept of "education by art", formation of dancing culture.

Постановка проблеми. Гармонійний розвиток особистості взаємопов'язаний із формуванням внутрішнього виховного мистецького середовища. Платформою для реалізації цього актуального завдання мають стати, насамперед, теоретичні досягнення, спадок яких, зокрема укорінений і в античності. Таким чином, твір еліністично-римського діяча Лукіана є сучасним трансформаційним вектором наочної демонстрації виховних засад саме танцювального мистецтва, а проведення реконструкції праці в контексті концепції «виховання мистецтвом» дозволяє виокремити положення щодо плекання всезагальної поваги до «найвеличнішого із земних благ» [1], а також продемонструвати ґрунтовні положення стосовно розвитку не тільки справжнього поціновувача прекрасного, але й обдарованого танцівника.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Трактат Лукіана «Про танці» – це вкрай забуте теоретичне явище не лише в історії філософії. Особливе місце цієї роботи дотичне за тематикою до наукового середовища і естетики, і балетознавства, проте спеціальних досліджень, присвячених творчості Лукіана у відповідному предметному контексті, важко віднайти. Зокрема, і в наш час неймовірно рідко можна зустріти хоча б і в довідникових виданнях навіть загальну інформацію про особливості неперевічених тверджень античного мудреця. Отже, монументальна праця О. Ф. Лосева «Еліністично-римська естетика» [2] тому і досі залишається єдиним

важливим наповненим джерелом аргументації. Дисертаційне дослідження Д. Є. Фірсова «Філософський дискурс літературно-художньої творчості Лукіана» [3], власне, розкриває величне значення стилістики майже усього твору Лукіана, але зовсім не торкається вже згаданого трактату «Про танці». Вітчизняні науковці також оминають своєю увагою думки та погляди античного вченого. Відповідно, і монографія одеської дослідниці Н. В. Бардіної «Антична матриця нашої душі» [4] не виявляє особливостей формування танцювальної культури, хоче демонструє, саме натхненним чином, настанови своєрідного духовного збагачення внутрішнього світу античною величчю стародавнього мислення.

Відтак встановлюючи, не дивлячись на історично-часову відстань, важливість та сучасність тверджень Лукіана, передусім, слід враховувати суттєву можливість залучення результатів принципових висновків цілого ряду вітчизняних дослідників – Е. Я. Суріц, Н. Ю. Чернової та О. А. Петрова про первинність зробленого ґрунтового аналізу танцювальної культури саме римським діячем. Згадане коло науковців, обмірковуючи над розробкою витоків тематичних теоретичних розвідок стосовно винайдення першооснов сучасного розуміння танцювальної епічності, оминаючи виховний потенціал мистецтва, на мистецтвознавчому рівні аргументації стверджують, що відліком висхідної площини поглядів на формування танцювального простору є тільки античні першоджерела – вони і створюють необхідний

«Початок осмислення поетики танцю, який було покладено у загальних філософських працях мислителів Стародавнього світу – «Про танці» Лукіана, II ст. н. е.» [5, с. 50].

Невирішені раніше частини загальної проблеми, яким присвячується стаття. Реконструкція та заглиблення у особливі положення довершеного трактату Лукіана «Про танці» в контексті саме педагогічних настанов західно-європейської концепції «виховання мистецтвом» проводиться вперше. Погляди Лукіана на розкриття сенсу танцювальної пластики і досі залишаються сучасним наповненим джерелом наближення до гармонійного оволодіння дивовижною мовою безмежного візерунка витончених рухів.

Мета статті полягає у віддзеркаленні спостережень, роздумів та тверджень античного мислителя Лукіана на формування танцювальної культури у просторі концепції «виховання мистецтвом». Реалізація цього завдання відбувається завдяки проведенню предметної реконструкції твору «Про танці» – першого в історії людства спеціального дослідження присвяченого виявленню своєрідного призначення та виховного впливу вивчення мови танцювального мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Неочікувані переваги неперевершеного злету стрімкого танцювального альянсу музики і рухів демонструють у повній мірі індивідуально розвинені духовні та фізичні якості творчої особистості. Проте, як віднайти спосіб принципової скоординованості усіх педагогічних чинників та активних дій стосовно зосередженого плекання по-справжньому талановитого не тільки професіонала, але і митця? Інтуїтивні манівці захопливого ставлення щодо можливостей дитячого віку іноді призводять до занадто поблажливого або навпаки – суворого бажання побачити яскраві результати постійного напрацювання у малечі потрібних танцювально-артистичних рис. На-

станови швидкоплинного бажання неорганізованого виховного процесу, по-де-коли, призводять до несамовитого самовідсторонення дітей від вже обраної дороги – особливим чином це стосується найскладнішої для освоєння у ранньому віці такої мистецької практики, як танцювальна пластика, де потужна фізична віддача має дорівнювати внутрішньо-індивідуальній меті якісного пошуку не насолоди від успіху і слави, а, врешті-решт, виснажливій та насиченій системній підготовці, приділяючи увагу якій і відбувається процес розкриття почуття наближення до довершених вимог витонченої гармонії. Варто підкреслити, що віднаходження вірного шляху подолання безмежних вершин завжди спирається на технологічний рівень – програму дій, яка б мала забезпечити базове формулювання необхідних поступових кроків, що є доцільним заходом по відношенню до вимог та потреб раннього дитячого віку. Цими положеннями, хоча б і на теоретичному рівні, володіє концепція «виховання мистецтвом», загальні положення якої віддзеркалюють увесь широкий минулий та сучасний світовий досвід кропіткого спостереження і фіксації лише тих потрібних творчо-наративних педагогічних пояснень, що мають, в свою чергу, підказати та допомогти окреслити навчально-виховні принципи становлення і розвитку духовної особистості, яка і плекає надії, а відтак і наміри оволодіти прекрасною мовою танцювально-хореографічного супроводу усього життя. До цієї думки слід додати, насамперед, той факт, що погляди античного мислителя Лукіана дійсно дотичні до актуальних вирішальних значень концепції «виховання мистецтвом». Зрештою, спираючись на теоретичне підґрунтя античності, твір Лукіана «Про танці» охоплює, тим не менш, і виховне значення танцювальної культури, а також висвітлює і її безпосередній вплив на духовно-емоційне становлення усього суспільства.

Наголоси головних засад, які були зроблені римським діячем залишаються і досі маловивченими, оскільки відповідний аналіз контекстної проблематики праці «Про танці» не був виконаний, тому і дослідження виховного потенціалу роздумів Лукіана щодо важливих елементів винайдення гармонії розвитку засобами танцювальних рухів є, не дивлячись на нагальність, непоміченими. Передусім, вказана риса, яка обмежує процес з'ясування природи становлення навчально-виховної унікальності цього виду мистецтва перед іншими, стосується теоретичного пошуку переваг виразності джерельних механізмів насичення трансформаційними змістами формування античної культури довершеного виконавця, як зразкового чинника утворення поступової та поетапної духовно-фізичної органічності, не має умов для потрапляння у практичний спектр концепції «виховання мистецтвом» саме без проведення якісного інформаційно-аналітичного аналізу роботи Лукіана «Про танці».

Відомий російський філософ О. Ф. Посев методами історико-філософського дискурсу розглядав творчість Лукіана у колі «Еліністично-римської естетики I – II ст. н. е.». За словами Олексія Федоровича, цей період став «одним із найвизначніших досягнень античного духу. Він відрізняється тим, що у ньому перехід від індивідуалізму до універсалізму вже позначився, але ще не знайшов свого остаточного завершення і встановлюється вже за межами того, що звично називається грецькою класикою, яка прославилася своєю суворістю і своїм вивченням абстрактно-всезагальних особливостей античної літератури і філософії» [2, с. 8]. Тобто, спосіб тлумачення істинності ідеї у твердженнях Лукіана, згідно із цим спостереженням, виглядає як демонстрація усвідомлено-впевненого самостійного шляху докладного оприлюднення власного вчення без еталонного впливу авторитетних визначень. Проте, слушно вказати, що і, власне,

філософський контекст поглядів Лукіана обумовлюється і літературним хистом викладення свого досвіду, тому і твори написані ним за жанром роздумів відносяться, за виданням творів Лукіана 1991 року, переважно до есе та оповіді. Разом з тим, Лукіан ще є автором і епіграм, віршів та драматичних творів. Сучасний дослідник Фірсов Д. Є. приділяє увагу винайденню «філософського дискурсу у літературно-художній творчості Лукіана» підкреслює наступне: «Як філософ, який розкрив у літературно-художній формі цілісну світоглядну концепцію – вона відповідає його інтелектуальним запитам, Лукіан стояв біля витоків руху інтелектуалів, які належать до «літературної культури» [3, с. 15].

Зокрема, якщо безпосередньо вчитуватись у запропонований для огляду танцювальний буття твір античного мудреця, то, за тогочасною стилістикою, роздуми автора розкриваються у формі бесіди або діалогу – все ж таки, і праця «Про танці» має відчутний полемічний характер. Олексій Посев, декларуючи унікальний характер предметного вчення – програмні знання формування танцювального світу – називає твір Лукіана «Трактатом про танці», але зауважує, що «розміщення матеріалів у цьому трактаті і загальні погляди відповідають відомій еліністично-римській риторичній традиції... Вже саме це і вимальовує справжнє місце Лукіана у системі античних естетичних ідей та розміщує його доробок лише у межах літературно-художньої традиції» [2, с. 257]. Неоднозначність цього положення нівелюється логічним перетином віднесення риторичного значення поглядів Лукіана до умовиводів навчально-виховного призначення, що є неодмінним джерелом живлення концепції «виховання мистецтвом». Також і сам античний класик у своїх поглядах на формування середовища танцювальної культури взаємо наближає один до одного – особливі первинні переваги танців до функціонально-впливового

змісту епічного пафосу риторичного знання. Унікальність цієї думки підтверджується наступною тезою Лукіана: «Танок і риторики не відкидає; навпаки, і йому вона необхідна, оскільки танок прагне до тієї ж самої мети, що і оратори: наближено показати людські звички та пристрасті» [1, § 35]. Наочний малюнок душі змістовним накопиченим рухомим індивідуальним подихом танцівника призводить до звернення у формовияви морального комплексу розуміння етичної категорії добра, як частини естетичної категорії піднесено-чуттєвої природи прекрасного, демонструючи при цьому дивовижну насагу безпосереднього виховного супроводу людського життя мистецькими діями та явищами. «Оскільки мистецтво танцівника укорінено у наслідування, оскільки він зобов'язується рухами зображати зміст пісні, – танцівник повинен подібно до ораторів тренуватися, вимагаючи найбільшої прозорості, щоб усе те, що ним відтворюється, було зрозумілим, без усякого перекладача» [1, § 62]. Цілісність висновків Лукіана підкріплюється принципом виявлення подібного функціональними позначками алгоритму пошуку стратегією простору античних освітніх настанов концепції «виховання мистецтвом».

Слід зазначити, що О. Ф. Лосев демонструє абсолютно чіткий та розгорнутий коментар повного тексту усього діалогу, акцентуючи свою увагу на докладному вибудовуванні експлікації міфотворчого сполучника античності, який надзвичайно активно виступає навіть не супроводом у роздумах Лукіана, а відповідним елементом живлення думок, що і відповідає тогочасній світоглядній концепції розвитку та становлення предметного знання про діалектичну структуру світу. Отже, загальний характер підпорядкування поширюється і на філософсько-полемічний стиль викладення «Діалогу про танці». Тобто, як свідчить Олексій Лосев, «у трактаті можна помітити три головні частини:

- про минувшину і всезагальне поширення танцю;
- міфологічні і історичні сюжети, які вкрай необхідно знати танцівнику;
- мета і прагнення танцюриста» [2, с. 251].

Відповідно до проведеної реконструкції теоретичного знання, російський дослідник класифікує внутрішню текстологічну платформу трактату, додаючи до наведеної вже контекстної періодизації наступні об'ємні пункти, які, в першу чергу, поєднуються із науковими механізмами аналітичної ідентифікації концепції «виховання мистецтвом»:

- значення загальної освіченості для танцівника;
- виразна наочність та життєвий сенс танців.

Окрім того, О. Ф. Лосев у своїй праці не вказує на представлені Лукіаном визначення видовищного із усіх видів мистецтв та оминає важливі характерні особливості тогочасного діалогу-аргументації по вивельненню справжньої істини «про танці», яку, за спостереженнями російського вченого, надає уважний греко-римський мислитель у відомій ретроспективі класичних античних міфологічних витоків – лише ця висхідна є формовиявом наповненого наслідування для кожного танцівника, має розкривати морально-естетичну поліфонію співмірного гармонійного звучання духовно-тілесного прагнення людини наблизитись за допомогою танцювальних ліній до божественної пекторалі природнього акмеологічного розквіту власних сил. Наталія Бардіна, встановлюючи зміст «античної матриці», у своїх роздумах прослідковує органічність структурних протилежностей – духовного та тілесного взаємозв'язків. Українська дослідниця підкреслює неодмінну важливість: «інформативність тіла по відношенню до душі і можливість душі у повній мірі визначати тілесну оболонку» [4, с. 180]. За Лукіаном, «інші видовища слугують проявом лише однієї сторони людської природи, розкрива-

ючи: чи її душевні, чи тілесні здібності. У танцях нероз'єднано пов'язано і те, і інше: її дія знаходить і розум танцівника, і напругу його тілесних вмінь» [1, § 69]. І далі наступне: «Танець впорядковує душу глядача, дивує погляд прекрасним видовищем... демонструє чудове цілісне поєднання душевної і тілесної краси» [1, § 2].

Отже, погляди на небесне походження танцювальної античної культури поєднуються із роздумами про вивільнення піднесеного духовно-особистісного скарбу з нетрів тілесного виміру до набуття глядачами божественного стану внутрішньої гармонії. Відома думка, що завдяки можливостям танцювальної природи відбувається віддзеркалення повного спектру людських почуттів, знаходить місце у вислові Лукіана – «танці збергають у собі і насолоду, і користь» [1, § 30] – дозволяє у найлегший спосіб зрозуміти перспективність заходів подальшого встановлення переваг впровадження ідей концепції «виховання мистецтвом» щодо розвитку обдарованої

особистості взаємовпливовим шляхом повсякчасного формування танцювальної культури.

Висновки. Погляди античного мислителя Лукіана – це сучасний комплекс теоретичних положень та роздумів на життєвий світ формування танцювальної культури. Велич розуміння особливої домінуючої природи духовного впливу на розвиток та становлення, зокрема, і дитячих здібностей засобами «найвеличнішого із земних благ» [1, § 2] в найбільшій мірі знаходить своє місце і до тепер ще у мало вивченому трактаті «Про танці» – неперевершеного класика античної естетичної думки Лукіана. Взаємозв'язок концепції «виховання мистецтвом» із ґрунтовними твердженнями зазначеної праці дозволяє чітко виявляти, шляхом проведеної реконструкції, науково-методологічні аналітичні акценти, які мають сприяти у подальшому реалізації та активному відтворенню встановлених теоретичних ідей на практичному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лукиан. О пляске. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.hqlib.ru/load2.php?ka=%20CE%20EF%EB%FF%F1%EA%E5%20&pa=%20%CB%F3%EA%E8%E0%ED%20>
2. Лосев А. Ф. Эллинистически-римская эстетика. – М.: Мысль, 2002. – 703 с.
3. Фирсов Д. Е. Философский дискурс литературно-художественного творчества Лукиана из Самосаты: Автореф. дис... канд. филос. н.: 24.00.01/ Д. Е. Фирсов; Ярославский гос. университет имени П. Г. Демидова. – Ярославль, 2005 г. – 21 с.
4. Бардина Н. В. Античная матрица нашей души. – Одесса: Астропринт, 2009. – 288 с.
5. Балет: энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – 623 с.

КУЗАН К.Ю.,
викладач, кафедра світової
літератури та слов'янських мов,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

ВИДИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті розглянуто проблему розмежування термінів «полі-», «крос-», «між-» і «трансдисциплінарне дослідження» та їх функційну специфіку. За рахунок термінологічного аналізу виявлено відмінності у значенні та встановлено ієрархічний розвиток цих понять від монодисциплінарного, через полі-, крос-, між- і до трансдисциплінарного дослідження.

Ключові слова: полідисциплінарне дослідження, мультидисциплінарне дослідження, кросдисциплінарне дослідження, міждисциплінарне дослідження, трансдисциплінарне дослідження.

В статье рассмотрена проблема разграничения терминов «поли-», «крос-», «между-» и «трансдисциплинарное исследование» и их функциональную специфику. За счет терминологического анализа выявлены различия в значении и установлено иерархическое развитие этих понятий от монодисциплинарного, через поли-, кросс-, меж- и к трансдисциплинарному исследованию.

Ключевые слова: полидисциплинарное исследование, мультидисциплинарное исследование, кросдисциплинарное исследование, междисциплинарное исследование, трансдисциплинарное исследование.

The author has considered the problem of differentiation of the terms "poly-", "cross-", "inter-" and "transdisciplinary research" and their functional specificity. Due to terminological analysis the differences in the meaning and a hierarchical development of these concepts from monodisciplinary through poly-, cross-, inter- and transdisciplinary research have been revealed.

Key words: trasdisciplinary reaserch, multidisciplinary reaserch, cross-disciplinary, interdisciplinary reaserch and transdisciplinary reaserch

Постановка проблеми. Глобалізаційні процеси та інтеграційні перетворення сучасної освіти і науки вимагають принципово нових наукових досліджень. Одним із головних факторів, що спонукає науковців до зміни підходів у наукових дослідженнях став Болонський процес, головною метою якого є консолідувати зусилля наукової та освітянської громадськості й урядів для суттєвого підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях.

Для досягнення цих цілей дослідники намагаються об'єднати свої зусилля у вирішенні багатьох проблем. Сьогодні у галузі методології наук досить популярними є терміни «полідисциплінарне (мультидисциплінарне) дослідження», «кросдисциплінарне дослідження», «міждисциплінарне дослідження» та «трансдисциплінарне дослідження». Однак у більшості випадків вони вживаються як синонімічні. В даній статті спробуємо розкрити сутність цих понять і з'ясувати, чи ж насправді вони є такими співзвучними.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що до тлумачення і розрізнення вищезгаданих понять у свій час зверталось багато зарубіжних вчених, серед яких знаходимо праці Т. Аусбург, П. Бесселара, Ф. Балсіджера, В. Гагатека, Г. Геймерікса, Р. Кеттера, Дж. Кляйн, Л. Міта, М. Новак, Р. Нордала, С. Серафін та ін. Вагомою є праця Б. Ніколеску, президента Між-

народного центра трансдисциплінарних досліджень, який наголошував на необхідності будування мостів між дисциплінами шляхом мультидисциплінарних та міждисциплінарних досліджень [13].

З-поміж доробків російських науковців знаходимо напрацювання Володимира Поруса, який розглядав міждисциплінарні наукові дослідження як спосіб переходу до науки «без бар'єрів» [2]. Проблема трансдисциплінарних стратегій наукового дослідження широко висвітлена у публікаціях Олени Князєвої, яка акцентує увагу на відмінності трансдисциплінарних досліджень від полі- та міждисциплінарних [1]. Пояснення феномену міждисциплінарності у своїх працях шукали О. Бушковська, С. Курдюмов, С. Лебедев, Е. Мирський та інші.

Також у контексті проблеми нами було проаналізовано праці вітчизняних вчених В. Гончаренка, О. Заболотної, М. Кругляк, Р. Миленкової та інших, які у своїх дослідженнях торкаються понять «полідисциплінарності», «кросдисциплінарності», «міждисциплінарності» та «трансдисциплінарності». Однак, не зважаючи на велику кількість розвідок щодо тлумачення цих термінів, можна спостерігати недостатнє їх визначення у стосунку до наукових досліджень.

Формулювання цілей дослідження. Отже, метою нашої статті є висвітлення і порівняння значень термінів «міждисциплінарне», «полідисциплінарне (мультидисциплінарне)», «кросдисциплінарне» та «трансдисциплінарне» наукове дослідження.

Основна частина. Як уже зазначалося, введення цих понять пов'язане з інтеграцією наукового знання і тому викликає звернення до конкретизації термінів для подальшої їх адаптації і функціонування у науково-дослідній діяльності. Вивчення цього питання розпочнемо із аналізу поняття «полідисциплінарне наукове дослідження», або ж як його ще називають «мультидисциплінарне».

У світовому словнику англійської мови знаходимо таке значення даного терміна:

Мультидисциплінарний – той, що складається з або є сукупністю декількох, зазвичай відокремлених, галузей знання. Відноситься до вивчення однієї теми за участі багатьох дисциплін [4].

Якщо ми запитаємо науковців з різних галузей, чому бідні люди є бідними, то кожен з них дасть відповідь, яка відрізнятиметься від інших. Це станеться через те, що усі вони використовуватимуть відповідні дані, методи, досягнення окремої науки. Об'єднавши їхні думки, отримаємо полідисциплінарне дослідження.

На думку П. Бесселара у мультидисциплінарному дослідженні предмет дослідження розглядається з різних точок зору з використанням різних дисциплінарних перспектив. Проте, ані теоретичні надбання, ані практичні висновки різних дисципліни у результаті не інтегруються [3].

Таким чином, полідисциплінарне дослідження, це неінтегративна сукупність дисциплін, у якій кожна з них, піддаючись впливу з боку інших дисциплін, зберігає власну методологію і теоретичні припущення, не видозмінюючи і не доповнюючи їх. Полідисциплінарне дослідження відрізняється від решти характером зв'язків, що встановлюються між різними галузями знання. У мультидисциплінарному комплексі знань кооперація може бути взаємною і кумулятивною, але аж ніяк не інтерактивною [1].

Найбільш поширеною у галузі на-

укових досліджень є ситуація, коли одна наука (основна) використовує іншу (як допоміжну), застосує її методи і результати заради кращого розуміння власного предмета дослідження, у цей самий час не намагаючись досягти справжнього діалогу і взаємодії. Це явище Л. Секко називає односторонньою комунікацією між дисциплінами, котра ще в аристотелівській логіці називалася підпорядкуванням [14]. Саме таке явище має на увазі вчений, говорячи про полідисциплінарне дослідження.

Італійський науковець Г. Гроппо трактує «полідисциплінарність» як таку взаємодію між дисциплінами, при якій знання з однієї науки використовуються іншою, з метою реалізації останньою своїх власних цілей [5].

Б. Ніколеску вважає, що поєднання перспектив декількох дисциплін у підсумку збагатить предмет дослідження іншими питаннями. Крім того, наше розуміння проблеми з точки зору власної дисципліни поглиблюється, за рахунок мультидисциплінарного підходу. Наприклад, філософію марксизму можна досліджувати не лише у галузі філософії, але одночасно у фізиці, економіці, психоаналізі та літературі. Мультидисциплінарність є «плюсом» до дисципліни (у нашому прикладі до філософії), однак цей «плюс» є включно допоміжним щодо основної дисципліни. Іншими словами, полідисциплінарний підхід переходить кордони дисципліни, в той час як мета її дослідження обмежується рамками дисциплінарності [13].

Концепція мультидисциплінарного дослідження полягає у тому, що окремі дослідники (або група дослідників) повинні продовжувати проводити дослідження у межах дисципліни, яку вони вивчали.

За словами Р. Канбура «мультидисциплінарність» – це праця, у ході якої науковці (або команди) роблять усе можливе, у рамках своєї дисципліни, а згодом об'єднуються з метою проведення загального аналітичного синте-

зу і висновків [11].

Отже, використовуючи термін «полідисциплінарне дослідження», говоримо про можливість одночасного вивчення предмета в кількох галузях науки, без подальшої інтеграції дисциплін.

Різні науки мають відмінну проблематику і використовують різні мови. Найпростіше для дослідника це співпраця з людиною, яка розуміє такий спосіб мислення і мову тієї чи іншої дисципліни [6].

Відтак, наукове дослідження, що базується на проблемах, концепціях та методах кількох і більше дисциплін матиме характер кросдисциплінарного дослідження. Це дослідження, у якому аспекти однієї дисципліни пояснюються термінами іншої. Якщо практика монодисциплінарних досліджень це рух по вертикальній осі, то кросдисциплінарне дослідження часто позначається як горизонтальна вісь широти, глибини і синтезу [12].

Кросдисциплінарність як загальний термін вживається щодо будь-якого аналізу чи рекомендаційної політики, заснованої на методах більш ніж однієї науки [11].

На академічному рівні дане поняття закріпилося приблизно у 1940 році. В той час, коли глибше розуміння соціальних явищ вимагало співпраці спеціалістів з різних дисциплін, корисними могли стати думки одних науковців щодо досягнень інших. Однак, кросдисциплінарна взаємодія дослідників ще не означає, що між ними повинна панувати згода. Дослідження може бути продуктивним і тоді, коли партнер з однієї дисципліни докладає зусиль і витрачає час на пояснення представнику іншої дисципліни своєї критики, припущень, концепцій та використаних методів [8].

Поняття «кросдисциплінарність» у розумінні Еріха Янча надає нову інтерпретацію дисциплінарній концепції, а також проливає світло на цілі і сильні сторони дисциплін з метою чіткого формулювання їх спірних питань. У

своїй ієрархічно організованій моделі вчений використовував цей термін для позначення позиції між мульти- і полідисциплінарністю, з одного боку, та інтер- і трасдисциплінарністю, з іншого [10].

Таким чином, для проведення кросдисциплінарного наукового дослідження потрібно враховувати той факт, що різні дисципліни мають різну епістемологію. Дослідження буде кросдисциплінарним лише тоді, коли до нього підходити з усвідомленням основних особливостей окремих дисциплін.

Поряд із терміном «кросдисциплінарне дослідження» надзвичайно популярним у використанні є термін «міждисциплінарне дослідження». В науковій літературі можна знайти безліч тлумачень поняття «міждисциплінарність», у яке кожен з авторів вкладає свій зміст.

Поняття «міждисциплінарність», передусім, означає кооперацію різних наукових галузей, циркуляцію загальних понять для кращого розуміння якогось явища. Міждисциплінарність часто вживається також як синтез теоретичного знання і технологій, знання і умінь, причому і ті, і інші побудовані на певних когнітивних стратегіях, тобто епістемологічний контекст міждисциплінарних досліджень є невід'ємною їх складовою [1].

Міждисциплінарність відноситься до досліджень, у яких відбувається глибока інтеграція двох або більше дисциплінарних підходів з самого початку і упродовж усього дослідження [3].

За рахунок міждисциплінарного підходу (перенесення методів з однієї дисципліни в іншу) у дослідженні створюється власна теоретична, концептуальна і методологічна ідентичність. Як наслідок, результати міждисциплінарного вивчення певної проблеми є більш послідовними і інтегрованими, ніж, наприклад у полі- або крос-дисциплінарному дослідженні. Саме тому часто вважається, що ті хто практику-

ють міждисциплінарні дослідження у підсумку можуть створювати нові площини для подальших розвідок. Проте, варто зазначити, що кожна дисципліна у процесі вивчення логіки іншої дисципліни та у прагненні інтеграції цієї логіки повинна зважати на те, щоб не завдати шкоди власній дисципліні.

Оскільки, міждисциплінарне дослідження передбачає перенесення методів з однієї науки в іншу, Б. Ніколеску виділяє три рівні міждисциплінарності:

- 1) Рівень застосування. Наприклад, коли методи ядерної фізики використовуються у медицині, що призводить до виникнення нових методів лікування онкологічних захворювань.
- 2) Епістемологічний рівень. Наприклад, перенесення методів формальної логіки у загальний закон генерує деякі цікаві аналізи епістемології закону.
- 3) Рівень генерації нових дисциплін. Наприклад, коли комп'ютерні методи перенести у мистецтво, отримуємо нову дисципліну – комп'ютерне мистецтво [13].

Отже, міждисциплінарні наукові дослідження характеризуються формулюванням єдиної термінології або загальної методології, внаслідок чого генеруються нові дисципліни.

Найбільш бажаною формою комплексного наукового дослідження і, напевно, найбільш складною у реалізації є трансдисциплінарне дослідження. Деякі науковці, насправді, навіть сумніваються у можливості реалізації такого дослідження взагалі. Наприклад, Б. Трес зазначає, що трансдисциплінарне дослідження це виняток, оскільки навіть міждисциплінарне дослідження трапляється рідко [15].

То що ж означає термін «трансдисциплінарне дослідження»? Спробуємо знайти йому пояснення. Виходячи із значення самого префікса «транс-», можна зробити висновок, що трансдисциплінарне дослідження проходить *через, крізь* кордони багатьох дис-

циплін, *виходить* за межі конкретних дисциплін. Як наслідок, створюється холістичне бачення предмета.

Трансдисциплінарність у вузькому значенні означає інтеграцію різноманітних форм і методів дослідження, включаючи спеціальні прийоми наукового пізнання з метою вирішення наукових проблем. У широкому сенсі цей термін можна трактувати як єдність знань за межами конкретних дисциплін. Трансдисциплінарні дослідження характеризуються перенесенням когнітивних схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу, розробкою та здійсненням спільних проєктів дослідження [1].

Таким чином, трансдисциплінарне дослідження спрямоване на виявлення, структурування, аналіз та обробку досліджень з певної проблеми для подальшого розуміння складності проблеми; розгляду різноманітності життєвого та наукового пізнання; пов'язання абстрактних і конкретних знань; розвитку знань і практик, що сприймаються як загальні блага [7].

Аналіз визначень трансдисциплінарних досліджень дає змогу виділити дві основні ознаки:

- 1) Розвиток дослідження від мультидисциплінарного через міждисциплінарне до трансдисциплінарного. Це прогресія, тому що кожне наступне «х-дисциплінарне» дослідження іде далі у окремих аспектах від попереднього дослідження.
- 2) Лише кілька характеристик притаманні трансдисциплінарному дослідженню: акцент на соціально значущі питання; перенесення та інтеграція дисциплінарних парадигм; пошук єдності знання понад дисциплінами [9].

Трансдисциплінарне дослідження звільняє себе від спеціалізованих або дисциплінарних меж, визначає і вирішує свої проблеми незалежно від дисциплін.

Висновки. Порівнюючи тлумачення термінів «полі-», «крос-», «між-» та «трансдисциплінарне наукове до-

слідження», можна стверджувати, що не зважаючи на усі відмінності у специфіці проведення цих досліджень, кожне наступне дослідження доповнює попереднє. Тому уявно класифікацію цих термінів можна зобразити у вигляді сходинок, де перша – монодисциплінарне дослідження, друга – кросдисциплінарне дослідження, тре-

тя – мультидисциплінарне дослідження, четверта – міждисциплінарне, а на найвищій сходинці знаходиться трансдисциплінарне дослідження.

Кожне із цих досліджень є продуктивним у тій чи іншій мірі. Результат залежатиме від того, який шлях обере науковець для дослідження своєї проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Князева Е.Н. Трансдисциплінарні стратегії досліджень / Е.Н. Князева // *Міждисциплінарні дослідження в гуманітарних науках. Вестник ТГПУ.* – 2011 – № 10 (112) – с. 193-201.
2. Порус В. Н. «Міждисциплінарність» як тема філософії науки / Владимир Порус // *Епистемологія і філософія науки.* – Москва: Альфа-М, 2013 – №4 – с. 5-14.
3. Besselaar P., Heimeriks G. *Disciplinary, Multidisciplinary, Interdisciplinary - Concepts and Indicators* / Peter van den Besselaar, Gaston Heimeriks // *Paper for the 8th conference on Scientometrics and Informetrics.* – Sydney, 2001 – P. 1-9.
4. Collins Sons W. *Collins English Dictionary - Complete & Unabridged 10th Edition, 2009* / William Collins // [Electronic resource]. – URL: <http://dictionary.reference.com/browse/multidisciplinary>.
5. Groppo G. *Interdisciplinarietà* / G. Groppo // *Dizionario di scienze dell'educazione.* – Torino: Leumann Elle Di Ci, 1997. – P. 548-550.
6. Haddad L. *Mapping Development research among UK organizations and their partners* / L. Haddad, H. Rowsell, C. Gee, J. Lindstrom // *Report To The ESRC.* – M.: 2006.
7. Hadorn H. *Implications of transdisciplinarity for sustainable research* / H. Hadorn, G. Bradley, D. Pohl, C. Rist. – U.: *Ecol Econ*, 2006. – P.119-128.
8. Huxley J. *Discussion of the social sciences in UNESCO: Its Purpose and its Philosophy* / Julian Huxley. – Paris: UNESCO, 1946. – p. 44-47.
9. Jantsch E. *Inter-Disciplinary and Transdisciplinary University Systems Approach to Education and Innovation* / Erich Jantsch. – Policy Sciences, 1970. – P. 403-428.
10. Jantsch E. *Towards Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in Education and Innovation.* In *Centre for educational research and innovation* / Erich Jantsch // *Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities.* – Paris, 1972 – pp. 97-121.
11. Kanbur R. *Economics, social science and development* / R. Kanbur. – World Development, 2002. – P. 477-486.
12. Klein, J. T. *Interdisciplinarity: History, theory, and practice* / Julie Thompson Klein. – Detroit, 1990. – 329 p.
13. Nicolescu B. *The Transdisciplinary Evolution of the University Condition for Sustainable Development* [Electronic resource]. – URL: <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8.php>.
14. Secco L. *Dall'educabilità all'educazione* / L. Secco. – Verona: Morelli Editore, 1990. – P. 15-22.
15. Tress B. *Bridging human and natural sciences in landscape research* / B. Tress, G. Tress, H. Décamp, A. Hauteserre. – M.: *Landsc. Urban Plann*, 2001. – P. 137-141.

МАЙБОРОДА Н.О.,
аспірант,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань

МИСТЕЦТВО ЯК ПІДҐРУНТЯ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА- ПАТРІОТА У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті обґрунтовано значення мистецтва у вихованні громадянина-патріота. Висвітлено погляди вчених минулого та сучасності на формування основних патріотичних цінностей у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Визначено принципи патріотичного виховання у контексті особистісно орієнтованого підходу. Особлива увага звертається на виховання особистісних якостей, патріотичних цінностей, ідеалів у вихованні молоді.

Ключові слова: громадянин-патріот, мистецтво, творчість, особистісно орієнтований підхід.

В статье обосновано значение искусства в воспитании гражданина-патриота. Освещено взгляды учёных прошлого и современности на формирование взглядов, убеждений, интересов, идеалов, склонностей к творчеству у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Определено принципы патриотического воспитания в контексте личностно ориентированного подхода. Особенное внимание обращается на воспитание личностных качеств, патриотических ценностей, идеалов в воспитании молодёжи.

Ключевые слова: гражданин-патриот, искусство, творчество, личностно ориентированный подход.

This article deals with the importance of art in education of the citizen-patriot. It depends on the view of Deals with the views of scientists of the past and present time. It has a great impact on the formation of

attitudes, interests, ideals, patriotic values for the creativity in pupils both of the pre-school and primary school age. Principles of patriotic education are given in accordance with the person-oriented approach. The personality of teacher was market as figures of educational process in patriotic upbringing of the young generation.

Key words: *citizen patriot, art, creativity, the person-oriented approach, the personality of teacher.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Феномен дитинства, його неповторна краса стала поштовхом до переосмислення поглядів, переконань багатьох вітчизняних вчених на процес виховання. Плеяда науковців, педагогів, митців звертає увагу громадськості, органів державної влади, соціальних інститутів на дитячу душу, її вразливість, унікальність, чутливість, потребу виховання на засадах Краси, Добра, Любові. Створенню умов у сучасній системі освіти для повноцінного гармонійного розвитку дитини, її успішної реалізації як особистості присвячено багато наукових праць, досліджень. Це свідчить про актуальність, теоретичну і практичну значущість даної теми.

У Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України зазначено: «Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний формувати не просто людину розумну, а людину духовну» [2, с.1-5]. Відповідно до цього основними завданнями мистецької освіти є: пробудження інтересу дітей до мистецтва, залучення вихованців до художньо-творчої діяльності в різних видах мистецтва, розвиток загальних і художніх здібностей дітей, формування універсальних якостей творчої особистості. Отже, використання у розвитку дитини різноманітних видів мистецтва дає можливість для особистісно-

го розвитку, активізує особистісний творчий процес, розвиває почуття, інтелект, розширює світогляд. У цьому руслі саме школа покликана поєднати мистецтво з дитячим світом, дитячою психологією, навчити оптимістично сприймати дійсність, утверджувати ідеали добра та краси, виховувати моральні чесноти, емоційність, чуйність, прививати патріотичні цінності.

Світоч українського мистецтва Т. Г. Шевченко своїм життєвим шляхом, пронизаним героїчною силою незламного духу, прагненнями, думами і почуттями утверджував роль мистецтва як вищого ступеня художньої творчості. «Якби краса у всіх її образах хоча б на половину людства мала свій благодетельний вплив, тоді б ми швидко наблизились до довершеності» [9, с.5-9] – це ті сміливі узагальнення у становленні естетичного ідеалу Т. Г. Шевченка, які дає можливість робити мистецький досвід митця.

Всесвітньо відомий вчений-енциклопедист В. І. Вернадський уважав мистецтво одним із провідних напрямків пізнання людиною світу. На його думку мистецтво спрямовує людство на культурне піднесення, збагачення загальнолюдських та національних цінностей, формування світосприйняття, підвищення рівня духовності. Учений наголошує на присутності краси в житті та побуті наших предків. Ті люди, які намагаються оточити себе красою, тонко відчувають її, як правило, мають чуйне серце, роблять бла-

городні вчинки, вони духовно багаті [4, с.103-106]. Соціологічний аспект мистецтва і естетики став похідним від ідеї ноосфери (нового глобального мислення), збереження якої не можливе без розвитку мистецтва.

Важливими для контексту нашого дослідження є переконливість думок мистецтвознавця М. Г. Стельмаховича, який закликає ще з колиски прилучати дітей до світу мистецтва, вибудовувати національну систему виховання з використанням духовних та виховних традицій українського народу, формувати розуміння сутності норм моралі та поведінки у суспільстві, чіткої життєвої позиції.

Мистецький досвід багатьох українських митців дозволяє зробити узагальнення про важливість залучення дітей з раннього віку до світу мистецтва, краси, неповторності. Адже вона народжується готовою до спілкування з мистецтвом, завдяки якому відбувається пізнання світу ще до того, як вона навчиться думати, говорити, читати і писати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми виховання громадянина-патріота знаходяться у центрі наукових інтересів учених минулого К. Д. Ушинського, С. Ф. Русової, Я. Корчака, Г. Г. Ващенко, В. О. Сухомлинського, та сучасності Ш. О. Амонашвілі, А. Б. Богуш,

О. В. Сухомлинської, В. Г. Кузя, та інших. Науковці доводять, що мистецтво має важливе значення у розвитку дитини, її вихованні. На думку вчених (Л. А. Венгер, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, А. В. Запорожця, О. А. Фльоріної та ін.), дитинство є важливим віковим періодом розвитку художніх здібностей, формування естетичних смаків, уподобань, духовно-патріотичних цінностей особистості. Концептуальні засади прилучення дітей до народних традицій, художньої культури, мистецтва та творчості для розвитку дитини обґрунтовано в працях: І. Д. Беха, Н. С. Вітківської, Н. О. Ветлугіної, В. В. Рибалки, Ю. І. Рубіної,

Ю. Фохт-Бабушкіна, А. А. Кікоть, О. А. Комаровської та інших.

Роль різноманітних видів мистецької діяльності (зображувальної, музичної, театралізованої тощо) у всебічному розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку висвітлено в працях Л. В. Артемової, О. П. Амадьєвої, Р. І. Жуковської, Ю. І. Рубіної та інших вчених.

У сучасних наукових дослідженнях (Н. В. Водолаги, С. М. Гаврилюк, Н. П. Нечай, І. І. Демченко, Г. О. Костюшко, Л. В. Серих, В. М. Шахрай та ін.) розкриваються цінні ідеї впровадження мистецької діяльності у розвитку художньо-творчого потенціалу дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми **мета статті** спрямована на обґрунтування ролі мистецтва у громадянсько-патріотичному вихованні дитини у контексті особистісно орієнтованого підходу.

Виклад основного змісту матеріалу. У світлі активних демократичних перетворень в Україні зростає рівень громадянсько-патріотичної активності молодого покоління. Саме особистість виступає носієм патріотичних цінностей, які виявляються в її свідомості. З підвищенням активного патріотизму через призму освітньо-виховних впливів зазвичай відбувається покращення психологічного клімату у суспільстві, починають працювати державні інститути права, зростає попит суспільства на дитячу творчість і активність, кожний патріот відчуває свою значущість для своєї держави.

Важливими для контексту нашого дослідження є погляди основоположниці українського дошкільного виховання С. Ф. Русової, яка уважала творчість найдорожчим скарбом людства, яка утворила весь наш сучасний культурний добробут, наше мистецтво в найширшому значенні цього слова. Дослідниця високо оцінювала роль мистецтва у розвитку дитини, адже «тільки мистецтво має змогу за-

глянути в чужу живу душу, пережити її радощі, мистецтво викликає в нас інтерес, зацікавлення до інших людей і їхнього духовного життя» [7, с.147]. Великого значення просвітителька надавала практичному прояву дитячої творчості, зокрема малюванню, музиці, танцям, театралізованій діяльності з дошкільного віку. Саме на ранніх етапах розвитку дитини відбувається активна соціалізація, самоусвідомлення, набуття інтелектуального досвіду.

Праці С. Ф. Русової «Теорія і практика дошкільного виховання», «Українські дитячі книжки», «Про дитячі циячки», збагачені життєвим досвідом, глибокими і всебічними знаннями, практичними порадами, спрямовані на допомогу українській сім'ї у вихованні в національному дусі. Адже саме сім'я є першим соціальним осередком дитини, в якому вона вперше зустрічається з дитячою іграшкою, казкою, малюнком, піснею, саме в сім'ї формуються враження, інтереси, погляди на життя, ціннісні орієнтації. Взаємозв'язок засобів мистецтва, сім'ї, дошкільного закладу мають неабияке значення. Саме таке виховання, на думку вченої, «виробить із дитини людину у найкращому значенні слова», яка «шанує свою громадську, національну і особисту гідність, виявляє працелюбність і здатність до самонавчання і самовдосконалення» [7, с.19].

Основними засобами мистецького виховання дітей відповідно до їх вікових та психологічних особливостей автор праці «Хвороби в галузі національної пам'яті» Г. Г. Ващенко уважає:

- колискову пісню в ранньому дитинстві, бо «мелодія глибоко западає в її душу і зворушує її тим більше, що пісню співає наймиліша для дитини істота – рідна мати» [1, с.134];
- казку, яка має вплив на всебічний розвиток, фантазію, творчість дитини, знайомить її з народним побутом, віруваннями, традиціями та звичаями;
- гру як найефективніший засіб есте-

тичного виховання, завдяки якому через пізнавальні, емоційні, вольові, психічні процеси відбувається передача та засвоєння народних знань, звичаїв, вірувань, традицій, основ національного характеру, уявлень про себе і світ, потяг до самозбереження української нації, її розквіту.

Творча душа українського народу створила самобутні шедеври гармонійного виховання дитини, виникнення у неї почуття прекрасного з дошкільного віку від маминої колискової пісні, казки, гри до досягнення складних видів мистецтва у дорослому. У дошкільному та молодшому шкільному віці важливо формувати здатність дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого колективу, як

учня, жителя міста чи села; виховувати у неї любов до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи, рідного слова, побуту, традицій, використовуючи при цьому засоби пісні, казку, ігрову діяльність.

Корифей української педагогічної думки В. О. Сухомлинський присвятив життя пізнанню, осмисленню унікальності дитячого світу, становленню високоморального, відповідального, духовно багатого суспільства і у повному обсязі розкрив його теоретичні основи у своїх працях. На особливу увагу педагогічного загалу заслуговують праці «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», «З чого починається громадянин», «Бесіди про громадянськість» та інші. Учений наголошує на тому, що «громадянськість – це пристрасть людського серця», «це насамперед відповідальність, обов'язок – та вища сходинка у духовному житті людини, на якій вона віддає себе служінню ідеалові». В. О. Сухомлинський наголошував, що патріотичні ідеї перетворюються в стійкі духовні утворення (погляди, переконання, ідеали) за умови, коли дитина виступає в ролі дослідника, шукає і знаходить їх сама в певній системі знань, відомостях, образах, національних звичаях, тради-

ціях, обрядах. Важливе значення для нашого дослідження має позиція ученого щодо ролі мистецтва у патріотичному вихованні, адже «мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду» [8, с.544]. Така далекоглядна і переконлива позиція ученого сприяє розв'язанню таких педагогічних проблем: виховання у підростаючого покоління любові до Батьківщини, формування громадянського обов'язку на основі загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина - патріота України як світоглядного чинника розвитку культурного і творчого потенціалу свого народу, протидія різноманітним негативним впливам, які спрямовані на спотворення сприйняття національних цінностей, мови, історії, культури свого народу.

Значний внесок у галузі мистецької освіти зробила О. П. Рудницька, яка надавала мистецтву винятково значення, особливостями якого є зв'язок емоційного і розумового розвитку дитини, виникнення образного мислення, підсвідомого процесу «осяяння», задоволення духовних потреб. Дослідниця звертає увагу на «особистісну спрямованість мистецької освіти, що уможливорює досягнення гармонії у відносинах між індивідом і соціальною сферою життя» [6, с. 27]. Її можна проілюструвати трьома напрямками навчально-виховного процесу: пізнанням предметного світу, культурою спілкування, потребою в самоосвіті. Найважливішим критерієм освіченої людини учена вважає не суму накопичених знань, а освоєння способів їх самостійного набуття. Вміння пережити і осмислити мистецькі твори, розуміти їх – це процеси, пов'язані з особистісною інтерпретацією. Звідси походить розвиток другого критерію – культури спілкування, яка виявля-

ється у здатності до внутрішнього діалогу, прийняття особистісних рішень, розмові з уявним «героєм». Потяг до самоосвіти і саморозвитку розширюють знання особистості, допомагають оволодіти і зрозуміти своє призначення у цьому світі, спонукають до подальшого пошуку. Мистецька освіта є важливим компонентом не тільки цілісного духовного розвитку особистості, вона формує спеціальні здібності, смаки, естетичний досвід і ціннісні орієнтації, активізує творчу діяльність та вдосконалює почуттєву культуру. Думки і знання О. П. Рудницької мають важливе значення для контексту нашого дослідження. «У наш час, коли стверджується чуття рідної землі, усвідомлюється необхідність сприйняття предковичних культурних цінностей, природним стає звернення науковців і практиків до духовних надбань попередніх поколінь, вироблених ними принципів мистецької освіти, що знаходять своє відображення у сучасних концепціях підготовки вчителя» [6, с.24] - основний концепт її педагогічної творчості. Важливою рисою педагогічної характеристики педагогів О. П. Рудницька вважає національну орієнтованість світогляду, бо саме «в українців, як і представників інших народів, історично виробився самобутній світогляд, котрий складає основу духовності нації відображається в історичних подіях, ідейній та моральній спадщині народу, у прикметах, традиціях, звичках, символах, здобутках культури» [6, с.24].

Особливий інтерес викликають думки Ш. О. Амонашвілі, присвячені особистості учителя, яка, навчаючи і виховуючи, сприяє збагаченню молодших школярів духовними та моральними цінностями минулих та сучасних поколінь. Адже учитель акумулює в собі багато інформації про оточуючий світ і передає її дітям в зміненому вигляді, пропущеній через свої почуття та емоції, світогляд. Тому особистості учителя повинні бути притаманні висока освіченість, гро-

мадянська активність та патріотизм, оптимізм, любов до дітей, гуманність, творчість, адже «професія учителя не терпить шаблону, відставання від вимог часу. Людина, яка присвятила їй своє життя, повинна володіти всіма тими якостями, які вона хоче виховати у своїх вихованцях», «...учитель повинен бути патріотом і інтернаціоналістом, бо любов до батьківщини може пробудити тільки люблячий свою вітчизну» [5, с.39].

Значущість проблеми громадянсько-патріотичного виховання зумовлює вибір принципів роботи з дітьми, які слугують своєрідним індикатором вибору доцільних форм та методів виховної роботи з дітьми. Важливим є необхідність реалізації даних принципів у їх єдності, що забезпечує реалізацію виховної цінності мистецтва у особистісному розвитку громадянина-патріота. У їх визначенні ми опираємось на дослідження І. Д. Беха «Патріотичне виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін в Україні»:

- принцип національної спрямованості, що передбачає формування національної свідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, його культури, здатності зберігати свою національну ідентичність, розбудовувати свою державу;
- принцип гуманізації виховного процесу, що передбачає зосередження уваги на дитині як вищій цінності, врахування індивідуальних та вікових особливостей і можливостей розвитку дитини, стимулювання свідомого ставлення до поведінки, діяльності, патріотичних цінностей;
- принцип наступності та перспективності забезпечує використання попереднього патріотичного досвіду дитини на всіх етапах її розвитку, узгодження з наступним ета-

пом, поступове ускладнення мети, завдань, напрямів діяльності;

- принцип культуровідповідності має на меті органічне поєднання патріотичного виховання з культурою свого народу, його мовою, традиціями, звичаями, які уособлюють духовну єдність поколінь;
- - принцип життєтворчої самодіяльності, який передбачає становлення особистості як творця свого життя, яка здатна постійно самовдосконалюватись, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни.

Висновки і перспективи подальших педагогічних досліджень. Відтак, з ретроспективного огляду праць науковців можна зробити висновок про те, що під час процесу патріотичного виховання відбувається прилучення дітей до цінностей, наповнення ними внутрішнього духовного світу, особливого значення набуває особистісно-орієнтований підхід, який орієнтує виховний процес на інтереси, потреби, мотиви, уподобання, права окремої особистості. На цій основі у дитини розвивається емоційність (здатність сприймати і переживати), естетичні смаки, уявлення про ідеал, формується естетико-ціннісна орієнтація особистості, здатність до творчості, до створення мистецьких творів у сфері трудової, естетичної, мистецької діяльності, у побуті, поведінці, вчинках. У світлі вищесказаного важливе значення має думка В. Г. Кременя: «потрібно готувати людину до того, що вона є патріотом своєї батьківщини і водночас громадянином світу. Якщо такого не буде, то це призведе до самознищення людства» [3, с.41]. Проведене теоретичне дослідження не вичерпує усіх аспектів даної проблеми і окреслює перспективи подальших досліджень у визначенні умов, форм та методів патріотичного виховання підростаючого покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Григорій Ващенко «Хвороби в галузі національної пам'яті» Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Г. Ващенка «Фада» ЛТД, 335 с.
2. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / за ред Л.Масол // Шкільний світ. – 2002. - №9. – С. 1-5.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448с. – Бібліогр.: с. 431.
4. Оржеховська В.М., Хілько Т.В., Кириленко С.В. Посібник з самовиховання. – К.: ІЗМН, 1996, - 192 с.
5. Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова, – М. : Педагогика, 1988. – 544с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька – Навч. посібник. – К.: ..., 2002. – 270 с.
7. Русова Софія Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн 1 / За редакцією Є. І. Коваленко; Упоряд., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук, - К.: Либідь, 1997, - 272 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори [Текст]: в 5-ти т. /В.О.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. – 653с.
9. Шевченко Т. Г. Про мистецтво. – К.: Мистецтво, 1971. – 336с.

МАРШИЦЬКА В.В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української
словесності та культури,
Національний університет
державної податкової
служби України,
м. Ірпінь

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ПОЗИЦІЙ СТУДЕНТІВ У НОВИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

Розкриваються особливості формування світоглядних позицій студентів у вітчизняній та світовій практиці університетської освіти у нових соціокультурних умовах підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Проаналізовано особливості процесу моделювання культурного поля життєдіяльності особистості з врахуванням якісних характеристик культури, адекватних новим тенденціям соціального життя.

Ключові слова: культурологічні знання, цінності, творчий потенціал особистості, формування світоглядних позицій студентів у вищих навчальних закладах.

Раскрываются особенности формирования мировоззренческих позиций студентов в отечественной и мировой практике университетского образования в новых социокультурных условиях подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Проанализированы особенности процесса моделирования культурного поля жизнедеятельности личности с учетом качественных характеристик культуры, адекватных новым тенденциям социальной жизни.

Ключевые слова: культурологические знания, ценности, творческий потенциал личности, формирование мировоззренческих позиций студентов в высших учебных заведениях.

Reveals the peculiarities of formation worldview of students in the national and international practice of university education in the new socio-cultural conditions of training in higher education. The features

of the modeling process of cultural fields of life of the individual, taking into account the qualitative characteristics of culture, new trends of adequate social life.

Key words: *cultural knowledge, values, creative potention of human, formation worldview of students in higher education.*

Глобальний розвиток людства в останні століття, становлення цілісного все більш взаємозалежного спільного соціального світу ставлять основним імперативом для сучасного суспільства переміщення людини у епіцентр усіх соціальних подій, пошук шляхів і форм її активної участі у постановці і спробах вирішення суспільних завдань від місцевого до планетарного рівня і все більше актуалізують завдання таких змін освіти, коли вона відчутно визначатиме питання принципової керованості розвитком людства.

Більшість дослідників суттєвою рисою глобалізації визнає її істотний вплив на суспільство, на особистість кожного суб'єкта глобалізації, але в реальності нова світоглядна система онтологічних, гносеологічних і аксіологічних орієнтирів не корелюється з традиційно локальними, національними процесами, що ускладнює гармонізацію відносин особистості і нової форми соціальності, народженої глобалізацією. Дослідження освіти не лише як окремої соціальної системи, але й освітнього характеру соціальних змін загалом створює важливі теоретичні та практичні перспективи для перосмислення ролі особистості у розвитку суспільства – від локального до глобального рівня.

Сучасні вищі навчальні заклади, незалежно від того, наскільки вони проповідують просвітницько-гуманістичну прихильність до гуманістичних і демократичних цінностей, усе більше набувають комерційних рис. Це не може не породжувати ко-

лізій бездуховності. У соціальному ж середовищі аморальна освіта формує аморальних фахівців, які, реалізуючи тільки програму благополуччя з погляду одержання прибутку, не несуть відповідальності за результати своєї діяльності, в остаточному підсумку руйнуючи середовище свого існування й ставлячи під загрозу своє власне життя й життя оточуючих людей.

Традиційно у структурі вітчизняної вищої професійної освіти передбачається фундаментальна загальноосвітня складова. Фундаментальність вищої професійної освіти трактується як енциклопедичність та висока теоретичність знань, що їх здобувають студенти. Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки у ВНЗ України традиційно складався із дисциплін: «Філософія», «Історія», «Соціологія», «Політологія», «Правознавство», «Основи економічних знань», «Культурологія», «Релігієзнавство», «Етика», «Естетика», «Українська ділова мова» та «Іноземна мова за фаховим спрямуванням». Три роки тому, аргументуючи це необхідністю наближення до європейських моделей освіти в контексті Болонського процесу, була здійснена реформа гуманітарної складової вищої професійної освіти в Україні. Провідною ідеєю реформи було визначено виділення обов'язкових для вивчення та елективних гуманітарних дисциплін. До блоку елективних, тобто необов'язкових для вивчення, дисциплін, як правило, включаються «Релігієзнавство», «Етика», «Естетика», «Культурологія», «Соціологія», «По-

літологія» тощо; додається варіативний компонент у вигляді спецкурсів, які представляють деякі проблемні напрями базових соціально-гуманітарних дисциплін. Склад та структура дисциплін елективного характеру варіюється у навчальних планах ВНЗ України, що, до речі, є характерною особливістю світової університетської практики із 60-х років ХХ ст. Зауважимо, що у різних країнах світу саме у цей період відбувалися процеси і схожі, і протилежні.

Так, у навчальних закладах США, як свідчать дані порівняльної педагогіки, обсяг гуманітарних дисциплін є значним і має тенденцію до зростання. Проаналізувавши основні тенденції розвитку університетів на Заході та Сході, Н.Ладижець пише: «Навіть традиційно технічно і технологічно орієнтовані університети змушені сьогодні суттєво збільшити кількість аудиторних годин та перелік соціально-гуманітарних дисциплін. При цьому виходять з того, що гуманітарні дисципліни повинні забезпечити індивідуально-особистісний розвиток, а соціальні науки – формувати цілісне уявлення про розвиток суспільства як системи» [6, с.221].

У системі вищої освіти Японії перелік загальноосвітніх курсів є також значним. Культурологічні курси представлені у групі «гуманітарні й ті, що належать до них, науки»: етика, релігія, література, музика разом із філософією та історією – та в групі «соціальні науки»: освіта, моральна освіта, антропологія поряд із соціологією, правом, політикою, економікою, психологією. У системі національної освіти Китаю серед обов'язкових гуманітарних курсів – філософія, етика, рідна та іноземна мова, суспільно-політичні вчення.

Проблема посилення значущості етичної освіти та морального виховання в освітніх системах за кордоном, зазначає Т.Зюніна [4], заслуговує окремого розгляду. Домінантною у культурологічній підготовці є про-

блема етичної освіти та морального виховання, що відобразилося і у визначенні однієї із провідних сфер компетентності випускників університетів на Заході – «особистісно-етичної». Як свідчать міжнародні документи, університети Заходу в останнє десятиліття зорієнтовані на етизацію освіти, що пояснюється усвідомленням непересічного значення етики як прикладного філософського знання, яке домінує за ознакою соціальної актуальності на сучасному етапі розвитку, в умовах антропологічної кризи, постмодерністського стану духу. Цим зумовлено визначення важливості етики в культурі та освіті. Сьогодні центри прикладної етики є майже при кожному європейському університеті, університетах США, а у Франції, наприклад, створений Національний комітет з етики.

Усвідомлення педагогами тенденції до різкого падіння загальної культури молоді зумовило прагнення змінити ситуацію засобами актуалізації класичного надбання людства, перетворюючи цей пласт в основу свідомості молодого покоління.

Культурологічні знання, які визначають філософсько-світоглядне мислення особистості, не лише стають сьогодні однією з головних парадигм інтелектуальної освіти, але й забезпечують ціннісно-смісловий розвиток студента. Саме освічений дух набуває здатності приймати в себе світи культурологічних пластів, є відкритим для найширших і найпродуктивніших зв'язків із минулим, сучасним і майбутнім.

Системні та глибокі культурологічні знання не лише розвивають логічне, абстрактне мислення, дозволяють виходити на синтез знань з усіх наук із метою розуміння гармонії світу, але й стимулюють прагнення студента до нових знань, до наукових відкриттів, до якісної професійної самореалізації. Процес окультурення набуває дієвого духовно-енергетичного змісту, сприяє залученню молоді

у систему соціокультурних відносин, освоєнню нею соціокультурних ролей, її духовному, національно-громадянському, професійному самовизначенню, “вростанню” особистості у культуру свого суспільства, своєї соціальної та професійної сфери.

У філософсько-педагогічній думці новітнього часу, як зарубіжній, так і вітчизняній, сформувалася позиція, що в інформаційному суспільстві гуманітарна освіта має виконувати такі функції:

- готувати людину до життя за межами професії, оскільки необхідність професійних змін протягом життя диктує динаміка розвитку соціуму;
- готувати представників різних професій до соціального спілкування, що визначає необхідність пріоритетної орієнтації молоді на загальнолюдські цінності, моральну відповідальність, яка дасть можливість розуміти одне одного для ефективного вирішення суспільних проблем;
- сприяти формуванню позитивної особистісної філософії, особистісної сутності, внутрішньої стійкості, здатності до самоорганізації, підвищення загальної культури;
- готувати нове покоління до життя у полікультурному суспільстві, заснованому на принципах демократії та ідеалах суспільної злагоди й соціальної справедливості.

Цикл культурологічних дисциплін утворює напрямок гуманітарної освіти у сучасній вищій школі і в умовах інформаційного суспільства має розглядатися як чинник:

- суспільної консолідації представників різних професійних груп;
- створення спільного культурного простору;
- формування світогляду, духовного розвитку молоді;
- формування орієнтації молоді на загальнолюдські цінності;
- загальнокультурного розвитку молоді.

І. Зязюн стверджує, що цінності необхідні й діють лише при добровільному і свідомому їх прийнятті в якості внутрішніх регуляторів сприймання, мислення й поведінки. Власне цінність виявляється і зумовлює людську діяльність через призму цілеорієнтованого бачення реальності завдяки потребам та інтересам людини, переведених на мову думок і почуттів, понять і образів, уявлень і суджень. Для оцінки людині необхідно мати розвинені уявлення про цінності, що виступають у якості орієнтованих критеріїв адаптивної та діяльної активності індивідуума [5, с. 9].

Модель соціокультурно визначеної особи майбутнього фахівця, як зазначає Л.Зеліско [3], яка відповідає методології сучасної вищої освіти, зумовлює доцільність єдності професійної культури із загальнолюдською культурою, рівноцінними в якій є духовна, національна, естетична, політична, інтелектуальна, семіотична й інші складові множини культур повноцінної особистості, що протидіє однобокості її розвитку. Така особа студента виходить на творче, а не сциєнтичне мислення. При формуванні творчого мислення беремо до уваги поєднання оригінальності наукових і соціальних рішень, евристичності, гнучкості, уяви, внутрішньої мотивації, соціокультурного вибору. Творче мислення характеризується інсайтністю і дивергентністю, тобто “освіянням” і “схоплюванням” нового знання, здатністю до розширення сфери та видів діяльності.

Творче мислення завжди передбачає наявність варіантів, альтернативу вибору, його логіку і мобільність. Саме така спрямованість, яка сьогодні має визначати освітньо-виховний процес у вищій, формує особу з активною життєвою позицією, складною структурою духовного світу, різними рівнями цінностей, здатною виходити на правильне розуміння співвідношення суспільного й особистого, гар-

монізацію особистого і суспільного.

Саме духовні, смислові форми культури, визначаючи когнітивно-ціннісний характер культурного простору, формують соціокультурні відносини людей, їх взаємодію у суспільстві, особистісне самовизначення і самозаявлення.

Проте головний зміст соціокультурного простору особистості визначають, насамперед, концепти цінностей та ідеалів. Через культурологічні знання історико-культурний досвід людства набуває для майбутнього фахівця особистісної значущості й імперативності, що визначає зміст його духовного, практичного життя, світоглядне підґрунтя, моральні засади, наповненість складових множин культур, яка визначає якість професійної діяльності у майбутньому. Тому культурологічна освіта пропонує звернутися до артефактів культури, в яких втілилися процеси реалізації сутнісних сил людини, з урахуванням особливостей соціокультурного життя. Саме культура, мова культури створює фонд пам'яті людства, фіксує, кодує і передає когнітивно-ціннісну семантику буття соціальної реальності для наступних поколінь. Культурологія дає нам можливість бачення і розуміння співвідношення і взаємозв'язків наукових, художніх і моральних цінностей, що виводить на тріаду Істина – Добро – Краса, яка є однією з найфундаментальніших у філософсько-культурологічному трактуванні буття як окремих спільнот, так і окремо взятого індивіда.

У сучасному суспільстві, що глобалізується, відбувається різного роду трансформації, які змушують людину бути толерантною, більш активно адаптуватися, актуалізувати свої сутнісні сили. Глобалізація приводить до кризи ідентичності, відчуження від суспільства, самовідчуження, агресивності, розриву зв'язків між поколіннями; змушує людину в умовах, що обновляються, самотій-

но виробляти свою індивідуальну траєкторію розвитку, нову стратегію комунікативної дії й поведінки у контексті викликів і ризиків сучасного суспільства.

Зважаючи на наведені вище концептуальні позиції та аналіз практики, можна було б зробити висновок, що необхідність реформи гуманітарної складової у тому вигляді, як вона відбулася була неадекватною реаліям соціального буття. На нашу думку, зарубіжний досвід необхідно досліджувати системно і критично, тому що у нас формується тенденція його ідеалізувати, ставитися до нього як до беззаперечного взірця для наслідування. Варто підкреслити, що на Заході дуже шанобливо ставляться до власних традицій, здобутків національної системи освіти. На нашу думку, ми орієнтуємося не на ті особливості освіти, які мають ключове значення. Наприклад, забезпечення випереджувального характеру змісту освіти; інтердисциплінарні студії тощо. Ми абсолютизуємо процесуальний бік навчального процесу, форми його організації і майже ігноруємо досягнення у проектуванні змісту освіти, зокрема, навчальних програм.

Взагалі, кожна освітянська реформа повинна мати у своїй основі ґрунтовні теоретичні засади. Система освіти повинна відсіювати гіпотези, ефективність яких ставить під сумнів практика, та повертатися до найоптимальніших моделей, взірців організації навчально-виховного процесу.

Нова освітня парадигма вищої освіти має працювати на становлення компетентності, ерудиції, розвиток творчого потенціалу особистості, її культуротворчих здібностей.

Основною домінантою нової освітньої парадигми мають стати культурологічні знання, які роблять суб'єкта особистістю і є необхідною умовою її самореалізації у життєтворчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беланова Р. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах / Україна – США / Р. Беланова. – К.: Центр практ. філософії. – 2001. – 216 с.
2. Дубовик О. Культурологічне забезпечення університетської освіти у США / О. Дубовик // Україна у світовому контексті: художня освіта: зб. наук. пр. / ред. кол. С. Черепанова, І. Зязюн, Н. Ничкало. – Л. – 2000. – Вип. 5. – 244 с.
3. Зеліско Л. Теоретична модель спеціаліста-правознавця: культурологічний аспект / Л. Зеліско // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 6. – С. 144 – 153.
4. Зюніна Т. Потенціал гуманітарних дисциплін у формуванні світоглядних позицій студентства / Т. Зюніна // Вища школа. – 2013. – № 1. – С. 41-47.
5. Зязюн І. Криза цінностей – катастрофа суспільств і держав / І. Зязюн // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук, праць. – Вип. 2. – К. – 2010. – С. 7 – 19.
6. Ладыжец Н. Философия и практика университетского образования / Н. Ладыжец. – Ижевск. – 1995. – С. 221.
7. Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М. – 1994. – 434 с.
8. Михайличенко О. Система освіти у сучасній Японії / О. Михайличенко, Н. Репетюк. – К.: Держ. лінг. ін-т. – 1997. – 20 с.
9. Михайличенко О. Система освіти у сучасному Китаї / О. Михайличенко, О. Шрестха. – К.: Держ. лінг. ун-т.: Схід – Захід – 1996. – 15 с.
10. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет. – М. – 1991. – 586 с.
11. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя / О. Шевнюк // Мистецтво та освіта. – 2003. – № 4. – С. 4-6.

МИРОНЧАК К.В.,
молодший науковий
співробітник,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ФЕНОМЕНУ СМЕРТІ В КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ

У статті концепт смерті розглянуто як один із важливих способів організації життєвого досвіду. Розкрито концептуальне ядро феномену смерті та його психологічний, світоглядний, культурологічний вплив на організацію та структурування життя особистості. Виділено основні концептуальні позиції щодо ставлення українців та китайців до смерті, їх точки перетину та відмінності.

Ключові слова: концепт, смерть, життєвий досвід, культура, Україна, Китай.

В статье концепт смерти рассмотрен как один из важных способов организации жизненного опыта. Раскрыто концептуальное ядро феномена смерти и его психологическое, мировоззренческое, культурологическое влияние на организацию и структурирование жизни личности. Выделены основные концептуальные позиции по отношению украинцев и китайцев к смерти, их точки пересечения и различия.

Ключевые слова: концепт, смерть, жизненный опыт, культура, Украина, Китай.

The author have analyzed a concept of death as one of the main methods of organization of a life experience. She revealed a conceptual foundation of a death phenomenon and its psychological, ideological and cultural influence on organization and structuring of a human life. The author pointed out main conceptual standpoints with respect to attitude to death of Ukrainians and the Chinese, showing their cross points and distinctions.

Key words: concept, death, life experience, culture, Ukraine, China.

*Культура бореться зі смертю,
хоча безсила перемогти її реально.
М.О. Бердяєв*

Концептуалізація феномена смерті та проблема, що пов'язана з ним, полягає у його особливій природі, яка стоїть на службі людського існування в екзистенційно-значущій площині буття. Цей факт вимагає залучення та інтеграції різних дискурсів і дисциплінарних підходів, завданнями яких постає подолання відчуження феномена смерті і сприйняття його як предмета психологічного пізнання.

Актуальність. Вивчаючи проблему смерті і вмирання в психології сучасного суспільства необхідно розглянути ставлення до неї в культурологічному контексті. Смерть – найважливіший компонент культури, і в цій якості вона отримує відображення в колективній свідомості у вигляді відносно стійких значень, які утворюють специфічну описову концептуальну сітку, яка огортає життєвий досвід людини. Людина, використовуючи той чи інший концепт смерті, намагається за допомогою нього створити міцні психологічні захисти, які згодом формують її характер, поведінку, визначають особистісні уподобання, що, в цілому, можна назвати формуванням способу або стилю життя, формуванням ментальної моделі світу, яка ґрунтується на життєвому досвіді особистості та соціальної спільноти в цілому.

На думку М.О. Бердяєва, «нова ідея про смерть породжує нову культуру» [3], а нова культура є новою формою організації життєвого досвіду – новою формою розгортання та презентації культурологічних утілень життя та

смерті. Таку закономірність можна простежити на прикладі різних культурологічних просторів: ставлення до смерті, її осмислення та інтерпретація в різних суспільствах мають свої специфічні архетипні основи. Незважаючи на сталість архетипної символіки смерті, вона має тенденцію змінюватися, репродукувати широкий спектр нових онтологічних і аксіологічних проявів залежно від новітніх запитів сучасності. Тому зацікавленість у вивченні кроскультурних відмінностей в етичних, моральних, ціннісно-смилових поглядах на смерть зростає.

Метою цієї статті є розкриття унікальних особливостей концептуалізації феномену смерті в українській та китайській культурах.

Постановка проблеми. Чим віддаленіші один від одного такі культурологічні простори, тим більшою мірою буде помітна різниця у способах формування ментальних моделей світу, в яких найбільш значущою для розуміння та інтерпретації є тема смерті. Так, наприклад, у Китаї ставлення до смерті, смисложиттєві орієнтації та переживання основані на страху перед своєю скінченністю, будуть значно відрізнятися від ставлення та переживань страху смерті в Україні. На прикладі цих двох культур будуть розглянуті відмінності в особливостях концептуалізації феномену смерті, де ми зможемо простежити особливості типізованих способів засвоєння досвіду та інтеграцію їх смислів у життєвий простір людини.

Аналіз досліджень з цієї проблеми. Вивчення особливостей процесу

концептуалізації будь-якого явища є вивченням ментальних утворень людського досвіду, що транслюється через культуру. Концепт смерті є своєрідним згустком культури смерті у свідомості людини, за допомогою чого людина входить у цю культуру і на її фоні презентує себе в житті. А.Вежбицька визначала концепт як об'єкт зі світу «ідеального», що має ім'я і віддзеркалює певні культурно зумовлені уявлення людини про світову дійсність [5]. У інтегративному підході (Г.Слишкін, С. Воркачов) концепт розглядається як багатомірне культурно-значиме соціопсихічне утворення у колективному свідомому, що виражається у мові, свого роду «вербалізований культурний зміст», який має свою унікальну специфіку мовного вираження [1]. Таким чином, асоціативно-образна база, яка утворює семантичне поле концептів у тому чи іншому типі свідомості, матиме свій специфічний характер та змістовне наповнення. Концепт є, свого роду, елементом картини світу, зміст якого розкриває бачення і ставлення людини до феномену смерті як частини дійсності.

Зміна концептів перевтілюється в різноманітних образах смерті, ідеях та провідних мотивах таємничого феномену. Концепти смерті, як і концепти життя, є одними з універсальних концептів у мовній картині будь-якого народу світу і є результатом набутого, трансформованого часом, життєвого досвіду.

Виходячи з того, що вивчення світоглядних проблем потребує диференційованого підходу з урахуванням регіональних особливостей народної свідомості, спробуємо, спершу, висвітлити розуміння смерті українцями.

Особливості української традиції концептуалізації страху смерті

Етнічна специфіка українських уявлень про смерть досить яскрава, а в де в чому і суперечлива.

Зауважимо, що слов'яни-язичники

смерті в нашому розумінні не визнавали [6]. Зміст поняття «смерть» – багатоплановий. Кожний прошарок є результатом релігійно-міфологічного уявлення попередньої історичної епохи. Не тотожними були такі поняття смерті як перехід в “інше” життя або перехід в “інший” світ. Погляди на “інше” життя варіювалися, видозмінювалися і набували різноманітних форм, але класична модель бачення світу залишалася зафіксованою у традиційній тріаді “життя - смерть - життя” [11], де смерть поставала точкою перетину, своєрідним перехрестям або межею між двома формами існування. Концепт смерті як межі або перехрестя між двома світами добре проглядається в українській обрядовості.

Українцями сформована величезна кількість поховальних ритуалів, які відтворюють ставлення до смерті як до однієї з головних складових самосвідомлення людини та її життєвої сутності. В цих ритуалах в центр поховального дійства поміщався культ предків та шанування померлих як охоронців роду, що допомагали близьким у житті. Тема роду глибоко укорінена в українську психологію. Зв'язок живих з померлими відтворює трансгенеративну передачу ціннісно-сміслові спадщини роду, його традицій, поглядів на світ, життєвих переконань тощо.

Перехід від язичництва до православ'я, який розтягнувся на декілька століть, породив певну суперечність у ставленні до смерті і її розумінні. Нашарування релігійності на язичницькі уявлення про смерть кардинально змінили емоційний тон самого явища. З приходом єдиного Бога на українські землі смерть почали сприймати як велике горе, але водночас і як неминучість. Таке неоднозначне ставлення до смерті зумовило формування складної системи поховально-поминальних ритуалів, які відповідали давнім світоглядним уявленням про тіло, душу та дух.

Українська обрядова система стає під впливом таких уявлень сакральною і набуває особливого магічного значення, яким наділялися традиційні практики обрядових дій, пов'язаних із похованням небіжчика [2]. Можна сказати, що функціонування такої поховально-поминальної системи слугувало своєрідним нейтралізатором страху смерті, який піднімав з недр підсвідомості екзистенційні питання: що чекає нас після смерті, звідки ми приходимо у це життя і куди йдемо, коли воно закінчується. Завдяки проведенню поховального обряду людина захищає себе від фрустрацій, які може викликати смерть [8] і конструє реальність у відповідності до потреби збереження цілісності свого Я та світу. Вважалося, що смерть — це лише перехідний ступінь до існування у потойбічному світі, пов'язаний із земним і здатний впливати на земне життя. Таким чином, концепт смерті як переходу чи мосту, який поєднує два світи, підтримував рівновагу у перебігу життя українців.

Ще однією центральною ідеєю у поховальному обряді українців є ідея неба. Разом з димом поховального вогнища душа, її життєва сила потрапляють на небо, знаходячи собі нове місце у вічності [2]. Оскільки всі душі предків розміщуються в небі, вони стають тотожними небесним божествам. Можемо помітити, наскільки українцям притаманна масштабність уявлень, описова поетичність та фокусування на внутрішньому світі (душі) людини, що беззаперечно просочилося у національний характер та культуру українців, позначилося на їх способі та стилі життя.

Отже, ідея смерті є своєрідним способом національного бачення світу та його реконструкції в певних образах та концептах.

Під впливом різноманітних історичних умов, під впливом сусідніх культурних монополій, сучасної тенденції до акультурації суспільств та часткової втрати своєї етнічної ав-

тентичності, традиційна обрядовість українців поступово втрачала свою самобутність. Тому розмірковуючи про українську обрядовість у контексті смерті та ставлення до неї, можемо відзначити її суперечливість на неоднозначність у переплетенні елементів язичництва і християнства, поєднанні природності з фантазійністю; реальності та магії тощо.

Таким чином, основні концептуальні позиції щодо ставлення українців до смерті наступні.

- Характерною є традиційна тріада “життя - смерть - життя”, де смерть лише фіксує межу між двома формами існування, двома світами.
- Поховальна обрядовість носить релігійно-магічний характер.
- Поширеними є культ предків, землі і неба.
- Язичницькі та християнські ідеології щодо розуміння смерті специфічно синтезуються.
- Смерть постає як велике горе і, водночас, неминучість.

Охарактеризувавши особливості концептуалізації феномену смерті в українській культурі та виділивши її основні позиції, перейдемо до розгляду розуміння смерті у китайців.

Особливості китайської традиції концептуалізації страху смерті

Унікальність традиційного Китаю, на відміну від християнського Заходу, — у його особливому сприйманні світу, у філософії і традиціях, які унікально відмінні від західної ментальності. Протягом багатовікової історії народи традиційного Китаю були орієнтовані на цінності конфуціанства, даосизму та буддизму, запозиченого з Індії.

За визначенням Л.С.Васильєва: «Не будучи релігією в повному сенсі цього слова, конфуціанство стало чимось більшим ніж просто релігія. Конфуціанство — це основа всього китайського способу життя, принцип організації китайського суспільства, квінтесенція китайської цивілізації» [4]. Тому й логічним кроком розгля-

ду ставлення до смерті у Китаї буде почати насамперед з такої ціннісно-смісловної основи, яка в переважній більшості і формує специфіку психологічних особливостей мислення, всієї духовної орієнтації та розуміння її ключових понять – життя та смерті.

У вченні Конфуція ролі смерті відводиться незначне місце. «Ми не знаємо, що таке життя, – що вже нам говорити про смерть?!» – писав він [7]. Конфуцій майже не цікавився онтологічними проблемами, містикою і надприродним, в яких тема смерті була однією з центральних.

Така тенденція відобразилася на-ступним чином: для китайців характерно багато не задумуватися над проблемами смерті, зате відбувається надмірне фокусування уваги на моралі та доброчесності, обов'язку та гідності. Поняття раю і пекла у китайській свідомості присутні імпліцитно, що пов'язано з відсутністю домінування у китайській культурі фактору релігійності. Китаець вище над усе цінує матеріальну оболонку, тобто своє матеріальне життя. Якщо ж для більшості культур притаманно за життя піклуватися про майбутнє, що їх чекає після смерті, то в китайській культурі піклуються про минуле, згідно з яким теперішнє життя повинно було проживатися з опорою на традиції, усталені норми, правила та повагу до свого роду.

Так і смерть опирається на ритуал та усталені норми, постаючи перед людиною не страшним роком чи трагедією, а моральною цінністю. Через таку особливість ментальності цього народу як общинність, індивідуальна свідомість перебуває у тісному зв'язку з колективною свідомістю, де індивідуальне буття втрачає частково самоцінне значення, а колективне компенсує його. Така сила колективної свідомості дозволяє в епоху між-національних переструктурацій та переміщень дозволяє зберігати в не-порухній цілісності автентичність і унікальність китайської культури та

способу організації китайцями свого життєвого досвіду.

Що ж стосується похоронних церемоній Китаю, то про них відомо вкрай мало. У старому Китаї ховали померлих на родовому цвинтарі або на ділянці землі, яка належала родині. Поширеним звичаєм у Китаї, що згадується майже у всіх середньовічних китайських повістях, було встановлення дощечки покійника з його ім'ям, яку встановлюють в кімнаті, де він жив, або на сімейному вівтарі, де вона й зберігається нащадками. У такий спосіб померлий ніби продовжує співіснувати поряд з родиною.

Культ предків яскраво виражений у Китаї. У давньокитайській свідомості факт смерті оцінювався як дещо, що не має глибокого побутового значення. Інакше кажучи, якщо людина вмирає, ніякої трагедії в цьому немає. Вона все одно залишається серед живих, але вже як мертва. Такі уявлення про смерть відобразилися в культурній символіці країни, що носила здебільшого земний характер, який відповідно відобразився на способі організації китайцями свого життєвого досвіду, зокрема досвіду переживання горя та втрати.

Така умовність меж між життям та смертю добре простежується у даосизмі, відомим представником якого вважають Лао Дзи. Для його світоглядного вчення величезне значення мала концепція «урівнювання суцього» (ци у) [9], згідно з якою світ є абсолютною єдністю, де немає чітких меж між явищами – все поєднано з усім і розчинене одне в одному. Одним із центральних векторів зацікавлення даосизму є досягнення надприродної досконалості, здобуття безсмертя. Тому в Китаї величезне значення надавалося проблемі довголіття та способам його досягнення, що відтворилося у ціннісно-смісловій системі цілого народу. Характерна для китайців матеріальність в цьому аспекті відіграє безпосередній вплив на культуру тілесності і прагнення ки-

тайців увіковічнити тіло. На шляху досягнення безсмертя людина зазнавала різноманітних трансформацій, перетворюючи своє тіло, яке, згідно даоського вчення, набувало надприродних сил і здібностей: вміння літати по повітрю, ставати невидимим, одночасно знаходитися в декількох місцях і навіть стискати час [9]. Радикальної трансформації піддавалася і свідомість у процесі заняття даоською медитацією, яка тяжіла до злиття і набуття єдності з Дао, як всеосяжною першоосновою світу. З позиції даосизму правомірним буде сказати, що смерть розчинена у житті настільки, наскільки життя у смерті. Така своєрідна тотожність протилежностей в ідеї безсмертя, в точці їх перетину і злиття породжує, характерну для китайців, орієнтацію на увіковічення та збереження здоров'я тіла, яка є важливим ціннісним аспектом в організації життєвого досвіду у Китаї.

Якщо конфуціанство більшою мірою звернене у ставленні до смерті до соціального виміру, даосизм – до природного, то буддизм апелює до духовності. Продовжуючи тему безсмертя, у буддизмі вона концептуалізована у понятті нірвани, тобто небуття – місце розірвання ланцюга нескінченних перероджень і досягнення просвітління, що знаходиться в глибині серця людини. Тобто смерть відіграє роль перехідного етапу, етапу звільнення від попереднього життя для можливості втілення у наступному. Таким чином, свідомість людини зазнає певних трансформацій у такій подорожі і спрямована на вищу форму саморегуляції і самоусвідомлення через звільнення від природи людської потреби, яка є нескінченною. Слідуючи за вченням Будди, один день життя людини, яка бачила шлях безсмертя, краще столітнього існування людини, яка не бачила вищого життя [10]. За словами майстра, «природою особистості є безупинна смерть», що цілком влучно відтворює розуміння смерті в буддизмі (там же). Переносячи таке

розуміння смерті в психологію, можемо зазначити, що смерть стає індикатором постійних змін у житті людини, плацдармом для особистісних трансформацій, способом регуляції та організації свого життєвого досвіду на шляху самоусвідомлення та самопізнання.

Отже, накопичені століттями традиції конфуціанської етики і моралі носили характер повчальної заданості, спрямовували увагу людини більше на питання життя, а не смерті, відображали в даосизмі прагнення до стійкості і постійності в реальному світі, на зрівнянні всього сущого, доброго і злого, живого та мертвого, а китаєзований буддизм загартовував дух людини. Спільним для трьох ціннісних баз виявився китайський раціоналізм, що долав будь-яку містику, відтісняв її на периферію суспільної та особистісної свідомості, де вона тільки й могла зберігатися. У всіх зазначених ціннісно-смыслових вимірах йдеться про те, що життя і смерть – поняття відносні, а акцент здебільшого перенесено на реальне життя та способи його організації, уникаючи деталізації питань смерті.

Багатовікове буття китайців під впливом філософії Конфуція, традиційних релігій і влади імператорів протягом довгого часу сформувало особливу китайську ментальність. Психологію китайців важко зрозуміти іноземцю, не зануреному змалку в складні перипетії традицій, умовностей і протиріч всього комплексу умов. Тому вивчення особливостей побудови життєвої системи в китайській традиції, ментальних основ організації особистісного досвіду, разюче відмінних за багатьма параметрами з іншими культурами, є важливим і необхідним об'єктом для пізнання.

Основні концептуальні позиції щодо ставлення до смерті у Китаї.

- Життя і смерть – ціле одного виміру
- Смерть не є страшним роком, вона відбувається згідно з ритуалом, за

усталеною нормою.

- Страх смерті та способи його нейтралізації носять не так релігійний, як морально-ціннісний характер. Людина цінує своє життя, тримається за нього як за цінність.
- Через культ предків вплив померлих родичів залишається домінуючим впливом на життєустрій живих. Мертвий йде від живих умовно, в якомусь обмеженому сенсі.
- Культурна символіка смерті носить здебільшого земний характер.
- Тренування тіла як прагнення його увіковічнення, культ довголіття та прагнення до безсмертя є додатковими способами вирішення проблеми життя і смерті.

Висновки:

Постійні трансформації ставлення до смерті, її розуміння та інтерпретації, еволюція поховальної обрядовості та різноманітні форми поховального обряду віддзеркалюють суттєві зміни в усвідомленні світу та в способах його конструювання.

Крос-культурне дослідження особливостей концептуалізації феномену смерті переконує у тому, що розуміння культурологічних кодів, які транслиують інтегроване у них знання про дійсність, здатне розкрити унікальність такого культурного змісту, розшифрувати його ціннісно-смысловий профіль феномену смерті – концептуальне ядро, навколо якого циркулює життя – та його психологічного, світоглядного, культурологічного впливу на організацію життєвого досвіду особистості в межах тої культури, частиною якої вона себе ідентифікує.

Виділено такі основні концептуальні позиції щодо ставлення українців до смерті: традиційна тріада «життя - смерть - життя», де смерть як межа між двома формами існування; релігійно-магічний характер поховальної обрядовості; поширення культів предків, землі і неба; специфічний синтез язичницьких та хрис-

тиянських ідеологій щодо розуміння смерті; смерть як велике горе і, водночас, неминучість.

Концептуальні позиції щодо ставлення до смерті у Китаї такі: життя і смерть – ціле одного виміру; смерть – не рок, а частина ритуалу; страх смерті носить морально-ціннісний характер; вплив культу предків на життєустрій живих; культурна символіка смерті носить земний характер; культ довголіття та прагнення до безсмертя.

У цих двох культурологічних просторах, які територіально досить дистанційовані один від одного, що зменшує вірогідність впливу один на одного в історичному контексті, можемо побачити як спільні, так і відмінні особливості концептуалізації феномену смерті. Спільними виявилися елементи у поховальній обрядовості: культ предків, неба, поминальні ритуали. Відмінностей зафіксовано значно більше. Для українців притаманно містифікувати феномен смерті, наділяючи його релігійно-магічним статусом, китайці – навпроти – раціоналізують смерть, соціалізуючи її. В українській традиції концептуальним ядром в розумінні смерті є переживання горя та, водночас, розуміння її неминучості. У китайській культурі смерть постає як норма, як цінність, яка моралізує саме життя. Культурна символіка смерті в українців сповнена більшої духовності та емоційності, наділена божественними рисами, тоді як у китайців – навпроти – прагматизмом, тілесністю, одягнена у земну матерію.

Така різноманітна наповненість культурологічним та психологічним змістом феномену смерті, що дозволяє заглибитися у розуміння його природи та впливу на процес структурування життя, спонукає звертатися до концепту смерті як до одного із важливих способів організації життєвого досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антология концептов / Под ред. В.И. Караенка, И.А. Стернина. –М.: Гнозис, 2007. –512 с.
2. Беньковский И. Смерть, погребение и загробная жизнь по понятию и верованию народа / Беньковский И. // Киев. старина. – 1896. – № 54. – 229-261 с.
3. Бердяев Н.А. Смысл истории / Бердяев Н.А.–М.: Мысль, 1990. – 177 с.
4. Васильев Л.С. Культы, религии, традиции в Китае / Васильев Л.С. – М.: Наука. Издательская фирма “Восточная литература”, 2001 . – 488 с.
5. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языка / Вежицкая А. // Понимание культур через посредство ключевых слов. – М.: Языки русской культуры, 1999.– 265-305 с.
6. Велецкая Н.Н. Языческая символика славянских архаических ритуалов / Велецкая Н.Н. – М., 1978.
7. Гусейнов А.А. Великие моралисты / Гусейнов А.А. – М.: Республика, 1995. – 351 с.
8. Тесля С. Кладбище как образ жизни / Тесля С. // Memento vivere, или Помни о смерти / Под ред. В. Л. Рабиновича, М. С. Уварова. Москва, 2006. – 296–303 с.
9. Ткаченко Г.А. Даосизм и школа имен в традиции древнекитайской мысли / Ткаченко Г.А. // Методологические и мировоззренческие проблемы истории философии стран Востока. – М., 1996.
10. Торчинов Е.А. Введение в буддологию. / Торчинов Е.А. Курс лекций. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2000.
11. Ульяновская С.В. Смерть в представлениях и верованиях украинцев / Ульяновская С.В. // Духовная культура населения Украины с древнейших времен. – К., 1991.

ПАШКОВ В.В.,

доктор философских наук,
доцент, заведующий кафедрой
философии и общественно-
гуманитарных наук, ректор
Запорожского областного
института последипломного
педагогического образования,
г. Запорожье

СОЦИАЛЬНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЯХ ФИЛОСОФИИ ПСИХОЛОГИИ

*В статье рассматривается эффективное развитие
последипломного педагогического образования в контексте
методологических стратегий психотерапевтического подхода.*

Ключевые слова: образование, повышение квалификации
учителей, последипломное педагогическое образование, педагог,
методология.

*В статті розглядається розвиток післядипломної
педагогічної освіти в контексті методологічних стратегій
психотерапевтичного підходу.*

Ключові слова: освіта, підвищення кваліфікації вчителів,
післядипломна педагогічна освіта, педагог, методология.

*In the article effective development of postgraduate pedagogical
education is examined in the context of methodological strategies of
psychotherapy approach.*

Key words: education, in-plant training of teachers, postgraduate
pedagogical education, teacher, methodology.

Результаты последипломного образования педагогов, эффективность, эффекты могут быть рассмотрены в разных ракурсах, с позиций разных наук о человеке, разных практических опытов, мировоззренческих установок. Гуманитарный дискурс философии психологии открывает новые перспективы, предоставляя менять угол освещения проблем в соответствии с взглядом исследователя, его представлениями о значимости, смысле, ценностной доминанте. Парадигмальное разнообразие, возникшее благодаря философскому осмыслению междисциплинарных связей, единства наук как отражения целостности мира, позволяет методологически обосновывать самые разные, не стандартные, оригинальные взгляды для открытия нового содержания известных, изученных явлений и приобретения новых ориентиров осмысления и преобразования действительности. Исследование эффектов и эффективности образования имеет своим предметом не абстрактные знания, умения, навыки, уровни освоения, степени готовности и т.п. Относясь к гуманитарной сфере, эти исследования направлены антропологически, то есть на изменения в жизненной и профессиональной позиции, деятельности, в психологическом состоянии, установках, мотивации, субъектных и субъективных новообразованиях, личностной динамике и т.п. Человек как предмет познания обладает феноменальной многоплановостью и предопределяет, соответственно как

возможность, множество ракурсов освещения и точек рассмотрения его бытия в разных условиях субъектного, личностного существования.

В гуманитарном смысле результаты образования, будучи рассмотрены в любой степени конкретности и дисциплинарной локализованности, представленные в виде показателей освоения какого-либо знания в рамках учебной дисциплины, успешности решения учебных задач или развития обще-учебных способностей в своем контексте несут сообщение о личностном изменении, развитии системы отношений, в том числе – к себе, больше знающему, приобретшему новые ориентиры в окружающей действительности, при развитии интеллекта – расширившему свое сознание, при осознании своих способностей к определенной деятельности – развившему социальное мышление и индивидуальное сознание и т.п. Рассмотрение эффективности образования сквозь призму его современных ценностей ставит в фокус осмысления результатов преимущественно личностные изменения, психологические новообразования, предуготовленные условиями и средствами образования.

Результаты последипломного образования педагогов приобретают новый смысл при рассмотрении их в контексте психотерапевтических преобразований, происходящих с личностью. Современное образование, как правило, интерпретируется как образование личности. Поэтому в контексте практически всех результатов об-

разования можно увидеть психотерапевтический эффект. Образованный человек, личность эффективнее ориентируется в окружающей действительности, мобильнее реагирует своей жизненной тактикой на непредвиденные изменения реальности, устойчивее в сохранении ценностной основы своей личности и жизненной стратегии, свободнее в выборе путей самореализации и активнее в самоактуализации. Однако, являясь имманентной принадлежностью образования, психотерапевтические эффекты проявляются не сразу, эпизодически, имеют вероятностную особенность возникать в прямой зависимости от личности субъекта, его окружения, межсубъектных связей и взаимодействия и многого другого. Представления андрагога о психотерапевтических эффектах, осмысленных как значимая ценность современного образования, понимание условий их возможного появления, профессиональные знания о подходах, методах, средствах построения образовательных взаимодействий, ориентированных на получение психотерапевтических эффектов, наличие соответствующих критериев в основании андрагогической рефлексии и способности к регулированию и преобразованию среды образования для психологического благополучия личности – все это предопределяет возникновение психотерапевтических эффектов с большей вероятностью, сделает их более обширными, устойчивыми, заметными по яркости новообразований личности, ее психологической устойчивости, успешности в социальной и профессиональной сферах. Это формирует задачи самобразования андрагога и ориентирует его при разработке функциональных, содержательных, социально-психологических моделей последипломного образования педагогов.

Эффекты образования можно типизировать как «ядерные», соответствующие основным целям процесса, и сопутствующие, как реализация воз-

можностей, которые заложены в основу метода, присущи процессу (К. Пасько [1]). Результаты последипломного образования педагогов могут быть рассмотрены как эффекты андрагогического взаимодействия мета-уровня и конкретно-содержательного уровня (Л. Пуховская [2]). Мета-эффекты рассматриваются как ценностно-смысловые интенции личности, возникающие в результате образования. Конкретно-содержательные эффекты являются результатами специфики, предметной направленности образования. Сопутствующие эффекты, мета-эффекты в большей мере пропитаны психотерапевтическим содержанием, во многом являясь собственно психотерапевтическими эффектами. Однако в контексте результатов образования любого уровня или типа можно увидеть психотерапевтические эффекты, разветвленность и содержание которых связано с особенностями личностных взаимоотношений и межсубъектных взаимодействий. Увидеть или не увидеть в этих эффектах психотерапевтическое содержание является вопросом «индивидуального полагания предикации свойств», обусловленного механизмом социокультурной «наводки», способа структурного подхода к вопросу (И. Утюж [3]). Механизмом социокультурной «наводки» является запрос, заказ общества, ожидающего от образования определенного преобразования человека – личности, субъекта, профессионала. Ценностно-целевая ориентация образования социумом предопределяет образ образованного человека, образованного педагога с развитым социальным мышлением, психологической культурой и чувством ответственности за благополучие своих учеников. Важно определить сущность психотерапевтических эффектов, просвечивающую в эффектах образования, которую андрагог ожидает увидеть, способен рассмотреть и поддержать собственной личностью, направить путь саморазвития педагога, получившего

соответствующий импульс в процессе последипломного образования во взаимодействии с андрагогом.

Гуманитарное направление психотерапии, ориентированное на помощь в решении жизненных проблем здорового человека в контексте его собственного субъективного или феноменологического опыта, на поддержку здоровых людей в их жизненных, профессиональных, социальных трудностях – это клиент-центрированная (К.Роджерс), личностно-центрированная психотерапия, гуманитарная концепция которой повлияла на все направления «работы с человеком» в социальном, образовательном, культурном, идеологическом пространствах.

Гуманитарные эффекты этого направления психотерапии и консультирования, воспринимаемые как соответствующий ответ на вызовы общества образованию, социальной практике, культуре обусловили сильное звучание психотерапии и ее контекстуальных возможностей в методологическом пространстве современных наук о человеке и обществе. Это не только расширяет проблемное поле психотерапии, но и реализует ее «проникающие способности» в недра теории и практики современного образования, культуры, социологии и т.п. Сегодня не только официальная психотерапия, но многие области социокультурной сферы, в том числе образование, направлены на обеспечение психологического благополучия личности, сохранение ее целостности, гармоничного равновесия в реальных условиях кризиса, стресса, неопределенности жизненных и её профессиональных обстоятельств (Б. Карвасарский, К. Левин, Д. Робинсон и др. [4]). Ряд психотерапевтических по сути эффектов становятся результатом межсубъектных взаимодействий в образовании – это восстановление личности в ситуациях профессионального кризиса, предупреждение ее невосполнимых потерь в социально-педагогической реальности средства-

ми образования, которые постепенно осмысливаются как необходимый элемент профессионального развития, воспитания и самовоспитания.

В этом контексте наглядно выглядит сопоставление целей психотерапевтического воздействия на здоровых людей и современного образования, гуманитарные ценности которого имеют личностную, субъектную ориентацию: оказание помощи в травмирующих личность профессиональных или жизненных ситуациях; вооружение человека способами сохранения позитивного мышления, ценностной личностной установки при стратегической гибкости, функциональной и социальной мобильности, позволяющими без необратимого ущерба для личности проходить тяжелые эпизоды жизненного и профессионального пути.

Образование, как и психотерапия, располагает средствами *согласования и интеграции* различных, подчас противоречивых, фрагментов картины мира. Для личности такой результат образования несет психотерапевтический смысл, «примирая» его с действительностью – кризисными, неопределенными, противоречивыми обстоятельствами окружающего мира. Причем, и психотерапия, и образование достигают такого результата только и исключительно при собственном самостоятельном усилии личности, профессионально андрагогически выстроенном межсубъектном взаимодействии, как условии для собственной работы каждого участника процесса «во внутреннем плане деятельности» - условия реализации субъектности как способности саморегуляции, самостроительства. Развитие субъектности является психотерапевтическим контекстом большинства эффектов последипломного образования педагогов и показателем успешности профессионального развития в результате андрагогического взаимодействия в образовательном процессе.

Поведенческое направление психотерапии обращено к актуальным и для образования вопросам коррекции когнитивных нарушений, связанных с переработкой информации (обозначение, селекция, интеграция, интерпретация), искажающих видение профессиональной социально-психологической среды и собственной ситуации в ней. Нарушения на когнитивной стадии восприятия окружающей действительности и себя в ней, искаженные знания исследователи связывают с аберрацией мышления (Э. Берн [5]). *Исправление неадекватных когниций* в образовательном процессе, максимально используя опыт субъекта в позитивном решении профессиональных и жизненных задач и *генерализации правил* их решения на различные сферы деятельности, является психотерапевтическим эффектом образования, достигаемый средствами и на материале последипломного образования педагогов. При этом возникает общая для этих областей межсубъектного взаимодействия, значимая для образования личности проблема, неотъемлемая и от проблемного поля когнитивной психотерапии, - принятие субъектом образования, педагогом положения о зависимости эмоций от мышления. Этот тезис может стать базовым для понимания и развития саморегуляции и регуляции в образовательном процессе. Психотерапевтическим эффектом образования педагогов в системе повышения квалификации может стать, и часто становится, *осознание* субъектом образования, педагогом неадекватной обработки им информации и выработка, в совместной с андрагогом деятельности, правил адекватной переработки информации, как узко специфического профессионального содержания, так и социально-психологического плана. Психотерапевтическим эффектом большей адекватности восприятия окружающей действительности, разных социально-психологических, педагогических, экономических, по-

литических и иных становится нормализация эмоциональной сферы учителя, подошедшего к осознанию неадекватности собственных мыслительных действий в образовательном процессе совместно с андрагогом. В связи с этим положением возникает андрагогическая проблема адекватного избирательного индивидуализированного отношения к педагогам в процессе повышения квалификации, личностного адресования образовательной деятельности андрагога на курсах и в процессе консультаций. Направляющей позицией андрагога является признание за педагогами субъектных способностей к *самонаблюдению* и анализу своих мыслей, *рефлексивных способностей*.

Интеллектуальные способности педагога являются важным залогом успешности андрагогического взаимодействия в процессе последипломного образования. В этих взаимоотношениях принципиально важно избежать двух типичных негативных конфигураций – слепого следования за андрагогом и повышенного скептицизма, недоверия ему, особенно в стремлении обосновать профессиональный оптимизм учителя. Психотерапевтическим эффектом образования является развитие у педагогов в андрагогическом взаимодействии интеллектуальных способностей, самоконтроля и саморегуляции на основе профессиональной и личностной рефлексии.

Теоретическое и практическое направление последипломного образования и гуманитарной психотерапии на современном этапе развития наук о человеке объединяет категориальный контекст, парадигмальная близость и общие ценностно-ориентирующие установки, что находит отражение в дескриптивном языке (использование универсальных понятий) о моделях взаимодействия, конструктивно или деструктивно влияющих на психологическое благополучие личности в андрагогических взаимодействиях. Язык современной психотерапии, обретая

это качество, делает психотерапевтическое знание открытым для многих научных областей и сфер жизни. Для последипломного педагогического образования это обстоятельство позволяет увидеть психотерапевтическую суть известных эффектов андрагогической деятельности в системе повышения квалификации, которые сегодня трактуются как мета-эффекты: обретение учителем в результате дополнительного образования и андрагогического взаимодействия новых смысложизненных ориентиров, новых опор и жизненных стратегий, самоактуализации в профессиональной сфере, осознаваемой как дело жизни, значимого для общества и для себя как личности.

Таким образом, подводя итоги нашего исследования, говоря о социально-профессиональной адаптивности педагога, мы и обратились к методам междисциплинарного действия. Методологическая значимость психотерапевтического подхода, даёт возможность в системе последипломного педагогического образования строить

гармонические отношения с педагогами. Использование данного метода в работе последипломного образования позволяет активизировать у педагогов чувства реальности и помогает им преодолеть разрыв между планами и их осуществлением в реальной жизни. Ослабление чувства реальности, т. е. не учитывание психотерапевтической действенности в работе системы ППО, приводит к актуализации неосознаваемых мотивов, защитных механизмов, понижению у педагога чувства ответственности перед самим собой за результаты своих действий, педагог не ощущает себя причиной всего того, что с ним происходит и у него меняется отношение к будущему, планированию своих действий. А применение психотерапевтической методологии даёт андрагогу возможность помочь педагогу осознать свои желания, сформулировать цели и наметить планы, сообразные реальным обстоятельствам, вызовам и личным способностям.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. *Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя* : Автореф. дис. канд. філософ. наук : 09.00.10 [Електронний ресурс] / К.М. Пасько; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 20 с.
2. *Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності* / Л. П. Пуховська – К. : Вища шк., 1997. – 179 с.
3. *Утюж І.Г. Парадигмальні засади освітнього простору : монографія* / І.Г. Утюж. – Запоріжжя: «Просвіта», 2012. – 352 с.
4. *Учитель крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности* : Сб. науч. тр. – СПб. : Санкт-Петербург. ун-т пед. мастерства, 1994. – 134 с.
5. *Берн Э. Трансактный анализ и психотерапия* / Э. Берн./ Пер. с англ. - СПб.: Изд-во "Братство", 1992.-224 с

ПИСАРЕНКО О.Л.,
викладач,
Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»,
м. Київ

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

У даній статті розглянуто ряд питань стосовно соціального здоров'я у контексті сучасних тенденцій глобалізації та інформатизації в процесі буття та розвитку суспільства. Досліджується істотність впливу інформації як такої, а також характеру її динаміки у сучасному суспільстві, на формування та збереження соціального здоров'я. Наводиться концепція інформаційного здоров'я як основи соціального здоров'я в умовах сучасного інформаційно-детермінованого суспільства.

Ключові слова: соціальне здоров'я, інформаційне здоров'я, інформація, інформаційне середовище, інформаційна взаємодія.

В данной статье рассматривается ряд вопросов относительно социального здоровья в контексте современных тенденций глобализации и информатизации в процессе бытия и развития общества. Исследуется существенность влияния информации как таковой, а также характера её динамики в современном обществе, на формирование и сохранение социального здоровья. Приводится концепция информационного здоровья как основы социального здоровья в условиях современного информационно-детерминированного общества.

Ключевые слова: социальное здоровье, информационное здоровье, информация, информационная среда, информационное взаимодействие.

This article riced row of questions corresponded to social health in context of modern tendencies of globalization and informatization in the process of being and development of society. Significancy of influence of the information and character of dynamic of this influence been studied as well as a character of dynamic of such influence on forming and preservation of social health has been studied. Conception of

informational health as a base of social health in environment of modern informational deterministic society has been described.

Key words: *informational health, information, informational environment, informational interaction.*

Стаття спирається на проблематику соціального здоров'я у контексті сучасних тенденцій глобалізації та інформатизації в процесі буття та розвитку суспільства. А також враховує істотність впливу інформації як такої, а також характеру її динаміки у сучасному суспільстві на формування та збереження соціального здоров'я.

В статті враховується думка щодо тлумачення поняття та сутності соціального здоров'я, зокрема, за роботами таких дослідників, як Б. Н. Покровський у його статті «Соціальне здоров'я як педагогічна категорія», А.Н. Тесленко у статті «Соціальне здоров'я молоді в контексті соціалізації», Р.А. Зобова, А.А. Козлова у книзі «Актуальні проблеми дослідження соціального здоров'я».

Таким чином, метою даної статті є дослідження впливу інформації на динаміку соціального здоров'я у контексті сучасних тенденцій глобалізації, інформатизації, а також наростання об'ємів і швидкості обігу інформації у суспільстві.

Виділимо декілька визначальних для статті тез:

1. Соціальне здоров'я можна визначити в якості відповідного стану індивіда (або соціальної групи), який визначає його здатність адекватно взаємодіяти з суспільством.
2. Соціальне здоров'я детерміноване рівнем розвитку суспільства у сукупності усіх основних сфер його буття, що чинять інтегрований вплив на індивіда.

3. Соціальне здоров'я ґрунтується на процесі соціалізації індивіда, тобто процесі та результаті становлення та розвитку його особистості протягом життя, який реалізується шляхом засвоєння та відтворення індивідом культури суспільства.
4. Інформація як одна з ключових детермінант процесу соціалізації індивіда, відповідно, чинить визначальний вплив, в тому числі, і на соціальне здоров'я.
5. Інформаційна взаємодія виступає як основа діяльності, комунікації та самосвідомості індивіда.
6. Інформаційне здоров'я розуміється як стан індивіду, що визначає його здатність адекватно сприймати інформацію та здійснювати інформаційну взаємодію.

Щодо першої тези, необхідно виділити наступні аспекти:

По-перше, поняття та сутність соціального здоров'я нерозривно пов'язані з буттям людини як соціальної істоти. Саме на основі системи суспільних відносин формуються основні складові, основні властивості та якості людської особистості.

Так, за думкою Б. Н. Покровського: «Проблема «соціального здоров'я» є однією з ключових для розвитку особистості і суспільства в цілому». [1, 52]

В даному контексті необхідно згадати наступні визначення соціального здоров'я, які наводяться у літературі:

Зокрема, А. Н. Тесленко у статті «Соціальне здоров'я молоді в контексті соціалізації»[3] зупиняється на розумінні «соціального здоров'я як ві-

дображення відношення суспільства до людини, котре реалізується через соціальну інтеграцію та комунікацію в різноманітні структури сучасного соціуму. Тим самим воно може розглядатися як результат соціалізації особистості».[3, 16]

Далі, за А. Н. Тесленко, «Соціалізація в цих умовах, розуміється як включення особистості в систему суспільних відносин і самостійне відтворення індивідом цих відносин».[3, 16]

Крім того, Р. А. Зобова, А. А. Козлова у своїй книзі «Актуальні проблеми дослідження соціального здоров'я» [2] наводять наступне визначення: соціальне здоров'я - це «інтегральна характеристика розвитку особистості, групи, спільності, взята в єдності їх соціальних та біологічних показників і в контексті рівня і якості розвитку суспільства, що знаходить вираз у сукупності показників життєвого задоволення, соматичного і психологічного здоров'я та соціальної активності».[2, 37]

Отже, оскільки людина є суспільною істотою, то соціум впливає, в тому числі, і на здоров'я індивіда. Даний вплив може бути позитивним, при якому індивід засвоює конструктивні способи діяльності, спілкування та самореалізації, які забезпечують позитивну динаміку індивіда у суспільстві. Або негативним, при якому внаслідок проблем соціалізації (як виховання, так і освіти) та впливу несприятливого соціального середовища можуть відбутися деструктивні зміни у самоприйнятті особистості, прийнятті інших соціальних суб'єктів, діяльності та комунікації.

По-друге, невід'ємною частиною суспільних відносин є інформаційна взаємодія.

Ця теза розкривається в наступних моментах:

Зокрема, людська діяльність, спрямована на виробництво та відтворення умов життя з необхідністю пов'язана з рухом інформації.

По-перше, пізнання принципів та законів навколишнього світу, що

є основою предметної діяльності, передбачає процес «розпредметнення» -- пізнання сутності предметів, або іншими словами суб'єктивацію інформації про навколишній світ, як індивідуальною свідомістю індивіда в процесі пізнавальної взаємодії з навколишнім світом, так і акумуляцію суспільною свідомістю в процесі розвитку людської культури.

По-друге, обмін інформацією в процесі діяльнісної взаємодії між індивідами, як-то навчання, кооперація дій у виробничому процесі, etc. Тобто, об'єктивація знань у загальнодоступну форму інформації та передача її шляхом комунікації іншим соціальним суб'єктам, або безпосереднє опредметнення в результати матеріального виробництва.

Далі, людське спілкування – комунікація – насправді є не чим іншим як по суті інформаційною взаємодією, тобто, процесом обміну інформацією між різними соціальними суб'єктами. При чому інформаційний обмін може здійснюватися як шляхом вербальної, так і невербальної комунікації.

Стосовно формування самосвідомості індивіда необхідно зазначити, що самосвідомість як елемент свідомості, так само має інформаційну природу та формується шляхом суб'єктивації свідомістю індивіда інформації про навколишній світ, соціальне середовище та самого себе, яку індивід отримує в процесі діяльності та комунікації.

Крім того, необхідно звернути увагу, що три вищезазначені процеси, діяльність, комунікація та формування самосвідомості, є трьома основними сферами, в межах яких відбувається процес соціалізації індивіда.

Таким чином, ми дійшли висновку, що всі основні сфери соціалізації, а отже і сам процес соціалізації загалом на глибинному рівні є з необхідністю інформаційно-детермінованим та пов'язаним з розгортанням інформаційної взаємодії.

Крім того, процес соціалізації є не-

перервним процесом, перебіг якого відбувається протягом всього життя індивіда. Цей процес має як цілеспрямовану, так і стихійну складову.

Цілеспрямована складову процесу соціалізації передбачає наявність соціалізуючого впливу, зовнішнього, якщо мова йде про процеси освіти і виховання, та внутрішнього, під яким розуміється процес самоосвіти.

Стихійна складову формується під впливом різноманітних факторів суспільного буття.

Необхідно зазначити, що негативного характеру можуть набувати обидві складові. Цілеспрямована може носити деструктивний характер в разі порушення соціального здоров'я соціального суб'єкта, що здійснює виховний або освітній вплив. Стихійна може набувати деструктивного характеру в разі несприятливих процесів, та факторів впливу у самих суспільних відносинах та суспільстві загалом.

Крім того, процес соціалізації може відбуватися на різних рівнях взаємодії індивіда з навколишнім світом, а саме безпосередньо соціалізація як процес становлення людської особистості (свідомості індивіда) в процесі засвоєння індивідом культури суспільства. Це перший етап соціалізації, при чому його перебіг характеризується наростаючою складністю процесів діяльності, комунікації та самоусвідомлення індивіда. Рання стадія цього етапу передбачає переважне превалювання процесів освоєння індивідом основ суспільного буття шляхом «розпредметнення» та предметно-детермінованої комунікації, внаслідок чого у свідомості індивіда утворюються смислові зв'язки «предмету – дії – слова», розуміння сутності предметів на основі діяльнісного освоєння їх призначення і відповідного їм поняття (слова, комунікаційної одиниці). Завершальна стадія цього етапу пов'язана з самоусвідомленням, усвідомленням власного «Я» та виокремленням себе зі світу. Засвоєння індивідом інформації відбувається, переважно, опосередковано

внаслідок предметної взаємодії.

Наступним принципово відмінним етапом процесу соціалізації виступає процес інформаціалізації – а саме процес освоєння індивідом суспільного буття опосередковано через інформаційне середовище суспільства – інфосферу. Цей етап соціалізації з необхідністю передбачає наявність вже сформованої людської свідомості, оскільки його принциповим завданням є, відповідно, її розвиток. Більшість знань про навколишній світ на даному етапі індивідом отримується шляхом безпосередньої суб'єктивації його свідомістю акумульованої в контурі суспільства інформації. Звичайно, діяльнісна взаємодія також з необхідністю присутня на цьому етапі, оскільки цілеспрямована діяльність є однією з принципових характеристик людського буття, проте співвідношення між знаннями отриманими шляхом розпредметчування та знаннями від безпосередньої суб'єктивації інформації схиляються в бік переважання саме останнього.

В цьому ж контексті необхідно згадати, що навіть під час емпіричного пізнання навколишнього світу шляхом розпредметчування, необхідно приймати до уваги, що світ даний людині не безпосередньо, а через відображення, через сприйняття нашими органами чуття його інформаційних проявів і відображенням у свідомості у вигляді інформації.

Підсумовуючи вищевизначені особливості процесу соціалізації індивіда, ми можемо відзначити принципову роль інформації та інформаційної взаємодії у його перебігу.

Таким чином, повертаючись до поняття соціального здоров'я, основою якого є соціалізація, ми маємо відзначити, відповідно, і його інформаційну обумовленість.

В даному контексті доречно сформулювати концепцію інформаційного здоров'я – а саме, відповідного стану індивіду, який визначає його здатність адекватно сприймати інформацію та здійснювати інформаційну взаємодію.

Інформаційне здоров'я доцільно розглядати в якості специфічної складової частини соціального здоров'я – інформаційної складової.

Особливого, чи навіть ключового, значення інформаційне здоров'я набуває в умовах сучасних тенденцій розвитку суспільства, а саме, глобалізації та інформатизації. Оскільки основою даних тенденцій є прогресивне збільшення об'ємів, кількості та швидкості обігу, наявних у суспільстві інформаційних потоків.

Подібна ситуація змінює характер інформаційного середовища суспільства. При чому це середовище все більше набуває властивостей активного (чи навіть, агресивного впливу) на свідомість індивіда.

Проблеми з інформаційним здоров'ям можуть виникати як внаслідок самого характеру сучасного інформаційного середовища, адже наявність великих об'ємів швидкозмінної інформації ускладнює її сприйняття індивідом, може викликати стрес через інформаційне перевантаження, etc.

Інша сторона інформаційних проблем – це так звані «інформаційні війни» або зумисне використання інформації як інструменту впливу на індивідуальну та масову свідомість. При чому інформація, в даному випадку, може бути як цілком недостовірною і така, що повністю не відповідає дійсності, а може бути і достовірною, проте поданою у такий спосіб, що може принципово змінити ставлення індивіда до певних аспектів суспільних відносин або до самого себе.

Вищеозначені негативні аспекти, пов'язані з сучасним рівнем розвитку інформаційного середовища, можуть суттєво вплинути на інформаційне здоров'я індивіда, наприклад спричинити тенденційне або упереджене сприйняття ним інформації і, відповідно, неактуальну, або навіть неадекватну, комунікацію і діяльність у відповідності до сприйнятої ним інформації.

А це вже є порушенням, в тому числі, соціального здоров'я індивіда, адже порушує його основу – здатність людини адекватно взаємодіяти з суспільством.

При чому, вищеозначених деструктивних впливів можуть зазнавати не лише окремі індивіди, а і цілі соціальні групи, що є з певних причин інформаційно-вразливими. В такому випадку ми маємо говорити вже про колективне або групове інформаційне і, відповідно, соціальне здоров'я.

При чому, якщо мова іде про групове соціальне здоров'я, то всередині самої такої групи може не спостерігатися порушення соціальних контактів, а таке порушення відбувається вже на рівні контактів групи із соціумом, хоча, часто всередині таких проблемних груп також, відповідно виникають між індивідуальні проблеми обумовлені порушенням соціального здоров'я окремих індивідів, що складають дану групу.

В цьому контексті необхідно звернутися також до поняття соціальної адаптації, а саме, здатності індивіда пристосовуватися до змін в умовах соціального середовища. При чому, основними проявами соціальної адаптації виступають ті ж самі соціальна взаємодія та активність.

Успішна адаптація людини є запорукою соціального здоров'я, а одним з основних аспектів соціальної адаптації виступає інформаційна адаптація.

В сучасному суспільстві здатність людини до соціальної адаптації є надзвичайно важливою, оскільки темпи розвитку і, відповідно, змін сучасного суспільства набагато вищі, ніж у попередні епохи. Так само важливою є й інформаційна адаптація, оскільки зміни в інформаційному середовищі відбуваються надзвичайно стрімко, відповідно до швидкості надходження певних інформаційних повідомлень до індивіда.

Однією з проблем і складностей інформаційної адаптації є те, що людина отримує повідомлення щодо зміни

актуального стану суспільства в тому чи іншому його аспекті, далі отримувати інше – про діаметрально-протилежні зміни, знов повідомлення, яке повністю, або частково спростовує попереднє, etc. Подібна ситуація є характерною для сучасного суспільства з відповідним рівнем розвитку інформаційних технологій. І, на жаль, часто важко вирізнити достовірну інформацію серед її великої кількості, різноманітності і швидкозмінності.

Відповідно, за такої ситуації, індивід або перебуває в стані невизначеності стосовно актуального стану певної сфери суспільного буття, що є стресовою ситуацією, або весь час змушений змінювати своє уявлення про цей стан, при чому немає ніякої гарантії, що з усієї доступної йому інформації він виокремить саме ту, що відповідає дійсному стану речей.

В результаті, індивід може засвоїти ставлення та способи дії, що не є акту-

альним чи адекватним до дійсного стану речей, і, відповідно, діяти деструктивно. Крім того, подібне сприйняття може закріпитися в свідомості індивіда і впливати на все подальше сприйняття ним інформації, при чому вже навіть достовірна інформація може почати відкидатися через суб'єктивне її несприйняття. В такому випадку ми маємо говорити про порушення інформаційного, а в подальшому, і соціального здоров'я індивіда, або, навіть, цілої соціальної групи, адже неадекватні форми сприйняття можуть передаватися і розповсюджуватися шляхом комунікацій, як масових, так і міжособистісних.

Таким чином, необхідно зробити висновок про необхідність забезпечення не лише соціального здоров'я індивідів та соціальних груп, а й інформаційного здоров'я, що стає особливо актуальним в умовах сучасного інформатизованого суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Б. Н. Покровский Социальное здоровье как педагогическая категория. *Определение понятия в рамках системного подхода* / Покровский Б.Н. // *Личность и культура.*— № 1. — 2010. — С.52 – 54
2. *Актуальные проблемы исследования социального здоровья: Опыт социолого-философского анализа. Часть 1./* под ред. Р.А. Зобова, А.А. Козлова.— СПб: Химиздат, 2004.— 168 с.
3. Тесленко А.Н. Социальное здоровье молодежи в контексте социализации / А.Н. Тесленко // *Вестник социальной работы.* 2006.— №8.— С.16-21

СОРОКА О.В.,

кандидат соціологічних наук,
доцент, кафедра психології,
Запорізький національний
технічний університет,
м. Запоріжжя

КУЛЬТУРА СОЦІАЛЬНОГО ТАНЦЮ У ВИКЛАДАЦЬКИХ ПАРАДИГМАХ (НА ПРИКЛАДІ АРГЕНТИНСЬКОГО ТАНГО)

У статті соціальний танець розглянуто як феномен сучасної міської культури спілкування, зміст якого багато в чому визначається викладацькою (тренерською) парадигмою. Представлено інтерв'ю з викладачами аргентинського танго, яке розкриває зміст етичного, мотиваційного, комунікаційного, духовного, поведінкового аспектів їх викладацьких парадигм.

Ключові слова: соціальний танець, аргентинське танго, мілонга, кодигос, культура любовних відносин, викладацька парадигма.

В статье социальный танец рассмотрен как феномен современной городской культуры общения, содержание которого во многом определяется преподавательской (тренерской) парадигмой. Представлено интервью с преподавателями аргентинского танго, которое раскрывает содержание нравственного, мотивационного, коммуникационного, духовного, поведенческого аспектов их преподавательских парадигм.

Ключевые слова: социальный танец, аргентинское танго, милонга, кодигос, культура любовных отношений, преподавательская парадигма.

In the article a social dance considered as a phenomenon of modern urban culture of communication, the content of which is largely determined by the teaching (coaching) paradigm. Submitted by interviews with teachers of Argentine tango, which reveals the content of the moral, motivation, communication, spiritual, behavioral aspects of their teaching paradigms.

Key words: social dance, Argentine tango, milonga, kodigos, culture of love relationships, teaching paradigm.

Для мешканців великих міст України цілком нормальним, для деяких навіть звичним, стало отримання запрошень в Інтернеті відвідати сальса-вечірку або мілонгу. Подібні вечірки зазвичай організовують школи соціальних танців з метою дати можливість своїм учням попрактикуватися у танцювальних навичках, але головним чином, культурно відпочити і поспілкуватися. Разом з тим, у міській культурі Запоріжжя феномен «школа соціальних танців» з'явився відносно недавно. Новим є й саме поняття «соціальний танець».

Сучасне міське життя характеризує розширене використання новітніх комунікаційних технологій: збільшення Wi-Fi зон, користувачів смартфонами. Проте, це не вирішує проблему людської самотності і потреби у спілкуванні. Отже актуальним залишається пошук тих інструментів культури, які об'єднують людей на гуманітарній основі і сприяють побудові громадянського суспільства в Україні. У цьому контексті актуальність теми визначається роллю соціальних танців у налагодженні діалогу між представниками різної статі та підвищенні культури спілкування, піднесення спілкування до рівня мистецтва.

Слід зазначити, що у Мережі можна знайти багато яскравих публікацій (зокрема на сайтах шкіл соціальних танців), що присвячені темі соціального танцю, його соціальної ролі, особливостей конкретних соціальних танців (сальси, бачати, аргентинського танго тощо). Однією з таких публікацій є стаття Анни Політковської, в

якій авторка дуже гостро зазначає проблему інтеграції культури пристрасі, що пропонує аргентинське танго, у культуру любовних відносин чоловіка й жінки, що склалася у сучасній для неї Росії [1]. У психологічній літературі досить широко представлені теми танцювально-рухової терапії та психотерапії, танцювальної імпровізації, перформансу, танцю було і контактної імпровізації [2]. Разом з тим, у соціально-психологічному знанні тема соціального танцю є мало розробленою, як щодо концептуалізації цього поняття у цілому, так і щодо розгляду різних аспектів цього феномену і конкретних соціальних танців.

Мета статті: визначити духовні складові соціального танцю як феномену сучасної міської культури спілкування, зміст якого багато в чому визначається викладацькою (тренерською) парадигмою. Предметно дане дослідження спрямоване на виявлення змісту етичного, мотиваційного, комунікаційного, духовного, поведінкового аспектів викладацької парадигми. Аргентинське танго обрано як приклад для аналізу, оскільки є одним з найбільш поширених і популярних у світі (і в Україні також) парних соціальних танців.

Концептуалізація поняття «соціальний танець», з одного боку, пов'язана з виділенням тих загальних характеристик, які притаманні всім соціальним танцям. Так, по-перше, для більшості соціальних танців, при наявності певної техніки (основного або базового кроку), характерна імпровізація [3]. У імпровізації важливий

акцент на «тут і зараз», відсутність пробілу між задумом і втіленням; у ній немає поділу функцій вигадника і виконавця, вони утворюють органічну єдність і здійснюються одночасно. Імпровізація – це вибір серед можливостей, присутніх в даний момент, на противагу виконанню певного матеріалу, вибраного заздалегідь; це вміння чути своє тіло, простір і партнерів і відповідати на нього; це можливість бути будь-яким [4]. По-друге, соціальними танцями займаються переважно не задля змагань, а в якості дозвілля. По-третє, для партнерів танець стає формою спілкування, обміну позитивними емоціями, вираження почуттів [5].

Інший аспект концептуалізації в контексті розгляду соціального танцю як культурного феномену пов'язаний з визначенням його ролі в сучасній міській культурі шляхом розкриття змісту філософії, духу, етики конкретних соціальних танців. Не забуваючи про багатозначність терміна «культура», скористаємося його визначенням як набору кодів, які наказують людині певну поведінку з притаманними їй переживаннями і думками, тим самим, здійснюючи управлінський вплив.

Звернення до культурного коду аргентинського танго почнемо з історії його виникнення, що дозволить зрозуміти первісний соціальний смисл цього феномену.

Якщо коротко говорити про історію виникнення аргентинського танго, то відомо, що воно народилося в емігрантських кварталах Буенос-Айреса в кінці XIX століття. Чоловіки з різних країн у пошуках роботи з'їжджалися до Аргентини, залишаючи вдома свої сім'ї, дружин, коханих жінок. Їх туга по дому, журба за коханими, їх бажання мати хоч якусь можливість обійнятися з жінкою призвели до того, що вони придумали танець, який згодом назвався «танго» [6].

Ця романтична розповідь про виникнення танго оголює первинний соціальний смисл цього феномену:

пошук і спрага любовного партнера. У процесі історії первинні смисли певних соціальних явищ можуть набувати нових відтінків або навіть зазнавати істотних змін, проте вони назавжди залишаються невід'ємною частиною їх культурного коду. Щодо танго, то означений початковий смисл не вичерпав себе й понині і залишається співзвучним сучасності.

Для тих, хто навчається танго в Україні уявлення про культуру цього соціального танцю багато у чому визначається викладачем, оскільки саме викладач знайомить з «мовою» танцю (навчає базовим танцювальним навичкам і рухам), розкриває ключові аспекти ефективної взаємодії партнерів, долучає до філософії, до певної танцювальної парадигми. У даному контексті слово «парадигма» розуміється як приклад, зразок танцювання, розуміння, відчуття танго. Оскільки носієм певної культурної парадигми танго виступає викладач, то й в опису цього феномену слід звернутися до його свідомості.

У якості каналу зв'язку для проведення інтерв'ю з викладачами танго були використано соціальну мережу Facebook. Інтернет дозволив зв'язатися, налагодити контакт і поспілкуватися з викладачами з інших міст, інших країн. Ще одна перевага Інтернет у даному дослідженні – це можливість для викладачів танго, уразі потреби, детально обміркувати відповіді (декілька днів, тиждень і більше).

Учасники інтерв'ю:

Елла Лещина – викладач танго в ЦР Анаель, м. Запоріжжя, танцювальний досвід у танго – 4-ри роки, викладацький – 3-ри роки;

Елеонора Калганова – викладач танго, м. Москва, танцювальний досвід у танго – 6-ть років, викладацький – 4-ри роки;

Ігор Фаставець – викладач танго у Студії танцю T-Twice, м. Запоріжжя, танцювальний досвід у танго більше 5-ти років, викладацький – 3-ри роки;

Наталія Орлова – викладач танго у

Aliento del Tango, м. Київ, танцювальний досвід у танго – 6-ть років, викладацький – офіційно рік, але фактично більше;

Андрій Вознюк – викладач танго у Школі аргентинського танго ESSA, м. Одеса, танцювальний досвід більше 8-ми років, викладацький – більше 4-х років;

Тетяна Гординська – викладач танго у Tango Argentino Moldova, м. Кишинів, танцювальний досвід у танго – 5-ть років, викладацький – більше 3-х років; І

Іван Черкашін – асистент викладача у Школі аргентинського танго «Люди вулиць», м. Львів, танцювальний досвід 4-ри роки.

Більшість з них є засновниками власних шкіл, на основі яких зазвичай утворюються танго-співтовариства.

Авторка цієї статті надзвичайно вдячна усім викладачам танго за надану інформацію і за те, що відгукнулися, знайшли час на відповіді, адже з більшістю з них особисто не була знайома. По кожному інтерв'ю можна написати окреме есе про те, як відчувається, розуміється культура танго людиною, яка має коло учнів, що його наслідують, але межі цієї статті не дозволяють представити їх у повному обсязі. З огляду цього, результати розмови з викладачами представлені (на жаль) скорочено. Доречним видається представити їх у формі круглого столу.

Тема круглого столу: *«Культура аргентинського танго у викладацьких парадигмах: мотиваційний, комунікаційний, етичний, поведінковий, духовний аспекти».*

Питання до викладачів: *«Який був Ваш основний мотив для заняття аргентинським танго?».*

Елла: завжди любила рух і з дитинства мріяла танцювати.

Елеонора: на початку основним мотивом для мене у танго були змагання, які проходили в моїй країні (Узбекистан). Ми також намагалися виїжджати і за її межі. Я ставила нашим танцю-

вальним парам шоу програми (можу собі це дозволити так як маю хореографічну освіту і великий танцювальний досвід за спиною).

Ігор: займався бальними танцями, хотів поліпшити бальне танго. Виявилося, що танго є набагато цікавішим, ніж бальні спортивні танці.

Наталія: дівочі фантазії: сидимо ми з «принцом» у ресторані, а тут танго, а я вмію, а він теж!... Мій to-do list включав танго з дитинства.

Андрій: мене дівчина запросила. Раніше ніякими танцями не займався і взагалі, не танцював, а танго мені здалося оригінальним, оскільки я - особистість творча, не зміг відмовитися.

Тетяна: тоді в Молдові не було соціальних танців і мій партнер, який приїхав з Болгарії, розповів мені про сальсу, танго і взагалі про те, що таке соціальні танці. Оскільки на той момент я 15 років танцювала різні стилі, то навчання давалося мені дуже легко. А незабаром я зрозуміла що танго змінює мене і віддала перевагу йому.

Іван: на той час одним із моїх життєвих завдань було навчитися танцювати (взагалі навчитися). Але вийшло так, що орендарем в нашої фірми була школа аргентинського танго, от досі займаюся танго.

Питання до викладачів: *«Як правильно звертатися до людини, яка навчає аргентинському танго: тренер з танго, викладач, вчитель танго, як-небудь ще або це не принципово?».*

Елла: викладач, учитель.

Елеонора: звичайно, якщо ви прагнете відчувати культуру Аргентини, її дух, її прагнення до відносин, то варто взяти до уваги пару термінів і, що є не менш важливим, звертатися до педагога потрібно «Маестро».

Ігор: не принципово, я звертаюся - маестро або маестрос (якщо це дійсно маестро).

Наталія: викладач або вчитель. Слово «тренер» асоціюється зі спортом і змаганнями, тоді як соціальне танго призначене для відпочинку. «Хореограф» - з постановками, а у нас тут на

вершині кута - імпровізація. Зате «вчитель» - це людина, що передає традицію, смисли. Як у бойових мистецтвах, з якими танго часто порівнюють. «Маестро» - вже знакова фігура, приклад для завсідників мілонг Буенос-Айреса, або зірка міжнародного масштабу.

Андрій: особисто для мене це не принципово.

Тетяна: до своїх аргентинських викладачів я звертаюся: «Маестрос», і вважаю це правильним, але не всіх викладачів можна так називати, мої учні називають мене викладач, напевно саме тому, що намагаюся «викладати», а це включає в себе - нести культуру, філософію і дух танго, крім самого танцю.

Іван: це абсолютно не принципово.

Питання до викладачів: «Кажуть, танго - засіб спілкування, а щоб розуміти один одного потрібно знати мову. Чи існує певний початковий мінімум танцювальних рухів, яким необхідно оволодіти, щоб танцювати на мілонгах? Які рухи можна віднести до цього мінімуму початкового оволодіння «мовою» танго?»

Елла: якщо людина чує і любить музику танго, якщо відкрита для обіймів, якщо вміє просто ритмічно рухатися під музику в танці, нехай навіть простими звичайними кроками - цього вже мінімально достатньо. Але якщо ми хочемо бути більш досконалими у танці і у взаємодії в парі, то необхідні основні початкові базові навички: постанова, обійми, баланс, розуміння основ взаємодії в парі, увага до партнера, вміння «чути» партнера, зворотний зв'язок. Треба відзначити, що до партнера вимог більше, так як він відповідає за ведення і імпровізацію в танці, навігацію.

Елеонора: є певні рухи які варто вивчити початківцям перш ніж йти на мілонгу, але це здебільшого стосується партнера, що ж до жінки, то їй підвладно слідувати за партнером. Основний рух - це крок по лінії танцю (уперед, назад, в сторону) - *caminada*. Щодо техніки, то тут звичайно можна

і на уроки сходити.

Ігор: все дуже залежить від індивідуальності, комусь потрібний більший набір слів, хтось є більш лаконічний, хтось менш виразний, а хтось яскравіший. Але все це має свою цінність і становить інтерес, якщо є що висловлювати у танці. Можна станцювати тільки на кроках і хрестиках (власне хрестик, це теж блокований крок). Вивчаючи техніку, людина заглиблюється у танго.

Наталія: по суті, рухів у танго два - крок і поворот. Кроки бувають вперед, назад і в сторону, зі скручуванням і без, повні та перервані. Поворот буває вперед і назад щодо опорної ноги. А далі, як у китайському: з маленьких ієрогліфів складаються великі (фігури танго). І як у в'єтнамському: значення складу залежить від тону (кута повороту, довжини та якості кроку). Можна порівнювати танцювальні елементи зі словниковим запасом, а техніку - з граматикую і орфографією. Але найголовніше в танго - контакт: я тобі кажу, я тобі танцюю, я прагну бути зрозумілим і чути тебе. Якщо контакт виник і мета пари - не вражати оточуючих, а зануритися в загальний руховий транс, відчувати себе «звіром о чотирьох ногах з одним серцем», то буває досить кроків і змін ваги. Якщо хочеться більш змістовної розмови, базовий курс танго в нашій редакції включає прогулянку і очо з парадми, очо мілонгера, пружинки-реботе, очо кортадо і хрест, медіахіро, перехід на наступний рівень - хіро. Принаймні освоєння цього «розмовника». Чоловікові ще потрібно навчитися комбінувати: куди ще ми можемо вирулити з даного становища? А жінці - довіритися партнеру, не думати за нього. Все це робиться в обіймах. Якщо ви приємно обіймаєте, майстерність прийде багато швидше.

Андрій: так, безумовно «мінімум» існує, тільки назвати його набором рухів, як у класичних танцях не вийде. Тут все інакше. Все танго побудовано на взаємодії. Людина зможе взаємоді-

яти з іншим, тільки якщо сама здатна добре керувати своїм власним рухом. А на практиці виходить, що ми заново вчимося ходити, тому що не здатні на керований крок. Все танго складається тільки з двох рухів: кроку і повороту, все інше - лише їх модифікація. Важливий тут і психологічний «запас». Танго здатні танцювати тільки впевнені в собі особистості, які вже відбулися і цьому аспекту я приділяю велику увагу. Коли є «база» з власної керованості та психологічної підготовки - можна виходити на паркет. Тому проміжок від «першого кроку» до «паркету» у всіх різний: комусь і одного заняття достатньо, а комусь і року мало.

Тетяна: я б назвала знання кроків вперед, назад, в сторону, крос і повороти, все інше можна придумати і скласти. Найскладніше це навчитися «крокувати» у парі, якщо ви цього навчилися, пора на мілонги.

Іван: у танго немає місця егоїзму, хороше танго це «танець двох». Щодо початкового мінімуму, то можна почати перелічувати різні рухи такі як, наприклад, хрест, очос, парада, сакада і т.д., проте хочу акцентувати увагу на іншому. Новачку який хоче оволодіти «мовою танго», треба постійно вдосконалювати наступні 5-ть навичок: постанова, обійми, кроки, повороти, музикальність, ритміка танго. У той час як «рухи», «зв'язки» «фігури» мусять бути у якості практичного застосування, «завчання» рухів без розуміння суті може призвести лише до шаблонності і одноманітності, у той час як танго це танець оснований на імпровізації. Пара танцююча простими кроками, в якій танцюристи оволоділи базовими навичками буде виглядати набагато краще ніж та, яка танцює завченими ефектними рухами, які без «бази» будуть виглядати шкаратно та кострубато.

Питання до викладачів: «Якщо говорити про етику танго, то яких основних принципів і правил поведінки партнери та партнерки повинні дотримуватися на мілонгах, щоб

встановлювати і підтримувати ефективну взаємодію у танці?»

Елла: звичайні людські норми + традиції танго. Насамперед: ввічливість, привітність, повага до партнера дотримання правил елементарної гігієни + дотримання кодїгос.

Елеонора: це повага до партнера, до музики і до оточуючих вас людей. Чоловік не може просто підійти до дами і покликати її - це не етично і в цьому випадку пані може відмовити. Спосіб, за допомогою якого партнер запрошує партнерку на танго - це спілкування за допомогою погляду «кабесео».

Ігор: гідність внутрішня і зовнішня, повага по відношенню до себе і до партнерів, до оточуючих. А загалом - кодїгос.

Наталія: танцпол мілонги - це мовчазна розмова серед компанії. Важливо рухатися по лінії танцю (проти годинникової стрілки), дотримуючи особистий простір інших пар. Чоловік бере на себе відповідальність за безпеку партнерки, жінка допомагає йому у цьому. Всі емоції звернені всередину пари, що додає романтики. Сама взаємодія починається ще раніше - з обмін поглядами, в яких містяться заклик і злагода, або ввічлива відмова, що непомітна іншим. Традиційна мілонга являє собою дуже вишукане дійство, яке можна звести до одного принципу: «Я - хороший, ти - хороший. Але ще головніше нас - Музика і Танець».

Андрій: танго - це спілкування короля з королевою, звідси і весь етикет. Чоловік повинен так запропонувати жінці рух, щоб їй здавалося, що це не її ведуть кудись, а вона сама йде. Тому я роблю акцент на тому, щоб не стільки вести партнерку, скільки запропонувати їй напрямок руху і звільнити або закрити перед нею простір.

Тетяна: для танцю досить простої поваги і розуміння один одного. Дуже важливо партнерам бути жіночними і не брати на себе чоловічі обов'язки, а саме не запрошувати партнерів.

Іван: етика танго основана на тих самих моральних засадах, як і у бу-

денному житті: взаємна повага, доброзичливість, культурна поведінка. Існує багато правил поведінки на мілонзі (кодігос), основною засадою яких, на мою думку, є бажання приємно провести час на мілонзі, як самому так і іншим учасникам. Якщо казати про сам танець, то це дотримання «ронди» - руху танцюючих «проти годинникової стрілки» по периметру танцполу, ввічливість при зіткненні двох пар – ввічливе вибачення партнерів один перед одним, також дотримання дистанції між парами, максимальне використання власного «танцювального простору».

Останнє питання до викладачів стосувалося їх бачення, розуміння, відчуття духу, філософії, суті танго, з проханням висловити це дуже стисло, одним або декількома словами.

Елла: Аргентинське танго дуже багатогранне, його можна розглядати у різних аспектах: культурному, історичному, філософському, соціальному, психологічному, біомеханічному, оздоровчому, хореографічному, енергетичному...список аспектів і контекстів можна продовжити! Що б відповісти на останнє запитання треба писати, як мінімум статтю, якщо не книгу (це вимагає окремої уваги і часу, якщо відповідати розгорнуто). І відповіді на ці питання будуть дуже індивідуальні у різних тангеро. Краще продовжити розмову на тему танго при зустрічі.

Елеонора: розуміння духу танго - необхідно для Маестро, оскільки під час уроку він передає енергію свого відчуття і виконання, тим самим привертає увагу та інтерес учнів. Суть танго - отримати якомога більше задоволення, доставити задоволення партнерові або партнерці, отримати задоволення послухавши оркестр і виконавця або просто подумки потрапити в цю країну. Аргентинське танго - це танець, що підносить мене на поверх, вище якого не існує. Дух аргентинського танго - для мене це тонка нитка, яка пускає у світ жарких, пристрасних, часом сумних обіймів. Головне для

тангеро - любити світ, де є він, вона і музика. Головне для тангери - любити світ, де є вона, він і музика.

Ігор: танго - це не лише танець, а маленька модель життя, яку треба прожити з партнером протягом однієї танди (танцювальний блок зазвичай з чотирьох танго).

Наталія: аргентинське танго - це історія, які ніколи не повторюються. Його дух - це ностальгія по ідеальному минулому, гідність з відтінком самоіронії, гранична увага до моменту. Його філософія - це повага до тих, хто був до тебе і хто зараз поруч із тобою. Головне для тангеро - малювати музику партнеркою. Головне для тангери - слухати музику партнером.

Андрій: аргентинське танго - це обійми двох близьких один-одному людей, його дух - це взаємодія двох особистостей 1+1, а не 0,5+0,5; його філософія - чоловік домінує догоджаючи, а жінка, довіряючись йому, не «вішається на шию». Головне для тангеро - бути королем, а для тангери - королевою.

Тетяна: аргентинське танго - це танцювальна модель життя. Дух танго - любов і розуміння. Його філософія - розуміння партнера, вміння не тільки чути, але й слухати іншого, вміння дарувати і ділитися любов'ю. Головне для тангеро і тангери - навчитися дарувати і ділитися.

Іван: аргентинське танго це - парний соціальний танець побудований на чіткому ритмі та імпровізації. Його дух полягає у особливій взаємодії танцюючих: в парі під несамовиту музику у ритмі танго. Філософія аргентинського танго - це розуміння танго як життя. Головне для тангеро і тангери - танцювати танго.

У підсумку бесіди з викладачами можна сказати, що дуже складно, майже не можливо, говорити стисло про танго, якщо ж таки намагатися, то спираючись на думки викладачів танго, при описанні танго-культури складно обійтися без таких термінів як «танго-музика», «маестро», «мі-

лонга», «кодингос», «обійми», «контакт», «танда». Власне це і є ключові моменти новизни культури відносин, виразу почуттів і спілкування, що може привносити танго у життя тих, хто ним займається. Зрозуміло, що повністю розкрити зміст викладацької парадигми не в змозі жодне дослідження, тим більш, що це не є щось застигле, наші уявлення постійно розвиваються і, навіть, можуть кардинально змінюватися.

Висновки. У статті окреслено лише певні грані того, що можна назвати складовими викладацької парадигми викладача (тренера) соціального танцю. Щодо змісту танцювальних парадигм, то тут присутня мультипарадигмальність, і різниця у змісті відповідей викладачів є показовою.

Щодо аргентинського танго, то зрозуміти його культуру чи культуру іншого соціального танцю можна через знання його історії, філософії, принципів і правил, базових рухів і т.п. Однак, долучитися до цієї культури почуттів і спілкування, стати її носієм можливо тільки лише через, якщо так можна висловитися, «танцювання».

Покладаючись на думку вчителів танго, видається, що не так вже багато треба для того, щоб розпочати свій шлях у танго, впустити його у своє життя, долучитися до його культури ведення діалогу із протилежною статтю. Як сказала одна з моїх викладачок танго: достатньо бажання танцювати, любов до музики танго, а далі вже немає меж досконалості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Политковская А. И страсть на цыпочках вдруг переходит в дрожь. Движение – форма существования любви [Електронний ресурс] : www.novayagazeta.ru – электронное периодическое издание «Новая газета». – Режим доступу: <http://politkovskaya.novayagazeta.ru/pub/2000/2000-018.shtml>
2. Медиатека Александра Гиришона: тексты и ссылки на тексты о танцевально-двигательной терапии и психотерапии, импровизации, перформансу, танцу будто и контактной импровизации, соматике и т.д. [Електронний ресурс] : www.girshon.ru - «Жить танцуя» - центр интегрального танца Александра Гиришона. – Режим доступу: <http://girshon.ru/index.php/teksty.html>
3. Социальные танцы : Википедия [Електронний ресурс] : Википедия - свободная Интернет-энциклопедия. – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E6%E8%E0%EB%FC%ED%FB%E5_%F2%E0%ED%F6%FB
4. Гиришон А. 5 определений танцевальной импровизации [Електронний ресурс] : www.girshon.ru - «Жить танцуя» - центр интегрального танца Александра Гиришона. – Режим доступу: <http://www.girshon.ru/index.php/moi-stati/articles/id-5-opredelenij-tancevalnoj-improvizacii.html>
5. Струк О. Social Dance в жизни взрослых или что такое социальные танцы [Електронний ресурс] : Школа танцев Фиделио. – Режим доступу: <http://archive.today/WHkWR>
6. История аргентинского танго [Електронний ресурс] : www.vivatango.ru – Школа аргентинского танго. – Режим доступу: <http://www.vivatango.ru/istoria1.php>

СТЕПАНОВА Н.М.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра освітнього
менеджменту і педагогічних
інновацій, Черкаський обласний
інститут післядипломної освіти
педагогічних працівників
Черкаської обласної ради,
м. Черкаси

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНУ ДОВІРИ

Стаття присвячена аналізу ціннісного аспекту феномену довіри. Автор акцентує увагу на роль довіри у формуванні таких ключових цінностей суспільства, як достаток, добро, справедливість, свобода, взаєморозуміння та ін.

Ключові слова: цінність, суспільна довіра, демократія.

Статья посвящена анализу ценностного аспекта феномена доверия. Автор акцентирует внимание на роль доверия при формировании таких ключевых ценностей общества, как состояние, добро, справедливость, свобода, взаимопонимания и др.

Ключевые слова: ценность, общественное доверие, демократия.

The article analyzes the valuable aspects of the phenomenon of trust. The author focuses on the role of trust in the formation of the key values of the society, as a state, goodness, justice, freedom, mutual understanding, etc.

Key words: value, public trust, democracy.

Суспільство ХХІ століття досить часто називають інноваційним, визначаючи різні його характеристики, серед яких посткапіталістичне (Ральф Дарендорф), постіндустріальне, інформаційне (Деніел Белл, Олвін Тоффлер), постекономічне (Владислав Іноземцев), суспільство знань (Пітер Дракер, Фредерік Вебстер) та ін. Але є ще одна характеристика без чіткої назви, але яка означена радикальною переоцінкою всієї системи цінностей.

Перед суспільством вцілому і кожною людиною зокрема постійно з'являється дилема вибору способу життя, ведення господарства, сімейного устрою, особистих взаємовідносин, іншими словами: триває постійний пошук нової філософії життя. Так як шкала цінностей суспільства і особистості безперечно пов'язані між собою, то на кожному етапі розвитку за конкретних обставин виникають і певні труднощі взаємовпливу природи цінностей і природи людини. Цінності для особи стають надактуальними, коли вона переживає переломні моменти в житті чи перебуває у екзистенціальних станах (співчуття, радість, вибір, відстоювання позиції тощо).

Проблема цінностей здавна цікавила мислителів, починаючи із античних часів, але її теоретична частина була описана у ХVІІІ столітті, де «пальму першості» ввідають Імануїлу Канту (1724-1804), який назвав людину «найголовнішим предметом у світі», так як у неї є самосвідомість..., «людина – це найвища цінність, це особистість» [1]. Філософія Канта, яка включала оціню-

вання до світу, де обґрунтовувалося буття цінностей для розумних істот і самоцінність людської особистості, започаткувала напрям, який характеризується особливою увагою філософів до ціннісної значимості світу.

Виникнення самої «філософії цінностей» пов'язують із ім'ям Германа Лотце (1817-1881), який підніс поняття «цінності» у філософську площину, чітко окресливши протележності «світ внутрішніх цінностей» і «світ явищ», що, в свою чергу, відповідає розмежуванню «світ засобів» і «світ цілей» [4]. Таким чином, розуміючи «світ цінностей», дослідник за Кантом повторює, що «царство цілей і є скарбницею цінностей... у царстві цілей все має або ціну або гідність» [2].

Саме під впливом неокантіанської філософії починаються активні дослідження у сфері аксіології. Відомий німецький філософ М. Вебер (1864-1920) запропонував своє вирішення проблеми цінностей. Він трактує цінність як «установку тієї чи іншої історичної епохи», «напрямок інтересу, який властивий тій чи іншій епоці». Тобто він підкреслював земну, соціально-історичну природу цінностей [6, 74].

Із початку минулого століття ця проблема стала актуальною у роботах М.Бердяєва, П.Сорокіна, М.Лоського, Г.Ріккєрта, Б.Спінози, С.Франка, І.Франка, Д. Юма, П.Юркевича та ін. Лінія ціннісних орієнтацій знайшла відображення у працях феноменологів (Е.Гуссерль, М.Шелер), езистенціалістів (С.К'єркегор, А.Камю, Ж.-П.Сартр, М.Хайдеггер), представників «філософії життя» (Ф.Ніцше,

В.Дільтей, Г.Зиммель), представників гуманістичної психології (А.Маслоу, К.Роджерс).

Із педагогічної точки зору проблему цінностей вивчали Ш.Амонашвілі, І.Бех, Є.Бондаревська, Б.Гершунський, І.Зязюн, М.Казакіна, Н.Нікандров, Л.Новікова та ін.; Б.Лихачов запропонував класифікацію цінностей виховної системи.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній науці є кілька класифікацій видів цінностей, у їх основі лежать різні визначальні чинники, і в залежності від цього й вибудовується ієрархічна лінія від ключових до найвищих.

За В. П. Тугаріновим цінності розділяються на:

- *«цінності життя»* – життя, здоров'я, життєві радості, спілкування з іншими людьми;
 - *«цінності культури»* – матеріальні та духовні.
- Анісімов С. Ф. виділяє:
- *абсолютні цінності*, які мають значення для людей – життя, здоров'я, прогрес, знання, справедливість, гуманність, духовність людини;
 - *релятивні (відносні) цінності*, які змінюються і залежать від історичних та класових позицій – політичні, ідеологічні, релігійні, моральні, класові;
 - *антицінності або псевдоцінності* – смерть, хвороби, голод, деградація людини.

Російський дослідник Д.А.Леонтьєв зауважує, що класифікувати цінності можна лише тоді, коли вдасться розібратися у природі самого феномену [3]. Він визначає:

- суспільні ідеали;
- цінності-артефакти;
- особистісні цінності.

Аналізуючи різні класифікації, варто зазначити, що відмінності між цінностями не можна абсолютизувати, так як за своєю природою вони здатні або розвивати особистість, або сприяти її деградації.

Гуманістичний підхід робить акцент на тому факті, що спільний роз-

виток матеріальних і духовних цінностей в історичному контексті передбачає їх єдине начало, а на певних етапах навіть взаємодоповнюваність та взаємозалежність. Тоді загальнолюдською цінністю є сама людина, її життя, фізичне, морально-духовне здоров'я, честь, гідність, свобода вибору, саморозвиток тощо.

Звичайно, кожному суспільству притаманний специфічний набір цінностей, система яких виступає в якості найвищого рівня соціальної регуляції.

Ключові цінності суспільства формуються виходячи з цілей і завдань, які стоять перед ним у певний період розвитку і відображають фундаментальні суспільні потреби, які змінюють одне одного в соціально-історичному часі і просторі. Наприклад, у Середньовіччі цінності пов'язувалися з божественною сутністю, набуваючи релігійного характеру, а в епоху Відродження на перший план виступали цінності гуманізму, вільнодумства. З часом аксіологічні підходи почали визначатися із позицій раціоналізму, що пояснюється розвитком науки і формуванням нових суспільних відносин.

А які ж цінності приваляють у сучасному українському суспільстві? Не вдаючись у аналіз історичного розвитку (так як це тема для окремого дослідження) зауважимо, що відмова від ідеалів радянської епохи, невідале щеплення західноєвропейських цінностей привели до ідейного і морального нігілізму, що охопили масову свідомість і поведінку українців. Пострадянське українське суспільство з «квазісоціалістичного» перетворилося на «квазікапіталістичне». До пережитків «реального соціалізму» додається проблема подолання «варварського капіталізму», який характеризується такими рисами, як спекуляція, корупція, надмірна нажива тощо. Все це вказує на необхідність визначити систему координат, орієнтирів і цілей подальшого розвитку країни, які відповідали б очікуванням та інтересам більшості населення.

Важливою складовою цього процесу є формування як індивідуальної, так і суспільної довіри, яка буде виступати основою масової свідомості та поведінки. Це, в свою чергу, передбачатиме наділення об'єкту довіри ціннісно-значущими якостями та сподіваннями на його здатність забезпечити якісне вирішення актуальних завдань в інтересах задоволення суспільних проблем.

«Дефіцит суспільної довіри створює ситуацію, в якій розвиток багатьох демократичних і ринкових інститутів виявляється неможливим» [5, 36]. Таке означення, на нашу думку, вказує на формування довіри як на надактуальну проблему для сучасного українського суспільства.

Зупинимося на деяких ціннісних категоріях, які притаманні демократичному суспільству і переконаємося, що складова довіри, без перебільшення, є основою їх суспільної дії.

Для підтримки цілей самозбереження, продовження роду та збереження людського виду кожен член суспільства має їсти, одягатися, мати житло, сім'ю і т.д. Ми говоримо про *достаток*. Який рівень задоволення цих потреб вважати нормальним? Адже саме прагнення до самозбереження (як і інші цілі життєдіяльності) нескінченно, і у відсутності інших цілей та цінностей, як би добре не жила людина, їй завжди хочеться жити ще краще. Тому, яка орієнтація буде у членів суспільства – чи будуть вони прагнути до подальшого поліпшення умов життя або обмежуватися необхідним – залежить від того, як сформульована цінність достатку в суспільстві. Ця категорія регламентує в основному виробничу і споживчу діяльність членів суспільства, їх можливість володіти тими чи іншими ресурсами, їх права та обов'язки. Тут діятиме своєрідний принцип співучасті, а точніше «компенсації»: чим краще людина зможе задовольнити власні потреби і буде заможнішою, тим багатшим буде суспільство, і тим більшою стає вірогід-

ність до створення капіталу суспільної довіри.

При цьому чинна в суспільстві категорія достатку із різним рівнем довіри формує домінуючі джерела існування даного суспільства: агресію (наприклад, народи-завойовники), продукування (народи-виробники), дотування (народи-споживачі) тощо.

Близькою за змістом цінністю до достатку є категорія *свободи*, що позначає можливість особи чи групи виступати відповідно до власного волевиявлення, яка не детермінована зовнішніми умовами і направлена на максимально можливе задоволення, передусім, природних потреб. Свобода у демократичному суспільстві розкривається через поняття довіри. Саме тут суб'єкт довіри може усвідомити себе як мислячу, активну істоту, наділену можливістю вибору, відповідальну за власні вчинки та спроможну оцінити всі позитивні сторони та ризики від об'єкту довіри.

Близькою до цінності свободи є категорія *справедливості*. Справедливість у демократичному суспільстві відображає існуючий (або неіснуючий) стан речей як належний, що відповідає правам людини, або навпаки, як такий, що суперечить їм і тому має бути усунений. Справедливість оцінює не просто якесь окреме явище в цілому, а співвідношення кількох явищ з точки зору розподілу благ між людьми, зокрема співвідношення ролі окремих людей (соціальних груп) у житті суспільства та їх соціального стану.

Парадокс суспільного розвитку українського пострадянського простору полягає в тому, що, отримавши свободу, рівність можливостей, більшість людей так і не повірили у справедливість. Вони навіть не намагаються повною мірою оцінити, реалізувати по-справжньому свої можливості, порівнюючи постійно все із радянським минулим. Тому не дивно, що вони попадають частіше у ситуацію невірності довіри, чим її формування.

Добро. Це базова цінність суспіль-

ства, яка регламентує поведінку його членів, їх взаємини, але не так жорстко і формально, як деякі інші категорії. Для вираження ця цінність має у користуванні досить дієві інструменти, як громадська думка і соціальні санкції, визначаючи свої принципи в дихотомії «хороше» і «погане». Природньо, весь комплекс етичних норм, визначених добром, не може з'явитися сам по собі. Ця ідея має бути артикульованою в суспільній свідомості таким чином, щоб уможливити розпізнавання у конкретних ситуаціях вибору добра і зла та знаходити правильні рішення. Тому гарантом абсолютної значимості і цінності добра може виступати довіра.

Важливою складовою ціннісних орієнтацій у суспільстві є категорія *взаєморозуміння і діалогу*. Ці терміни мають дещо спільне із поняттями «порозуміння» і «спільної мови». Вони виступають як суспільна цінність тоді, коли ведуться переговори чи існує реальна загроза порушення дипломатичних відносин, винайдення політичних рішень чи досягнення компромісу. Більше того, досвід людського спілкування запевняє нас в тому, оскільки складно оволодіти вмінням комунікації з кожним, як з рівним собі.

Світовий досвід стверджує, що ступінь розвитку демократії значною мірою залежить від розвитку політичного діалогу в країні. Сутність розвинутої системи політичної комунікації полягає в забезпеченні можливостей для досягнення суспільної згоди. Тому у цінності взаєморозуміння такою важливою складовою виступає довіра. Без неї будь-які спроби залагодження конфлікту чи ведення конструктивного діалогу приречені на невдачу і загрожуватимуть політичною апатією, пасивністю, навіть ізоляціонізмом та конфронтацією серед населення. Крім цього, одним із наслідків суспільної довіри та необхідною умовою самого процесу довіри є суспільна відповідальність. Взаємна суспільна відповідальність всіх членів соціуму розгля-

дається як найвищий прояв суспільного взаєморозуміння.

Таким чином, всі ключові цінності, притаманні кожній соціальній спільності, тісно взаємопов'язані. Однак цей взаємозв'язок ієрархічний, і за різних обставин одні цінності істотніше впливають на інші. На наш погляд, таке поперемінне домінування ціннісних орієнтацій відповідає основним соціальним станам і бажанням, які домінують у суспільстві.

Українське суспільство розбудовує правову державу. Що потрібно зробити, яку стратегію розвитку обрати, щоб розвивалася дійсно правова держава? Чи потрібно уникати усіх «застарілих» традицій чи вибудовувати нові, сучасні? Частково на ці запитання знаходимо відповідь у американського дослідника Ф.Фукуями: «Для ефективного функціонування інститутів демократії і капіталізму потрібно, щоб вони могли співіснувати з різноманітними «досучасними» культурними навичками суспільства. Закон, договір, економічна доцільність є необхідним, але зовсім не достатнім базисом стабільності і добробуту в постіндустріальне століття – вони повинні спиратися на такі речі, як взаємодія, моральні зобов'язання, відповідальність перед суспільством і довіру, які, у свою чергу, живуть традицією, а не раціональним розрахунком. У сучасному суспільстві всі ці речі не стають анахронізмом, навпаки, вони суть запорука його успішного розвитку» [7, 69].

Мовою сучасних викликів це означає, що, можна відмовитись від помилок минулого, для того щоб їх не повторювати, проте не треба відмовлятися від досвіду старших поколінь, їх життєвої мудрості, які, в цілому, очевидно, не були помилковими, що найменше тому, що самим фактом свого існування ми завдячуємо цьому досвіду.

Правова держава в Україні, поява якої прямо пов'язана з формуванням розвинутого громадянського суспільства, у вітчизняному виконанні може

прищепитися лише з урахуванням її моральної складової. Українські громадяни за двадцять три роки на власному досвіді побачили і переконалися в тому, що держава, яка іменує себе «демократичною», може не виконувати своїх функцій, прийняті парламентом закони, навіть самі правильні, не дотримуються, права і свободи буквально на кожному кроці можуть порушуватися. Негативні настрої у суспільстві зростають ще й тому, що порушується баланс елементарних норм моралі і справедливості – не в інтересах народу, а за рахунок народу. Саме тому орієнтиром для теперішніх та майбутніх поколінь залишається ідея «справедливого суспільства», яка ґрунтується на реальній динаміці і рівновазі суспільних та індивідуальних цінностей, відповідно нормам і цінностям українського менталітету.

Соціальний ідеал суспільства, який необхідно і можливо створити в Україні на базі органічного синтезу соціалістичних, ліберальних, а також елементів консервативних цінностей – це

ідеал вільної людини у справедливому і солідарному суспільстві. Саме на це повинна орієнтуватися нова ціннісна парадигма, яка по суті своїй збігається з одвічною мрією людства і знаходить своє вираження в численних утопічних проектах – звести воєдино свободу, справедливість, відновити довіру і творити добро.

Теза «навчитися управляти світом» у нашому розумінні набирає особистісного забарвлення – навчитися управляти собою. Це передбачає розвиток самої особистості, без чого ні майбутній прогрес, ні побудова суспільних відносин на ціннісних орієнтаціях неможливі.

Ми переконані у тому, що розквіт усіх здібностей людини є найвищою метою людства, яка має абсолютний пріоритет над усіма іншими цілями. Духовні, моральні, соціально-політичні й культурні цінності та чесноти мають бути основою нового суспільства, у якому, безперечно, одну із основних ніш має займати цінність довіри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Иммануил Кант. Сочинения в шести томах / И. Кант. – Том 6. – М.: Мысль, 1966. – 743 с.
2. Кант І. Рефлексії до критики чистого розуму / І. Кант. – К.: Юніверс, 2004. – 464 с.
3. Леонтьев Д.А. Ценности общества и ценности личности [Електронний ресурс]. – Джерело доступу: <http://iph.ras.ru/page52169422.htm>
4. Столович Л.Н. И. Кант и проблема ценности [Електронний ресурс]. – Джерело доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/i-kant-i-problema-tsennosti>
5. Трапкова А.В. Доверие в российском малом и среднем бизнесе / А.В. Трапкова // Общественные науки и современность. – 2004. – №4. – С. 36-48.
6. Філософський енциклопедичний словник / гол. редкол. В.І.Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
7. Фукуяма Ф. Сильное государство: Управление и мировой порядок в XXI веке / Френсис Фукуяма; [пер. с англ.]. – М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 220 с. – (Philosophy).

ЯРЕМЧУК О.В.,
доктор психологічних наук
доцент кафедри соціальної та
прикладної психології,
ОНУ імені І.І. Мечникова,
м. Одеса

СУБ'ЄКТ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ МІФОТВОРЧОСТІ

В статті з'ясовується співвідношення картини світу етносу й суб'єктивного образу світу суб'єкта етнокультурної міфотворчості. Індивідуальна авторська міфотворчість розглядається як знакове опосередкування культурної реальності.

Ключові слова: картина світу, етнос, суб'єкт етнокультурної міфотворчості.

В статье выясняется соотношение картины мира этноса и субъективного образа мира субъекта этнокультурного мифотворчества. Индивидуальное авторское мифотворчество рассматривается как знаковое опосредование культурной реальности.

Ключевые слова: картина мира, этнос, субъект этнокультурного мифотворчества.

The article turns correlation between the worldview of the ethnicity and subjective image of the world of the subject of ethnocultural myth-creativity. Individual author's myth-creativity is seen as a symbolic mediation of cultural reality.

Key words: world view, ethnos, an ethno-cultural myth-creativity.

Суб'єктивний образ світу творчої індивідуальності, який відбито в її мовному творінні без сумніву справляє вагомий вплив на етнічну картину світу, перш за все тому, що додає в неї нові значення й смисли. Зважаючи на те, що властивістю мови є організація й стабілізація процесу сприймання, мовленнєвий акт викликає активізацію свідомості щодо тих чи інших аспектів дійсності. Авториміфотворці, таким чином, створюючи власний мовний простір, спонукають загал до нового бачення й обговорення зовнішньої та внутрішньої реальності людини. Таким чином, картина світу, будучи індивідуалізованою культурно-історичною основою пізнання, стимулює надбання суб'єктом нових знань на основі досвіду етнокультурної спільноти. Великого значення в цьому процесі набуває опосередковуюча функція символів, метафор, образів, які закарбовують спосіб осягнення буття певною етнокультурною спільнотою.

Проблема. Коли йдеться про індивідуальне переломлення культурної реальності творчим суб'єктом, можна припустити виникнення нових смислів, які можуть бути означені даною етнокультурною спільнотою, тобто введені в її культурний обіг. Саме в цьому розумінні індивідуальна авторська міфотворчість може розглядатися як знакове опосередкування культурної реальності. Це приклад знаків другого порядку, які виникли завдяки діалогу митця з власною етнічною традицією. Показовим є те, що знаковими виявляються навіть поведінка й жит-

тєвий шлях автора-міфотворця. Опановуючи зміст індивідуальних авторських міфів, суб'єкт піднімається на новий щабель самопізнання в культурі і створює суб'єктивний образ світу.

Мета статті: з'ясувати співвідношення картини світу етносу й суб'єктивного образу світу суб'єкта етнокультурної міфотворчості.

Взаємини особистості зі значеннєвою сферою культури залежать від рівня індивідуалізації особистості. У свою чергу ступінь активності і суб'єктності людини значною мірою визначає її креативний потенціал у сенсі синтезування суб'єктивного образу світу. Особистість є носієм ментальності певної культури та перебуває в її межах; індивідуальність, долаючи ці межі, стає інтерпретатором семантичних полів культури, або суб'єктом міфотворчості, тому що привносить у систему колективної ментальності нові смислові елементи.

Сучасна людина опиняється перед вибором: бути споживачем сконструйованих іншими міфів або включитися в процес етнокультурної міфотворчості. Постнекласичне тлумачення міфу позиціонує його як універсальний культурно-психологічний феномен, що є первинним кодом змістів, символів, світоглядних установок, які відбивають універсальні архетипи колективного несвідомого в індивідуальній психіці. Важливо те, що міф – це система мислення і досвіду, яка спирається на психічний баланс свідомої та несвідомої сфер особистості і, завдяки цьому, є медіатором між реальним і потенційним «Я». Специфічна якісна

структура міфу дозволяє відбити тенденцію холистичності у внутрішньому світі людини й у соціальному житті. Це виявляється насамперед у синтезі логіки й емоцій, раціонального й інтуїтивного способів пізнання світу. Міф є універсальною формою включеності людини у світ, екологічним способом досягнення особистістю цілісності, інструментом впорядкування психічних змістів на шляху до Самості. Виходячи з такого розуміння феномена міфу, варто підкреслити, що особистість спонтанно створює міфологеми, просто перебуваючи у своєму природному стані означування, переживання й оцінювання життєвих подій. К.-Г. Юнг називає це «безперервним творчим актом, тому що за допомогою фантазії, психічне створює повсякденну реальність» [12]. Прикметою постмодерністського дискурсу є особлива увага до етнокультурної міфотворчості особистості. Етнокультурна міфотворчість особистості – це процес створення суб'єктивного міфологічного простору, що корелює з визначеним типом культурно-історичного, етносоціального й екзистенціального досвіду, відбитого в різних текстах (нарративах, поведінці і, ширше, у життєвому шляху в цілому). Продуктом етнокультурної міфотворчості особистості є індивідуальний авторський міф. Ми трактуємо індивідуальний авторський міф як переважно усвідомлюваний суб'єктом трансцендентний акт цілісного осягнення суб'єктивного екзистенціального досвіду (зокрема особистої міфології, особистісних змістів, свого покликання, і т. інш.), що об'єктивується найчастіше в автонаративі. У плані взаємодії з історичною традицією етнокультурна міфотворчість особистості може наближатися до екзистенціального проектування особистості і тоді суб'єкт вибудовує свій життєвий світ відповідно з досягненнями, проблемами та перспективами спільноти, з якою він себе ідентифікує. З цією проблематикою тісно пов'язані питання репрезентації ет-

нічної картини світу в суб'єктивному просторі етнокультурної міфотворчості особистості. Йдеться перш за все про створення суб'єктивного образу світу, шляхом творчої трансформації картини світу етносу суб'єктом етнокультурної міфотворчості. Можна припустити, що в такому разі детермінантою індивідуальної авторської міфотворчості є складна суперечлива взаємодія етнокультурної картини світу та індивідуального образу світу суб'єкту. В образі світу як психологічній категорії «у тугий вузол сплелися проблеми пізнання, точніше усвідомлення суб'єктом реальності, проблеми породження свідомості і, нарешті, проблеми буття самого світу, існування й активності людини у світі. Саме такий, «гносеолого-онтологічний» підхід до дослідження психічного відстоював С. Л. Рубінштейн. У процесі синтезування образу світу онтологічні відношення переломлюються крізь призму гносеології. Образ світу реалізований у різноманітних семіотичних втіленнях, що, однак, скоординовані між собою і складають, на наш погляд, єдину універсальну міфологічну за своєю суттю систему. На думку багатьох дослідників, зокрема В. І. Топорова, В. Ф. Петренка, Н. Ф. Каліної та інш. навколишня дійсність у цілому представлена в свідомості не як результат переробки первинних чуттєвих даних, а як результат їхнього вторинного перекодування за допомогою знакових систем. Підкреслимо, що серед цих знакових систем узагальнюючу універсалізуючу функцію виконує саме міф. Не дивлячись на те, що кодування інформації у свідомості проходить кілька рівнів когнітивної переробки, кожний з яких «переписує» її власним особливим способом (через образи, схеми, концептуальні узагальнення, у знаковій та символічній формі і т. інш.), явно виявляється тенденція упорядкованого накопичування інформації про світ. Ця тенденція є скоріше підтвердженням певної імпліцитної узагальнюючої ідеї про світ,

ніж безпристрасним засвоєнням раніше невідомих фактів. Таке світосприймання властиве насамперед носіям міфологічної свідомості. Можна задати питанням, яке відношення має ця архаїчна свідомість до сучасної творчої особистості, яка саморозвивається? Відповідаючи на це питання ми стикаємося з необхідністю з'ясування природи суб'єктивного образу світу або, іншими словами, індивідуального образу світу суб'єкта. На думку С. Л. Рубінштейна, відношення суб'єкта до пізнаного виявляється в «безпосередніх переживаннях», з яких «виділяється рефлексія на світ і самого себе» [9, 233]. Так само як С. Л. Рубінштейн підкреслюючи гносеологічний аспект свідомості, О. М. Леонтьєв пише, що свідомість у своїй «безпосередності» є образом і вказує на «діяльнісний» характер цього образу [5, 166]. Для нас важливо підкреслити, що з позиції культурно-історичної психології образ світу тісно пов'язаний з міфотворчою діяльністю. В ході аналізу явищ усвідомлювання в них виявляється насамперед чуттєва тканина, що «утворює чуттєвий склад конкретних образів реальності, тобто вона виступає, за визначенням В. Ф. Петренка, ланкою «безпосередньо сполучаючою суб'єкта з зовнішнім світом» [8]. Міф також є сполучною ланкою між внутрішнім світом і зовнішньою реальністю. О. М. Леонтьєвим і його послідовниками відзначається важливість факту включення в образ світу значень і смислів, що говорить про можливості поширення цього поняття як на область емоційного так і на область раціонального пізнання [10]. У значеннях представлені всі знання, накопичені людством і в таких ідеалізованих формах вони входять у картину світу [7, 261]. Іншими словами, образ світу людини є універсальною формою організації її знань, що визначає можливості пізнання та управління поведінкою [10]. З іншого боку, універсальна форма організації знань в образі світу заповнюється суб'єктивним смислом. В

основі моделювання світу у свідомості лежать космічні і соціальні категорії культури, вони ж категорії ментальності. Сітка координат свідомості складається з системи міфологем, таких як «порядок», «справедливість», «воля», «необхідність», «краса», «істина» і т. інш. Через здатність міфологем до розгортання й розвитку в індивідуалізованому варіанті для кожної особистості категоріальний план свідомості набирає певного суб'єктивного емоційно забарвленого вигляду. Саме тому категоріальні структури свідомості відповідальні не тільки за процес психічного відображення дійсності, але й (у більшій або в меншій мірі) за його потенційне конструювання. «Категоризація світу є водночас його побудовою, що призводить до самореалізованого прогнозу» [8]. Можна припустити, що творче переломлення або розширення категоріального складу колективної свідомості через включення нових міфологем поступово може призвести до реальних змін у житті етнокультурної спільноти. Останнє відбувається, як правило, завдяки впливові лідерів, що мають високий рівень суб'єктності. Їхній суб'єктивний образ світу істотно обумовлює відтворення етнічної ментальності та культурних традицій у наступних поколіннях, насамперед через його духовну інтенціональність та емоційне резонування з етнокультурним образом світу. З цього приводу, Д. С. Смирнов відзначає, що найважливішу роль у вибірковості прогнозів та екстраполяцій образу світу відіграють емоції, які актуалізують значимі для людини складові колективного образу світу [10]. На думку Ф. Є. Василюка, центральною психологічною проблемою є переживання суб'єктом світу і себе в цьому світі. Переживання як особлива діяльність, спрямована на перебудову внутрішнього світу і «на встановлення значення відповідності між свідомістю і буттям» спрямоване на «підвищення усвідомлення життя» [3, 30]. Образ світу являє собою «межову сутність, од-

ним боком звернену до об'єктивно існуючої реальності (зовнішнього світу, мови і культури), а іншим – до безпосередньої суб'єктивності [3, 89]. Достеменно простір переживань особистості має міфологічну природу і може бути співвіднесений з феноменом життєвого світу. Т. М. Титаренко розглядає життєвий світ як «певну концептуальну модель багатовимірною відображення реальності, яка описує об'єктивну дійсність за допомогою різних перцептивних, вербальних, міфологічних, символічних мов» [11, 33]. Особливістю життєвого світу є його саморозвиток, що відбувається протягом усього життя людини, у просторі і часі її існування, у прагненні до внутрішньої гармонії [11, 245]. У суб'єктивній свідомості образ світу мінливий, кожна людина створює свій власний світ, свою інтерпретацію світу, що змінюється «іноді кардинально, різко, частіше – майже не помітно, еволюційно» [11, 34]. Будучи суб'єктивним, образ світу в той же час «несе в собі загальнолюдський зміст, відтворює еволюційний шлях, пройдений родиною, нацією, культурою, концентрує набутий досвід і нереалізовані потенції, про які людина навіть і не підозрює [11, 35]. Близькі за змістом думки висловлюються С. Ю. Артем'євою: образ світу «втілює сліди всієї передісторії психічного життя суб'єкта. Ці сліди організуються в структурі суб'єктивного досвіду, що дозволяє їм бути реальними регуляторами та будівельним матеріалом суб'єктивного образу світу» [1, 17]. Таким чином, суб'єктивний образ світу вступає в складну взаємодію з етнокультурним образом світу. В середині етнокультурної спільноти завжди існують особистості, здатні задля створення суб'єктивних творчих світів вільно обирати певні домінанти культурної традиції. В галузі мистецтва і художньої літератури ми зустрічаємося з множиною суб'єктивних образів світу, які названі іменами авторів-міфотворців: світ Пушкіна, Достоевсько-

го, Шевченка, Гоголя, Чайковського, Далі та інші. Суб'єктивний образ світу пасіонарної особистості впливає на вибір ціннісних орієнтацій певною етнокультурною спільнотою. Свідомість творчих особистостей менш соціально обумовлена порівняно з більшістю. Вони реалізують особливий модус ставлення до реальності, що міг би бути названий позатрадиційним, якщо б не був необхідним компонентом традиції. Справа в тому, що носій суб'єктивного образу світу має привілею творчо самовизначатися у своїй культурній традиції: він може свідомо виходити за її межі або свідомо в них залишатися, наприклад, щоб зберегти культурну спадщину. Кожна етнокультурна спільнота гостро відчуває потребу в таких людях, насамперед, для здійснення гармонійної та своєчасної трансформації колективного образу світу в динамічних соціально-історичних умовах. Без таких «каталізаторів» образ світу усвідомлюється певною етнокультурною спільнотою лише частково, фрагментарно. Причому предметом усвідомлення найчастіше є не зміст образу світу як такий, а факт його наявності та універсальності. Спираючись на індивідуальні авторські міфи, етнокультурний образ світу може бути реконструйований, при чому не тільки у своїх базових рисах, але й у конотативних проявах (у вигляді міфологеми реальності). Досить часто така реконструкція оприявнює внутрішню суперечливість вихідних пунктів етнокультурного образу світу, особливо це стосується його ціннісної конфігурації. Суб'єктивний духовний досвід особистостей, які самовдосконалюються у полі ментальності певної культури допомагає з'ясувати зазначені протиріччя. Прикметна риса власників суб'єктивного образу світу – цілеспрямоване самопізнання й активний напружений пошук індивідуального сенсу існування в світі, в результаті чого вони починають керуватися в своїй життєдіяльності «логікою пізнання суті, глибинними законами

життя» [6, 500], й таким чином, спонтанно знімають соціальну нормативність у власному етичному просторі. Свідомість такої людини проникна для глибинних несвідомих архетипних вмістів й зберігає при цьому внутрішню цілісність та інтенціональність. А. В. Петровський пропонує описувати прийняття рішення творчим суб'єктом за формулою «вільної причинності». З неї випливає, «що немає причин, але є внутрішня необхідність, що виступає своєрідним імперативом». Шлях, що веде до виходу на цей рівень є шляхом розуміння [6, 500]. Ці міркування співзвучні з ідеями екзистенціалістів, зокрема згідно К. Ясперсу, «прагнення до свободи не означає свавільних дій, навпаки, воно передбачає розуміння. Свобода збігається з внутрішньою необхідністю істини» [6, с 167]. Таким чином, суб'єкти етнокультурної міфотворчості вже самим фактом свого існування та суб'єктивним поглядом на світ створюють духовно заряджене поле самовдосконалення в певній спільноті. Вони демонструють особливу значущість етнокультурного образу світу для конкретної людини, беруть його за основу власної життєтворчості та позиціонують як свій екзистенціальний проект.

Важливо розглянути індивідуальну авторську міфотворчість як перетворення процесу пізнання в самопізнання та самоініціацію суб'єкта в культурі. Знання, що дає можливість суб'єктам-міфотворцям будувати прогнози на майбутнє в невизначених ситуаціях репрезентує глибинний рівень організації образу світу, що безпосередньо пов'язаний з архаїчною міфологією й архетипами колективного несвідомого. Традиційно школа О. М. Леонтьєва співвідносить глибинний рівень образу світу з рівнем значень [5]. Але звідки ж виникають в образі світу «значення»? Сутність виникнення значень закорінена, згідно з О. М. Леонтьєвим «у всій сукупності людської практики, що у своїх ідеалізованих формах вхо-

дить у картину світу» [5, 261]. Можна задатися питанням: «Що це за «ідеалізовані форми людської практики», які є змістовими складовими картини світу?» О. Г. Асмолов, коментуючи дану думку, згадує, що «на початку була справа» [2, 288]. У зв'язку з цим, можна припустити, що джерелом значень цілком могли бути архаїчні ритуальні дії. Оскільки ритуальні практики в різних культурах дуже стійкі і «вкорінені» у родовій пам'яті колективу, то цілком можливо, що «сама мета цих практик обумовлює запам'ятовування», тому що в ній представлене поле мотивів і змістів, потенційно значущих для учасників обрядового дійства. Саме мотиваційно-сміслова орієнтація на майбутнє утворює людську пам'ять, «зобов'язуючи» її утримувати те, що було, для того, що буде. Отже, зазначене вище знов-таки приводить нас до думки про міфологічну конструкцію як колективного так і суб'єктивного образу світу, прообразом яких є архаїчний ритуал. Це просуває подальші дослідження процесу самостановлення і саморозвитку творчої особистості в напрямку етнокультурної міфотворчості як створення нових обрядово-ритуальних форм, що дозволяють більш повно досягти закладену на архетипових рівнях етнокультурну потенційність. Це є своєрідною самоініціацією особистості в сакральний простір культури. Цікаві контексти даної думки знаходимо в сучасній неklasичній гносеології. З погляду С. Кримського, пізнання є «трансценденцією софійності» і, таким чином, той, хто пізнає впливає на зміст колективної ментальності [4]. На найвищих реєстрах творчості, художник стає провідником власноруч створеної логіки за допомогою ним же самим активізованих енергій колективного несвідомого. Тим самим усяка творчість стає співтворчістю автора з креативними силами Всесвіту [4, 74].

Висновки. Особистість, творчо самовизначаючись у культурі шляхом синтезування індивідуального автор-

ського міфу привносить нові змістові змісти у суб'єктивний образ світу та через нього в етнокультурний образ світу, трансформуючи останній. Самоініціація суб'єкта в культурі здійснюється шляхом етнокультурної міфотворчості. Суб'єктивні змісти конкретної особистості, впливають на

її діалог зі світом. Включаючись в цей діалог на суб'єкт-суб'єктній основі, особистість змінює світ і змінюється сама. Саме через індивідуальну авторську міфотворчість етнокультурна спільнота отримує можливість цілісно усвідомити власний образ світу в його змінах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999. – 350с.
2. Асмолов А. Г. Образ світу і психологія пам'яті / По ту сторону свідомості: методологічні проблеми неklasичної психології. М.: "Зміст", 2002., 480 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200с.
4. Кримський С. Б. Пізнання як трансценденція софійності (Запити неklasичної гносеології) / Запити філософських смислів. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240с., с.71-83.
5. Леонтьев А. Н. Образ мира // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В II т. – М.: Наука, т.2
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл., 2007. – 511с.
7. Лосев А. Ф. Дialeктика мифа. – В кн. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991.
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512с.
10. Смирнов С. Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов / А. Н. Леонтьев и современная психология (Сб. статей памяти А. Н. Леонтьева). – М.: Изд-во Моск ун-та, 1983. – с.149-155.
11. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376с.
12. Юнг К.-Г. О современных мифах: Сб. трудов: пер. с немец., предисл и примеч. Л. О. Аконяна. – М.: Практика, 1994. – 252с.

ОГОРОДНИК И.С.,
кандидат философских наук,
доцент, кафедра философии
и социально-гуманитарных
дисциплин,
Донецкий национальный
медицинский университет
им. М. Горького,
г. Донецк

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ В НЕТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИЯХ: К АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ

В данной статье рассматривается проблема психологических манипуляций человеческим сознанием, самосознанием, человеческим поведением, ценностями нетрадиционных религиями. Они используют психологические технологии влияния на сознание и подсознание людей, в результате своих действий предлагают людям свои модели реальности, свои ценности. Нетрадиционные религии формируют специфические типы социальных групп и организаций, структур и систем для управления людьми, создают свои оригинальные этические учения и религиозные доктрины, свои ритуалы, они имеют свои фонды религиозной литературы, включая и на основе религиозного многообразия.

Ключевые слова: нетрадиционные религии, психологические манипуляции, техники контроля сознания, психотерапевтическая реабилитация.

У даній статті розглядається проблема психологічних маніпуляцій людською свідомістю, самосвідомістю, людською поведінкою, цінностями нетрадиційними релігіями. Вони використовують психологічні технології впливу на свідомість і підсвідомість людей, в результаті своїх дій пропонують людям свої моделі реальності, свої цінності. Нетрадиційні релігії формують специфічні типи соціальних груп і організацій, структур та систем для управління людьми, створюють свої оригінальні етичні вчення і релігійні доктрини, свої ритуали, вони мають свої

фонди релігійної літератури, включаючи і на основі релігійного різноманіття.

Ключові слова: нетрадиційні релігії, психологічні маніпуляції, техніки контролю свідомості, психотерапевтична реабілітація.

This article researches the problem of psychological manipulations of man's consciousness, self-consciousness, human behaviour, values by untraditional religions. They use psychological technologies of influence on human's consciousness and unconsciousness, as a result of their actions, they offer their models of the reality, their values. Untraditional religious form specific types of social groups and organizations, structures and systems for the management of people, build their original ethic knowledges and religions doctrines, their rituals, they have their foundations of religions literature, including and in basis of religions variety. Author researches the main reasons of spread nontraditional religions in the modern society – deficit, moral ideals and values, crisis of traditional religions, to belong to the fashion religion trends, weak social adaptation young people in society, unformed values orientations, acknowledge in their family, society and social environment. For example author use nontraditional religions – «new religions movements», «religion protest», «alternative religions», «afterconfessional religions», «religious cults» etc. The reason their spread and expansion – a weak of influence and authority of traditional forms of religion. Author supposes, that non-traditional religions is a specific form of reflection of existing changes of the mass psychology of the definitive groups of population in the modern change world. Non-traditional religions include: neochristian knowledge, earth cults, scientism, okkultism etc.

Key words: non-traditional religions, psychological manipulation, mind control techniques, psychotherapeutic rehabilitation.

Актуальность исследования. Потребность человека в поиске новых знаний, истины, философские раздумья и искания, необходимость душевной и духовной удовлетворённости, смена или потеря ценностей, осознание и потребность в каких-то изменениях могут и приводят человека в нестабильное психологическое состояние, к чувству неудовлетворённости своей жизнью и окружающей его реальностью. Такое состояние реформированного сознания приводит к тому, что человек создаёт

различного рода иллюзии, в которые сам же и охотно верит, подкрепляет свой страх и становится очень уязвимым и внушаемым. Находясь в таком поле эмоционально-чувственного состояния человек становится лёгкой мишенью и добычей различного рода деструктивных психотехник, техник модификации поведения, группового конформизма, а также склонен подчиняться харизматическому лидеру или авторитету, и желает избавиться от стресса в групповом объединении, в групповой сплочённости и коллектив-

ной вере. И такую возможность для человека предоставляют нетрадиционные религии, которые наряду с этим предоставляют и «духовный продукт» на любой вкус, так как они хорошо изучили «духовный» рынок и тщательным образом подобрали, а также вывели образные системы, разработали методы и методики введения человека в изменённое состояние сознания, что вводит человека в различные фобии и зависимости. Стрессы и страдания человека возникают в соприкосновении с реальностью, которая неразрывно связана с сознанием, которое выстраивает свою собственную модель реальности, модели и образы божеств, культивируемых различными религиями. Взамен одиночеству и кризисных состояний нетрадиционные религии формируют специфические типы социальных групп и организаций, структур и систем для управления людьми, создают свои оригинальные этические учения и религиозные доктрины, создают свои ритуалы, имеют свои фонды религиозной литературы и устные методы убеждения, что способно удовлетворить многообразие потребностей и интересов людей, предоставив религиозный плюрализм. Социум, который не предоставляет своим членам необходимые нравственные или духовные идеалы и ценности, порождает новые культовые практики, способные помочь людям обрести высший смысл жизни. А общество, живущее в надеждах и ожиданиях, быстро подхватывает, поддерживает и ассимилирует новое учение, новую идеологию, новый образ жизни, новые ценности и идеалы. Религиозный плюрализм предоставляет все необходимое для удовлетворения разнообразных интересов и потребностей, что приводит к тому, что каждый обязательно найдет свою группу, свою организацию, которая полностью будет соответствовать его поиску и запросу. Их членами становятся хорошо обеспеченные, образованные молодые люди, поскольку в такого типа группах они находят воз-

можность реализовать одновременно и потребность в общении и привязанности, и тяготение к правильной жизни. Исследования и социологический опрос членов нетрадиционных религий свидетельствует о том, что они становятся членами таких групп или организаций не сознательно и не по вере или теологическим соображениям, а за компанию с кем-то из родственников или друзей или «по моде» престижно принадлежать к определенной социальной общности, к высокостатусной группе, среди которых есть не только религиозная направленность, но и врачевательные и психотерапевтические культы.

Цель исследования: установить возможные результаты воздействия манипуляционных техник и технологий на сознание и самосознание человека, применяемых в нетрадиционных религиях и культах.

Задача исследования: проанализировать различные техники и технологии нетрадиционных религий по манипуляциям с сознанием человека, которые связаны с аксеологическими ориентирами.

Нетрадиционные религии, «новые религиозные движения», «религиозный протест», «альтернативные религии», «внеконфессиональные религии», «религиозные культы» - это названия религиозных движений и групп, которые возникли во второй половине XX века, психологические аспекты которых интересуют нас в данном исследовании. В ходе рассмотрения поставленной проблемы мы будем использовать термин «нетрадиционные религии» не разграничивая и не разделяя их на сектантские и культистские и по другим типологическим классификациям, выделяя общие и основные тенденции, присущие большинству из них.

Нетрадиционные религии и культы имеют в современном мире широкое распространение, и большую поддержку в силу того, что происходит ослабление влияния и авторитета

традиционных форм религии. Нетрадиционные религии – это специфическая форма отражения существующих изменений массовой психологии определенных групп населения в современном меняющемся мире.

Нетрадиционные религии имеют свою типологию, а именно:

- неохристианские учения, которые основаны на евангельских учениях;
- восточные культы, в основу кладут восточные ориенталистские культы, общей существенной чертой которых является агрессивная антиинтеллектуальная направленность и способы психофизического воздействия на человека (физические упражнения и психоделические вещества);
- сциентологические, которые используют достижения или «белые пятна» в науке и выдают свое учение за наукоподобное;
- оккультные, в основе которых лежит мистика, что делает само учение некой тайной, сокровенным.

В нетрадиционных религиях прослеживается обобщенная характеристика основных особенностей, которые можно определить следующим образом (согласно точки зрения А.А. Радугина):

- во главе организации стоит харизматический лидер, утверждающий будто бы он обладает каким-то новым уникальным «откровением» как относительно Бога так и реальности;
- лидер создает свою «семью» или «команду», члены которой его называют «отцом»;
- лидер устанавливает обязательные для всех абсолютные для выполнения правила поведения, но при этом вовсе не обязательно выполняет и следует им сам;
- группа придерживается катастрофически – апокалиптического взгляда на мир что предполагает: отказ от имущества в пользу лидера или команды, постоянная смена места жительства, что подтвержда-

ет катастрофическое существование;

- использование определенных техник контроля за поведением «обращенных», как правило предполагающих их изоляцию от внешнего мира, от биологической семьи;
- отдают предпочтение коллективному культу, где используются, применяются техники психологического манипулирования, включают психотерапию для пристального внимания к вновь обращенным, с целью лучшей адаптации их в новой группе [5, с. 199].

Нетрадиционные религии как правило оппозиционны по отношению к государственным или официально признанным в государстве религиям и социальному порядку, и к определенным морально-этическим принципам. К их последователям систематически применяются приемы воздействия на сознание и разработанные современные методы психологической обработки, широко применяется фальсификация, обман и запугивание, вследствие чего происходит шаг за шагом разрушение самой личности: манипуляция чувствами, манипуляция мыслями, манипуляция поведением и в результате получаем реформированное сознание. Применение специально разработанных техник на реформированное сознание и подсознание способны сформировать в человеке различного рода страхов и фобий, зависимостей, что делает человека безвольным и неспособным к разрыву с группой, в которой всё это культивируется. И так, правомерно встаёт вопрос о том, а какие же конкретные техники и технологии применяются для воздействия на нейробиологию человека, что такие воздействия столь эффективны, а их последствия столь разрушительны и негативны для деятельности, жизни и здоровья как физического, так и психического у человека.

Так в работе «Технологии изменения сознания деструктивных культах» (Т.Лири, М. Стюарт и др.) мы нахо-

дим следующее объяснение таким сложно организованным ситуациям в жизни человека. Определяя индивидуальность каждого человека, авторы делают акцент в сторону импринта и условных рефлексов в процессе развития человека. Они об этом пишут так: «Каждый импринт определяет позитивный или негативный фокус для последующего формирования условных рефлексов (обуславливания). Именно импринты и условные рефлексы определяют, как человек воспринимает реальность. С помощью специальных техник человека можно ввести в состояние так называемой импринтной уязвимости, когда он становится повышенно внушаемым, и полностью его перепрограммировать. Создавая новые импринты и новые условные рефлексы, можно изменить систему представлений, сознание, восприятие реальности и модели мышления. Мозг как бы “переключается” и начинает работать иначе. Сознание человека изменяется и человек воспринимает лишь ту реальность, которую ему навязали. Начинается процесс автоматической фильтрации: сигналы, которые не вписываются в его новый туннель реальности, экранируются, а информация, которая хорошо увязывается с навязанной ему системой представлений, воспринимается как единственно верная. Каждый импринт определяет позитивный или негативный фокус для последующего формирования условных рефлексов (обуславливания). Именно импринты и условные рефлексы определяют, как человек воспринимает реальность. С помощью специальных техник человека можно ввести в состояние так называемой импринтной уязвимости, когда он становится повышенно внушаемым, и полностью его перепрограммировать. Создавая новые импринты и новые условные рефлексы, можно изменить систему представлений, сознание, восприятие реальности и модели мышления. Мозг как бы “переключается” и начинает работать иначе. Сознание

человека изменяется и человек воспринимает лишь ту реальность, которую ему навязали. Начинается процесс автоматической фильтрации: сигналы, которые не вписываются в его новый туннель реальности, экранируются, а информация, которая хорошо увязывается с навязанной ему системой представлений, воспринимается как единственно верная» [2]. И так, пройдя такое чистилище, личность теряет всё то, что делало её личностью (стиль мышления, конкретные убеждения и соответствующая им модель поведения и отношения, эмоциональный фон развёртывания таких моделей), «избавляется» с помощью культистов от индивидуальных и личностных качеств и приобретает качества, которые характерны для той группы, членом которой он стал, и живёт не своей жизнью, не своей реальностью, а проживает жизнь группы и созданную этой группой реальность. Им принимается новый облик, одобряемый командой, который воздействует на человека так безысходно, что в конечном итоге он под давлением и пристальным вниманием со стороны команды принимает новую идеологию, что ведёт к смене всей прежней системы представлений, убеждений, поведения и потери способности самостоятельно принимать решения.

Начиная с 40-х годов прошлого столетия, активизировалась деятельность с проведением экспериментов в сфере нейропрограммирования личности, а также направленного изменения индивидуального и группового сознания. Так проводились следующие исследования:

- влияние наркотиков, электрошока, психodelиков и гипнотических техник на психику человека;
- К. Левин заложил основы направления групповой динамики, так как основные изменения личности связывал с групповым, а не индивидуальным контекстом;
- Т. Лири, один из участников создания теории транзакционного

анализа и концепции групповой терапии, исследуя модификации поведения подчёркивал роль и значение социального окружения для личности, так как прибывая в ситуации кризиса целей и ценностей, личности могут получить помощь от группы в процессе модификации или формирования своих суждений и взглядов;

- проведение сеансов групповой психотерапии, в основе которых был положен метод свободных дискуссий, цель которых – модификация поведения группы людей или отдельной личности;
- техники погружения в гипнотический транс в качестве инструмента для расширения человеческих способностей, где при использовании гипнотических и трансовых состояний происходило измененное состояние сознания, вследствие чего человек становится повышенно внушаемым, получал установки, которые вызвали изменения его личности. [1]

Закрытые методики приносили положительные результаты до тех пор, пока использовались на добровольцах и в положительно-необходимых целях и под контролем со стороны специалистов профессионалов. Но став общедоступными, просочившись в массовую культуру и популярную современную психологию, утратив контроль и контролирующих их используют, зачастую, в корыстных целях недобросовестные и алчущие наживы люди, манипулируя сознанием доверчивых или психологически восприимчивых людей, людей с неустойчивыми ценностными ориентирами и моральной системой взглядов, отношений, поведения, легко поддающихся влиянию извне. [1] «Лидеры самых разных сект начали понимать, какие преимущества сулит использование новых методик воздействия на личность. Начала развиваться так называемая технология “культового менеджмента”, на базе которой формировались совре-

менные деструктивные секты нового типа. В таких сектах к последователям применяется комплекс психологических мероприятий, позволяющих поддерживать у них определенное состояние сознания, формировать у них настройку на новый, культовый туннель реальности, а также полностью контролировать их эмоции, мысли, поведение, деятельность и связи с внешним миром». [1]

Нетрадиционные религии наполняются совершенно разными, непохожими между собой людьми по их образованию и воспитанию, по возрасту и социальному статусу, по темпераменту, но как правило, это психически здоровые и абсолютно нормальные и уравновешенные по психологическому состоянию люди. Во время вербовки у таких людей используют другие, не связанные с психическим и психологическим здоровьем, их чувствительные струны потребности и желания легко различимые и улавливаемые вербовщиками, которые являются хорошими знатоками всех слабостей и особенностей человеческой психологии. Таковыми причинами могут быть: чувство коллективизма (желание работать в команде или быть ее лидером), реализация способностей (невостребованность в общественной жизни или семье; отношения с людьми (поиск глубины и содержательности), идеалисты искатели со стремлением к индивидуальности и независимости (уход в секту воспринимается или выдается за попытку самоутверждения в борьбе с общепринятыми общественными и семейными ценностями), искания собственного, отличного от известных, пути жизни (как результат выбора – какая-то вера или учение): потребность человека в позитивно обеспечивающих отношениях (чувствовать себя любимым, признанным, счастливым, здоровым, ощущать эмоциональную поддержку и одобрение).

Для того, чтобы срабатывала психология человека, должны быть какие-

то основы, которые создают благоприятную почву для реализации этих психологических черт, которые приводят человека в коллектив с угрозой личного выживания. Потенциально губительные для человека условия жизни, коллектив и аспекты человеческого поведения – так объясняют сторонники социобиологии. Ее сторонники изучают социальные взаимодействия во взаимосвязи и с применением принципов эволюции, этологии и генетики. В результате чего, они приходят к следующему заключению: совокупная приспособленность дает большее преимущество, чем индивидуальная приспособленность, поэтому группа из носителей какого-то признака больше имеет шансов на выживание, чем отдельные личности с такими же признаками. Физиологи тоже внесли свою лепту в вопрос о взаимоотношении человека и группы, установив механизм привязанности человека к группе. Наиболее уязвимым человек бывает тогда, когда он прибывает в таких состояниях как стресс, эмоциональная нестабильность и импринтная уязвимость. «Когда люди вступают в харизматическую группу, они избавляются от стресса, причем, чем ближе они ощущают себя к группе, тем сильнее эффект облегчения и тем меньше стресс, который они испытывали до вступления в группу. Отдаляясь от группы, они снова начинают чувствовать себя несчастными и состояние стресса возвращается. Каждый такой эпизод служит эффективным обучающим “экспериментом”:

- группа действует как психологические клещи: с одной стороны, она оказывает сильное давление, а с другой стороны, избавляет от стресса;
- нормы группового поведения, которым должен следовать член группы, могут спровоцировать у него стресс. Поскольку он привык считать, что его эмоциональное благополучие зависит от близости к группе, ему ясно: только сохра-

няя верность группе, он сумеет избавиться от стресса. Это, в свою очередь, делает его более послушным групповым требованиям и воле лидера;

- что избавление от стресса, которое происходит при вступлении в группу, порождает некий снобизм по отношению к людям, которые в эту группу не входят и, как следствие, - деление людей на “своих” и “чужих”. Это значит, что вступление в группу, сопряженное со значительным самопожертвованием, обеспечило их рядом преимуществ, которыми они не намерены делиться с “чужими” [1].

Многообразные техники воздействия на психическую деятельность человека направлены на программирование чувств, мыслей, действий человека в определенном направлении. Техники как таковые не имеют ни положительного, ни негативного способа воздействия таковыми техники становятся в руках человека, который применяет их и использует с определенной целью. Поэтому только цель использования данных техник служит во благо человека либо во вред. Но какова бы ни была цель, человек, над которым будут проводить всякого рода эксперименты с различными техниками, должен быть всесторонне проинформирован и дать на это согласие, в противном случае, такие воздействия могут сыграть деструктивную роль в жизни человека и привести к очень тяжелым последствиям.

Рассмотрим технологию реформирования сознания, которую дает Роберт Джей Лифтом в книге «Реформирование сознания и психология тоталитаризма», с тем чтобы выяснить всеобщий характер этих технологий не связанный ни с каким видом мистики, что подчеркивает роль психологии и использование ее достижений и знаний людьми для достижения своих целей, а не приписывать результаты воздействия на человека какого бы то ни было проведения Господня. Лиф-

тон выделяет «Коммуникационный контроль; манипуляция мистическими чувствами; борьба за чистоту души и рядов; культ исповеди; “научное обоснование” доктрины; лингвистическое моделирование реальности; доминирование доктрины над личностью; право на жизнь и право на смерть» [1].

Автор вкладывает определенный смысл в каждый перечисленный элемент. Итак коммуникационный контроль предусматривает контроль за всеми связями с внешним миром всех членов группы, что осуществляется посредством группового процесса, психологического давления, изолированности и географической удаленности вперемешку с проведением семинаров, лекций, встреч, что заполняет не только все жизненное пространство человека, но и не дает человека сосредоточиться на происходящем и дать ему оценку. Лидер группы, в свою очередь, применяет жесткий пограничный контроль и контроль групповой среды, который тесно связан с процессом изменения личности, в ходе которого превалирует сектантская личность над прежней личностью и обе они живут в одном человеке. «... существует некий связующий элемент, позволяющий человеку интегрировать вторую личность - иначе он не смог бы полноценно функционировать, - но автономия каждой из личностей впечатляет. Когда человек добровольно или принудительно выходит из-под контроля тоталитарной социальной среды, в нем кое-что появляется от прежней, досектантской личности. Оба “я” могут существовать одновременно и долгое время заявлять о себе самым непредсказуемым образом. Такое разделение личности существенно травмирует психику» [1].

Согласно второму элементу, на сознание воздействуют запланированным экспромтом: все должно выглядеть как стихийно происходящее, хотя на самом деле оно тщательно планируется и контролируется руко-

водством группы. Поскольку лидеры объявляются «избранниками», «спасителями», «мессиями», объявляют себя посредниками Бога, поскольку безгранично расширяются возможности мистического манипулирования и дает оправдание всем действиям «спасителя» и уничтожение рядовых членов. «Вследствие мистической манипуляции у членов сект формируется психология “пешек”. Мало того, мистическая манипуляция оправдывает обман по отношению к “чужакам” из “внешнего мира”. Если “чужак” не видит Свет, то он пребывает в царстве тьмы и зла, и поэтому его не грешно обмануть ради “высокой цели” [1].

Культ исповеди и требование абсолютной чистоты группы и души отдельно взятого члена группы трактуется как непрерывный процесс и направлены на подавление личности через постоянное поддержание чувства стыда и вины. В исповеди автор видит механизм подавления личности. «Исповедь, во время которой человек признается в грехах и занимается самокритикой, происходит в небольшой группе и сопровождается критикой в его адрес со стороны членов группы с определенной целью: активно и динамично способствовать изменению его личности» [1].

Упрощение мира с помощью духовной науки приводит к тому, что подлинное научное обоснование существует в групповой доктрине, заменяется формальной стороной: проведение различных семинаров, симпозиумов с участием ученых. Для создания новой модели реального мира используется языковая сфера - это лингвистические манипуляции при помощи обобщений и искажений, где роль языка сводится к подбору штампов и фраз с божественным смыслом. «Крайне упрощенная лингвистика таит в себе очарование и способна оказывать колоссальное нейрологическое воздействие на сознание: поскольку любую проблему в жизни человека легко свести к общему набору вну-

тренне согласованных принципов, человек считает, что познает и ощущает истину. Ему все ясно и понятно, на все вопросы всегда есть ответы» [1].

Через формирование комплекса и чувства вины в человеке, через сомнения как отражение греховности, группа направляет человека в сторону признания доминирующей роли доктрины над личностным ощущением сформированного опыта, что вынуждает человека менять свои ощущения и подстраивать их под то, что даст ему догматика группы, так как истина только догма.

Важнейшим элементом технологии реформирования сознания является элемент, который напрямую указывает на то будет ли человек жить или его лишат такого права. Лидер знает истину и видит свет, а те, кто не знает истины и не видит свет не имеют права на жизнь, следовательно, они живут в вечном страхе из-за и под угрозой смерти. Жертвы нетрадиционных религий нуждаются в реабилитации и консультировании специалистами психологами. На этапе первичного консультирования важным моментом является признание сложившейся ситуации как ситуации социально-психологического насилия, а также манипулятивной эксплуатации и соответствующих им последствий. Консультации и реабилитация необходимы в силу того, что в таких группах с навязыванием социальной зависимости и интенсивным манипулированием наносится существенный ущерб людям. Выделяется целый ряд видов ущерба. Е.Н. Волков перечисляет проявления видов ущерба (остановимся только на тех, которые относятся к нашему исследованию, связанного с проблемами психологии):

- «искажении и/или затруднении восприятия действительности у мишеней воздействия;
- в препятствовании информированному, самостоятельному и свободному выбору индивида в отношении своих мыслей, поведения и

образа жизни;

- в манипулятивном, а затем и в прямом принуждении к антисоциальному во многих отношениях образу жизни, образу мыслей, эмоциональному состоянию и поведению;
- в нарушении нормального психологического и социального развития индивида и/или препятствовании таковому;
- в заметном усугублении акцентуаций или психопатологических проявлений ...» [1]

Зарубежные специалисты в этой области тоже дают расшифровку видов ущерба, нанесенного различного рода нетрадиционными религиями. Американские специалисты Дж.Росс и М.Лангоуни детально описали опасности, подстерегающие людей в культах, но мы выделили только те, которые связаны с психологией человека. К таковым относится: «Психологический вред

Потеря автономии, уменьшенная способность принимать решения и выносить критические суждения (особенно в группах, где участники полагаются на вышестоящих членов или лидера при принятии этических и практических решений, таких как стоит ли жениться, оставить работу, ходить в колледж, посетить родителей и т.п.). Этот род ущерба более вероятен там, где ограничен или отсутствует доступ к источникам информации.

- Задержка достижения зрелости ...
- Психические расстройства, такие как галлюцинации, искаженные восприятия реальности, расщепленная личность, нервные срывы, психопатические эпизоды, паранойя, мания величия, регрессия к детскому поведению, суицидальное (направленное на самоубийство) мышление (эти симптомы более вероятны для групп, поддерживающих широкое использование методик остановки мышления).
- Радикальные изменения личности.
- Ослабленная психологическая интеграция, то есть разобщение с до-

культурной семьей, наследием, друзьями, ценностями и личностью, с будущими целями...

- Отчуждение, враждебность, паранойя и апатия в отношении общепризнанного общества.
- Ослабленная способность к независимому критическому мышлению» [1].

Также авторы указывают и на социальный вред и ущерб для людей в этих культах: неуважение к законам, к ценностям, культурным нормам данного общества, что, в свою очередь, приводит к потере adeptом чувства ответственности и совести, заниженная ценность жизни как таковой приводит к готовности самопожертвования или жертвоприношения других людей. Это является демонстрацией степени разрушения личности посредством манипулятивно-культовых действий нетрадиционных религий.

В реабилитационной психотерапевтической работе применяется ряд методик, а именно:

- методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, где используется личностный опросник, предназначенный для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности;
- методика «Ценностные ориентации» М. Рокича – это тест личности, который направлен на изучение ценностно-мотивационной сферы человека. В этой методике содержательная сторона направленности личности определяется системой ценностных ориентаций, которая составляет и основу отношений личности к людям и самому себе, к окружающему миру, а также мировоззренческую основу и «философию жизни», мотиваций жизненной активности и концепции жизни.
- «Морфологический тест жизненных ценностей В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина», где предлагается

опросник жизненных ценностей в помощь практическому психологу в индивидуальной диагностике и консультировании; терминальные ценности – основной диагностический конструкт, что дает понимание отношения субъекта, и признание его как жизненную важность.

Существуют психологические основы помощи жертвам массового манипулирования психикой и сознанием человека. Одним из таких видов помощи в современной психологической практике является консультирование о реформировании мышления связан в терапии с интенсивной информацией, а точнее с консультированием об информации, которая способствует более полному и критичному оцениванию степени и средства влияния какой-то группы на личность, что дает возможность в понимании способов блокировки сознания. Различные подходы к консультированию о выходе из тоталитарной группы соответствуют потребностям пострадавшего или членами его семьи, помогают консультантам и обеспечивают их той информацией, которая им нужна в работе. «Подход, предлагаемый К. Джиабалло, можно назвать сосредоточенным на информации консультированием о выходе. Он отличается от сосредоточенного на процессе консультирования о выходе, или оттого, что С. Хассен называет “стратегической терапией воздействия”, и от подходов, которые выдвигают на первый план определенные теологические моменты, прежде всего то или иное религиозное переобращение. С. Хассен допускает более активную и целенаправленную роль консультанта в подведении клиента к выходу из культа, в том числе и за счет некоторых технических приемов. Неприемлемы для совести практического психолога или психотерапевта должны быть попытки предопределить в ходе консультирования изменения в более широкой и глубокой системе жизненных, духовных, в том числе и религиозных, взглядов

клиента» [4, с.18]. И рассматривается роль консультативного подхода в процессе реабилитации и об отношении реабилитанта к данному мероприятию. «Консультирование о выходе не производит существенной психологической перемены. Оно просто обеспечивает информацией, которая является катализатором перемены, которая пробуждает культивистов, затем уже способных сделать истинный выбор, вытекающий скорее изнутри, нежели снаружи. Опора на психологические методики в консультировании о выходе может сделать более трудным для культивистов определение того, был ли выбор, сделанный ими во время консультирования о выходе, действительно их выбором, а не консультанта по выходу» [4, с.18].

Длительный и многосторонний процесс реабилитации жертв различного рода культов и сект потребовал разработки многих реабилитационных моделей, техник и технологий. Так, к примеру: частный Веллспрингский реабилитационный центр (США) выстроил в своей работе модель лечения и выздоровления на основе модели транзактного анализа, так как основы транзактного анализа используются в культовых практиках, где травмирующую роль выполняют пересекающиеся транзакции. Травмирующий эффект достигается таким образом: «В результате повторяющихся пересекающихся транзакций близость, построенная на доверии, заменяется интенсивностью, которая может превращаться в форму эмоциональной аддикции. Хотя такие отношения болезненны и патологичны, они могут обеспечивать интенсивное стимулирование, которое укрепляет зависимость. Каждая пересекающаяся транзакция, открывая или скрывая, причиняет психологическую травму... Точно так же паттерны отношений, характеризующиеся пересекающимися транзакциями, могут причинять серьезный психологический ущерб, особенно с учетом среднего числа

потенциально вредных транзакций, получаемых индивидуумом каждый день. Культовые лидеры и другие злоумышленники используют пересекающиеся транзакции, чтобы разрушить у своих последователей самоуважение и уверенность в себе с целью добиться запрещенными приемами полного повиновения, податливости и зависимости» [2].

Применение транзактного анализа в процессе реабилитации намечает определенную последовательность действий для получения необходимого результата – возврат человека к нормальной жизни, к семье, к обществу. Первостепенным, на наш взгляд, является изоляция уже не в культивистской группе, а изоляция от самой такой группы, чтобы у реабилитирующегося не было возможности выстраивать свою жизнь и отношения с членами всякого рода культов. Разрыв с источником травматизма дает возможность проводить следующие реабилитирующие мероприятия: 1) необходимо объяснить концептуальную основу культа, которая совпадает с личной адепта травматической уязвимостью; 2) этап возврата в прошлую жизнь перепроживания (рефлексивного и эмоционального) всей докультовой жизни и основных моментов культовой жизни; 3) невозможно выздоровление человека и без смены мировоззрения, его отношения к окружающему миру и себе, что позволит человеку встроиться в жизнь на основе опыта докультовой, и после культовой жизни; 4) необходимость соответствующих программ по возврату и восстановлению человека в обществе, в результате которых человек почувствовал бы себя членом этого общества и не был бы в состоянии «избранного отщепенца» [2]. Из вышеперечисленного можно сделать такой вывод: необходимо со стороны государства разрабатывать программы, которые бы предотвращали и упреждали манипулятивное насилие нетрадиционных религий над ее гражданами, так как эффективнее проводить

профилактические мероприятия, чем оказывать лечение культовым жертвам и помощь их родственникам.

Таким образом, нетрадиционные религии оказывают деструктивное воздействие на психологическое здоровье и сознание человека; нетрадиционные религии используют специально разработанные техники и технологии воздействия и манипуляции сознанием человека, которые блокируют сознание и негативно влияют на психическое и психологическое состояние человека; для выявления степени оказанного воздействия и манипуляции на сознание человека необходимо применение специально разработанных методик диагностики и выведение человека из кодирован-

ного состояния; при оказании помощи пострадавшим используют консультирование с расширенным полем информации, с помощью которой воздействовали на сознание человека; профилактическая и предупредительная работа со стороны государственных институтов и организаций будет приносить больший эффект по сравнению с тем, что необходимо сделать по восстановлению и возврату человека к прежней жизни; необходимо расширять в учебных заведениях, готовящих специалистов по воспитательной и образовательной деятельности, информацию о деятельности нетрадиционных религий и тех последствиях, которые они производят на сознание и психологию человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Волков Е.Н. Консультирование по случаям интенсивной манипуляции и социальной зависимости: реабилитация и профилактики // Журнал практического психолога. М.: Фолиум. 1997. № 1. С. 102-109.
2. Лири Т. Стюарт М. и др. Технологии изменения сознания в деструктивных культах / Под ред. И. Митрофановой. Перевод с англ. — «Janusbooks», С-Пт: «Экслибрис», 2002. — 224 с.
3. Мерзлякова Е. Профилактика социально-психологической зависимости: опыт разработки и реализации образовательных программ // Журнал практического психолога. — 2008. — № 4. — С. 27-50
4. Михайлова А.А. Помощь жертвам активного манипулирования психикой (разработка программы консультирования о выходе из нетрадиционных религиозных культов с учетом индивидуально-психологических особенностей личности) Интернет-ресурс // <http://do.gendocs.ru/docs/index-214428.html>
5. Радугин А.А. Введение в религиоведение: теория, история и современные религии: курс лекций. — М.: Центр, 2000. — 240 с.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. — Самара: БАХРАХ-М, 2002. — С. 457-465.
7. Форд В. Реабилитация пострадавших от группового психологического насилия и от авторитарных лидеров // Исцеление от «рая»: реабилитация и самопомощь при социальной зависимости. — СПб.: Речь, 2008. — С. 209-337.

**4.
ПСИХОЛОГІЧНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ ТА
ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ
ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

ЛІСОВА Т.В.,
кандидат фізико-математичних
наук, доцент,
кафедра прикладної математики,
інформатики та освітніх
вимірювань,
Ніжинський державний
університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин

ДО ПРОБЛЕМИ ВИРІВНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ У РАМКАХ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ IRT

У статті розглядаються основні методи вирівнювання результатів тестування у рамках одновимірних моделей сучасної теорії IRT, їх властивості та умови застосування.

Ключові слова: зв'язування, вирівнювання, дизайн вирівнювання, інтервальна шкала, моделі IRT, якірні завдання.

В статье рассматриваются основные методы выравнивания результатов тестирования в рамках одномерных моделей современной теории IRT, их свойства и условия применения.

Ключевые слова: связывание, выравнивание, дизайн выравнивания, интервальная шкала, модели IRT, якорные задания.

This paper describes the main methods of aligning the test results within a one-dimensional model of IRT, their properties and conditions of use.

Key words: linking, equating, equating design, interval scale, model of IRT, anchor items.

Постановка проблеми та її актуальність. Проблема вирівнювання результатів тестування виникає тоді, коли різні учасники оцінюються за допомогою різних інструментів, що призначені для вимірювання однієї і тієї ж характеристики. Наприклад, при використанні різних варіантів одного тесту у різних групах учасників виникає питання про рівноцінність балів учасників, отриманих за цими варіантами. Хоча розробники тестів намагаються створювати максимально паралельні варіанти, на практиці отримати повністю однакові їх характеристики не вдається. Для того, щоб бали за різними варіантами можна було порівнювати, необхідно провести процедуру вирівнювання, яка дозволяє встановити зв'язок між балами учасників за різними варіантами тесту та розмістити їх на одній спільній шкалі. У даному випадку цю процедуру називають *горизонтальним вирівнюванням*. Саме горизонтальне вирівнювання здійснюється для виставлення остаточних балів учасників ЗНО різних сесій. Аналогічна проблема виникає при порівнюванні складностей завдань, отриманих у різних групах тестованих, з метою їх розміщення на спільній шкалі для створення банку тестових завдань. І першу, і другу проблеми необхідно вирішувати при проведенні адаптивного тестування, коли кожен учасник отримує свій власний варіант тесту, сформований із завдань такої складності, що відповідають виключно його рівню здатності.

Інший тип вирівнювання здійснюється у випадку, коли використовуються тести, що вимірюють одну характеристику, але мають різні рівні складності. Тоді відповідну процедуру називають *вертикальним вирівнюванням*. Наприклад, при дослідженні прогресу у навчанні (моніторингу досягнень) розробляються кілька різнорівневих тестів. Тест нижчого рівня пропонується на початку навчання, а далі пропонуються тести наступних рівнів – після завершення чергового етапу навчання. Виникає необхідність розмістити оцінки на кожному рівні у одній шкалі, щоб мати можливість оцінити ступінь прогресу. Потребує вертикального вирівнювання і ситуація, коли для слабких учасників тести вищого рівня можуть виявитися занадто складними, що не забезпечить якісного вимірювання. Тоді таким учасникам дають змогу пройти тест нижчого рівня, а для інтерпретації результатів та можливості їх порівнюваності оцінку переводять у шкалу тесту вищого рівня. Аналогічно для «вундеркіндів», які легко виконують всі завдання тесту даного рівня і отримують просто максимальну оцінку без належного вимірювання їх рівня здатності, можна пропонувати тести вищого рівня, а оцінку подати у загальній шкалі для всіх учасників.

В іншомовній літературі при дослідженні даних проблем широко використовуються тісно пов'язані між собою терміни *linking* (зв'язування) та *equating* (вирівнювання). При цьому процес вирівнювання або зв'язування шкал називають *linking*, а якщо метою

вирівнювання є порівняння оцінок учасників, використовують термін *equating* [5, ст. 306].

В класичній теорії тестування (КТТ) розроблено три основні стратегії вирівнювання: вирівнювання середнього, лінійне та еквіпроцентильне вирівнювання, які дозволяють побудувати деяку функцію $Y^* = f(X)$, що перетворює оцінки на шкалі тесту X в еквівалентні оцінки на шкалі тесту Y . При лінійному вирівнюванні ця функція лінійна. Дану стратегію використовують, коли розподіли оцінок за тестами X та Y відрізняються лише середніми та стандартними відхиленнями. Якщо стандартні відхилення для обох тестів однакові, використовують частинний випадок лінійного вирівнювання – вирівнювання середнього. При еквіпроцентильному вирівнюванні не накладаються такі обмеження на розподіли, а функція $f(X)$ може бути нелінійна. Тут оцінки за два варіанти тесту вважаються еквівалентними, якщо їм відповідають однакові процентильні ранги. Усі методи вирівнювання в КТТ вимагають серйозних припущень щодо ідентичності розподілів первинних балів та еквівалентності груп учасників, що виконують різні варіанти тесту. Вирівнювання в КТТ лише дозволяє встановити відповідність між балами за різними варіантами тесту і не передбачає побудови спільної шкали.

Методи вирівнювання у рамках сучасної теорії тестування Item Response Theory (IRT) дозволяють порівнювати не бали чи процентильні ранги, а об'єктивні оцінки параметрів завдань та учасників, розмістивши їх при цьому на одній спільній шкалі. Вирівнювання у рамках IRT засноване швидше на абстракції, ніж на реальних статистичних показниках, тому має ряд сильних припущень, що можуть не виконуватись при реальному тестуванні. Таке вирівнювання є складнішим у концептуальному та процедурному смислі, однак має ряд переваг. Зокрема, воно є більш гнучким у виборі

плану дій для ув'язки різних тестових форм, що дуже корисно при адаптивному тестуванні, може використовуватись у випадках, коли традиційні методи не працюють, наприклад, при вирівнюванні наборів завдань.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Метод лінійної регресії був одним із перших методів, що використовувався для передбачення результатів одного тесту за відомими результатами іншого. Thorndike E.L. та Otis A.S. (1922) вперше вказали на різницю між передбаченням та вирівнюванням, як ми це зараз розуміємо. Далі у роботах Flanagan J.C. (1939, 1951), Lord F.M. (1950, 1955, 1982), Angoff W.H. (1971), Mislevy R.J. (1992) та Linn R.L. (1993) досліджувались різні аспекти цієї відмінності, вводились поняття еквівалентних оцінок, паралельних тестів тощо. Thurstone L.L. (1925, 1938) запропонував метод побудови вертикальної шкали для вирівнювання тестів різної складності. Термін *equating* стосовно порівнюваності балів вперше використав Kelley T.L. (1923). Першим відомим тестом, для якого розроблялись процедури вирівнювання, був американський армійський тест, що використовувався після першої світової війни у двох варіантах «Alpha» – для тих, хто володіє англійською, та «Beta» – для тих, хто не володіє. З тих пір розроблено багато різних прийомів та методів вирівнювання залежно від процедури тестування та способу збору інформації.

Проблему вирівнювання у рамках класичної теорії тестування виклав Levine R.S. (1955), а Lord F.M. (1980) вперше застосував для вирівнювання методи IRT. Теоретичному обґрунтуванню проблеми вирівнювання тестів присвячені роботи Morris C.N. (1982), Hanson B.A. (1991), van der Linden W.J. (2000). Практичні методи для побудови лінійного перетворення з метою вирівнювання результатів у рамках IRT запропоновані Marco G.L. (1977), Loyd B.H. and Hoover H.D. (1980), Haebara T. (1980), Stocking M. and Lord F.M. (1983).

Багато робіт цих та інших авторів присвячено проблемі точності вирівнювання.

Практичним посібником для проведення процедури вирівнювання усіма можливими методами можна вважати [6], у роботі [5] розглядаються основні методи у рамках IRT, а у [7] надається енциклопедична довідка щодо усіх можливих проблем, пов'язаних з вирівнюванням. У роботі [1] представлено застосування багатопараметричної моделі Раша для вирівнювання результатів тестів, які пов'язані не спільними завданнями, а спільними експертами, що оцінюють різні варіанти.

Постановка завдання, цілі статті. Будь-яке вирівнювання, незалежно від підходу, повинно мати певні загально-визнані властивості: властивість *симетричності* означає, що функція переведення результатів зі шкали X у шкалу Y повинна бути оберненою до функції, що переводить результати з Y в X ; властивість *справедливості* означає, що розподіли балів до та після вирівнювання повинні зберігати форму; властивість *інваріантності* означає, що функція вирівнювання не повинна залежати від вибірки, що бере участь у вирівнюванні. У роботі планується розглянути основні методи вирівнювання результатів тестування у рамках сучасної теорії IRT, які мають всі вказані властивості, визначити умови їх застосування.

Виклад основного матеріалу. Серед одновимірних моделей IRT найбільш широко використовується 3-параметрична модель Бірнбаума, у якій ймовірність того, що i -ий учасник з рівнем підготовки θ_i вірно відповість на дихотомічне j -те завдання з параметрами c_j (складність), c_j (роздільна здатність) та c_j (псевдоугадкування) визначається формулою:

$$P_{ij} = P_{ij}(\theta_i, \delta_j, d_j, c_j) = c_j + \frac{(1 - c_j)}{1 + \exp(-D \cdot d_j(\theta_i - \delta_j))}. \quad (1)$$

Тут $D = 1.7$. Якщо $c_j = 0$, отримаємо 2-параметричну модель, а якщо ще й $Dd_j = 1$, матимемо 1-параметричну модель або ж модель Раша. Відомості про основні властивості параметрів цих моделей, характеристичні та інформаційні функції завдань та тесту, методи побудови оцінок даних параметрів можна знайти у роботах [2, 3, 5].

Шкала, у якій вимірюються латентні характеристики завдань та учасників, є інтервальною і має довільний початок та одиницю вимірювання. Як правило, їх вибирають так, щоб середнє значення оцінок латентної характеристики θ_i дорівнювало нулеві, а стандартне відхилення – одиниці для деякої групи опитаних. Уявимо, що проводиться опитування у двох нееквівалентних групах за допомогою різних варіантів тесту: група 1 виконує варіант X , а група 2 – варіант Y . У результаті оцінювання отримаємо дві шкали зі своїми нулями та одиницями. Ці шкали могли б збігатися у випадку, коли групи повністю еквівалентні, а варіанти строго паралельні. На практиці таке буває дуже рідко, тому необхідне перетворення шкал таким чином, щоб на спільній шкалі були відображені відмінності між групами, а параметри завдань та учасників можна було б порівнювати.

Зміна одиниці вимірювання та нульової точки інтервальної шкали рівносильна деякому лінійному перетворенню

$$\theta_i^X = A\theta_i^Y + B, \quad (2)$$

де A та B – дійсні числа, θ_i^Y та θ_i^X – оцінки параметра d_j i -го учасника у шкалі тесту X та Y відповідно. При перетворенні шкали тесту Y в шкалу тесту X параметри завдань d_j та δ_j теж зміняться, оскільки в обох шкалах одна й та ж ймовірність правильної відповіді має вигляд (1), але з різними параметрами:

$$c_j^X + \frac{(1 - c_j^X)}{1 + \exp(-D \cdot d_j^X (\theta_i^X - \delta_j^X))} =$$

$$= c_j^Y + \frac{(1 - c_j^Y)}{1 + \exp(-D \cdot d_j^Y (\theta_i^Y - \delta_j^Y))}.$$

Підставляючи сюди вираз (2), матимемо у новій системі координат

$$d_j^X = \frac{d_j^Y}{A}, \delta_j^X = A\delta_j^Y + B, c_j^X = c_j^Y. \quad (3)$$

Сталі A та B лінійного перетворення (2) можна визначити за відомою додатковою інформацією про значення параметрів мінімум двох учасників або двох завдань у обох шкалах. Наприклад, якщо два учасники i та i^* виконують обидва варіанти X та Y (або учасники обох груп виконують два завдання j та j^*), ми отримаємо параметри $\theta_i^X, \theta_i^Y, \theta_{i^*}^X$ та $\theta_{i^*}^Y$ (або $\delta_{j^*}^X, \delta_{j^*}^Y, \delta_j^X$ та δ_j^Y), пов'язані між собою співвідношенням (2), то легко знайти

$$A = \frac{\theta_i^X - \theta_{i^*}^X}{\theta_i^Y - \theta_{i^*}^Y} = \frac{\delta_j^X - \delta_{j^*}^X}{\delta_j^Y - \delta_{j^*}^Y} = \frac{d_j^Y}{d_j^X},$$

$$B = \theta_i^X - A \cdot \theta_i^Y = \delta_j^X - A \cdot \delta_j^Y.$$

Зауважимо, що аналогічно можна побудувати лінійне перетворення оцінок шкали X у шкалу Y , тобто таке перетворення є симетричним. Крім того, моделі IRT дозволяють отримати оцінки параметрів учасників та завдань, які не залежать від контингенту опитаних, а тому перетворення теж вільне від такої залежності і є унікальним. Усі ці особливості моделей IRT дозволяють успішно їх використовувати для побудови єдиних шкал.

Процес вирівнювання, незалежно від теоретичного підходу, завжди має дві фази. Перша фаза – збір даних для вирівнювання – залежить від способу організації тестування або ж дизай-

ну. Дизайни умовно поділяються на два типи: дизайни єдиної групи, коли можна вважати групи еквівалентними, взятими з однієї вибірки, та дизайни нееквівалентних груп.

Для вирівнювання методами IRT використовуються три основні дизайни. Це дизайн рівноваги для єдиної групи (*counterbalanced random-groups design*), коли вся вибірка випадковим чином ділиться на дві підгрупи, кожна з яких виконує обидва тести, але у різному порядку. Такий дизайн дає багато спільної (якірної) інформації, що полегшує процес вирівнювання, однак використовується рідко через значні затрати часу на адміністрування досить довгих тестів.

Дизайн еквівалентних груп, коли кожна з двох груп, відібраних випадковим чином з однієї популяції, виконує свій відмінний тест, є більш привабливим з технічної точки зору. Якірною інформацією тут є лише належність обох груп до однієї популяції. Для більшості методів IRT цього не достатньо, тому для забезпечення додаткової інформації для процесу вирівнювання вводять до обох тестів спільні завдання (*common-item random groups design*), не накладаючи на них особливих умов.

Дизайн якірного тесту для нееквівалентних груп (*common-item nonequivalent groups design*) передбачає наявність у обох тестах набору спільних завдань – якірного тесту, який повинен бути «мініверсією» основного тесту і задовольняти ряд вимог. Він повинен вимірювати то самий конструкт і мати таку ж специфікацію, як основний тест. Діапазон складностей завдань якірного тесту повинен максимально перекриватись з усім тестом. Крім того, додатковими вимогами при використанні методів IRT є належна відповідність завдань якірного тесту обраній моделі (*model fit*) та відсутність упередженого функціонування цих завдань у різних групах (DIF). Як правило, довжина якірного тесту складає принаймні 20 завдань або не менше 20% довжини

всього тесту [4 - 6]. Можливі два варіанти використання дизайну якірного тесту. За першим варіантом (*internal common items*) відповіді учасників на питання якірного тесту враховуються у його загальну оцінку, а самі питання можуть бути розподілені по всій довжині тесту. За іншим варіантом (*external common items*) завдання якірного тесту пропонуються після або перед основним тестом і відповіді на них не враховуються у загальну оцінку.

Наступна фаза процесу вирівнювання – трансформація даних – може відбуватися у різні способи залежно від дизайну, наявності програмного забезпечення та бажаної точності вирівнювання. Перший спосіб полягає у одночасному оцінюванні всіх учасників за обома тестами, його називають *конкурентним* оцінюванням. Може використовуватись із будь-яким дизайном. Необхідно лише правильно підготувати файл з даними залежно від дизайну і оцінки параметрів учасників та завдань зразу отримуються у єдиній шкалі. При цьому ті завдання, що не виконувалися, не адмініструються у відповідних групах, тому необхідно розрізняти пропущені завдання всередині виконуваного тесту та такі, що не пропонувалися. У різних програмах для цього передбачені різні засоби. Недоліком такого способу є необхідність обробляти дуже розріджені матриці відповідей великого розміру, що веде до накопичення похибок.

За другим підходом аналізуються результати у одній із груп та визначаються параметри якірних завдань (*anchor items*). Аналіз для другої групи здійснюють, зафіксувавши вже знайдені параметри якірних завдань. У більшості програмних продуктів така можливість передбачена. Таким чином, параметри для другої групи автоматично будуть розміщені у шкалі першої групи. Недоліком цих підходів є те, що вони не дають аналітичного зв'язку між двома шкалами.

Третій підхід полягає у побудові аналітичного лінійного перетворення

(2) за допомогою результатів, отриманих у кожній групі окремо. Сталі A та B можуть знаходитись різними методами. Так, наприклад, методи моментів *mean/ sigma* (Marco, 1977) та *mean/ mean* (Loyd and Hoover, 1980) використовують різні статистики якірних завдань.

Метод *mean/sigma* використовує лише складності якірних завдань, але не враховує їх роздільну здатність:

$$A = \frac{\mu(d^Y)}{\mu(d^X)}, B = \mu(\delta^X) - A \cdot \mu(\delta^Y),$$

де $\sigma(\delta)$ та $\mu(\delta)$ – середньоквадратичне відхилення та середнє арифметичне множини складностей якірних завдань у відповідній групі. За методом *mean/mean* маємо:

$$A = \frac{\mu(d^Y)}{\mu(d^X)}, B = \mu(\delta^X) - A \cdot \mu(\delta^Y),$$

де $\mu(d)$ – середнє арифметичне параметрів дискримінації якірних завдань. Ці методи дають різні результати. Інколи перевагу надають *mean/sigma*, аргументуючи тим, що оцінки параметрів складності d більш стійкі, ніж параметрів d . З іншого боку, *mean/mean* використовує лише середні, які зазвичай більш стійкі, ніж квадратичні відхилення. У зв'язку з цим розроблені різні модифікації методів моментів, які не мають вказаних недоліків, а також різні статистики, що дозволяють серед кількох методів обрати кращий.

На противагу методам моментів були розроблені методи *характеристичних функцій*, які використовують усі параметри завдань, а тому забезпечують більшу точність. Ідея методів у тому, щоб знайти такі A та B при яких різниця між характеристичними функціями якірних завдань чи тестів є мінімальною. За методом Наебара (1980) потрібно знаходити мінімум функції $H_{cr} = \sum_i H(\theta_i)$, де

$$H(\theta_i) = \sum_j \left(p_{ij} \left(\theta_i, \delta_j^X, d_j^X c_j^X \right) - \right.$$

$$-P_{ij}(\theta_i, \delta_j^Y, d_j^Y, c_j^Y)^2$$

– функція втрат. Тут сумування з індексом j проводиться по всіх якірних завданнях, θ_i – точки розбиття на осі латентної характеристики, а не рівні підготовки конкретних учасників. Такий підхід (має назву *uniform*) забезпечує незалежність перетворення від вибірки опитаних. Можна використовувати реальні рівні підготовки (*actual*), або використати щільність нормального розподілу в якості вагових коефіцієнтів до функції втрат (*normal*). За методом Stocking and Lord (1983) мінімізують критерій $SL_{cr} = \sum_i SL(\theta_i)$,

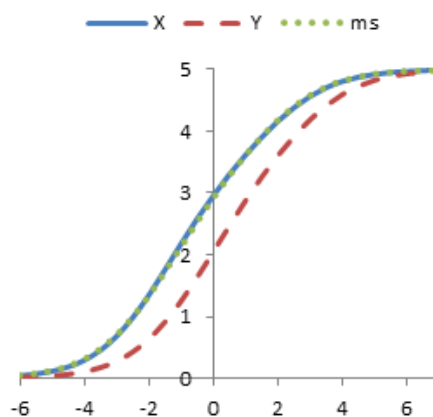
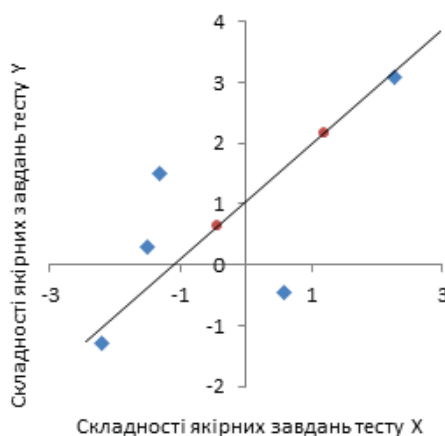
де

$$SL(\theta_i) = \left(\sum_j P_{ij}(\theta_i, \delta_j^X, d_j^X, c_j^X) - \sum_j P_{ij}(\theta_i, \delta_j^Y, d_j^Y, c_j^Y) \right)^2,$$

а сумування з індексом j проводиться по всіх завданнях тесту. Тут у дужках маємо різницю характеристичних функцій обох тестів. Цей метод ще називають вирівнюванням істинної оцінки (*true score equating*). Значення A та B , при яких відповідні критерії досягають мінімуму, знаходять прирівнюванням до 0 частинних похідних по A та B . Обидва методи, незважаючи на різні обчислювальні процедури, дають дуже близькі результати. Обидва критерії можна використовувати для порівняння якості вирівнювання іншими методами, щоб вибрати найкращий.

Для прикладу вирівнюємо результати двох тестів по 15 завдань (5 спільних з $\mu(\delta^X) = -0.44$; $\mu(\delta^Y) = 0.63$; $\sigma(\delta^X) = 1.63$; $\sigma(\delta^Y) = 1.54$), згенерованих у програмі WinGen, методом *mean/sigma*, використовуючи модель Раша: $A = 1.06$, $B = -1.1$. Параметри спільних завдань не сильно розсіяні навколо прямої, що проходить через середні з нахилом $A = 1.06$, а отже вирівнювання має бути ефективним. Дійсно, після

перетворення $1.06 * \theta - 1.1$ характеристичні криві якірного тесту зливаються. Отже, оцінки всіх учасників за тест Y потрібно перерахувати за формулою $1.06 * \theta_i^Y - 1.1$.



Висновки та перспективи подальших розробок дослідження проблеми. У даній роботі розглянуто методи вирівнювання результатів тестування у рамках деяких одновимірних моделей IRT для тестів з дихотомічними завданнями, проведена їх систематизація та класифікація. Усі методи задовольняють загальні властивості вирівнювання. Крім того, важливою умовою застосування методів IRT є відповідність емпіричних даних обраній моделі. Далі необхідно розглянути методи вирівнювання тестів з політо-

мічними завданнями та комбінованих тестів з використанням одновимірних та багатовимірних моделей IRT, мето-

ди вертикального вирівнювання та доступні для цього програмні засоби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Карданова Е.Ю. Выравнивание показателей в случае экспертного оценивания заданий / Елена Карданова // Педагогика и психология. Известия Томского политехнического университета, Т. 310, № 3. – 2007. – С. 233-237.
2. Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов / Линда Крокер, Джеймс Алгина. – М.: Логос, 2010. – 668 с.
3. Нейман Ю.М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. – М.: Прометей, 2000. – 168 с.
4. Angoff W.H. Scales, norms and equivalent scores / In R.L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement (2nd ed.)*. – Washington, DC: American Council on Education, 1971. – P. 508–600.
5. de Ayala R.J. *The theory and practice of Item Response Theory* / Rafael J. de Ayala. – N.Y., L.: The Guilford Press, 2009. – 448 p.
6. Kolen M.J. *Test Equating, Scaling, and Linking: Methods and Practices* / Michael J. Kolen, Rjbert L. Brennan (2nd ed.). – N.Y.: Springer, 2004. – 549 p.
7. Holland P.W. *Linking and equating* / Paul W. Holland, Neil J. Dorans, In R.L. Brennan (Ed.), *Educational measurement (4nd ed.)*. – Westport, CT: Praeger, 2006. – P. 187–220.

ЗМІСТ

Розділ 1.

Г.І. ЧЕЛПАНОВ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК САМОСТІЙНОЇ НАУКИ	6

ОВЧАРЕНКО О.В., Внесок Г.І. Челпанова у розвиток сучасної практичної психології.....	7

Розділ 2.

ПСИХОЛОГІЯ ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗДОБУТКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	13

БОЛЬШАКОВА А.М., Саморефлексія успішності професійного становлення та особистісний потенціал студентів	14

БОНДАРЕНКО З.П., Психолого-педагогічні засади підготовки студентської молоді до усвідомленого батьківства	21

БРИГАДИР М.Б., Проектна свідомість в сучасній психології	29

ВАСИЛЬКЕВИЧ Я.З., Особливості взаємозв'язку креативності та інтелекту дітей молодшого шкільного віку	36

ВЕРНУДІНА І.В., Психологічні виміри політичної влади: реалії ХХІ століття	43

ВОЛОШИНСКАЯ Л.В., Отношение к здоровью как компонент «Я-концепции».....	50

ГЕРАСИМОВИЧ М.В., Толерантне спілкування як ефективний засіб здійснення комунікацій мовця та вплив на особистість	56

ГОВОРУН Т.В., Економічна культура в гендерному вимірі: пошуки методології психологічного дослідження.....	63

ГОЛУБЕНКО О.І., Програма емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій як чинника трансформації способу життя учасників ліквідаційних робіт на Чорнобильській АЕС	72

ГОРОДЕЦЬКА О.В., Медіагігієна як засіб збереження здоров'я студентської молоді	79

ДАВИДОВА О.В., Психологічні особливості ресоціалізації засуджених з насильницькою спрямованістю особистості	85

ДЕРЕЧА А.А., Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту студентської молоді	92
ДОРОШЕВИЧ О.А., Критичне ставлення як складова інформаційної грамотності дитини.....	101
ЕРОХОВ Р.А., КОВАЛЬЧУК Д.В., Телесность и речь: значение речи в развитии телесного сознания.....	107
ЗАБОЛОТНА Н.М., Проблеми дослідження продуктивних характеристик інтелектуальної діяльності.....	114
ІВАНОВА І.Ф., Практична підготовка студентів-психологів: вплив на формування професійної ідентичності.....	121
КИНЕЛЁВА О.В., Концептуальные подходы к проблеме психологического времени личности.....	128
КОЛОГРИВОВА Е.І., ГАВРИЛЕНКО Я.А., Дослідження міжособистісної залежності в різних методологічних орієнтаціях.....	134
КОЛТУНОВИЧ Т.А., Сутність і співвідношення понять «професійне вигорання» та «професійний стрес».....	142
КОХАНОВА О. П., Ціннісні орієнтації сучасної молоді: значущість та реалізованість.....	152
КРАСНИЦЬКА О.В., Класифікаційні підходи у визначенні депривації	158
КУРЛЮК М.В., Чинники інтернет-залежності у підлітків: новий підхід до класифікації.....	166
ЛОСЄВА Н.М., ШУРАЄВА В.В., Проектування корекційного курсу індивідуальної спрямованості	172
ЛОЮК О.В., Становлення та розвиток феномену творчого мислення: ретроспективний та актуальний аналіз.....	181
МАТВІЄНКО Ю.О., Підходи до формування умінь самоконтролю студентів економічних спеціальностей у процесі навчання	189
МЕРКУЛОВА Ю.В., Визнання й переживання провини, прощення кривдника потерпілим: дві сторони компромісу в юридичному конфлікті.....	195
MIRSKI A., Zarządzanie zagrożeniami behawioralnymi w przedsiębiorstwie na przykładzie pracoholizmu czyli jak nałóg zmienić w pasję.....	202

РАШКОВСЬКА І.В., Особистісно-орієнтована складова образу ідеального «Я» підлітка	220
РУДА Н.Л., Соціально-політичні настановлення особистості на етапі виникнення мотивації політичного лідерства	220
ХАЛІК О.О., Особливості гендерних установок щодо розподілу сімейних ролей в студентському віці в умовах системних змін у суспільстві	236
ХОДАН В.П., Використання підсвідомого в декодуванні сновидінь в психотерапії К.Юнга і З.Фрейда	244
ЦІЛЬМАК О.М., Тактико-психологічні особливості застосування злочинцем прийомів маніпулювання під час досудового розслідування.....	253
ШЕБАНОВА В.І., «Турбота про тіло» у дзеркалі іпохондричного дискурсу сучасності.....	259
ШТЕПА О.С., Характеристика впливу базових переконань на становлення психологічної ресурсності особистості.....	267

Розділ 3.

ФІЛОСОФІЯ ЛЮДИНИ, СУСПІЛЬСТВА І КУЛЬТУРИ:

ВИМІРИ ТРЕТЬОГО ТИСЯЧОЛІТТЯ	274

БОБОРЫКИН В.Е., Социальные проблемы феномена негативной идентичности	275
ГУЦОЛ С.Ю., Философские основания психологических исследований неомифологизма в культуре постмодерна.....	282
ІЛЬНИЦЬКА Л.В., Аналіз поглядів Лукіана на формування танцювальної культури в контексті концепції «Виховання мистецтвом».....	289
КУЗАН К.Ю., Види наукових досліджень: термінологічний аналіз	295
МАЙБОРОДА Н.О., Мистецтво як підґрунтя виховання громадянина-патріота у контексті особистісно орієнтованого підходу	301
МАРШИЦЬКА В.В., Особливості формування світоглядних позицій студентів у нових соціокультурних умовах	308

МИРОНЧАК К.В., Концептуалізація феномену смерті в культурних традиціях України та Китаю.....	314
ПАШКОВ В.В., Социально-антропологические идеи последипломного педагогического образования в методологических стратегиях философии психологии.....	322
ПИСАРЕНКО О.Л., Інформаційне здоров'я як основа соціального здоров'я в умовах сучасного суспільства.....	328
СОРОКА О.В., Культура соціального танцю у викладацьких парадигмах (на прикладі аргентинського танго)	334
СТЕПАНОВА Н.М., Аксіологічний аспект феномену довіри.....	342
ЯРЕМЧУК О.В., Суб'єкт етнокультурної міфотворчості	348
ОГОРОДНИК И.С., Психологическое манипулирование в нетрадиционных религиях: к анализу проблемы	355
 Розділ 4.	
ПСИХОЛОГІЧНІ, ПЕДАГОГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	367
 ЛІСОВА Т.В., До проблеми вирівнювання результатів тестування у рамках сучасної теорії IRT	368

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

ГУМАНІТАРНИЙ ВІСНИК

ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
“ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ”

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІКА

ПСИХОЛОГІЯ

ФІЛОСОФІЯ

ВИПУСК 31

Додаток 4 до Вип. 31, том III (11), 2014 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; Корніяка 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 № 2 від 28 жовтня 2013 р.)

За зміст, авторську позицію та достовірність наведених у статтях фактів, цитувань, відповідальність несуть автори.

© ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди”, 2014.

Рекомендовано Вченою радою
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди”. Протокол № 2 від 28 жовтня 2013 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., доктор психологічних наук, професор

Верстка та макетування:
Омелян О.А.

Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” – Додаток 4 до Вип. 31, Том III (11): Тематичний випуск “Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К.: Гнозис, 2014. – 382 с.

Humanitarian Bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H.Skovoroda” - Supplement 4 to Vol. 31, Volume III (11): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading”. - K.: Gnosis, 2014. - 382 p.

У тематичному випуску вміщені наукові статті фахівців з нагоди 100-річчя відкриття Г.І. Челпановим І-го Психологічного інституту.

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 (3)

- © ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, 2014 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2014 р.
- © Психологічний інститут РАО, 2014 р.
- © Московський міський психолого-педагогічний університет, 2014 р.
- © Інститут проблем виховання НАПН України, 2014 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2014 р.