Київський національний університет імені Тараса Шевченка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Виходить щоквартально

Заснований у 2003 р

*№2 (*23) 2014

КИЇВ - 2014

УДК 159.9+37](082)

Заснованик, редакція та видавець *Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Наведено результати теоретичних, прикладних та науково-експериментальних досліджень з актуальних питань психології та педагогіки.

Для науковців, викладачів, соціальних працівників, практичних психологів, студентів.

УДК 159.9+37](082)

Issue deals with the results of theoretical, empirical and scientific-experimental researches in the actual problems of psychology, pedagogic and social work.

It is of interest to scientists, teachers, social workers, psychologists-practitioners and students.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ №9244 від 11.10.2004
Рекомендовано Вищою Атестаційною комісією України
як фахове видання з соціології та психології
(Постанова Президії ВАК України №1 – 05/8 від 22 грудня 2010 року),
педагогіки (Постанова Президії ВАК України №1 – 05/5 від 31 травня 2011 року

Головний редактор: Судаков В.І.- д.соц. н., проф.

Редакційна колегія:
Куценко О.Д. - д.соц. н., проф., заст. гол.. ред. , Тарасенко В.І.- д.соц. н., проф., Яковенко Ю.І. - д.соц.н., проф., Горбачик А.П. - к. фіз.-мат. н., доц., Соболевська М.О - к.соц.н., доц., відп секр секц., Малес Л.В.-к.соц н., доц., Чепак В.В.- д. соц. н., доц., Коваленко А.Б. – д. психол.н., проф., заст. відп. ред. , Бурлачук Л.Ф. - д.психол.н., проф., Швалб Ю.М. - д.психол.н., проф., Данилюк І.В. – д.психол.н., проф., Лещенко М.П. –д.пед.н., проф. заст. відп. ред., Плахотнік О.В.- д.пед. н., проф, Головко Б,А.- д.філос н., проф., Марушкевич А.А. – д. пед.н., проф., Норкіна О.Ф. – к.пед.н., відп. секр. секц.

Рекомендовано до друку
Вченою радою факультету психології
(протокол № 11 від 25 червня 2014 року)

Редакція залишає за собою право вносити корективи щодо обсягу статей. Відповідальність за достовірність фактів, цитат, імен та інших даних несуть автори публікацій.

Адреса редакції, видавця: 03187, Київ-187, пр. Глушкова, 4д, к.501 , тел: 044-521-32-63 ,
e-mail: apspp@ukr.net

ISSN 2311-214X © КНУ імені Тараса Шевченка, 2014

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ 7

Максименко С.Д. 7
ЛИЧНОСТЬ И ЕЁ ЖИЗНЕННАЯ ЭНЕРГИЯ 7
Данилюк І.В. 20
РОЗВИТОК ЕТНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ 20
Білоус О.В. 29
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УКРАЇНІ 29
Brazdeikiene Liana (Браздейкієне Ліана) 35
Butiene Diana(Бутієне Діана) 35
Kupsyte Renata(Купсіте Рената) 35
EXPERIENCE OF LIFE AFTER SUICIDE ATTEMPT (ДОСВІД ЖИТТЯ ПІСЛЯ СПРОБИ САМОГУБСТВА) 35
Васильєв С.П. 45
Тюріна Ю.В. 45
ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ ДО НАВЧАННЯ В ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 45
Галичанська А.В. 49
ВПЛИВ РОДИННОЇ ТРАДИЦІЇ НА ЗАПОБІГАННЯ МІЖПОКОЛІННИХ КОНФЛІКТІВ В ПІДЛІТКІВ У СІМ'Ї 49
Голодрижук А.В. 55
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ 55
Дідук І.А. 61
ОСНОВНІ СМИСЛОВІ КОНСТРУКТИ ОБРАЗУ ДЕРЖАВИ У ПОЛІТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 61
Дубровинський Г. Р. 68
Ділай А.Ю. 68
ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ 68
Заболотна В.О. 74
ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ (ЗА ДОСЛІДЖЕННЯМИ Л.КОЛЬБЕРГА) 74
Іванова В.В. 82
ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ 82

Каменська Н.Л. 87
Алтуніна Г.С. 87
ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ 87
Карамушка Т.В. 92
УЯВЛЕННЯ АСПІРАНТІВ ПРО СУТНІСТЬ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ, МОЖЛИВІ НАПРЯМКИ І ТИПИ ЇЇ ЗДІСНЕННЯ 92
Кириленко Т.С. 98
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОПИСІВ РОЗУМІННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 98
Кіраль Агнета 104
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА СХИЛЬНОСТІ ДО ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ 104
Коваленко А.Б. 111
СТРАТЕГІАЛЬНИЙ ПІДХІД В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ 111
Козицька І.В. 119
АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОЯВ АНТИНОМІЧНОСТІ ЇЇ БУТТЯ 119
Коротаева И. В. 124
МЕТАКОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 124
Коцюба Г.О. 131
ОСНОВНІ СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЖІНКАМ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У ВІДНОСИНАХ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ 131
Крайлюк А.І. 137
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ В АСПЕКТІ ВИБОРУ ПОДРУЖНЬОГО ПАРТНЕРА 137
Кременчуцька М. К. 143
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЛЮДЕЙ ЛІТНЬОГО ВІКУ 143
Литвиненко О. О. 148
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ЛЮДИНИ З ЛІТЕРАТУРНИМ ТЕКСТОМ 148
Лісова О.С. 154
Гаврилюк Н.В. 154
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ХВОРИХ НА ВИРАЗКОВУ ХВОРОБУ ШЛУНКУ І ДПК 154
Марусинець М.М. 161
ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ: РЕФЛЕКСИВНИЙ АСПЕКТ 161
Массанов А.В. 167
ПОКЛИКАННЯ І ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ 167

Мельник О.А. 174
СТАНОВЛЕНЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ В ІМПЕРАТОРСЬКОМУ КИЇВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ СВ. ВОЛОДИМИРА У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ (СПРОБА РЕКОНСТРУКЦІЇ ПРЕДМЕТНОЇ ОБЛАСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ).....174
Оверчук В.В. 181
СУЧАСНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 181
Остапенко І.В. 187
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ ТЕХНІКИ «КОЛАЖ» ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО ВЛАДНІ РЕЖИМИ.....187
Павельчук С.Т. 192
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТА: АСПЕКТИ ПІДХОДУ 192
Палько Т.В. 198
ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОНЯТТЯ «РЕФЛЕКСІЯ» В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 198
Паскевська Ю.А. 204
ТЕХНОЛОГІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....204
Пащенко С.Ю. 210
РОЗВИТОК ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧА ВНЗ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....210
Плохих В.В. 218
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ 218
Пуденко І.В. 226
ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ВАГІТНИХ ЖІНОК НА РІЗНИХ ТРИМЕСТРАХ ТА З РІЗНИМ ТИПОМ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ГЕСТАЦІЙНОЇ ДОМІНАНТИ 226
Радчук В.М. 232
МЕХАНІЗМИ ВИБОРУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА 232
Соснюк О.П. 239
ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА «КРЕАТИВНИЙ ПРОСТІР» ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІАГНОСТИКИ СПОЖИВЧОЇ ПОВЕДІНКИ 239
Терлецька Л.Г. 244
ГЛИБИННА ЕКОЛОГІЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ 244
Траверсе Т. М. 251
МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ РОЗУМІННЯ АКТОРАМИ ПОЛІТИЧНИХ ЗАДАЧ.....251

Трофімов А. Ю. 259
Бондар Ю. І......259
ПСИХОЛОГІЧНИЙ КАПІТАЛ В ОРГАНІЗАЦІЇ.....259
Чистяк О.В. 266
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОЇ ОПІКИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ У ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ СІМЕЙНОГО ТИПУ.....266
Чуйко О.В. 273
ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....273
Шамлян К. М. 278
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СТУДЕНТАМИ ПРИЙОМІВ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ.....278
Швець А.В. 285
Кузьменко М.Д. 285
Числицкая О.В. 285
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА В ОПРЕДЕЛЕННЫХ СТРУКТУРАХ США И НЕОБХОДИМЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА.....285
Шелина С. Л. 291
ОТНОШЕНИЕ К ПОЗИЦИИ АВТОРИТЕТА У СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ.....291
Шелюг О. А. 297
ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ВИМІРЮВАННЯ ФЕНОМЕНУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО РОСТУ.....297
Юрчинська Г.К. 303
Божко Ю. П. 303
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУВЕРЕННОСТІ ТА САМОСТАВЛЕННЯ ПРОГРАМІСТА.....303
Юрчинская А.К. 309
Маринина В.М. 309
СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА-ТЕРАПЕВТА: ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ.....309

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ «ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ»

УДК 159.9.07

Максименко С.Д. °

Директор Института психологии имени Г. С. Костюка Национальной академии педагогических наук Украины, доктор психологических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины (г.Киев)

ЛИЧНОСТЬ И ЕЁ ЖИЗНЕННАЯ ЭНЕРГИЯ

У статті описуються атрибутивні характеристики життєвої енергії людини. Аналізується поняття „особистість" і адекватний метод її дослідження – генетико-моделюючий метод.

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

В статье описываются атрибутивные характеристики жизненной энергии человека. Анализируются понятия «личность» и адекватный метод ее исследования – генетико-моделирующий.

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

The attributive characteristics of vital energy of a person are described in the article. The notion "personality" is analyzed as well as the adequate method of its investigation – genetic modeling method.

Keywords*: vital energy, attribute, personality, genetic modeling method, development*

Актуальность проблемы исследования. Психические явления человека реально не существуют в отдельности и разрозненно. В своей совокупности они составляют уникальный и неповторимый узор – психологическую целостность (межфункциональную психологическую систему). Лишь познание структурно-динамических закономерностей данной целостности может открыть нам как понимание отдельных ее частей (психологических функций), так и осознание смысла существования человека и путей оптимизации его существования. Эта целостность и неразрывное единство психики человека и есть то, что образует личность.

° © Максименко С.Д., 2014 р.

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

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

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

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

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

Первый принцип генетико-моделирующего метода – принцип анализа по единицам. Согласно нашей методологической парадигме, применение генетико-моделирующего метода позволит, в конце концов, «вернуть человека в психологию», поскольку метод дает возможность проанализировать и, вместе с

тем, интегрировать то исходное системообразующее начало личности, которым является жизненная энергия как уникальное единство биологического и социального и их активатор. Разработка метода, таким образом, является первоочередной и наиболее актуальной проблемой.

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

В свое время В. Штерн, очень внимательно рассматривая проблему взаимодействия биологического и социального в личности, сформулировал «принцип конвергенции». Его сущность заключается в том, что ни о какой функции личности, ни о каком ее свойстве нельзя сказать, возникают они извне или изнутри. Надо разобраться, что в них возникает извне, а что – изнутри, поскольку и одно, и другое берут участие – но неодинаковое – в ее осуществлении [5]. Вопрос, однако, намного сложнее. Мы считаем, что сложное противоречивое взаимодействие биологического и социального есть смысл рассматривать в двух плоскостях – как факторы, которые действуют на личность, и как факторы, которые образуют личность и обеспечивают ее существование и развитие «изнутри». Первая плоскость анализа представляет собой взаимодействие «личность – окружающий мир». В ней действительно можно в определенной степени выделять собственно биологические (естественные) факторы и социальные. Хотя последние, на самом деле, никогда не являются только и исключительно социальными, все они представляют продукт человека (человечества), в котором определенным образом воплощено не только социальное, но и биологическое того целостного, биосоциального существа, которое их создавало. Если же рассматривать биологическое и социальное как внутреннее, личностное, нужно признать, что мы никогда не имеем в этом случае их отдельности. Мы отступаем от традиционного рассмотрения биологического как наследственного и телесного: «внутри» личности биологические и социальные факторы не существуют как отдельные, каждый из них представляет собой инобытие другого. Любая мысль, образ, идея, потребность невозможна вне биологических структур и функций организма. Также верным является и обратное – каждая телесная структура, каждая биологическая функция человека – это проявление человеческого естества, то есть это то, что изначально несет в себе как биологическое, так и социальное воплощение и психосоматические явления, которые интенсивно исследуются современной наукой, являются наилучшим подтверждением этого.

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

главное исчезает из психологии (между прочим, термин «душа» в древней Греции и означал источник активности).

Мы утверждаем, что такой исходный первоисточник активности личности на самом деле существует, и он целиком подлежит научному исследованию. И это есть жизненная энергия. Мы исходим из того, что жизненная энергия есть исходное начало личности, биосоциальное по своей природе. Онтогенез личности начинается значительно ранее, нежели она рождается физически. Его начало – опредмечивание-воплощение жизненных энергий двух людей, которые любят друг друга. Возникает новая форма существования жизненной энергии, последняя просто не может существовать без материального носителя (по крайней мере, современная наука не знает другого способа существования биосоциальной жизненной энергии, кроме существования ее в качестве социобиологической энергетической основы личности человека).

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

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

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

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

Соблюсти принцип креативности в анализе (и в исследовании) личности означает «взять» ее существование в целом, в ее уникальном целенаправленном единстве, в котором она лишь и существует. Это означает

реально учесть многозначность, неожиданность и непредсказуемость личности. С другой стороны, это означает отдавать себе отчет в том, что не все однозначно и прогнозируемо. Все, что мы стараемся получить в современных экспериментах, есть, на самом деле, даже не конкретный случай, а настоящий артефакт. И в этом – главный недостаток исследований в области психологии личности. Последнее мы считаем очень важным, прежде всего методически, и потому формулируем следующий, *четвертый принцип – рефлексивного релятивизма,* который фиксирует принципиальную невозможность устанавливать точные измерения и фиксировать окончательно высшие уникально-творческие проявления личности.

Ведь самодетерминация через собственную жизненную энергию открывает человеку принципиально ненасыщаемую и неограниченную возможность разнообразия буквально всех проявлений и свойств. Наличие рефлексии как одного из наиболее интересных и загадочных следствий встречи жизненной энергии с жизнью человека делает эту жизнь беспредельно своеобразной, открывает человеку реальную бесконечность ресурсов самоизменения в каждый момент времени.

В целом это явление хорошо известно: вспомните хотя бы настойчивое утверждение Ф. М. Достоевского о необъятной глубине и непредсказуемости «реальной, основательной личности» каждого человека. Вместе с тем, стремление положительной науки к прагматическому схематизированию приводит к очень упрощенным представлениям относительно личности человека. Принцип релятивизма (относительности) предостерегает от схематизма и поверхностных прогнозов – наши знания являются ограниченными и всегда будут такими: мы надежно знаем лишь о наличии рефлексивно-творческого потенциала человека и о беспредельности его проявлений. В связи с этим открывается реальная ограниченность и несерьезность попыток схематизирования либо моделирования личности. В связи с этим же открывается реальная глубина страданий человека, которым манипулируют, или который сам манипулирует.

Вместе с тем, принципы креативности и релятивизма открывают реальное содержание явления субъектности: жизненная энергия в онтогенезе будто разветвляется. Часть ее существует и функционирует так, как это было в раннем детстве, как было вначале: без ведома данного человека обеспечивается его жизнеспособность и течение жизни в целом. Другая «ветвь» жизненной энергии направляется исключительно на встречу с социальным миром. Именно эти встречи порождают высшие психические функции, формируя целеполагание, пристрастность внутреннего мира, креативность. Так рождается субъект.

Пятый принцип генетико-моделирующего исследовательского метода изучения личности – единство экспериментальной и генетической линий развития. На наш взгляд, это очень существенный момент характеристики не только нашего метода, а и общего состояния дел в психологии личности. Изучая развитие посредством формирующего эксперимента, мы сами формируем, и то, что формируем – то и изучаем. А как на самом деле, без нашего вмешательства? Остроту этого вопроса, к сожалению, не заметили многие. И напрасно: психология стала «формирующей», формирующий эксперимент и сейчас является необходимым атрибутом диссертаций. Но, вспомним, наука должна

изучать объект в его собственной логике, а не логику исследователя в объекте. Вопрос остался без внимания, а насколько же он заострится, если «в психологию вернется человек»? Ведь главным станет то, на что сейчас просто никто не обращает внимания: если у ребенка искусственно формируется (и изучается), скажем, опосредствованное запоминание способом «врастания-присвоения», но сам-то ребенок при этом существует и развивается как целостность. Мы изучаем дискретный момент – как оно врастает, как присваивается. А что происходит при этом с ребенком, с его другими функциями и явлениями? Возникает кардинальный вопрос, а как это происходит у других детей, у тех, у кого никто ничего не формирует специально?

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

Возвратимся снова к Л.С. Выготскому, который утверждал (и абсолютно справедливо), что новый концептуальный подход требует нового, адекватного исследовательского приема [1]. Мы считаем, что генетико-моделирующий метод (в нашем его понимании) отражает те сущностные идеи, которые необходимо реализовать в исследовании личности как целостности. Целостности саморазвивающейся благодаря действию биосоциальной основы – жизненной энергии, которая опредметилась в данной личности.

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

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

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

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

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

Намного содержательнее и интереснее разрабатывал понятие libido К.-Г. Юнг, приводя его к истинному философско-мировоззренческому звучанию. Отмечая, что «понятию libido предоставляется в функциональном отношении такое же значение в области биологии, которое в физике имеет понятие энергии» [6, с,117], Юнг в понятии libido близок к определению всеобщей психической энергии, жизненной силы, которая присущая всему органическому миру. Далее Юнг предлагает собственную «генетическую теорию libido» [4]. Он считает, что libido обеспечивает приспособление организма к окружающей среде, обнаруживаясь как «внесексуальное» ответвление изначально единого потока. «Это рассмотрение приводит нас к понятию libido, которое в своем расширении идет дальше границ природно-научного формулирования к философскому мировоззрению, к понятию воли вообще» [7, с.116].

Юнг обращает внимание, что в его толковании понятие libido становится рядоположным таким представлениям, как эрос Платона, мировая душа как энергия ума Плотина, воля Шопенгауэра etc. Юнг подчеркивает способность libido дифференцироваться, что делает его предпосылкой любого развития и творчества: «душа мира есть «бесконечность всей жизни» и поэтому исключительно – энергия, она есть сущность идей, которые приобретают в ней действенность и действительность» [6, с.116]. Отмечается, что в многокрасочности явлений природы воплощается «воля libido» к разнообразнейшему применению и формированию. В этой, общефилософской части, идеи К. Юнга весьма привлекательны, поскольку отвечают истинному положению вещей. Но – лишь в такой абстрактной ипостаси. Дальнейший анализ подтверждает, что лишь в этом Юнгу удалось подойти к пониманию сущности психики человека «сверху», то есть – с точки зрения глобально-естественных и культурных явлений. Если же дело доходит до толкования конкретных механизмов действия этого всеобще-глобального libido, Юнг, незаметно для самого себя, объясняет их в традиционной психоаналитической (фрейдовской) логике – «снизу».

Он целиком справедливо, хотя, заметим в скобках, не открывая ничего нового, считает, что появление человеческой психики, сознания связано со специфическим удвоением естественного мира благодаря способности человека создавать символы. «Новое» здесь предполагалось в открытии механизма: для Юнга символ возникает как следствие действия всеобщей энергии libido. Но, к сожалению, новое лишь предполагалось: К. Юнг объясняет этот механизм, исходя уже не из того libido, природу которого он описал философски, а исключительно из libido фрейдовского: нереализованный сексуальный инстинкт «ответвляется» и воплощается в специфическое движение, предмет или образ, которые символизируют ... половой акт. И дальше Юнг, используя свою действительно феноменальную эрудицию, старается доказать, что и добывание огня, и рисование, и письменность, и речь, и всё другое сугубо человеческое – суть символы, которые созданы благодаря «отклонению» libido исключительно как сексуального инстинкта.

Итак, Фрейд остается непобежденным. Если Юнг переносит свою логику в область онтогенеза, он оказывается еще ближе к Фрейду. Кстати, мы могли бы здесь с любопытством представить, в чем же проблема Юнга-исследователя? Парадоксально: он намного раньше Фрейда начал разрабатывать идею libido как

всеобщего (а не только узкосексуального) носителя жизни, в том числе – разумной жизни. Он превзошел Фрейда в философско-методологическом плане, но, возвратившись с этой собственной (действительно интересной, глубокой и перспективной) позицией в психологические границы – должен был «съехать» на фрейдовские представления... Кажется, что это – проблема не только ученого, а и личностная позиция, вернее – межличностная: страшно делать шаг, который опередит основателя.

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

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

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

Традиционно термин «биологическое» используется для описания анатомической или морфологической структуры организма и его сугубо естественных функций – движения, питания, роста, размножения, выделения. Итак, биологическое – это исключительно натуральное, и порождается оно такими же «чисто» натуральными потребностями, которые и обеспечивают существование организма. Понятно, что в этой традиции исходная энергетическая сущность организма, которая и порождает конкретные потребности, имеет исключительно естественную природу. Здесь и возникает не решаемая проблема социального, которое следует каким-либо образом «прибавить», «включить» в существующую энергетическую систему. Но мы хотели бы обратить внимание на интересный факт: в границах живой природы Земли мы не встречаем ни одного случая, когда организм существовал бы сам, отделенно, изолированно от других организмов.

Осмысление этого факта как фундаментального привело в своё время В.И. Вернадского и Т. де Шардена к созданию теории биосферы, а потом и ноосферы как уникального единства земной жизни. На самом деле, этот факт говорит об очень существенном: существование и экспансия жизни на всех ее уровнях обеспечивается не только бесконечной энергией размножения, но и таким же бесконечным влечением к взаимосуществованию. Жизненная энергия есть изначальное объединение этих двух сил, которые в своем единстве и создают могущественный поток бесконечного существования. Корень социального, безусловно, находится в простейшем взаимодействии живых существ, которое

является атрибутом живого, точно таким же по значимости, как и размножение. Таким образом, жизненная энергия изначально есть объединение двух глобальных стремлений – размножения и взаимодействия («биологического» и «социального»). Одно невозможно без другого, и это есть, если хотите, императив существования живого. Точно так же, как организму, чтобы жить, надо бороться с окружением (на всех уровнях живого), точно так ему необходимо и быть вместе с другим, а это вызывает развитие соответствующих форм поведения.

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

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

Третий атрибутивный признак жизненной энергии (нужды) состоит в том, что ее развитие направлено и представляет собой ортогенез. Анализ фило- и онтогенеза живого удостоверяет, как уже указывалось, что бесконечное течение жизненной энергии, ее саморазвитие не является случайным и хаотичным. Оно имеет направление. И направлена жизненная энергия на постоянное усложнение и повышение интегрированности живого. Это движение заканчивается в условиях Земли «выходом» жизненной энергии на позицию возможности сознавать саму себя (рефлексия). Но можно ответственно говорить

о том, что это не является конечным этапом становления жизненной энергии: просто человечество возникло на этом этапе и жизненная энергия отрефлексировала сама себя. Но движение продолжается...

Четвертая атрибутивная содержательная характеристика жизненной энергии (нужды) – ее способность к порождению. Это креативное качество обнаруживается во всем, что связано с жизнью, и это, действительно, настоящее чудо (А.Ф. Лосев). Но мы остановимся здесь на наиболее существенном. Встреча двух ветвей жизненной энергии, воплощенной в живые существа разного пола, порождает качественно новую жизненную энергию (информационно и энергетически новую), которая продолжается в существовании нового живого существа. Этот акт – единое целостное опредмечивание жизненной энергии в живой природе. Если же говорить о человеке, мы встречаемся со «второй» реальностью: жизненная энергия человека может создавать и нового человека, и качественно новый продукт (творчество). Однако необходимо указать, что в акте создания жизненная энергия совсем не выступает в роли модифицированного фрейдовского libido (даже в животном царстве), ведь она изначально есть единство природного и социального.

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

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

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

Перечисленные атрибутивные свойства жизненной энергии очерчивают (пусть пока и схематично) ее природу. Мы, в частности, видим принципиальное различие нашего понимания сравнительно с идеями Юнга и других ученых. Лишь теперь мы можем анализировать онтогенез личности как формы существования и дискретного проявления-воплощения жизненной энергии.

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

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

Атрибутами развития личности следует считать, во-первых, отсутствие жесткой отнесенности к какому-либо заранее определенному масштабу, критерию, образцу, эталону; во-вторых, преемственность, то есть обусловленность предшествующими стадиями развития; в-третьих, целостность, когда система развивается в целом, опережая развитие отдельных частей и, в-четвертых, универсальность развития человеческих потенций, которые самоценны.

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

существования биологического в социальном, а значит – имеет исторические характеристики.

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

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

Список использованных источников

1. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: / Лев Семенович Выготский. Собр. соч. в 6 т. Т. 1. М., 1982
2. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / Сергей Дмитриевич Максименко. — К. : Ваклер, 2000. — 320с.
3. Максименко С.Д. Генезис существование личности / Сергей Дмитриевич Максименко. — К. : ООО "КММ", 2006. — 240с.
4. Фрейд З. Разделение психической личности / Зигмунд Фрейд // Психология личности. Хрестоматия. - СПб.: Питер, 2000. - С. 10-30
5. Штерн Э. Прикладная психология. / Э. Штерн. □ Госиздат Украины, 1925. □ 112 с
6. Юнг К.-Г. Символическая жизнь / Карл – Густав Юнг. - М.: Комто-Центр, 2003. - 325 с.
7. Юнг К.-Г. Тэвистокские лекции / Карл – Густав Юнг. - М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1998. - 346 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9

Данилюк І.В.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, декан факультету психології, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології (м. Київ)

РОЗВИТОК ЕТНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАУКИ

Стаття присвячена проблемам етнопсихології. Ця наука за своєю суттю є множинною (по критеріях проблематики і методології) і міждисциплінарною (оскільки вивчає людську природу в єдності психологічних і культурних чинників).

Ключові слова: *крос-культурні дослідження, етнопсихологія, індигенна психологія*

Статья посвящена проблемам этнопсихологии. Эта наука по своей сути является множественной (по критериям проблематики и методологии) и междисциплинарной(поскольку изучает человеческую природу в единствепсихологических и культурных факторов).

Ключевые слова: *крос-культурные исследования, этнопсихология, индигенная психология*

The article deals with the problems of Ethnic Psychology. According to its essence this science is multiple (on criteria of problematic and methodology) and cross-disciplined because it studies human nature as a unity of psychological and cultural factors.

Keywords: *cross-cultural researches, Ethnic Psychology, Indigenous Psychology*

Постановка проблеми. У країнах колишнього Радянського Союзу етнічна психологія як наука почала розвиватися швидкими темпами лише наприкінці XX століття. І в цьому немає нічого дивного, адже в радянській науці вивчалися, головним чином процеси консолідації, тобто об'єднання невеличких етнічних груп у великі етноси, переважно – в соціалістичні нації. Підкреслювався розвиток соціалістичних націй і народностей, але сутність цього явища в етнічному плані не аналізувалася.

Починаючи з середини 30-х років XX століття психологи активно відхрещувалися від будь-яких спроб крос-культурних досліджень та будь-яких інших етнопсихологічних досліджень, від самої постановки і обговорення етнопсихологічних проблем. На дослідження подібного типу було накладене тривале табу. Будь-яке дослідження етнокультурних відмінностей сприймалося як потенційно небезпечне не залежно від його мети та висновків. Це призвело до того, що вся етнопсихологічна тематика була віддана на відкуп іншим дисциплінам – етнографії, демографії, історії, філософії, соціології та ін., представники яких і пробували по мірі своїх сил вирішувати за психологів етнопсихологічні питання. Особливо слід віддати належне етнографії, адже якщо говорити про конкретний вклад тих чи інших наукових співтовариств у вирішенні етнопсихологічних проблем, то розуміється, етнографам, а не психологам повинен бути відданий безумовний пріоритет. У тому числі і відносно аналізу таких безумовно психологічних по своїй суті проблем, як наприклад проблема етнічної ідентичності, національного характеру, наслідків міжетнічних контактів та багато іншого.

Однак багато проблем при дослідженні етнокультурних відмінностей існує й за кордоном, адже як стверджує М. Коул, психологам так важко зберігати

° © Данилюк І.В., 2014 р.

культуру в центрі уваги тому, що коли психологія інституціоналізувалася як соціальна й поведінкова наука, процеси, які відіграють вирішальну роль у формуванні психіки, були поділені між декількома дисциплінами: культура відійшла до антропології, суспільне життя – до соціології, мова – до лінгвістики, минуле – до історії і т.д.

Кожна з цих дисциплін розвивала відповідні до свого предмету методи й теорії. Головні методи психології залежали від використання стандартизованих процедур (тестів, експериментальних задач, опитувальників), які дозволяли отримувати випадковий розподіл досліджуваних за умовами, кількісно оцінювати дані й застосовувати лінійні статистичні моделі для визначення значень й розрахунку відхилень. В антропології, навпаки, основні методи були зв'язані з участю дослідників разом з досліджуваними в їх повсякденних заняттях і гнучкому соціально прийнятному інтерв'юванні.

Метою дослідження є аналіз психологічних законів впливу етнічної і культурної належності на життя людини та створення загальної концепції формування етнічної специфіки психічної діяльності.

На сьогодні в етнічній психології особливо зросла кількість емпіричних досліджень, тобто склалася явна диспропорція на користь екстенсивного розвитку. Якраз тому вельми актуальним стає рефлексія етнічної психології з приводу неї самої, тобто постає проблема предмету науки, системи її понять, методів, взаємодії з іншими, суміжними дисциплінами. Метафорично з цього проводу висловився П. Н. Шихірєв, який сказав, що "наша вітчизняна етнічна психологія знаходиться десь посередині між етапом опису і пояснення" [8, с. 12].

*Виклад основного матеріалу***.** На даний момент у етнічній психології виділяють декілька основних напрямків: етнологічна, яку в наш час називають *психологічною антропологією,* у витоків якої стояв американський вчений Франц Боас; психологічна, для визначення якої використовують термін *порівняльно-культурна психологія*; і *психологія міжетнічних відносин.*

Існують принципові відмінності у дослідницьких підходах психологічної антропології та порівняльної (або крос-культурної) психології. Використання старої філософської опозиції *розуміння та пояснення* або сучасних понять *emic* та *etic* дає змогу побачити два різних підходи. Ці терміни, які не перекладаються утворені американським лінгвістом К. Пайком по аналогії з *фонемікою,* яка вивчає звуки, специфічні для одної мови, і з *фонетикою,* яка вивчає звуки, які зустрічаються у всіх мовах. У подальшому у гуманітарних науках *emic* стали називати культурно-специфічний підхід, а *etic* – універсалістський.

Emic та etic підходи відносяться до двох цілей культурного дослідження. Для першого з них основною задачею є формулювання принципів, справедливих для будь-якої окремої культури, при цьому приділяється увага тому, що самі люди вважають важливим для себе і з чим вони знайомі. Подібний аналіз повинен виключати запозичені із зовні культурні схеми, оскільки, за визначенням, дослідник не в змозі проникнути в суть emic-и, використовуючи чужорідні засоби. Другий підхід припускає установлення законів, достовірних для всіх культур, і створення теоретичних рамок, корисних для порівняння людської поведінки в умовах різних культур.

Предметом психологічної антропології, яка використовує культурно-специфічний *emic* підхід, за допомогою якого явища намагаються *зрозуміти,* є

систематичні зв'язки між психологічними змінними, тобто між внутрішнім світом людини, і етнокультурними змінними на рівні етнічної спільноти. *Emic* підхід являє собою спробу дослідника зрозуміти систему тих, кого він вивчає та викласти свої спостереження в концептуальних рамках об'єкта вивчення. При даному підході гіпотези не можливі, адже у дослідника існує "готовність до зустрічі з несподіваним і, нехай буде це сказано, з надзвичайно важким" [5, с. 9].

Основні особливості *emic* підходу у науці, яка вивчає будь-які компоненти культури:

- вивчається тільки одна культура із прагненням її зрозуміти;
- використовуються специфічні для культур одиниці аналізу і терміни носіїв культури; книги, написані з цих позицій, як правило, вміщують словник основних понять на мові культури, яка вивчається;
- будь-які елементи культури, чи то матеріальної, чи то суб'єктивної вивчаються з точки зору учасника (із середини системи);
- структура дослідження поступово розкривається ученому, який заздалегідь не може знати, які одиниці аналізу він буде використовувати.

При культурно-специфічному *emic* підході близькі за значенням терміни, які зустрічаються у різних культурах, наприклад, українське *"дякую"* та японське *"арігато"* не схожі один на одного, їх відмінності носять якісний характер. Якщо слово "дякую" в українській культурі означає почуття вдячності чи то за працю, чи то за проявлену увагу, турботу до людини, то в японській культурі найбільш відоме іноземцям слово "арігато", яке, зазвичай, перекладається як "дякую", буквально означає "ви ставите мене у скрутне становище". Тобто уже висловлюючи свою подяку, японець немовби з жалем (співчуттям) визнає, що залишився перед кимсь у боргу, комусь зобов'язаним.

Отже, при *emic* підході порівняння між культурами якщо і робляться, то лише після детального ознайомлення та ретельного вивчення тієї культури, яка досліджується. Основним методом цього підходу стає метод включеного спостереження, який припускає вживання (входження) у кожну культуру на її власній базі. "Але це не означає, — як стверджує А. Кребер, — що потрібно стати повноцінним членом іншої культури, але необхідно визнати, що цінності треба відчути, співпережити" [12, с. 373].

Порівняльно-культурна психологія досліджує схожість і відмінність психологічних змінних у декількох культурах і етнічних спільнотах, причому для інтерпретації результатів застосовується універсалістський *etic* підхід, який допомагає *пояснити* загальнолюдські явища та цінності. Вимірювання етнопсихологічних параметрів відбувається за допомогою спостереження, опитувань, інтерв'ю, тестів тощо.

Основні особливості *etic* підходу у науці, яка вивчає будь-які компоненти культури:

- досліджуються дві або декілька культур з метою пояснення міжкультурних відмінностей або міжкультурної схожості;
- дослідник намагається дистанціюватися від культури (займати позицію зовнішнього спостерігача);
- структура дослідження, гіпотези конструюються дослідником заздалегідь;

- ситуація, яка вивчається зазвичай аналізується в термінах концептуальної системи дослідника.

Потенційно порівняльно-культурний підхід може існувати у двох варіантах: крос-культурному – порівняння особливостей психічної діяльності двох чи більше народів, що живуть в один і той самий час, та історичному – порівняння психологічних характеристик одного й того самого етносу у різні періоди його існування. Проте традиційно вважається, що етнічна психологія займається крос-культурними дослідженнями, а все інше – прерогатива історичної психології.

Багато науковців упереджено ставиться до крос-культурних досліджень, стверджуючи, що дуже важко, а то й неможливо знайти адекватні показники для порівняння, адже кожна культура є унікальною та неповторною. Це дуже добре розуміють й самі фахівці, які проводять дані дослідження. Зокрема М. Коул стверджує, що психологам важко враховувати культуру тому, що психологія розглядає культуру як незалежну змінну, а психіку – як залежну змінну, і, таким чином, розриває єдність культури й психіки, вибудовуючи їх у часовому порядку: культура – це стимул, а психіка – реакція. “Вся історія крос-культурної психології видається довгою боротьбою за з’єднання того, що було розірвано на частини внаслідок поділу наук про людину на соціальні й гуманітарні” [3, с. 361].

Третій напрямок етнічної психології – *психологія міжетнічних відносин* знаходиться на стику двох дисциплін: психології та соціології. Це випливає, як стверджує соціальний психолог Г. М. Андрєєва, із-за маргінальності проблеми міжгрупових відносин, її включеності у систему соціологічних знань. Міжгрупові відносини, зазвичай, складаються із безперервного зв’язку конфліктів і співробітництва, але головні проблеми для будь-якого суспільства вносяться багаточисельними конфліктами. Тому найголовнішим завданням фахівців, які працюють у цьому руслі є виявлення причин конфліктів та сприяння оптимізації міжетнічних відносин.

Хоча етнічна психологія в ХХ столітті розвивалася швидкими темпами як в Європі, так і США, у західній науковій літературі термін “етнічна психологія” зустрічається нечасто. У сучасний науковий обіг його ввів у 1961 році американський психолог Х. Вернер. У праці “Порівняльна психологія психічного розвитку” Вернер стверджує, що етнічна психологія вивчає характерні для конкретних суспільств уявлення про прагнення та імпульси, стандарти бажаного і небажаного тощо [18].

Як уже відзначалося на даний момент за кордоном співіснують декілька споріднених галузей етнічної психології: “психологічна антропологія”, “крос-культурна психологія”, “культурна психологія”, “індигенна психологія”. Наявність декількох термінів для визначення етнопсихології пов’язано з тим, що вона являє собою міждисциплінарну галузь знань. До складу її “близьких родичів” включають багато дисциплін: соціологію, лінгвістику, біологію, екологію тощо. Що стосується її “батьківських дисциплін”, то, з одного боку, це наука, яка у різних країнах називається етнологією або культурною антропологією, а фахівець – антропологом, але у нас (на теренах колишнього Радянського Союзу) використовується термін “етнолог” або “культурантрополог”, а з іншого – психологією. Дві дисципліни довго, але спорадично взаємодіяли. Але якщо наприкінці ХІХ ст. вони ще не були розділені, якщо на початку ХХ ст. такі учені як В. Вундт, З. Фройд – були експертами в обидвох галузях, то потім наступив

період взаємного зневажання. Єдиним виключенням виявилася теорія "Культура і особистість", яка розвивалася у рамках культурної антропології, але використовувала психологічні поняття і методи.

Об'єкти досліджень обидвох дисциплін значною мірою переплітаються, однак, як уже згадувалося психологічна антропологія використовує культурно-специфічний *emic* підхід, за допомогою якого явища намагаються *зрозуміти,* порівняльно-культурна психологія вивчає схожість і відмінність психологічних змінних у декількох культурах і етнічних спільнотах, причому для інтерпретації результатів застосовується універсалістський *etic* підхід, який допомагає *пояснити* загальнолюдські явища та цінності.

Англійський дослідник Річард Шведер дав характеристику кожної з цих галузей. Етнопсихологія, на його думку, не звертає увагу на психічну діяльність окремої людини і є субдисципліною етнографії та етносемантики. Це означає, що вона пов'язана з дослідженням особистості, її розуму, душі лише як темами в народних віруваннях.

Крос-культурна психологія, на його думку, базується на засадах загальної психології. Використовуючи методи загальної психології, крос-культурна психологія досліджує представників різних етнічних груп або правильніше представників різних культур. Підводячи висновки щодо розбіжності в результатах, її представники відштовхуються з різних методологічних засад: одні наголошують на тому, що психічні процеси чи механізми, які є потенційно однаковими, досягли у представників різних культур неоднакового ступеня розвитку. Справа тільки у "дозріванні" цих внутрішніх процесів, для чого потрібні кращі умови. Інші дослідники наполягають на тому, що вони ідентичні й зараз, а розбіжності у результатах пояснюють тим, що немає тестів вільних від культури. Тому потрібно відмовитися від експериментальних досліджень, й використовувати природні спостереження.

Психологічна антропологія є галуззю антропології. Вона звертає увагу насамперед на такі прояви "народного духу" як фольклор, вірування, ритуали, звичаєве право тощо. Психологічна антропологія також підтримує постулат загальної психології про єдність психічних законів і механізмів. Але якщо загальна і крос-культурна психологія абстрагується у своїх дослідженнях від оточуючого середовища, то психологічна антропологія – ні.

Культурна психологія, у розумінні Шведера, синтезує риси загальної психології, крос-культурної психології, психологічної антропології та етнічної психології, намагаючись позбутися вад кожної з цих галузей. Головним її постулатом є відмова від положення про існування універсальних і головне – фіксованих законів психічного життя. Психіка і культура взаємозалежні й створюються через діяльність унаслідок взаємовпливу. Представники культурної психології стверджують, що людина є творцем свого розвитку, однак, поставлена в певні умови, повністю не володіє своїм вибором. Відтак психічні процеси зображаються як культурно зумовлені і варіюють у заданих культурою умовах діяльності. Таким чином, культурна психологія спонукає уникати припущень про психічну єдність або механізмах, які лежать в основі людської психології і замість цього розглядати способи, за допомогою яких індивідуальна психологія є культурно конституюваною і культурно змінюваною.

Альтернативою імпорту західної психології стали спроби розвивати психологію в локальному масштабі, які посприяли виникненню індигенної (від англ. indigenous — тубільний, автохтонний) або, в нашому розумінні, багатокультурної психології, яка містить унікальні психології великої кількості культур по всьому світі, які можуть і не асимілюватися якоюсь єдиною психологією. Ідейним предтечею цього нового напряму етнічної психології можна вважати Маргарет Мід, яка після однієї зі своїх численних експедицій зробила висновок стосовно виховання дітей: "У дітях потрібно виховувати відчуття різноманіття життєвих стилів, щоб кожен міг зробити вибір відповідно до своєї вдачі". Таким чином, на думку Мід, постане "цивілізація множинних стандартів", яка конче необхідна людству. Коли ми визнаємо все те різноманіття, з яким люди облаштовували і облаштовують своє життя в різних куточках Землі, зазначає Мід, ми назавжди позбавимося забобону про єдиний для всіх етичний стандарт. І коли, нарешті, ми перестанемо наполягати на етичній перевазі одних вчинків і звичаїв над іншими ми досягнемо тієї вищої свободи особи й тієї загальної толерантності, яка можлива лише в плюралістичному суспільстві.

Існують різні думки щодо суті індигенної психології. Так В. Енрікес стверджує, що під індигенною психологією слід розуміти систему психологічної думки й практики, яка базується на певній культурній традиції [10]. П. Гілас і А. Локк вважають індигенну психологію протилежністю психології, "яка розроблена теоретиками, що дотримуються експериментального підходу" й вкорінена у "культурні думки, теорії, здогади, класифікації, припущення і метафори разом з поняттями, характерними для соціальних інститутів, які стосуються психологічних тем" [11, с. 3].

У цих різних трактуваннях індигенної психології можна спостерегти деякі спільні мотиви. "По-перше, це уявлення про те, що культурні традиції стимулюють виникнення психологічного знання (разом із теоріями, методами й результатами). По-друге, це переконання, що реальний предмет психології радше стосується повсякденної, земної діяльності людей, ніж штучної поведінки, зумовленої експериментально. По-третє, це *emic*-орієнтація, яка змушує інтерпретувати результати досліджень із врахуванням місцевих особливостей, індигенних психологічних знань" [2, с. 493-494].

На нашу думку, згідно з першим підходом [10], західну психологію також можна назвати індигенною, однак у зв'язку з тим, що вона взяла на себе роль і статус Психології з великої літери, термін "індигенна" зазвичай застосовують до тієї психології, яка відображає традиції, переконання та ідеології незахідного суспільства.

Індигенні (багатокультурні) психології намагаються розвивати науку про поведінку, в якій виявляються соціокультурні факти локального суспільства людей [10; 16; 17]. Індійські вчені (Д. Сінха, Ф. М. Саху) прагнули розвивати таку психологію, яка відображає їхні історичні та культурні традиції. Вони визначили поширення західної психології в Індії як частину загального процесу модернізації, що характеризує її як повністю ізольовану від індійської традиції і чужою місцевому інтелектуальному духові, що, своєю чергою, призводить до безупинних "повторень іноземних досліджень".

Недоліком індигенної психології є те, що вона веде до множинності психологій, а отже, психологія може позбутися статусу універсальної науки про

людську психіку. Якщо в кожної популяції є своя власна психологія, то можливий невпинний регрес до індивідуальної психології (до популяції, яка складається з одної людини) або ж, в меншому діапазоні, регрес до провінційної, міської або сільської психології. До проблеми множинності психологій, представник крос-культурної психології А. Х. Пуртінґа додає ще одну проблему індигенізації — надмірне наголошення відмінностей у поведінці, які виявляються у різних культурах. На його думку, "ті, хто наводить аргументи за культуралістську інтерпретацію поведінки, зобов'язані не тільки показувати, наскільки типи поведінки відрізняються в різних культурних популяціях, а й також і те, наскільки вони однакові" [15, с. 430].

Визначальними характеристиками індигенної психології є такі:

- прихильники цього напряму (Р. Діас-Герреро, В. Енрікес, А. Лаґмей, Ф.М. Саху, Д. Сінха) описують моделі поведінки певного етносу мовою локальної, регіональної культури: так, як їх розуміють самі носії цієї культури в рамках їх власного неповторного культурного простору;
- підкреслювання відмінностей у поведінці, які виявляються у різних культурах;
- вивчення особистості в конкретному культурному контексті для забезпечення потреб людей у цьому контексті;
- прагнення уникнути вже існуючих концепцій, теорій і досліджень, а відтак труднощі у визначенні, що таке "локальна" психологія.

Оптимальним виходом з протистояння універсальної крос-культурної (загальної) психології, яка розуміє психіку як універсально функціонуючий пристрій, та індигенної (багатокультурної) психології, яка поєднує унікальні психології значної кількості культур по всьому світі, що можуть і не асимілюватися єдиною психологією, є віднаходження рівноваги. З одного боку, немає сенсу ігнорувати досягнення західної психології й "повторно винаходити колесо у кожній із культур" [2]. З іншого боку, етноцентризм західної психології приводить до необхідності брати до уваги інші думки про сутність природи людської поведінки.

Зазначені труднощі, пов'язані з визначенням предмета етнічної психології, характерні й для вітчизняної психології. Зараз, на думку В. М. Павленка, С. О. Тагліна, існує три основних підходи в його розумінні [6, с. 23].

- Перший напрямок нагадує крос-культурну психологію Заходу. Його прихильники вважають етнічну психологію галуззю загальної психології і, користуючись поняттями та методами останньої, вбачають свою мету у встановленні конкретних проявів, особливостей формування та протікання психічних процесів і станів у представників різних народів. У цьому зв'язку прихильниця даного напрямку Г.В. Старовойтова стверджувала: "нам здається (хоча частина етнографів і соціальних психологів не розділяють цієї точки зору), що етнопсихологія як наука є одним із розділів загальної психології, який має, однак, значні соціально-психологічні проекції. Предметом етнопсихологічних досліджень мають служити всі особливості психічних функцій, всі сполучення психічних властивостей, які зумовлені етнічною приналежністю людей незалежно від того, чи є ці властивості вродженими (скажімо, зв'язаними з типом нервової системи) або набутими в ході соціалізації (й *етнізації*) індивідів"[7, с. 130]. Оскільки етнопсихологічні особливості (гіпотетично) можуть формуватися і в онтогенезі, і в філогенезі, значить, етнопсихологічна проблематика має

найбезпосередніший зв'язок з загальнопсихологічною проблемою розвитку психіки (або з "генетичною психологією"), а обмеження етнопсихології дисциплінарними рамками одної соціальної психології або її розгляд в якості "периферійного" розділу етнографії, навряд чи оправдано.

- Другий напрямок трактує етнічну психологію як галузь соціальної психології, що вивчає процеси міжетнічної та внутрішньоетнічної взаємодії на груповому рівні. Його відмінність від першого напрямку полягає в тому, що в центрі уваги перебувають не окремі представники етнічних спільнот, а цілісні групи і принципи їхнього психогенезу, розвитку, взаємодії тощо.
- Третій напрямок пов'язує етнічну психологію з етнографією та зосереджується на особливостях культури (переважно духовної) певних народів і встановленні її взаємозв'язку з національною психологією.

Виходячи з цього, *етнічну психологію* можна трактувати як науку міждисциплінарну, тобто таку, що знаходиться на стику багатьох наук: вона визначає етнічні особливості психіки людей, їх національне буття, національний характер, етнічні особливості психофізіології, когнітивних процесів, пам'яті, емоцій, виховання, особливості соціалізації особистості, екологічну, землеробську та промислово-технічну культуру, віру, політику, соціо-психологічну систему державотворчості та міжнародних форм спілкування.

Етнічна психологія – це галузь психології, яка вивчає особливості психічного складу і поведінки людей, що визначаються їх національною належністю або етнічною спільністю, а також традиціями, що формувалися історично. Перетворення етнічної психології у *загальну етнопсихологію,* на жаль ще не відбулося, адже вона ще не досягла рівня теоретичної дисципліни, хоча статусу загальності стосовно власного емпіричного матеріалу вона вже досягла. Розвиток етнічної психології видається необхідним в інтересах, як практики, так і теорії. Етнопсихологічні дослідження можуть сприяти виявленню нових чинників, які впливають на свідомість і поведінку людей в ході їх спільної діяльності, в соціально-історичному контексті. Знання цих чинників, з одного боку, збагачує суміжні науки (етнографію, антропологію, культурологію, історію, соціологію, фольклористику), з іншого боку – допомагає удосконаленню прогнозування і управління етносоціальними процесами сучасності.

Отже, *об'єктом* етнічної психології виступають етнічні спільноти, під якими розуміють стійку спільність людей, що склалася історично, об'єднану спільним ареалом проживання і якій властиві відносно стабільні особливості мови, культури і психіки, а також усвідомлення своєї єдності і відмінності від інших подібних утворень — етнічну свідомість, зафіксовану в самоназві (ендоетнонімі).

Предметом етнічної психології є етнокультурні особливості психічного складу і поведінки людей, що визначаються їх національною належністю або етнічною спільністю, а також традиціями, що формувалися історично.

Основним завданням етнічної психології як наукової дисципліни – є створення загальної концепції формування етнічної специфіки психічної діяльності з метою розуміння психологічних законів впливу етнічної і культурної належності на життя людини. "Створити *психологічну* етнопсихологію, релевантну рівню розвитку сучасного психологічного знання, а не запозичувати способи і стандарти обговорення етнопсихологічних проблем етнографами,

соціологами та іншими – ось що вимагається насамперед від професіональних психологів, які ризикують займатися проблемами етнопсихології" [1, 111].

Окрім цього, етнічна психологія повинна вирішувати наступні завдання:

- досліджувати соціально-психологічні проблеми міжетнічної взаємодії (особливостей міжетнічного сприйняття; психологічних механізмів міжетнічної напруги, явищ етноцентризму та етнічної інтолерантності у міжгруповій взаємодії);
- вивчати особливості формування й актуалізації етнічної ідентичності на індивідуально-особистісному рівні;
- аналізувати й виявляти закономірності функціонування й протікання національних почуттів, їх динаміку та зміст; досліджувати специфіку вираження емоційної поведінки представників конкретних етнічних спільнот й узагальнювати отримані результати з метою констатації закономірностей їх емоціонального життя;
- здійснювати соціально-психологічне прогнозування розвитку політичних, національних та інших процесів у різних регіонах як власної країни так й світу, на основі врахування специфіки проявів психології представників різних етнічних спільнот;
- виявляти характерні національні риси психології різних класів суспільства з метою вивчення і узагальнення закономірностей їх розвитку та функціонування;
- створювати програми й методи соціально-психологічного тренінгу успішної міжкультурної взаємодії й методів етнопсихологічної корекції особистості.

***Висновки*:**

Розвиток етнічної психології є необхідним, як практично, так і в теорії. Етнопсихологічні дослідження можуть сприяти виявленню нових чинників, які впливають на свідомість і поведінку людей в ході їх спільної діяльності, в соціально-історичному контексті.

Слід відзначити, що система етнопсихологічних знань ще не устоялася. На даний момент відбувається становлення етнопсихологічного тезаурусу, створюється власна загальна концепція формування етнічної специфіки психічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — С. 105-117.
2. Берри Д. В. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Д. В. Берри, А. Х. Пуртинга, М. Х. Сигалл, П. Р. Дасен. — Харьков : Изд-во "Гуманитарный центр", 2007. — 560 с.
3. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. — М. : "Когито-Центр", Изд-во "Институт психологии РАН", 1997. — 432 с.
4. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. — М. : "Ключ-С", 1999. — С. 6-17.
5. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения / М. Мид. — М. : Наука, 1988. — 429 с.
6. Павленко В. М. Етнопсихологія / В. М. Павленко, С. О. Таглін. — К. : Сфера, 1999. — С. 21-24.
7. Старовойтова Г. В. Некоторые методологические вопросы определения предметной области этнопсихологии / Г. В. Старовойтова // Социальная психология и общественная практика. — М. : Наука, 1985. — С. 127-138.

8. Шихирев П. Н. Перспективы теоретического развития этнической психологии / П. Н. Шихирев // Этническая психология и общество. Материалы первой конференции секции этнической психологии при РПО. — М., 1997. — С. 11-17.
9. Cultural perspectives in conflict—New York : Plenum Press, 1991. — 297 p.
10. Enriquez V. G. Indigenous Psychology and National Consciousness / V. G. Enriquez. — Tokyo : Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa, 1989. — 131 p.
11. Heelas P. L. Indigenous Psychologies: The Anthropology of the Self / P. L. Heelas, A. J. Lock. — London : Academic Press, 1981. — 322 p.
12. Kroeber A.L. Concluding Review / A. L. Kroeber // An appraisal of Anthropology Today. — Chicago, 1953. — P. 357-76.
13. Lagmay Alfredo V. Western Psychology in the Philippines: Impact and Response / Alfredo V. Lagmay // International Journal of Psychology. — 1984. — Vol. 19. — P. 31-44.
14. Pike K. L. Etic and emic standpoints for the description of behavior / K. L. Pike // Language and thought: an enduring problem in psychology. [Donald C. Hildum (ed.)]. — Princeton, NJ: D. Van Norstrand Company. — 1967. — P. 32-39.
15. Poortinga Y. H. Do differences in behavior imply a need for different psychologies? / Y. H. Poortinga // Applied Psychology. — 1999. —Vol. 48. — P. 419—432.
16. Sahoo F. M. Indigenisation of Psychological Measurement: Parameters and Operationalisation / F. M. Sahoo // Psychology & Developing Societies. — 1993. — Vol. 5. — P. 1-13.
17. Sinha D. Culture as the target and culture as the source: A review of cross-cultural psychology in Asia / D. Sinha // Psychology and Developing Societies. — 1996. — Vol. 8. — P. 83-105.
18. Werner H. Comparative Psychology of Mental Development / H. Werner. — Chicago : Follett Publishing, 1961 — 564 p.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.922.6

Білоус О.В.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології (м.Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ В УКРАЇНІ

Стаття присвячена розгляду проблеми інтернет залежності підлітків в умовах сучасної України. Подається аналіз наявних джерел з проблеми, а також рекомендації з профілактики. Зокрема зазначено, що особу, залежну від комп'ютера, не можна ізолювати від суспільства. Тут поняття реабілітації і соціалізації взаємно переплітаються. Підліток має навчитися протистояти спокусі проводити час за комп'ютером у соціальному оточенні та за допомогою соціального оточення, а не лише за втручання окремих фахівців. Це твердження пояснює інший принцип соціалізації підлітків, що мають комп'ютерну залежність. Процес спілкування підлітка з комп'ютером має відбуватись без відриву від навчального процесу та під керівництвом, наглядом з боку дорослих.

***Ключові слова**: інтернет залежність, профілактика, соціалізація, ресоціалізація, психічне здоров'я*

The article is devoted to the problem of Internet addiction of adolescents in today's Ukraine. The analysis of available sources of the problem and recommendations for prevention is submitted. In particular, it states that a person dependent on a computer can not be isolated from society. Here the concepts of rehabilitation and socialization are mutually intertwined. Teenager has to learn resisting a temptation to spend time at a computer in a social environment and through social networks but not only due to the experts intervention. This statement explains another principle of

° © Білоус О.В., 2014 р.

socialization of adolescents with computer addiction. The process of juvenile communication with a computer should take place without interruption of educational process and under the guidance and supervision of adults.

***Keywords**: Internet addiction, prevention, socialization, re-socialization, mental health*

Актуальність. Сучасний світ характеризується стрімким прогресом у сфері поширення та розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Динамічне використання нових засобів телекомунікації, зокрема Інтернету як потужного глобального інформаційного ресурсу, приваблює широкі верстви населення незалежно від віку, освіти та соціального статусу. Водночас неконтрольоване використання інтернет-мережі перетворилося на загрозу гармонійному розвитку особистості, її психічному здоров'ю, а в ряді випадків навіть призводить до летального результату. Тому проблема інтернет-залежності все більше привертає увагу представників державної влади та вчених у різних країнах світу і спонукає до її глибшого дослідження та пошуку шляхів подолання.

Дослідження *InMind Factum Group* демонструє, що 12,9 млн українців (33 %) використовують Інтернет раз на місяць і частіше, 11,8 млн (30 %) – один раз на тиждень і частіше, 8,7 млн (22%) щоденно або майже щоденно [3]. Соціально-демографічна структура користувачів Інтернету наступна – серед інтернет-користувачів переважають чоловіки (54 %), за віковими показниками 58 % – підлітки і молодь у віці 15-30 років, 29 % – користувачі у віці 31 – 45 років, а 13 % – люди у віці 46 і більше років. За типом населеного пункту 58% користувачів мережі мешкають у містах Із населенням більше 100 тисяч чол., 25 % – до 100 тис., а решта 13 % – у селах.

В Україні на сьогодні не існує статистичних даних щодо проблеми інтернет-залежності, оскільки цей вид залежності не виділено в окрему нозологічну форму.Однак відповідно до даних Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, серед українських користувачів Інтернету залежними вважаються від 2 % до 6 %, абсолютна більшість серед яких – студенти [6].У групі підлітків з високим рівнем інтернет-залежності частка представників чоловічої статі майже на третину перевищує частку жіночої статі.Майже такі самі показники були виявлені фахівцями Інституту неврології, психіатрії та наркології НАМН України, які встановили, що кожна п'ятнадцята особа (6,54%), яка має досвід роботи в Інтернеті, набуває залежність від нього вже в підлітковому віці (за цим показником Інтернет як об'єкт зловживання наближається до каннабіноїдів – гашишу, марихуани тощо) [6].

Проблема інтернет-залежності в Україні досліджувалася фахівцями відповідних галузевих установ – таких, як зокрема «Інститут неврології, психіатрії та наркології Національної академії медичних наук України», Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України (В.Посохова), а також ученими Одеського (Е. Мельник) та Дніпропетровського (Л. Юр'єва, Т. Больбот) медичних університетів. Серед українських фахівців, які в різних аспектах досліджують феномен інтернет-залежної поведінки слід згадати також О.Чабана, Г.Пілягину (Інститут судової психіатрії, м.Київ), Н.Бугайову (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України).

Щодо практичних кроків у сфері попередження інтернет-залежності слід зазначити, що Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України проводиться інформаційно-просвітницька робота з питань безпечної роботи в Інтернеті, а

також з проблеми інтернет-залежності. Міністерство співпрацює з державними, бізнесовими структурами, неурядовими організаціями з метою вирішення зазначених завдань [2]. Вивчення теми безпечної роботи в Інтернеті передбачено чинними програмами зі шкільних курсів «Інформатика» та «Основи здоров'я», а саме:

- навчальною програмою з інформатики для 9-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень (авт. І. Завадський, Ж. Потапова, Ю. Дорошенко);
- навчальною програмою з інформатики для 9-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту (авт. І. Завадський, Ж. Потапова, Ю. Дорошенко);
- навчальною програмою з інформатики для вечірньої середньої загальноосвітньої школи (авт. С. Литвинова, Т. Проценко);
- навчальною програмою з предмета «Основи здоров'я» для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (авт. Т. Бойченко, В. Заплатинський, В. Дивак).

З 2009 року міністерство є членом всеукраїнської Коаліції за безпеку дітей в Інтернеті й підтримує її ініціативи, здійснює інформаційно- просвітницькі заходи (навчально-практичні конференції, Дні безпечного Інтернету тощо), спрямовані на подолання проблеми інтернет-залежності відповідно до програми «Онляндія – безпека дітей в Інтернеті».

Коаліція за безпеку дітей в Інтернеті була створена у 2008 році з ініціативи компанії «Майкрософт Україна». Першим кроком коаліції став запуск у квітні 2008 року веб-сайту «Онляндія – безпечна веб-країна», на якому представлені матеріали для дітей, їхніх батьків та вчителів, завдяки яким вони можуть засвоїти основи безпечної роботи в Інтернеті.

Розгортання роботи з профілактики та подолання інтернет- залежності потребує насамперед створення відповідної законодавчо- нормативної бази [4]. Для цього, на переконання спеціалістів Інституту соціальної та політичної психології, необхідно відповідним чином модернізувати наявне законодавство, дотичне до цієї проблеми, доповнити чинне законодавство новими законодавчими актами. Зокрема потрібно розробити і прийняти Закон України «Про захист психічного здоров'я населення», що вже давно потрібно було зробити відповідно до вимог Всесвітньої організації здоров'я та Всесвітньої медичної асоціації.

Необхідно також внести зміни в Типове положення про центр соціально-психологічної допомоги (постанова КМУ від 12 травня 2004 р. No60-8), поклавши на такі центри реалізацію заходів з профілактики інтернет-залежності та колекційної роботи з інтернет-залежними особами.

Пропозиції запропоновані ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України» Національної академії медичних наук України [5]

1) з огляду на те, що користування Інтернетом та іншими телекомунікаційними технологіями пов'язане не тільки з перебуванням користувача в штучному електромагнітному полі, а й таїть ризик формування станів залежності, в межах програми «Здоров'я нації» та інших державних програм слід передбачити систематичні і комплексні дослідження щодо впливу зазначених технологій на стан соматичного та психічного здоров'я за участю

провідних наукових установ країни (зокрема за участю Інституту неврології, психіатрії та наркології НАМН України Національної академії медичних наук України). За результатами цих досліджень, існуючі вікові гігієнічні норми користування телекомунікаційними технологіями мають бути переглянуті з урахуванням ризику формування залежності від них.

2) у шкільний курс інформатики, а також у плани занять із батьками учнів слід ввести матеріли щодо безпечного користування Інтернетом та іншими телекомунікаційними технологіями з обов'язковим викладенням перших ознак формування відповідної залежності.

Разом з тим слід урахувати, що проблема інтернет-залежності не може ефективно вирішуватись ізольовано від інших проблем формування і функціонування особистості в сучасному інформаційному суспільстві. Це вимагає організації розгалуженої системи медіаосвіти населення і передусім молоді.

Головні завдання медіаосвіти визначено в документах ЮНЕСКО (Паризька програма-рекомендації з медіаосвіти, 2007), у резолюції Європарламенту щодо медіаграмотності у світі цифрової інформації (2008). Наприклад, у Канаді медіаосвітній курс уперше включено до програми навчання для 11-го класу ще в 1959р., на початку 1960-х років медіапрограму запроваджено в школах Франції. З 2002 року розпочато підготовку фахівців із спеціалізації медіа-педагог у Російській Федерації. На жаль, в Україні медіаосвіта досі залишається фрагментарною і здійснюється переважно стихійно з ініціативи ентузіастів, педагогів-новаторів, за явного браку інтеграції цих зусиль в ефективну медіаосвітню систему. На це й спрямовано розроблену в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, котра широко обговорювалась і була позитивно оцінена громадськістю.

Головною метою концепції є сприяння повсюдній розбудові ефективної системи медіаосвіти заради забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіа культури відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Слід зазначити, що за даними всеукраїнських репрезентативних опитувань 57% дорослого населення позитивно ставиться до того, щоб у школі навчали дітей культури перегляду телепередач, користування Інтернетом, а серед учителів таку думку поділяють понад 77% опитаних [3].

Нині здійснюються роботи з організації всеукраїнського експерименту з упровадження медіа освіти в загальноосвітніх закладах. У подальшому передбачається розроблення навчальних програм та організація експерименту з підготовки медіапедагогів і медіапсихологів на базі вищих начальних закладів та закладів системи післядипломної педагогічної освіти. На думку фахівців Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, після завершення експериментальних робіт і громадського обговорення їх результатів доцільно на основі зазначеної концепції розробити й прийняти Державну програму впровадження медіаосвіти в Україні [3].

Незважаючи на проведені наукові розробки у сфері аналізу ситуації з інтернет-залежністю в Україні порівняно із станами залежності іншого походження (алкоголізм, наркоманія, патологічна схильність до азартних ігор тощо), ця проблема досліджена слабо, а закономірності формування, причини та умови виникнення, діагностичні критерії інтернет-залежності вивчені недостатньо.

Залишаються маловивченими питання методів лікування, засобів корекції та профілактики цього розладу. Розроблені програми та психокорекції не відрізняються значною успішністю використання та не виправдовують надії спеціалістів та користувачів послуг. Існуючі літературні дані є розрізненими, неоднозначними та суперечливими, а саме відсутність теоретичної наукової бази з питань даної адикції закономірно поєднується з несистематичністю, слабкою структурністю та невисокою ефективністю запропонованих світовою наукою лікувально- профілактичних заходів для таких пацієнтів.

У країнах Європейського Союзу поставлено в порядок денний питання подолання інтернет-адикції, яка нещодавно почала набувати критичних ознак, особливо серед підліткової аудиторії. З метою вивчення даної проблематики серед найпомітніших ініціатив ЄС стало втілення Програми «Безпечний Інтернет» та дослідження «Мережева залежність в ЄС» (2011–2013 рр.), що врешті-решт має стати основою для політичних рекомендацій урядовим органам країн ЄС, а також порад для батьків та педагогів. У країнах ЄС налагоджена також система проведення щорічних міжнародних конференцій щодо захисту дітей у мережі, проводяться відповідні форуми, громадські консультації та ін. Активну роль у цьому процесі відіграє Європейський альянс неурядових організацій з безпеки дітей в он-лайновому середовищі що здійснює реалізацію програми «Правий клік». Характерною рисою розвитку інтернет-залежності серед європейських країн стало стрімке поширення такого виду он- лайнової адикції, як патологічна схильність до азартних ігор у мережі (он-лайновий гемблінг). Тому у «Зеленій книзі щодо он- лайнового гемблінгу в Європі», розробленій з ініціативи Європейської Комісії, надаються рекомендації щодо необхідності законодавчого запровадження вікових обмежень для гемблінг- компаній та ужорсточення контролю за даною сферою.

Оскільки серед усіх країн ЄС найкритичнішою ситуація з патологічним використанням мережі Інтернет склалася у Німеччині, то саме в цій країні були проведені одні з перших у Європі наукові дослідження тематики інтернет-адикції та втілені перші практичні кроки з подолання цієї адикції. Зокрема, в Болтенхагені ще з 2003 року почав діяти Центр для відновлення підлітків з інтернет-залежністю, що стало першою суттєвою спробою використати медичні, психологічні, фізичні та педагогічні методи лікування даної недуги.

В Україні відповідно до результатів проведених досліджень щодо проблеми інтернет-залежності нараховується від 2% до 6% веб- адиктів серед усіх користувачів мережі. Однак певні одиничні дослідження щодо виявлення діагностичних ознак веб-адикції та відсутність точних статистичних даних свідчать про недостатній рівень науково-дослідницької бази з даної тематики. Слід також наголосити на недостатній обізнаності з тематики інтернет-адикції серед більшості користувачів Інтернету України та низькому рівні уваги до використання мережі дітьми з боку їх батьків. Водночас в Україні спостерігається тенденція до поступового збільшення уваги представників науково-дослідницьких організації, приватних структур та органів державної влади до цього питання. Зокрема, варто відзначити втілені ініціативи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України в рамках проведення інформаційно- просвітницької роботи з питань безпечної роботи в Інтернеті.

Виходячи з вищевикладеного було розроблено низку практичних

рекомендацій з питань особливостей соціалізації підлітків, захоплених комп'ютером, які подаються та обґрунтовуються нижче.

1) Особу, залежну від комп'ютера, не можна ізолювати від суспільства. Тут поняття реабілітації і соціалізації взаємно переплітаються. Підліток має навчитися протистояти спокусі проводити час за комп'ютером у соціальному оточенні та за допомогою соціального оточення, а не лише за втручання окремих фахівців. Це твердження пояснює інший принцип соціалізації підлітків, що мають комп'ютерну залежність. Процес спілкування підлітка з комп'ютером має відбуватись без відриву від навчального процесу та під керівництвом, наглядом з боку дорослих.

2) Робота із залежними підлітками має відбуватися безпосередньо в школі, де навчаються учні, а не в реабілітаційній установі. Тут мова йде саме про соціалізацію, а не ресоціалізацію, тому що перше поняття доцільно вживати, коли йдеться про кардинальну зміну обставин. Застосовувати до залежних підлітків лікування в окремій реабілітаційній установі не бажано, тому що це може призвести до травмування ще несформованої дитячої психіки. Перебування учня в закритому приміщенні, навіть протягом короткого терміну, веде до стигматизації з боку однолітків.

3) Соціалізація підлітків, що мають комп'ютерну залежність, має проходити за постійної участі та підтримки однолітків, що такої залежності не мають. Звичайно, важливою є підтримка педагогів, психологів, інших фахівців, але їхня роль більше полягає у спрямовуванні учнів в правильному напрямку, кураторстві під час проведення масових заходів (виїздів на при- роду, можливо, організації тренінгів). Діти в підлітковому віці дуже сильно впливають на формування думок одне одного. Лише друзі можуть «відтягнути» підлітка від монітора комп'ютера, запропонувавши вийти на прогулянку чи, наприклад, пограти у футбол, де також відчувається азарт гри, навіть якщо це доведеться робити шляхом довгих вмовлянь. Дана рекомендація спирається на результати дослідження, в ході якого було виявлено, що час, проведений у колі однолітків, часто переважає час, проведений удома.

4) З огляду на новизну проблеми інтернет-залежності в Україні варто активізувати інформаційну кампанію з питання профілактики та попередження цієї хвороби серед широких верств населення. Особливо це має стосуватися підростаючого покоління та батьків. Задля втілення даної ініціативи державі варто активніше залучати до співпраці приватні структури, неурядові організації та наукові установи. Одним із кроків у даному напрямку могло стати проведення громадських обговорень з теми загрози поширення веб-адикції. Міністерству охорони здоров'я та Академії медичних наук України розглянути можливість проведення системних досліджень проблеми інтернет-залежності та розробки конкретних рекомендацій щодо профілактики та лікування такої форми адикції. Дані дослідження можуть здійснюватись на базі підвідомчих організацій, що входять до структури Міністерства та Академії медичних наук України.

5) Доцільним є налагодження системи он-лайнових консультацій з проблеми інтернет-залежності з метою надання оперативних консультацій самим адиктам та їх близьким.

На базі розроблених рекомендацій можемо припускати в подальшому можливість створення окремої програми соціалізації підлітків з комп'ютерною

залежністю. У ній будуть враховані особливості даного виду залежності, а також особливості та потреби цільової аудиторії (самих підлітків). У даному випадку ще важко вести мову про розробку конкретної програми, через відсутність попередніх досліджень у цій галузі. Перед розробкою самої програми були досліджені й описані особливості соціалізації підлітків, що мають інтернет залежність, результатом яких послужило формування базових принципів соціалізації підлітків.

Список використаних джерел

1. Асмолов А., Цветкова Н., Цветков А. Психологическая модель Интернет-зависимости личности. /Мир психологии, № 1/2004.
2. Вакуліч Т.М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Вакуліч Т.М.; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. - К., 2006. - 19 с.
3. Кочарян О. С., Гущина Н. І. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі. /Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, «Майкрософт Україна». Навчально-методичний посібник. К., 2011.
4. Лебедев Д. С. Аддиктивное поведение: современный взгляд на старые проблемы. /Журнал психиатрии и медицинской психологии, № 4 (14), 2004.
5. Посохова В.В. Соціально-психологічні особливості формування життєвих планів Інтернет-залежної молоді [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Посохова В.В.; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. - К., 2006. - 20 с.
6. Турецька Х.І. Особистісна ідентичність схильних до Інтернет-залежності осіб [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 /Турецька Х.І.; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. - К., 2011. - 20 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9

Brazdeikiene Liana (Браздейкієне Ліана)°

University: Klaipeda University, Pedagogical faculty, Department of psychology, Doctor of social sciences Assoc.professor (Клайпедський університет, педагогічний факультет, кафедра психології, доктор соціальних наук доцент)

Butiene Diana(Бутієне Діана)

University: Klaipeda University, Pedagogical faculty, Department of psychology, Lecturer (Клайпедський університет, педагогічний факультет, кафедра психології, викладач)

Kupsyte Renata(Купсіте Рената)

University: Klaipeda University, Pedagogical faculty, Department of psychology, postgraduate student (Клайпедський університет, педагогічний факультет, кафедра психології, аспірант)

EXPERIENCE OF LIFE AFTER SUICIDE ATTEMPT (ДОСВІД ЖИТТЯ ПІСЛЯ СПРОБИ САМОГУБСТВА)

Метою нашого дослідження є опис досвіду життя молодої людини після спроби самогубства. Нами були поставлені та вирішені завдання, пов'язані з характеристикою способу життя кожного учасника дослідження після скоєної спроби самогубства та визначенням різниці у цьому досвіді. У дослідженні брали участь 4 особи – 2 жінки і 2 чоловіки.

° © Liana Brazdeikiene, Diana Butiene, Renata Kupsyte, 2014 .

Вік досліджуваних від 21 до 25 років. Дані дослідження було отримано за допомогою методу інтерв'ю, яке тривало в середньому одну годину. Було використано напівструктуроване інтерв'ю. Учасників просили дати відповідь на одне запитання, яке знайомило їх із контекстом бесіди та стимулювало до початку наративу: «Що це значить, – жити після спроби самогубства?» Усі решта навідних питань ставилися у відповідності до контексту розмови та цілей дослідження. Воно базувалося на методі феноменологічного дослідження А. Джорджі. Після завершення дослідження було отримано 4 оригінальні тексти про життєві переживання після скоєння спроби самогубства. Усі вони були проаналізовані за допомогою дескриптивного феноменологічного методу А. Джорджі. Були надані специфічні ситуативні визначення кожного учасника та представлено загальний опис досліджуваного феномену.

Більшість аспектів життєвих переживань після спроби самогубства є схожими: переживання ізольованості від інших людей, усвідомлення цінності власного життя, прийняття відповідальності за себе та інших, здатність цінувати прості повсякденні речі. Головні акценти у життєвому досвіді після спроби самогубства – близькі люди і розуміння цінності власного життя. Життєві переживання після скоєння спроби самогубства можуть бути описані як пережиті внутрішнє надзвичайне хвилювання, невпевненість та коливання настрою; відчуття, що щось було зроблено невідповідним чином, а це стимулює до роздумів про наступну спробу суїциду, готовність до відокремлення від інших людей, та найчастіше – від самого себе. Острах того, що смерть викреслює людину з життя допомагає усвідомити реальні цінності та відповідальність за себе та інших. Учасники оцінюють життєві переживання після спроби самогубства по-різному: як цінний досвід, що стимулює особистісне зростання, або як подію, яка нічого суттєво не змінила. Досвід життя після суїцидальної спроби впливає не тільки на соціальну сферу, але й на емоційну, на що, на жаль, дуже рідко звертають увагу в контексті психологічних досліджень. Презентовані висновки та дослідницька дискусія дозволяють встановити, що дуже важливо досліджувати життєві переживання, пов'язані з феноменом смерті та вивчати нові способи допомоги людям після парасуїциду.

Ключові слова: *спроба самогубства, суїцид, парасуїцид, дескриптивний феноменологічний метод*

Целью нашего исследования является описание опыта жизни молодого человека после попытки самоубийства. Нами были поставлены задачи, связанные с описанием опыта жизни каждого участника исследования после совершения им попытки самоубийства и определения различий в этом опыте. В исследовании принимали участие четыре человека – 2 женщины и 2 мужчины в возрасте от 21 до 25 лет. Данные были получены в результате использования метода полуструктурированного интервью, которое в среднем продолжалось около одного часа. Участников просили дать ответ на один вопрос, который вводил их в контекст беседы и стимулировал к началу нарратива: «Что это значит, – жить после попытки суицида?» Все остальные наводящие вопросы задавались в соответствии с контекстом беседы и целями исследования, которое базировалось на методе феноменологического исследования А. Джорджи. После его завершения было получено 4 авторских текста об опыте жизни после совершения попытки самоубийства. Все они были проанализированы с помощью дескриптивного феноменологического метода А. Джорджи. Представлены специфические ситуативные определения каждого участника и обобщённое описание исследуемого феномена.

Большинство аспектов жизненного опыта после попытки самоубийства являются схожими: переживание изолированности от других людей, понимание ценности собственной жизни, принятие ответственности за себя и других, способность ценить простые будничные вещи. Основные акценты в жизненном опыте после попытки суицида – близкие люди и понимание ценности собственной жизни. Жизненные переживания после совершения попытки самоубийства могут быть описаны как пережитые внутренне сильное волнение, неуверенность и колебания настроения; ощущение того, что что-то сделано не так как должно, а это стимулирует мысли о повторной попытке суицида, готовность к отмежеванию от других людей, и чаще всего – от самого себя. Страх того, что смерть вычеркивает человека из жизни помогает понять реальне ценности и

ответственность за себя и других. Участники оценивают жизненные переживания после попытки самоубивства по-разному: как ценный опит, который стимулирует личностный рост, либо как событие, ничего существенным образом не меняющее. Опыт жизни после суицидальной попытки влияет не только на социальную, но также и на эмоциональную сферу, что, к сожалению, не стало пока предметом пристального внимания в психологических исследованиях. Представленные выводы и научная дискуссия на основе результатов исследования позволяют установить, что очень важно изучать жизненные переживания, связанные с феноменом смерти и новые способы помощи людям после парасуицида.

Ключевые слова: *попытка самоубийства, суицид, парасуицид, дескриптивный феноменологический метод*

*The aim of this research**:** to describe young people experience after their suicide attempt. The following goals were set: to define how every participant experience life after suicide attempt and define differences in these experiences. 4 participants– 2 women and 2 men – participated in this research. The age of participants is from 21 to 25 years old. The research data were gathered during the interview that lasted approximately 1 hour. Semi-structured interview was used. The participants were asked to answer one question that introduces them to context and facilitates the beginning of narrative: "What does it mean to live after attempting the suicide?" All other explanatory questions were asked in accordance with the content of conversation and research goals. The research was based by A. Giorgi method of phenomenological research. After the conducting the research, 4 original texts about life experience after suicide attempt were received. All they were analyzed by A. Giorgi descriptive phenomenological method. Specific situational definitions of every participant were made and general description of studied phenomenon was formulated.*

The most participants' aspects of life experience after the suicide attempt are similar: experience of isolation from other people, the realization of own life value, acceptance of responsibility for themselves and others, the ability to appreciate simple, everyday things. The main aspects in life experience after suicide attempt are close people and realization of own life value. The life experience after attempting suicide could be described as experienced inner confusion and uncertainty and mood swings; the feeling that something was not done completely, and this stimulated to think about one more suicide attempt, willingness to dissociate from people and more often from themselves. The fear that death erases human being from life helped to realize real values and responsibility for themselves and others. Life experience after suicide attempt participants evaluated differently: as valuable experience that stimulated personal growth or as event that did not change anything essentially. The life experience after suicide attempt embraces not only social domain but emotional as well, for which attention is devoted too few, unfortunately, in the contexts of psychological research. Presented conslusions and research discussion allow to state that it is very important to explore life experience after death phenomenon and search for new ways of help for people after parasuicide.

Keywords: *suicide attempt, suicide, parasuicide, descriptive phenomenological method*

Problem setting

Every year, more than 800 000 people die from suicide; this roughly corresponds to one death every 40 seconds. Suicide is among the three leading causes of death among those aged 15-44 years in some countries, and the second leading cause of death in the 10-24 years age group; these figures do not include suicide attempts which can be many times more frequent than suicide (10, 20, or more times according to some studies). [1].

Only this person who was near to this can define suicide it‘s causes and consequences and phenomenological method is the most suitable for this, firstly for the reason that personal attitude is discerned in qualitative researches.

The aim of this research: to describe young people experience after their suicide attempt. The following goals were set: to define how every participant experiences life after suicide attempt and define differences in these experiences.

Theoretical review

Suicide is an act with a fatal outcome which the deceased, knowing or expecting a fatal outcome had initiated and carried out with the purpose of provoking the changes he desired [2], [3, 97 p.].

Parasuicide is an act with a nonfatal outcome in which an individual deliberately initiates a non – habitual behavior that, without intervention from others, will cause self – harm, or deliberately ingests a substance in excess of the prescribed or generally recognized therapeutic dosage and which is aimed at realizing changes which the subject desired via the actual or expected physical consequences [4].

The scienticts representing different theories distinguished different factors that influence suicidal behavior. According to some authors it is connected with social factors, or – with cognitive changes or unmet needs, but there is no way to check which theory is the most right, „as it is hard to explore suicide till the action moment, as suicide at the moment of action is socially isolated. For that reason the main subjects are those who attempted to make suicide and were survived or saved people.“ [5, 99-109 p.].

According to psychoanalitical view, death instincts explain human being tendency to suicide. [6, 69 p.].

The main motive, that makes behave individual destructively against himself, is unconscious seek of spiritual renovation as pointed by Carl Gustav Jung [7, 232 p.].

Cognitive model of suicidal behavior provides Roy F. Baumeister chain of suicidal model, that was suggested in 1986:

- Strong experience of failures because the subject do not match the standards.
- All causes of failures are attributed to himself.
- Unfavourable self-esteem is forming.
- It causes negative emotions.
- By seeking to avoid unpleasant, the person often take up defence. (cognitive deconstruction)
- All these fluctuation between lingering tension and void, is creating the bigger dissatisfaction [8, 529-540 p.].

Athough this chain seems logical, it do not help answer to the question, why the individual chooses suicidally threatening way of behavior and thinking.

Both psyhoanalitical and cognitive model of suicidal behavior emphasize the sequence of inner actions, that due to embarassed relationship with reality causes unadequate behavior, but interaction among social environment is not rejected and is emphasized in sociological model of suicides which was presented by French sociologist Durkheim in 1897. Durkheim stated that the number of suicides decrease or increase in every country is repeating and changing, under the influence of social factors. The main reason of suicide is social disintegration. The number of suicides varies between two main processess – social integration and social regulation. [9, 235-238 p.]. The similar approach to suicide process was held by Alfred Adller, the founder of the theory of individual personality psychology. There are 2 main needs as stated Adler and without meeting these needs, the life of man is impossible. These needs are

need for community with others and need to feel own worth. It is necessary for human being to participate in public life in order he will develop. Adler is acknowledging that there are situations in which a person even if he is well adjusted, can consider suicide as the only possible solution from situation [10, 514p.].

Viktor Emil Frankl stated that thought about suicide contradicts to postulate about life as unconditionally worthy for every person, because there is neither moral, nor legal basis for it. By committing suicide, the human being is losing opportunity to gain new experience after suffering experience and opportunity to improve further. Suicides are afraid not the death, but life [11, 235 p.].

Although there is no one reason that causes suicidal behavior, the most popular theory is theory that was presented by Durkheim on 1897.

The author is discerning onthological disintegration, that is characterized as human being separation from God. The connection between religion and suicide exist – the church is acting as social community, which connect people, and strong connection „ïs perhaps the most reliable protection from suicide“ [12, 189 p.].

As noted by Dieter Bonhoeffer: “God can give meaning and the right even for ruined life in order through the failure the life can reach the real fulfillment ” [13].

The most important part of the suicide (although there are many others) – according to Shneidman, - is psychological pain. Psychological pain is characterized as pain that is overpowered the conscious due to too strongly experienced shame, guilt, fear, anger, loneliness, due to fear get old and die in sufferings. As stated Henry Alexander Murray, suicide happens because it removes the pain of individual and liberates him from unbearable sufferings [15, 301 p.].

According to Shneidman suicide is the process, it does not happen suddenly – it is process that can last the whole life [16].

So, suicide is the process, that every person experience inside and this decision is accepted as escape from experienced psychological pain. [17, 530 p.)].

Shneidman presents 5 groups of psychological needs, that reflect different nature of psychological pain:

- Unhappy love, lost relations, lost possibility to be protected ar to keep relations;
- Lost possibility to control;
- Damaged perception of own “self”;
- Broken the main relations;
- Anger, hostility, rage that is connected with inability to meet the need for domination [18, 17-18 p.].

We can conclude that the meaning of suicidal behavior is to find solution and the meaning of suicide – to end consciousness – the main role at the beginning of this process come to psychological pain, in which consequence the consciousness of suicides narrows and suicide is seen as the only way out. [14, 22p.].

Methods and research procedure

4 participants– 2 women and 2 men – participated in this research. Further on the text they are called – Julius, Matas, Lina ir Eglė (the names are changed). Participants were those who attempted the suicide and stayed alive. They are those who were willing and were able to share their experience after suicide attempt. The age of participants – from 21 to 25 years old.

One person was find via internet page www.depresijosklubas.lt where it was suggested to share own experience of suicide attempt. Other three participants were familiar with the researcher.

The research data were gathered during the interview that lasted approximately 1 hour. Semi-structured interview was used. The participants were asked to answer one question, that introduced them to context and facilitate the beginning of narrative: "what does it mean to live after attempting the suicide?". All other explanatory questions were asked in accordance with the content of conversation and research goals.

The research was based on A.Giorgi method of phenomenological research. The research is based on assumption that the person recognizes when reflects his own experience [19]. The purpose of phenomenological research – to direct consciousness to preferable direction and to give for received content clear and understood verbal expression [20, p.12].

An audio recording of separate in-person interviews with each of the participants about his or her experience was used. The naïve descriptions provided by the participants were recorded for later transcription. A digital voice recorder was used to capture the interview contents and we transcribed the interviews into text for further analysis. It was the transcribed text that was used as the raw data for analysis.

The descriptive phenomenological method in psychology uses a five-step method of data analysis based on some principles of phenomenological philosophy:

1. The first step of the phenomenological psychological method is for the researcher to assume the phenomenological attitude. The phenomenological attitude is different than the natural attitude or everyday way of understanding the world.
2. The second step in the data analysis requires to read the entire "naïve description" to get a sense of the whole experience [(Giorgi, 2009)].
3. The third step in the data analysis is the demarcation of "meaning units" within the narrative so that the data can be dealt with in manageable portions. The meaning units are re-expressed in the third-person while remaining faithful to the meanings expressed by the participant. Each meaning unit will be identifiable by its numerical labeling at its beginning point.
4. The fourth step is transforming the meaning units into psychologically sensitive descriptive expressions of each of them. The researcher takes the phenomenon at the psychological level to practice science rather than the transcendental level which is to practice philosophy [(Giorgi, 2009)].
5. The fifth step in the analysis is the synthesis of the general psychological structure from the psychological constituents of the experience. Constituents differ from the concept of elements because they are context dependent. These constituents are put together in a descriptive paragraph which is the general descriptive psychological structure, that is, the structure is the outcome (results) of the analysis. The final structure is meant to serve as an ideal representation of the phenomenon being studied, based upon actual instantiations of it within concrete lived experiences.

Research results and discussion

After the conducting the research, 4 original texts about life experience after suicide attempt were received. All they were analyzed by A.Giorgi descriptive

phenomenological method. Specific situational definitions of every participant were made and general description of studied phenomenon was formulated.

We are presenting an example of meaning units grouping and putting together:

3. It was hard to understand for her, how she dare to think about suicide, because she thought that she never could do this.

4. Lina felt anger for herself and others, who talk about this in her closest environment.

5. Lina was angry because she was sure, that her attitude will not change – she was happy with her life and was glad she is alive.

10. Lina was afraid that feeling which determined to take such decision will not disappear.

19. Lina felt badly, she did not know how to behave, what to do and how to look like.

23. Her moods swang, it was hard to understand that this will end someday.

- 3, 4, 5, 10, 19 and 23 transformed meaning units reflect inner confusion of participant after the first parasuicide, so they are summarized into sequential sentence: „After the first parasuicide Lina‘s mood swang, she felt badly, she did not know how to behave, what to do and how to look like, she could not understand how she dared to think about suicide; on the one hand, she was glad she is alive, on the other hand she was afraid that this wish to make suicide will not disappear, and she felt anger, that the theme of suicide was escalated in her closest environment.“

Different aspects of life experience after attempting suicide were distinguished:

Experience of inner confusion and worthlesssness;

Experience of isolation from others;

Improvement of emotional state and grown self –confidence;

Attitude changed toward relationships to other people;

The acceptance of reality and refusal of own illusions;

The emerged understanding of possibility to control own life and acceptance responsibility for it

Experience of life value;

Anger for environment, that is escalating the theme of suicide;

Evaluation of own behaviour.

The final definition of life experience after attempting suicide is formulated:

To live after attempting suicide for participants of the research means to experience huge emotional tension and confusion, confusion of feelings and thoughts and uncertainty about expected future. All experiences of participants revealed that there are some transitive phases after parasuicide, that everyone experiences earlier or later, they are as if rising from dark to light, from suffering to joy. These phases embrace the next aspects:

- Participants experienced inner confusion, that manifested in not knowing how to behave and what to do, change of emotions and moods, experience of low self-esteem and feeling that they did not do something till the end and that turned them to think again about suicide attempt. Inner confusion the mostly seen after the first parasuicide – all four participants experienced confusion, mood swings, it is hard to perceive what happened and what to do

next. Presented meaning units enabled to see differences between participants – three participants experienced huge confusion, emotional unstability that possibly made them think about second attempt of suicide. However, for one participant suicide attempt experience provide strength, at least at the beginning, sadly after he had to experience all the same as other three participants, and even sharper.

- Social life narrowed a lot: disappeared a will to communicate with people, fear and distrust appeared, other people looked as strangers so desire to dissociate with them appeared. Despite this bad state, all four participants tried to dissociate from people, keep on all in themselves and not to share their burden. This research does not reveal the reasons of this desire to dissociate from people: on the one hand we could hypothesized that it is not easy to talk, on the other hand to see people around for whom is hard to understand what they are experiencing, does not improve their state.
- However after some time participants felt, that their emotional state changed – anger and sadness disappeared, the desire to „cling“ to life appeared . The attitude toward other people, especially to close one, changed as well: relationships became deeper, alongside with guilt perception turning to commitment perception for close people, participants started to realize that around them are people who care about them, this knowledge let them to believe that everything is possible to overcome when there are next to you people that love, understand and support you. Distinguished meaning units let us to see differences between participants – three participants after longer period started to understand that there are people who love them and started to realize their responsibility for them. However one participant tried to dissociate from people and to be engaged in favorite activity.
- Participants started to understand clearer that earlier they lived in false world, strength appeared to refuse their own illusions, to see reality and accept it. Three participants mentioned that this understanding appeared, they were able to realize that they lived in false world that was created by them and time that passed and support of people let them to realize that real world is different and they can accept it, simply they need more efforts. One participant did not mention this change. She mentioned that parasuicide let her realize that she is responsible for her life and she can control it, so this could mean that she lived in real world, just couldn‘t accept it, felt resistance for it.
- Changed their attitude to life, simple things gained value (a walk in favorite places, chatter with people, possibility to smoke a cigarete etc.), and fact that they stayed alive give joy. The fear that death erase human being from this world, help realize what would be lost. However not for all participants simple things gained value – it was hard to name for one participant what is really valuable for him and in life generally.
- People that escalate suicide theme and those who talked much about willingness to attempt suicide but did not do this started to arouse anger. Especially angry was due to their misunderstanding that this is serious and painful. It was hard for one participant to hide anger for environment that talked abour suicide. This participant stated that it is hard to listen this, because word has big power. This feeling did not manifested for others.

- Their behavior participants evaluated differently: as valuable experience that stimulated personal growth or as event that did not change anything essentially. It is important to mention that all participants attempted suicide twice, approximately the same age, and after first suicide attempt they decide to repeat that again.

So, all participants experienced two parasuicides, but their experiences were different: Lina realized and took responsibility for her life, she understood that she can communicate not only with others but with her family as well: *„Lina realized that parasuicide helped her to realize and take responsibility for her life“, „the most important for Lina at that moment was her realized responsibility for herself, her surrounding environment, her life and love for herself “.* Eglė found a friend and learnt to be more open, it gave her strength to live further, but, unfortunately she still thinks about suicide as possibility in the future: *„she felt the stronger desire to die “, „she feels like the first attempt still continues“.* The state that Eglė experienced during the parasuicide calmed her, at this time she felt as everything that was around her disappear, what hurted her disappeared, thoughts and feelings disappeared and everything looked simple and easy. Matas reevaluated his life values, learnt to take responsibility not only for himself, but for others as well, became more open and more free, his unwillingness to start new contacts made his relationships with old friends deeper: *„After some time passed, Matas realized that what had happened made him stronger, he felt able to create his own life and was not willing to repeat „stupidities“ of the past”, „It was important to prove for himself that he could achieve something and learn to live in realiyt, not in his created illusions“.* Unfortunately there were not any important changes in the life of participant Julius, he had not contacts with social environment, seeked to be alone, to dissociate from people, did not want to go anywhere, felt as if life is stationary: *„He felt as if there were no changes in his life, it seems like he stands stationery and nothing happens “, „He felt as „human being without face“, stranger to the world and to know this was embarrassing “, „though he was with others, he did not feel connection with them“.*

Conclusion

The most participants aspects if life experience after the suicide attempt are similar: experience of isolation from other people, the realization of own life value, acceptance of responsibility for themselves and others, the ability to appreciate simple, everyday things. The main aspects in life experience after suicide attempt are close people and realization of own life value. The life experience after attempting suicide could be described as experienced inner confusion and uncertainty and mood swings; the feeling that something was not done completely, and this stimulates to think about one more suicide attempt, willingness to dissociate from people and more often from themselves. The fear that death erases human being from life helped to realize real values and responsibility for themselves and others. Life experience after suicide attempt participants evaluated differently: as valuable experience that stimulated personal growth or as event that did not change anything essentially. The life experience after suicide attempt embraces not only social domain but emotional as well, for which attention is devoted too few, unfortunately, in the contexts of psychological research. Presented conslusions and research discussion allow to state that it is very important to explore life experience after death phenomenon and search for new ways of help for people after parasuicide.

References

1. Suicide prevention (SUPRE). Available at: http://www.who.int/mental_health/prevention/en/. (Accessed on July 6, 2014).
2. World Health organization. 1986. Summary report, working group in preventative practices in suicide and attempted suicide. Copenhagen:WHO Regional Office for Europe.
3. Leenaars A.A., Lester D. 2004 – 2005. A note on Shneidman's psychological pain assessment scale. Nr. 50(4), 301 – 307 p.
4. World Health organization. 1986. Summary report, working group in preventative practices in suicide and attempted suicide. Copenhagen:WHO Regional Office for Europe.
5. Keturakis V. 1994. Suicidinis procesas. Psichologijos mokslo darbai, Nr. 13, 99 – 109 p.
6. Freud S. 1962. Civilization and Its Discontents Background. New York: W.W. Norton and Company.
7. Моховиков А. 2001. Суицидология: прошлое и настоящее. Москва: Когито–Центр.
8. Aguirre T.P.R., Slater H. 2010. Suicide postvention and suicide prevention: improvement and expansion in the United States. Death Studies, Nr. 34, 529 – 540 p.
9. Lester D. 1989. A test of Durkheim's theory of suicide using data from modern nations. Comparative Sociology, Nr.30 (3-4). 235-238 p.
10. Ansbacher H.L. 1969. Suicide as communication: Adler's concept and current applications. Journal of Individual Psychology, Nr. 2, 513 – 520 p.
11. Моховиков А. 2001. Суицидология: прошлое и настоящее. Москва: Когито–Центр.
12. Durkheim E. 2002. Savizudybe. Vilnius: Pradai.
13. Kubsch R. 2004. Savižudybė – paskutinė išeitis? Ką krikščionys mano apie suicidą? Available at: http://www.prizme.lt/index.php?option=com_content&task=view&id=Itemid=60. (Accessed on February, 2013).
14. Baranova J. 2002. Etika: Filosofija kaip praktika. Vilnius: Tyto Alba.
15. Leenaars A.A., Lester D. 2004 – 2005. A note on Shneidman's psychological pain assessment scale. Nr. 50(4), 301 – 307 p.
16. Shneidman E.S. 2002. Savižudžio sąmonė. Vilnius: Via Recta.
17. Aguirre T.P.R., Slater H. 2010. Suicide postvention and suicide prevention: improvement and expansion in the United States. Death Studies, Nr. 34, 529 – 540 p.
18. Bučelyte N. 2002. Savižudybės fenomenas. Sveikata, Nr. 8, 17 – 19 p.
19. Deltuva A. 1997. Is phenomenological psychology a call to renewal in practical psychological research? // Humanistic psychology towards the XXI century. Birštonas.
20. Deltuva A. 1999. Asmenybės saviraiška ilgalaikėse jaunimo lyderių mokymo grupėse // Socialiniai mokslai, psichologija (06S). Vilnius.
21. Giorgi, A. 2009. The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Pittsburg, PA: Duquesne University.
22. Giorgi, A. 2009. The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Pittsburg, PA: Duquesne University.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9: 316.48

Васильєв С.П.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Військовий інститут, кандидат психологічних наук, доцент, начальник кафедри військової педагогіки та психології (м. Київ)

Тюріна Ю.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Військовий інститут, старший офіцер (психолог) відділу по роботі з особовим складом (м. Київ)

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ ДО НАВЧАННЯ В ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Статтю присвячено вивченню проблеми гендерних особливостей адаптації курсантів до навчання в вищому навчальному закладі. Виявлено тенденції адаптації до навчання курсантів за ознакою статі. Визначено гендерні особливості адаптаційного процесу курсантів.

***Ключові слова**: адаптація до навчання, курсант, гендер, вищий навчальний заклад*

Статья посвящена изучению проблемы гендерных особенностей адаптации курсантов к обучению в высшем учебном заведении. Выявлены тенденции адаптации к обучению курсантов за признаком пола. Определены гендерные особенности адаптационного процесса курсантов.

***Ключевые слова:** адаптация к обучению, курсант, гендер, высшее учебное заведение*

The article is devoted to the problem of gender peculiarities of cadets adaptation to studying at a higher educational establishment. The tendencies of cadets academic adaptation depending on their sex are exposed. Gender features of adaptation process of cadets have been defined.

***Keywords:** adaptation to studying, cadet, gender, higher educational establishment*

Актуальність. Проблема підвищення ефективності адаптації курсантів до навчання в вищому навчальному закладі є актуальною на сучасному етапі реформування Збройних Сил України. Особливості підготовки військових фахівців в системі вищої освіти, з одного боку, дозволяють більш повно розкрити навчальний та науковий потенціал курсантів, отримати високоякісну освіту, з іншого боку, висувають додаткові вимоги до їх адаптивних та регуляційних можливостей у вирішенні широкого кола проблем, що пов'язані з адаптацією до навчання й служби. Важливим напрямком цих досліджень повинно стати вивчення статевих відмінностей та гендерних особливостей адаптації курсантів. Ця проблема полягає не тільки у збільшенні кількості курсантів-жінок, але й у визначенні специфічних соціально-психологічних тенденцій, що обумовлюють гендерні особливості адаптації курсантів до навчання в вищому навчальному закладі.

Мета – ознайомити з результатами емпіричного дослідження гендерних особливостей адаптації курсантів до навчання в вищому навчальному закладі.

Результати дослідження. Аналіз літератури дозволив визначити найбільш типові показники, що описують адаптацію до навчання у ВВНЗ: *успішність діяльності; рівень емоційної напруженості; соціально-психологічний фактор; самооцінка.* Для дослідження були визначені: *для аналізу гендерних особливостей та рівня емоційної напруженості* – Фрайбурзький особистісний

[°] © Васильєв С.П., Тюріна Ю.В., 2014 р.

опитувальник (FPI); *для аналізу успішності навчальної діяльності* - результати оцінки навчання курсантів; *для аналізу успішності службової діяльності* - результати експертної оцінки командирів; *для визначення соціально-психологічного фактору* - результати соціометричного дослідження курсантів. З метою вивчення індивідуально-психологічних відмінностей за статевою ознакою отримані результати було опрацьовано з використанням дисперсійного аналізу за t-критерієм Стюдента. У вибірку були включені курсанти Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка, кількістю 104 осіб, які навчалися в якості курсантів ВІКНУ віком 17-19 років, з яких близько 40% складали курсанти-жінки.

За результатами дисперсійного аналізу виявлені індивідуально-психологічні відмінності між курсантів-чоловіками і курсантами-жінками за показниками “невротичність” ($p<0,05$), “реактивна агресивність” ($p<0,05$), “емоційна лабільність” ($p<0,05$). Аналіз порівняння середніх значень свідчить про певний розподіл показників, що описують індивідуально-психологічні особливості адаптації курсантів за статевою ознакою. Курсанти-жінки за результатами аналізу показали більш високий рівень невротичності і емоційної лабільності, курсанти-чоловіки – реактивної агресивності. На наш погляд, цей розподіл описує дві тенденції нестабільності, що визначають статеві особливості адаптації курсантів. Невротичність, захопленість власними переживаннями, труднощі у розв’язанні проблем, емоційна нестійкість, напруження, схильність до депресії є ознаками нестабільності, що пов’язана з інтроверсією. За результатами дослідження ця тенденція є притаманною особам жіночої статі. Суб’єкти чоловічої статі можуть проявляти тенденцію до авторитарності, домінантності, егоцентричності, що описує нестабільність пов’язану з екстраверсією (рис. 1).

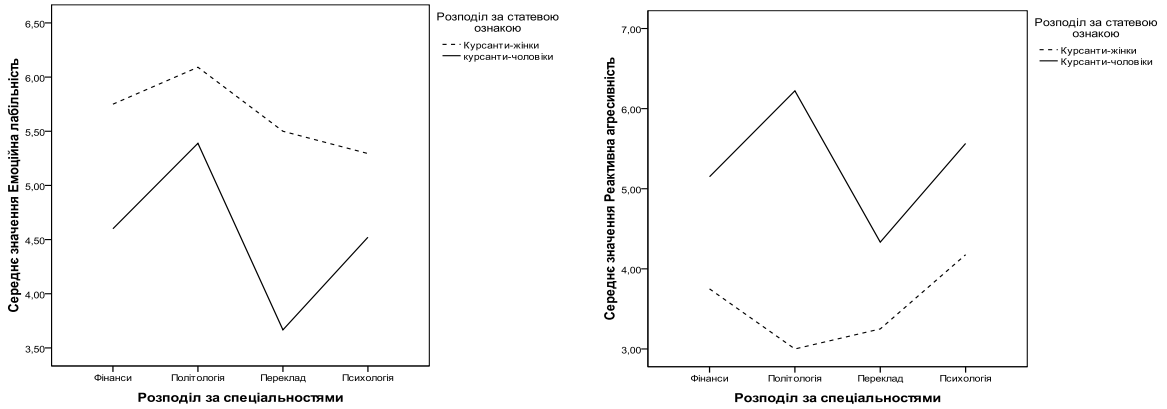


Рисунок 1. Порівняння середніх значень показників емоційної напруженості за статевою ознакою в групах курсантів за спеціальностями навчання

За результатами дисперсійного аналізу отриманих даних соціометричного дослідження спостерігається перевага курсантів-чоловіків за показником соціометричного статусу ($p<0,05$). На наш погляд, домінування курсантів-чоловіків на етапі адаптації до навчання ілюструю соціокультурну тенденцію, що склалася у суспільстві щодо лідерства чоловічої гендерної ролі. В складних умовах адаптації до військової служби приписування чоловічої гендерної ролі за статевою ознакою виступає як історично сформований гендерний стереотип. Цей висновок підтверджують результати дослідження за показником “маскулінність-фемінінність” ($p<0,05$). Графічне відображення порівняння середніх значень дає

можливість спостерігати нерівномірний розподіл індивідуально-психологічних відмінностей курсантів за спеціальностями, що ґрунтується на відповідності статусних і гендерних ролей. На наш погляд, аналіз соціально-психологічного фактору адаптації свідчить, по-перше, про диференціацію статусних ролей за умовами навчання, по-друге, про можливість гендерних конфліктів в групах спеціальностей “Політологія“, “Переклад”, по-третє, про наявність гендерної конкуренції в групі спеціальності “Психологія” (рис. 2).

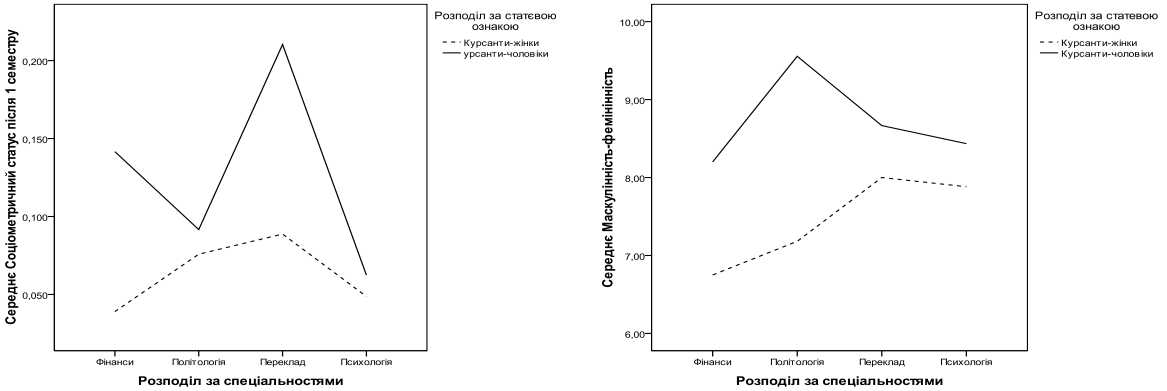


Рисунок 2. Порівняння середніх значень показників маскулінності та соціометричного статусу за статевою ознакою в групах курсантів за спеціальностями навчання

Аналіз результатів емпіричного дослідження за показниками успішності навчальної та службової діяльності свідчить про перевагу курсантів-жінок в навчанні та відношенні до службових обов’язків. Результати однофакторного дисперсійного аналізу свідчать про значущі відмінності за підсумками складання екзаменаційної сесії між курсантами-жінками й курсантами-чоловіками в групах спеціальностей “Психологія” та “Політологія” ($p<0,05$). На наш погляд, отримані результати підтверджують припущення про існування гендерних конфліктів та гендерної конкуренції у курсантів в період адаптації до навчання. У курсантів-жінок спостерігається прагнення компенсувати некомфортність статусної ролі на етапі адаптації успішністю в навчанні. В умовах військового підрозділу це свідчить про намагання руйнування сталого гендерного стереотипу або про примірювання курсантами-жінками чоловічої гендерної ролі. Відомо, що на сьогоднішній день жінки більш свідомо, ніж чоловіки поступають до військових вищих навчальних закладів, більш мотивовані в опануванні суто чоловічої професії – бути військовим. Саме цю тенденцію підтверджує аналіз графічного відображення порівняння середніх значень експертних оцінок успішності службової діяльності (рис. 3).

Отримані результати емпіричного дослідження свідчать, що різні умови навчального процесу істотно впливають на характер адаптаційного процесу курсантів. Цивільний і військовий навчальний простір дуже відрізняються, але існують значущі специфічні особливості організації навчального процесу на базових факультетах цивільного вищого навчального закладу. Кожен факультет має сталі традиції, яскраву історію, корпоративні цінності і норми. Нерозуміння цих реалій призводить до порушення цілісності адаптаційного процесу курсантів в умовах інтегрованої освіти, підвищення службового тиску,

штучної заміни пріоритетів навчання на пріоритети пристосування до нових умов життєдіяльності, а в кінцевому результаті – дезорієнтації курсантів в процесі адаптації до навчання. Таким чином, неповноцінна адаптація до навчання є одним із основних чинників зниження успішності навчання курсантів на 1 курсі. Результати дослідження свідчать, що в цих складних умовах курсанти-жінки використовують пріоритет навчання як впливовий інструмент успішної адаптації до навчання в цивільному вищому навчальному закладі.

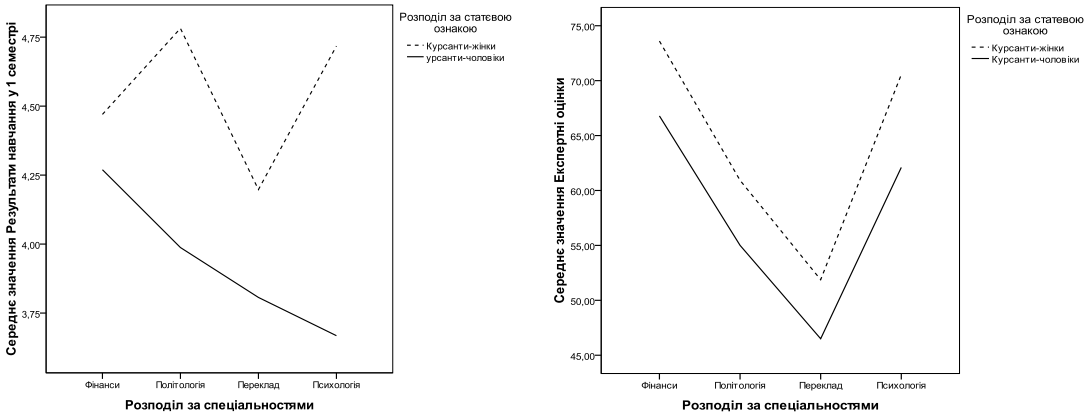


Рисунок 3. Порівняння середніх значень показників успішності навчальної та службової діяльності за статевою ознакою в групах курсантів за спеціальностями навчання

На нашу думку, позитивна групова динаміка в процесі адаптації до навчання курсантів змішаних груп, що складаються із осіб чоловічої та жіночої статі, можлива лише за умов визначення загальних групових цінностей і цілей. Розуміння єдиної мети, толерантність та взаємна підтримка можуть допомогти пом'якшити певні труднощі процесу адаптації, особливо для жінок.

Висновки. Таким чином, отримані результати дослідження свідчать про дві тенденції адаптації, що притаманні чоловікам та жінкам. Перша тенденція характерна для курсантів-жінок та описує схильність до невротичного сценарію перебігу адаптації, який супроводжується проявом загально-невротичного синдрому та можливими психосоматичними розладами. При цьому низький рівень реактивної агресивності свідчить про внутрішній характер емоційних переживань. Друга тенденція характерна для курсантів-чоловіків. Вона характеризується агресивним відношенням до соціального оточення, прагненням до домінування. Низький рівень невротичності свідчить про спрямованість емоційних реакцій на інших людей, агресивні прояви особистості тощо. Аналіз порівняння середніх значень результатів навчання та соціометричного статусу курсантів свідчить про більш високий рівень успішності курсантів-жінок та більш високий соціометричний статус у курсантів-чоловіків. Аналіз результатів дослідження свідчить про визначення специфічної гендерної тенденції адаптації курсантів до навчання у цивільному вищому навчальному закладі. Курсанти-чоловіки використовують сталий гендерний стереотип, що базується на домінуванні чоловіків в умовах військової служби, курсанти-жінки намагаються компенсувати дану тенденцію за рахунок підвищення успішності навчання, примірювання чоловічої гендерної ролі (крос-гендерна тенденція).

Перспективні напрямки дослідження. Перспективами подальшого дослідження є: розробка та емпірична перевірка моделі психічної саморегуляції

курсантів з метою підвищення рівня адаптації до навчання в цивільному вищому навчальному закладі; з'ясування гендерних особливостей психічної саморегуляції курсантів в період адаптації до навчання в цивільному вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Васильєв, С. П. Адаптація до навчання в вищому навчальному закладі як психологічна проблема / С. П. Васильєв // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : збірник наукових праць / голова ред. ради В. П. Андрущенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – №31 (55). – С. 237–243.
2. Васильєв С.П. До проблеми індивідуально-психологічних особливостей адаптації курсантів-дівчат до умов навчання у цивільному вищому навчальному закладі / С.П.Васильєв, Ю.В.Кудря // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції "Наука і освіта 2005". – Т. 49. - Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – С.13-17.
3. Васильєв, С. П. До проблеми оптимізації процесу адаптації курсантів до умов навчання в цивільному вищому навчальному закладі / Васильєв С. П. // Актуальні задачі фінансового, психологічного, правового, топогеодезичного, радіотехнічного та лінгвістичного забезпечення підрозділів та частин Збройних Сил України : тези доповідей науково-практичної конференції / Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2009. – С. 21–22.
4. Дубровинський Г.Р. Психологічні особливості адаптації курсантів молодших курсів /Г.Р. Дубровинський// Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія №12: Психологічні науки. – 2005. - №7(31). – С.195-201.
5. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії /В.П. Казьмиренко// Практична психология та социальна робота. - 2004. - №6. - С.76-78.
6. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация даннях : учеб. пособ. / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2007. – 392 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 316. 482

Галичанська А.В. °

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології (м. Чернівці)

ВПЛИВ РОДИННОЇ ТРАДИЦІЇ НА ЗАПОБІГАННЯ МІЖПОКОЛІННИХ КОНФЛІКТІВ В ПІДЛІТКІВ У СІМ'Ї

Стаття присвячена дослідженню проблеми узгодженості міжпоколінної взаємодії в сім'ї. Автор розглядає родинну традицію з боку її стабілізуючого потенціалу у міжпоколінній взаємодії та зазначає, що родинна традиція реалізується на двох рівнях: особистісному й груповому. Узгодження міжпоколінної взаємодії засобами реалізації традиції на особистісному та груповому рівнях створює умови для запобігання міжпоколінним конфліктам в підлітків у сім'ї.

Ключові слова: *міжпоколінна взаємодія, міжпоколінна конфліктність, родинна традиція, узгодженість взаємодії, стабілізуючий потенціал родинної традиції*

° © Галичанська А.В., 2014 р.

Статья посвящена исследованию проблемы согласованности межпоколенного взаимодействия в семье. Автор рассматривает семейную традицию со стороны ее стабилизирующего потенциала в рамках межпоколенного взаимодействия и отмечает, что семейная традиция реализуется на двух уровнях: личностном и групповом. Согласование межпоколенного взаимодействия средствами реализации традиции на личностном и групповом уровнях создает условия для предотвращения межпоколенных конфликтов у подростков в семье.

Ключевые слова: *межпоколенное взаимодействие, межпоколенная конфликтность, семейная традиция, согласованность взаимодействия, стабилизирующий потенциал семейной традиции*

The article introduces research of a consistency of inter-generational interaction in a family. The author considers family tradition by its stabilizing potential in inter-generational interaction and notes that family tradition is implemented at personality and group levels. Coordination of inter-generational interaction by means of realization of tradition at personality and group levels creates conditions for prevention inter-generational juvenile conflicts in the family.

Keywords: *inter-generational interaction, inter-generational conflict, family tradition, interaction consistency, stabilizing potential of family tradition*

Актуальність. Сучасний етап досліджень проблеми запобігання міжпоколінним конфліктам у сім'ї характеризується початковим станом розробленості ситуації міжпоколінного спілкування. У психолого-педагогічній науці родинні традиції як важлива умова запобігання конфліктів у взаємодії підлітка із близькими дорослими ще не стали предметом спеціального дослідження.

Мета. Розглянемо родинну традицію з боку її стабілізуючого потенціалу у міжпоколінній взаємодії, яка є важливим чинником соціальної ситуації розвитку підлітка. О. Карабанова у структурі соціальної ситуації розвитку виокремлює організуючі, активізуючі та подієві чинники [3, с. 44]. В якості організуючо-інтегрувальних чинників міжпоколінних стосунків, які забезпечують подієве ціннісне переживання міжпоколінної єдності, виступають практики повсякденного життя (буденного, святкового), до яких більшість дослідників відносять сімейні традиції й ритуали.

Оскільки традиція є ціннісним компонентом, що присутній у структурі особистості і виявляється у системі морально-етичних норм, то вона слугує ефективним засобом інтеграції стосунків між поколіннями в ситуації безпосередньої взаємодії в умовах сімейного побуту. У цих параметрах реалізується найсуттєвіша частина ціннісних орієнтацій людей, опредмечуються норми їх моралі і моральності, стиль життя, соціальні стандарти. Набуті загальні значення стають згодом матрицями соціокультурного буття, являючи свою апріорність наступним культурно-історичним цілісностям. Традиція, на думку, Е. Шилдса, актуалізується в моральній культурі через нерефлективне відтворення наступними поколіннями моделей поведінки, способу мислення, ставлення до світу [13, с.16]. Аналогічний критерій наводить Д. Гросс. На його думку, для віднесення культурного феномену до категорії традиції необхідне дотримання хоча б трьох умов: 1) традиція має зв'язувати як мінімум три покоління (принаймні дві передачі); 2) традиція, яка передає відчуття минулого в теперішнє повинна мати духовний або моральний авторитет; 3) традиція має відображати спадкоємність між минулим і теперішнім [цит. за: 9, с. 27]

Значні напрацювання в цьому напрямі накопичені на теренах психологічної антропології. Розглянемо ідеї М. Мід щодо механізмів міжпоколінної трансмісії традиції. В основі системи передачі традиції, як зазначає М. Мід, лежить механізм

спадкоємності, за допомогою якого соціальна пам'ять актуалізується в двох формах: трансляція і трансмутація [6, с. 99]. Механізм, що об'єднує обидві форми – традиція. Таким чином, з погляду психологічної антропології, сімейна традиція, об'єднує в собі трансляцію та трансмутацію, які є інтегрувальними механізмами взаємодії підлітка і дорослого.

Звернемося до психологічного аналізу побутування традиції в контексті функціонування сучасної розширеної сім'ї (родини) як системи та взаємодії представників різних поколінь в її межах. Ми орієнтувалися на сімейну традицію як переважно усний, безпосередній спосіб трансляції певної інформації, досвіду, норм, правил та форм поведінки від представників старшого покоління до молодшого в межах функціонування сім'ї. Опирючись на трактування особливостей історичного розвитку традиції в умовах традиційного та модерного суспільства за І. Полонською [9, с.103], визначаємо родинну традицію як переважно усний тип міжгенераційного спілкування, яке реалізується в естафетній трансляції знань та уявлень у повсякденних практиках, в рецитації сімейних історій й конструюванні соціальної ситуації розвитку особистості на основі її причетності до спільних систем цінностей. З погляду вікової психології, сімейна традиція постає організуючо-інтегрувальним чинником соціальної ситуації розвитку дитини в сімейному житті та побуті.

Слід зазначити, що традиції оформлюються в повсякденних практиках міжпоколінних стосунків у родині. Насамперед йдеться про ритуальні практики та їх різновиди. В сучасній соціології та соціальній психології розрізняють ритуали (насамперед релігійні) та ритуалізовані форми поведінки (ритуально-побутова поведінка). Так, у книзі «Психологія релігії» В. Москалець дає визначення ритуалу, який є строго регламентованим комплексом символічних дій, що і виражають і утворюють певні духовні цінності» [7, с.237]. Важливим є те, що «здійснюючи ритуал суб'єкти виявляють свою солідарність із втіленими у ньому цінностями і зміцнюють своє позитивне ставлення до них» [Там само].

В соціально-психологічному вимірі традиція розглядається як складова повсякденного життя особистості й групи. Тут вона представлена, стверджує С. Литвин-Кіндратюк, не у вигляді ритуалів, а переважно у вигляді ритуалізованих форм поведінки, які є похідними від ритуалів, але до них не зводяться (етикет, застільні ритуали, звичаї, мода). Такі ритуалізовані форми, дослідниця позначає як ритуально-побутову поведінку, яка відображає естетичні, етичні цінності народу, етносу, етнографічної групи, субкультури, малої групи [4, с. 356].

Оригінальна ідея розробки родинної етноконфліктології належить С. Тагліну [10, с. 117]. Вчений вважав, що залежно від конфліктної ситуації та етнічної специфіки соціуму, стратегії запобігання конфліктам може втілюватися в найрізноманітніших формах комунікативної поведінки учасників конфлікту. Вчений виокремлює низку родинних конфліктів за участю дітей (батьки-діти, діти-діти) та родинні конфлікти за участю дорослих (подружні, між родичами), запобігання яким здійснювалося засобами приповідок, примовок, ігор тощо[Там само, с. 117-127].

Аналіз сутності традицій і звичаїв, їх роль в духовному розвитку суспільства та сім'ї як першого джерела соціалізації людини, закономірності історичної зміни подаються в роботах І. Анікіної, Ю. Бромлей, М. Савіна та ін. Сімейні традиції звернені до способу життя, а також до сімейної культури, властивої певній місцевості й етносу, певній конфесії, цінностей, які є складовими елементами

сімейної культури. Традиції, які властиві інституту сім'ї, як вказує С. Авраменко, протягом всього періоду існування розщеплюються на сімейні традиції окремих сімей, що складаються з елементів національної культури, культури регіону як елементів макрорівня, етнічної, конфесійної приналежності членів сім'ї як елементів мезорівня, і елементів внутрішньої культури, ціннісної свідомості індивідів [1, с.4]. Тому сімейна культура, на думку Т. Харвіна включає сукупність певних культурних норм, цінностей, традицій, які властиві конкретній сім'ї і які є продуктом взаємодії традицій макро і мезорівня з власне сімейними традиціями, що формуються в рамках культурної і соціальної повсякденності сім'ї, залежать від її способу життя, складу і типу [12, с.39].

Звужуючи розгляд традицій до їх функціонування в сім'ї, варто також згадати соціально-психологічні розвідки сімейних ритуалів М. Морваль. У статті, яка присвячена аналізу напрацювань цієї канадської дослідниці, Є. Залученова, О. Калінова наводять визначення ритуалу у світлі цього підходу. «Ритуал – це визначена наперед, повторювана дія, яка має ригідний, стереотипізований характер» [2, с. 96]. Тобто мовиться не про релігійні ритуали, духовні традиції, а швидше про сімейні звичаї, спільні звички

У рамках сімейної культури окремо взятої сім'ї можна виділити традиції, що сформувалися під впливом способу життя і в рамках періоду життя окремої нуклеарної сім'ї, і традиції, які є результатом соціального досвіду декількох поколінь, або традиції, що побутують у багатопоколінних сім'ях. Так, О. Шейко розрізняє автентичні й неавтентичні традиції [11]. Для дослідження традицій дослідники вважають доречним залучати сім'ї з наявністю не менше ніж трьох поколінь, саме за цей час норма або структурний елемент побуту набуває значення традиції. Як зазначають Т. Андрєєва, І. Анікіна, М. Вдовіна, Н. Максимова в нинішніх умовах простежується прикра тенденція до малодітності в сім'ях, а досить часто й однодітності, і відповідно до підвищення виховного тиску старших членів сім'ї на дітей. Н. Максимова вказує на тенденцію зменшення в сучасному суспільстві поколінності сімей, що проживають разом [5, с. 12].

У сучасних дослідженнях з соціальної психології порушується проблема детрадиціоналізації способу життя модерної особистості. Так, В. Піщик зазначає, що в сучасних умовах у суб'єкта існує проблема реалізації своєї суб'єктності, яка спричинена не лише зовнішніми заборонами, але й «кінцевими факторами» буття індивіда (смерть, свобода, ізоляція, беззмістовність). Традиція покликана виконувати захисну функцію завдяки вирішенню подібних екзистенційних проблем на основі створення схем (діяльність заради блага інших, творчість, самореалізація) [8, с. 21-22].

Процеси детрадиціоналізації сучасної сім'ї пов'язані з тим, що трипоколінна родина змінюється на двопоколінну сім'ю, яка, до того ж, тяжіє до однодітності. Відповідно більш насиченим стає виховний вплив, що спрямований на одну чи двох дітей у сім'ї. Окрім того, нині простежуються тенденції до розмивання самої структури традиційної сім'ї, її дискредитації як одного з основних соціальних інститутів суспільства, його первинного і основного осередку.

Якщо родинна традиція у віково-психологічному аспекті постає як організуючо-інтегрувальний чинник соціальної ситуації розвитку підлітка, то виникає завдання визначити механізми реалізації цього чинника. Необхідно, насамперед визначити структуру й функції родинної традиції в єдності її

складових, оскільки лише в змістовно-структурній та функціональній повноті вона здатна здійснювати настільки істотний вплив, щоб змінити знак міжпоколінної взаємодії – з неузгодженого на узгоджений. Насамперед зазначимо, що міжпоколінне спілкування в сім'ї може бути віднесене до категорії родинних традицій за умови дотримання таких критеріїв: 1) зв'язок і спадкоємність як мінімум трьох поколінь; 2) духовний або моральний авторитет традиції; 3) переважно усна передача досвіду. Опираючись на наведений вище аналіз психологічних досліджень з проблем міжпоколінної взаємодії, соціально-психологінчого та психолого-вікового вивчення традицій, ритуалів, звичаїв, зокрема родинних звичаїв та ритуально-побутової поведінки, вважаємо, що родинна традиція реалізується на двох рівнях: особистісному й груповому.

Міжпоколінна взаємодія, яка включає неузгоджену й узгоджену форми, на особистісному рівні має свої відповідники, кожний з яких функціонує в межах трикомпонентної диспозиційної структури: неузгоджена – це готовність до інтолерантної міжпоколінної взаємодії, тобто конфліктність особистості; узгоджена – це готовність до збалансованої міжпоколінної взаємодії, яка включає такі складові: 1) когнітивна складова - знання та уявлення про зміст та характер родинних традицій; 2) аксіологічна складова - усвідомлення значущості цінностей, які лежать в основі цих традицій; 3) поведінкова складова - толерантність до існуючих традицій та до їх змін (до трансляції й трансмутації, за М. Мід) (див. рис. 1).

Уявлення про родинні традиції пропонується розглянути у річищі поглядів С. Московічі та К. Абульханової, в яких ці уявлення виступають в якості соціального мислення, ментальності й виконують функцію як регуляції міжособистісних стосунків, так і збереження стабільності й стійкості індивідуальної та групової структури свідомості.

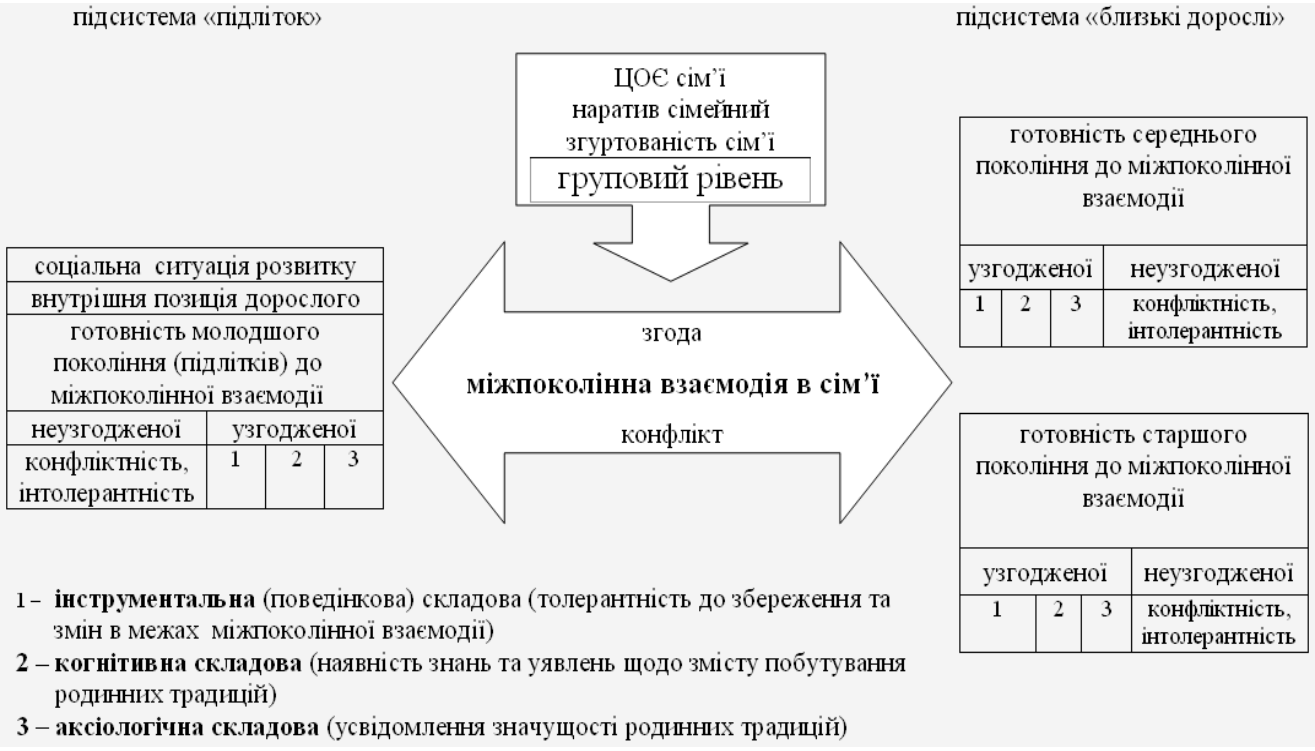


Рисунок 1. Структурно-функціональна модель впливу родинної традиції на запобігання міжпоколінних конфліктів в підлітків у сім'ї

Оскільки уявлення про традиції розглядаються як характеристика соціального мислення, вони характеризуються цілісністю або диференційованість (рівень узагальнення), мають ядро й периферію. Зазначена готовність до узгодженої взаємодії тою чи іншою мірою притаманна всім членам родини (прабатьки,батьки, діти). Мовиться про взаємодію у трипоколінній сім'ї, оскільки, згідно з наведеним вище критерієм для виникнення й функціонування з подальшим збереженням необхідний зв'язок і спадкоємність не менше як трьох поколінь.

Родинна традиція забезпечує узгоджену міжпоколінну взаємодію й реалізується на груповому рівні в єдності трьох основних складових: 1) шляхом досягнення ціннісно-орієнтаціної єдності; 2) несуперечливості сімейних наративів (історій); 3) досягнення згуртованості та несуперечливості сімейної системи.

Узгодження міжпоколінної взаємодії засобами реалізації традиції на особистісному та груповому рівнях створює умови для запобігання міжпоколінним конфліктам в підлітків у сім ї.

Показниками розвитку кожного із зазначених компонентів готовності є їх цілісність, несуперечливість і збалансованість в єдиній структурі. На поведінковому рівні родинні традиції представлені у формі сімейних звичаїв. Виокремлюємо об'єднуючі та поетапні сімейні звичаї. Об'єднуючі звичаї поглиблюють переживання єдності сім'ї, а поетапні перерозподіляють ролі, статуси допомагають адаптуватися до раптових змін.

Висновки. Узгодження міжпоколінної взаємодії засобами родинної традиції на особистісному та груповому рівнях в єдності їх компонентів створює оптимальні умови для запобігання міжпоколінних конфліктів у підлітків у сім'ї. Несформованість окремих складових готовності особистості до узгодженої взаємодії у представників окремого покоління (молодшого, або ж середнього чи старшого), чи одночасно всіх учасників міжпоколінної взаємодії може призвести до послаблення і, навіть, втрати організаційно-інтегрувального впливу родинної традиції. Це ж стосується незбалансованості трьох компонентів групового рівня, які можуть значно відрізнятися за рівнем свого розвитку.

Список використаних джерел

1. Авраменко С. М. Сучасний школяр-підліток у контексті виховання толерантності. / С.М.Авраменко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 7, ч. 1/РВНЗ "Кримський гуманітарний університет"; редкол.: О. В. Глузман та ін.; – Ялта, 2005. – С. 3 – 9.
2. Залученова Е.А. Исследование семейных ритуалов в работах М.Морваль / Е. Залученова, О. Калинова // Психологический журнал. – 2000. – Т 23, № 5. – С.96 – 103.
3. Карабанова О.А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии / О.А. Карабанова // Методология и история психологии. – 2007.– № 7 – С. 40 – 56.
4. Литвин-Кіндратюк С.Д. Методологічні аспекти психолого-історичного дослідження ритуально-побутової поведінки особистості / С. Д. Литвин – Кіндратюк // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці із дня народження Г.С. Костюка (19-20 квітня 2010 р.) – К.: ДП « Інформаційно-аналітичне агентство», 2010 – Т. 1. – С. 355-358.
5. Максимова Н. Ю. Психологічний супровід як засіб корекції поведінки соціально дезадаптованих підлітків / Н. Ю. Максимова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Рівне, 2008. – № 41. – С. 11 – 15.
6. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид — М.: Наука, 1988. – 429 с.
7. Москалець В.П. Психологія релігії: посібник / В.П. Москалець – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.

8. Пищик В. «Потеря» традиционной субъектности поколений как феномен трансформации ментальности / В.Пищик // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 2 – С.20 – 27.
9. Потемкина О.Ф. Тесты для подростков / О.Ф., Потемкина, Е.В. Потемкина. – М.: АСТ – Пресс книга, 2005. – 320 с.
10.Таглін С.О. Родинна етноконфліктологія // Педагогіка і психологія. – 1995 – № 3. – С. 117 – 127.
11. Шейко О.С. Традиція як фактор саморозвитку суспільства: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О.С. Шейко – Запоріжжя, 2001. – 19 с.
12. Hareven T. Historical analysis of the family. In: Sussman M., Steinmetz S. (Eds.) // Handbook of marriage and the family. – N.Y.– London, 1987, P. 37 – 57.
13. Shils E. Tradition / E. Shils. L., Boston: Faber and Faber, 1981. – 319 p.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 316.614.5:316.362.1-055.52-055.62

Голодрижук А.В. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірантка, (м.Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

В статті досліджено психологічні особливості дитячо-батьківських стосунків, компоненти ставлення батьків до дітей та особливості впливу стилю батьківського виховання на розвиток особистості дитини.

Ключові слова: *дитячо-батьківські стосунки, компоненти батьківського ставлення, типи сімейного виховання, депривація, несприятливі сімейні умови*

В статье исследованы психологические особенности детско-родительских отношений, компоненты отношения родителей к детям и особенности влияния стиля родительского воспитания на развитие личности ребенка.

Ключевые слова: *детско-родительские отношения, компоненти родительского отношения, типы семейного воспитания, депривация, неблагоприятные семейные условия*

The study investigates psychological features of parent-child relationship, components of parental attitudes to children and influence of parenting style on development of a child's personality.

Keywords: *parent-child relationship, components of parental attitudes, types of family education, deprivation, unfavorable family circumstances*

Актуальність. Роль сім'ї у формуванні унікальної для кожної дитини соціальної ситуації розвитку загальновідома. Стиль сімейного виховання, який визначається батьківськими ціннісними орієнтаціями, установками, емоційним ставленням до дитини, особливістю сприйняття дитини батьками і способів взаємодії з нею – є, можна сказати, визначальним фактором розвитку особистості дитини.

Сучасні дослідження Ковальова С.В., С. Броді, О. Шарган, В. Століна, Л. Шіпіціної, О. Бодальова, Е.Г. Ейдеміллера, О. Захарова, Г. Варга, А.Я. Лічко, та ін. переконливо доводять залежність психічного розвитку та формування

° © Голодрижук А.В., 2014 р.

особистості дитини від батьківського ставлення до неї, стилю виховання, батьківської позицій, стратегій і стилів сімейної комунікації.

Вивченню природи, специфіки структурних компонентів дитячо-батьківських стосунків присвячені роботи багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених А.І.Баркан, Л.Беньямін, Р.Бернс, А.Я.Варга, Р.В.Овчарова, В.Сатір, Е.Г.Ейдеміллер, В.В.Юстіцкіс та ін. Доведено, що дитячо-батьківські стосунки пов'язані із сильними емоційними проявами як з боку дітей, так і з боку батьків, відрізняються амбівалентністю, що нерідко призводить до появи деструктивності (А.І.Захаров, О.А.Карабанова, О.О.Смірнова та ін.).

Мета: здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до вивчення психологічних особливостей дитячо-батьківських стосунків

У кожному суспільстві складається певна культура взаємовідносин та взаємодії між батьками і дітьми, виникають соціальні стереотипи, певні установки і погляди на виховання в сім'ї, що сприяє розвитку міжособистісної сумісності або навпаки блокує його.

Міжособистісна сумісність розглядається як взаємне прийняття партнерів спілкування та спільної діяльності, яке базується на подібності чи взаємній доповнюваності соціально-психологічних та індивідуально-психологічних характеристик – мотивів, інтересів, установок, характерів, темпераментів тощо. Критерієм міжособистісної сумісності є суб'єктивна задоволеність партнерів процесом та результатами взаємодії, яка супроводжується взаємними симпатіями, взаєморозумінням, взаємоповагою [8, с.261].

Тема дитячо-батьківських стосунків була і залишається актуальною для теоретичних та практичних досліджень в галузі психології та психотерапії. Наріжним каменем проблема дитячо-батьківських стосунків виступає в процесі практичної роботи (консультування та психотерапії). Аналіз глибинних мотивів та внутрішніх конфліктів клієнта, що звертається по допомогу до психолога, вказує на те, що за різноманітністю симптомів та запитів клієнта криються особливості ранніх стосунків між дитиною та її батьками і той емоційно насичений образ (тобто уявлення про дитячо-батьківські стосунки), що людина виносить із цих стосунків [5, с. 2].

Дитина взаємодіє з оточуючим середовищем на різних рівнях соціального оточення: на рівні мікросистеми – сім'я; на рівні мезосистеми – однолітки, школа, засоби масової інформації та ін..; на рівні макросистеми, що включає громадські організації – економічна, соціальна, освітня, правова і політична системи, культурні звичаї і цінності країни. Вплив сім'ї зберігається на всіх цих рівнях. Сім'я, як найближче соціальне оточення дитини, задовольняє її потреби в емоційній підтримці, прийнятті, повазі і захисті, тим самим мінімізуючи вплив стресових факторів соціуму [9, с.3].

Надзвичайно важливе значення для розвитку особистості дитини мають передусім стосунки між самими батьками, оскільки в них, у цих стосунках, віддзеркалюється загальний дух сімейних відносин, спрямованість життєдіяльності сім'ї, її моральна атмосфера. Родина – це школа, де людина навчається, як жити в суспільстві. Тут вона отримує досвід соціальних стосунків у м'якій, емоційно підкріпленій, захищеній формі, серед близьких людей, для яких вона є найвищою цінністю. І тільки після цього особистість готова до налагодження об'єктивних стосунків з іншими людьми. Ця соціальна функція

робить інститут сім'ї стійким. Саме родина вводить людину в світ соціальних відносин. Нагадаємо, що сім'я виконує ряд функцій: репродуктивну, функцію відтворення – в ній вирішується, коли народяться діти і скільки їх буде; виховну функцію – в якій дитина засвоює суттєві правила поведінки; господарсько-побутову функцію; економічну – матеріальне забезпечення родини та розподіл коштів; функцію організації дозвілля та ін. [2].

Викривлені стосунки в сім'ї, що базуються на недостатній відвертості, безплідних суперечках, нездатності домовитись між собою, приховуванні від дитини сімейних таємниць – все це значно ускладнює пристосування дитини до життя. Адже діти не просто «зчитують» картинку, яку пропонують їм батьки, а дуже тонко відчувають реальний зміст і почуття, що приховуються. Негативні наслідки таких «подвійних посилів» проявляються в перенесенні проблемних стосунків з батьківської сім'ї на подальші взаємостосунки у власній сім'ї, нівелюванні сімейних цінностей загалом.

Благополуччя сім'ї визначається не лише особистісними особливостями батьків, але й соціальною підтримкою оточуючих, з якими склалися гармонійні, довірливі стосунки. Батьківська гіперопіка, яка заважає підтримувати стосунки з іншими людьми і вчитися самостійно приймати рішення, стає перешкодою розвитку незалежної поведінки та сприяє інфантилізації. У таких дітей виникають труднощі у встановленні соціальних контактів з оточуючими і є велика небезпека нервових зривів та психосоматичних розладів.

Але й брак спілкування батьків з дитиною, відсутність спільного дозвілля, нерозуміння потреб, труднощів, нездатність своєчасно й ефективно допомогти дитині (гіпопротекція) не лише обмежують можливості розвитку, а й ставлять дитину на межу психологічного ризику [6, с. 38].

Позитивні переживання щодо власної сім'ї безпосередньо залежать від того, чи відчуває себе кожен член сім'ї таким, якого люблять і необхідним у конфліктні та складні для сім'ї моменти, а також чи може він віддавати свою любов іншим. В.А. Ільїн констатує, що члени подружжя, в якому панує кохання любов до дітей, шукають причини складної поведінки дитини, відносяться до неї з розумінням і повагою. Для таких батьків питання, як поважати почуття і потреби дитини, не дозволити перетворити дім та життя сім'ї у хаос, стає сумісним пошуком рішення складної та цікавої задачі. Батьки, які люблять свою дитину ставлять перед собою завдання, яке полягає у тому, щоб навчити її чомусь корисному, при цьому не пригнічувати її свободи волі при прийнятті рішень, рахуватись з потребами інших членів сім'ї, не нехтуючи власними інтересами [13, с.3].

Несприятливі сімейні умови обумовлюють виникнення порушень у дитини, неадекватну самооцінку, негативні міжособистісні стосунки. Цьому сприяє авторитарний стиль спілкування, гіперпротекція і гіпоопіка, емоційне відкидання та інші дисгармонійні типи виховання [10].

Також не можна оминути увагою проблему нестачі теплоти у спілкуванні між батьками і дітьми, ворожість та жорстокість у ставленні до дитини. Часто батьки бояться або ж взагалі не вміють проявляти емоційне ставлення до дитини, в таких стосунках майже відсутній фізичний контакт – доторки, обійми. Емоційні прояви дитини постійно є депривованими, оскільки не помічаються або ж, взагалі, відторгаються.

Дослідження більшості сучасних авторів ґрунтуються на основі сформульованих Л.С. Виготським положеннях згідно яких: 1) починаючи з немовлячого періоду, для дитини дорослa людина – центр будь-якої ситуації розвитку психіки дитини; 2) «…немовля з самого початку зіштовхується тільки з такими ситуаціями, в яких його поведінка переплетена і вбудована в соціальність [7]».

Саме в процесі спільного здійснення з батьками активно-перетворюючого ставлення до світу відбувається становлення і розвиток вищих психічних функцій дитини. Останні, згідно гіпотези Виготського, початково були зовнішніми (форма взаємовідносин між людьми) і пізніше, в процесі розвитку психіки дитини в спілкуванні з батьками вони стають внутрішніми (інтеріоризованими), такими, що належать дитині [7].

Ю.Б. Гіппенрейтер в своїй книзі «Продовжуємо спілкуватися з дитиною. Так?» наводить «секрети» успішної взаємодії в дитячо-батьківських стосунках.

1. Увага до природи дитини: усвідомлене або інтуїтивне розуміння дитини, бережне ставлення до її потреб, надання їй свободи росту та розвитку… Надання дитині можливості приходити до правильних рішень своїми шляхами і зі своєю швидкістю.

2. Створення «збагаченого середовища». Важко переоцінити цей внесок дорослого в розвиток дитини. В широкому розумінні мова йде про занурення дитини в середовище людської культури. Більш конкретно це стосується дуже багатьох обставин життя: від «розумних» іграшок і розвиваючих ігор до загальної атмосфери в домі.

3. Особливі взаємостосунки. Талановитим батькам вдається встановити унікальну атмосферу спілкування з дитиною. Це атмосфера доброзичливості, довіри, підтримки і, насамкінець, загального емоційного залучення. Дитина в такому спілкуванні стає не «об'єктом виховання», а учасником спільного емоційного і духовного життя дорослого, який стає для неї надихаючим прикладом [4, с. 88-90].

Р. Спіц описував розвиток психіки дитини (визначаючи його як процес руху від стану нестабільності) до стабільності в результаті взаємодії дитини з матір'ю, він досліджував роль феномена материнської депривації в психічному розвитку дитини. Близькими, по суті, є висновки Г. Кохута про роль батьків в задоволенні базових потреб дитини в процесі дитячо-батьківських стосунків і нарцисичної самоповаги, що формується у дитини в ситуації взаємодії з батьками [7]. Д. В. Віннікотта про роль «холдингу» (фізична й емоційна підтримка) в стосунках дітей і батьків [3].

Аналогічних ідей дотримувався Д. Б. Ельконін, результати експериментальних досліджень якого показали, що первинним для всіх наступних етапів психічного розвитку дитини є її взаємодія зі світом людей. Ця взаємодія призводить до формування і подальшої диференціації мотиваційно-потребової сфери як базової особистісної складової. Світ людей (джерел носіїв змістів для дитини), згідно Д.Б. Ельконіна, відіграє важливу роль у всіх етапах психічного розвитку дитини, оскільки є своєрідним провідником дитини в світ фізичної і соціальної реальності [7].

Такий погляд перегукується з тим як Д.В. Віннікотт визначає розвиток у дитини образу «достатньо хорошої» і «поганої матері» як базових особистісних

компонентів, що визначають подальше ставлення дитини до оточуючого світу. Д.В. Віннікотт стверджує, що сім'я відіграє найважливішу роль як місце, в якому дитина вперше зустрічається з силами, що діють у суспільстві. Прототипом взаємостосунків у суспільстві постають первинні стосунки немовляти з матір'ю, в яких мати є представником складного оточуючого світу і сприяє розвитку спадково закладених якостей особистості дитини або ж перешкоджає цьому [3].

В клінічно орієнтованій літературі описана ґрунтовна феноменологія батьківських ставлень (позицій), стилів виховання, а також їх наслідки – формування індивідуальних характерологічних особливостей дитини в рамках нормальної поведінки і поведінки, що відхиляється від норми. Переконливі і наочні спостереження і дослідження присвячені впливу неправильних або порушених батьківських ставлень. Крайнім варіантом порушеної батьківської поведінки є материнська депривація [12, с. 20].

В основі типу сімейного виховання знаходиться певне батьківське ставлення до дитини. Даний феномен визначається дослідженнями цілісної системи різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру дитии, її вчинків. При цьому відмічається, що батьківське ставлення – це багатовимірне утворення, що включає в себе, як мінімум, три структурні одиниці: інтегральне прийняття або відторгнення дитини; міжособистісну дистанцію, тобто ступінь близькості із дитиною; форми і напрямок контролю поведінки дитини. При цьому кожний із трьох вимірів являє собою поєднання в різних пропорціях емоційного, когнітивного і поведінкового компоненту ставлення [1].

Уявлення батьків про дитину (когнітивний компонент) можуть бути адекватними і неадекватними (В. І. Гарбузов). Адекватні уявлення — це найбільш повне і об'єктивне знання психічних особливостей дитини, її інтересів, захоплень, схильностей, врахування індивідуальної своєрідності. Неадекватні уявлення батьків, як показують клінічні дослідження, можуть виступати у вигляді недооцінки психофізичних особливостей дитини, приписуванні хворобливості (інвалідизація) , неможливості існування без батьків, перш за все без матері (інфантилізація), занепокоєння стосовно майбутнього [10].

Емоційно-ціннісне ставлення батьків до дитини (емоційний компонент) не одномірний. В.В. Столін виокремлює три вісі емоційно-ціннісного ставлення: симпатія – антипатія, повага — неповага, близкість – віддаленість. П. Ф. Лесгафт виокремив шість позиций батьків по відношенню до дітей, що чинять вплив на поведінку дитини в сім'ї (не звертають уваги, надмірне захоплення, щира любов і повага, постійне незадоволення, задоволення всіх забаганок, позиція при впливові низького рівня життя).

Розглядаючи поведінковий аспект батьківського (або сімейного) виховання (тобто система впливів на дитину), частіше за все виділяють такі фактори як: домінування-підкорення; залежність-незалежність; співробітництво-конкуренція [10].

Висновки. Дитячо-батьківські стосунки – двосторонні, кожна сторона визначає ґенезу та розвиток спілкування в співпраці батьків та дитини, хоча, безумовно, ролі обох сторін зазнають значних змін на кожному з вікових етапів розвитку. Взаємодія дитини з батьками є першим досвідом взаємодії з

навколишнім світом. Цей досвід закріплюється і формує певні моделі поведінки з іншими людьми, які передаються з покоління в покоління.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним дослідженням особливостей взаємодії дітей та матерів у сім'ях з дискантним материнством, а також після повернення матерів у сім'ю.

Список використаних джерел

1. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф... дис. канд. психол. наук /А.Я. Варга – М., 1987. – 21 с.
2. Венгер Г. Теоретичні основи дослідження рольових відносин у дистантних сім'ях // Г. Венгер // Вісник КНУ ім.. Т.Г. Шевченка. Серія: Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – 1 (7). – с. 17-19.
3. Винникотт Д.В. маленькие дети и их матери / Д.В. Винникотт. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 80с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком.Так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ.: Астрель; Владимир: ВКТ,2008. – 251 с.
5. Данилевський І.А. Дослідження уявлень про дитячо-батьківські стосунки засобами транзаакційного аналізу / І.А. Данилевський // Актуальні проблеми психології. Том. 3.: Консультативна психологія та психотерапія: Зб. наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Кісарчук З.Г. – Видавець ПП Лисенко М.М., 2009. – Вип.6. – 320 с., С. 188-202.
6. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Исаев Д.Н. – СПб.: Речь, 2005. – 400с.
7. Іванов Д.І. Психологічний аналіз системи дитячо-батьківських стосунків у парадигмі глибинної психології: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Д.І. Іванов // Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 21с.
8. Коваленко А.Б., Корнєв М.Н. Соціальна психологія: Підручник / А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв – К., 2006. – 400с.
9. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / Ю.А. Кочетова // Московский городской психол.-пед. у-тет. – М., 2012. – 24с.
10. Николаева А.В. Представления о детско-родительских отношениях у подростков из семей гастарбайтеров: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05 / А.В. Николаева // Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – М., 2010. – 24с.
11. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под. ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 230с.
12. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.; Педагогика, 1989. – 208 с.
13. Терещенко М. Емпіричне дослідження дитячо-батьківських стосунків як фактора становлення образу сім'ї дошкільників /М. Терещенко // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія. – К.:Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012, N Вип. 23. – С.158-166.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 316.62:32]-057.875

Дідук І.А. °

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м.Київ)

ОСНОВНІ СМИСЛОВІ КОНСТРУКТИ ОБРАЗУ ДЕРЖАВИ У ПОЛІТИЧНІЙ КАРТИНІ СВІТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У даному дослідженні було проаналізовано образ держави та вивчено його смислове наповнення. Встановлено, що наратив минулого забезпечує молодь двома принципами смислотворення: сприйняття та опору, тобто, відданості домінуючому в спільноті тексту та критичного до нього ставлення.

Ключові слова: *історична пам'ять, наратив минулого, смислові конструкти, образ держави*

В данном исследовании было проанализировано образ государства та изучено его смысловое наполнение. Установлено, что наратив прошлого обеспечивает молодежь двумя принципами смыслотворения: восприятие и сопротивления, то есть, преданность доминирующему в обществе тексту и критическое к нему отношение.

Ключевые слова: *историческая память, наративное прошлое, смысловые конструкти, образ государства*

The investigation analyzed an image of a state and studied its semantic substance. It is established that narrative of the past provides youth with two principles of sense creation: perception and resistance that is devotion to dominant text in community and critical attitude to it.

Keywords: *historical memory, narrative of the past, semantic constructs, image of a state*

Історичний досвід попередніх поколінь є своєрідним гіпертекстом спільноти, її гранд-наративом, а його образи, - смисловими конструктами. Через діалог між домінуючими у спільноті текстами та особистістю відбувається конструювання соціальної реальності – цілісної багаторівневої системи знань та уявлень особистості, представленої через інтепретативні схеми. При цьому історична пам'ять та історична свідомість є як каналом передачі традиційних соціальних знань, уявлень та ставлень, так і генератором народження нових.

Актуальність проведеного дослідження зумовлена потребою з'ясувати ті смислові вузли пам'яті, де відбувається зустріч соціального з індивідуальним і їхнє самонаповнення та проаналізувати основні смислові конструкти історичної пам'яті українського гранд-наративу як важливого чинника конструювання молоддю політичної картини світу.

Процес конструювання моделі прийнятного минулого переплівся з побудовою свого безпечного теперішнього та щасливого майбутнього. Психологічна наука має можливість розкривати ті індивідуальні і колективні уявлення, які викристалізовуються на перехресті подій і часу, й проявляються у людських вчинках. Тому важливо розглянути культурно-історичний багаж молоді як потужній ресурс присутній у кожному суспільстві. А саме, проаналізувати образи політичної картини світу, зокрема, образ держави, та розглянути його смислове наповнення, що й стало ***метою*** нашого дослідження. Адже соціальна реальність може лише запропонувати "зовнішню" форму явища, тоді як індивіди наповнюють його змістом самостійно.

° © Дідук І.А., 2014 р.

Дослідження історичної пам'яті має ґрунтовні та багатопланові наробки. Історична пам'ять тлумачиться як соціокультурний конструкт; як результат взаємовпливу суб'єктивної та об'єктивної реальності індивіда; як результат соціальної взаємодії; як система смислів, інтепретативних схем, які зафіксовані у текстах групи. Розглядається також у контекстах історичного досвіду (О.М.Лактінов), історичної ідентичності (В.В.Середа), духовного досвіду поколінь (Зерній), соціальної пам'яті.

На основі досліджень М. Хальбвакса, П. Рікера, П. Нора, Ф. Йейтс, Ф. Арієса зроблено висновок що історична пам'ять є "втіленням" соціальної пам'яті, своєрідним "місцем" соціальної пам'яті [1].

Історична пам'ять у рамках інтеракційно-феноменологіної парадигми тлумачиться як текст (М.Л.Макаров, [2]). Важливим чинником упорядкування та конструювання психічної реальності є наративні структури - текст [3]. Останній є спрощеним відображенням соціальної реальності, якою він породжений. Такі тексти будуються навколо „сильних", системоутворюючих смислів людського буття. Множинність варіантів, втілених у певних сюжетах, є узагальненими „інтерпретаційними матрицями", які зафіксовані у певних смислах. Вони стають домінуючими і утворюють щось, що сприймається більшістю у якості «здорового глузду». Домінуючий текст спільноти розгортається у контексті хроніки відчуттів та переживань, які передаються на рівні з історичними знаннями.

Наратив минулого постає фундаментальним компонентом соціальної взаємодії, поєднуючи суб'єкта з культурою та іншими. У минулому відшукувалися необхідні взірці – «корисні істини», котрі мали прислужитися для обґрунтування доцільності новітніх політичних і соціальних змін, арґументи, щоб ствердити ідею поступального розвитку людства за його іманентними законам. У зв'язку з цим, доцільно говорити про наратив минулого – текст, який особистість упорядковує та конструює.

Іншими словами, людина включаючись у процес конструювання соціального досвіду, облаштовується в ньому, засвоює основні соціокультурні схеми. При цьому людина не завжди автоматично засвоює культурні схеми, в яких відбито історичний досвід, а може інтерпретувати, пропускати їх через внутрішні латентні структури досвіду (інтепретативні схеми, концепти) і відтворювати їх у новій змістовій якості, яка не завжди відповідає попередній. Оскільки історична пам'ять є як результатом розвитку спільноти, так і механізмом конструювання майбутнього, то вона постає потужним дискурсом, текстом, що відображає здатність спільноти до когнітивного моделювання дійсності. Інтенціональна властивість пам'яті спрямовує її у теперішнє та конструює майбутнє.

На основі теоретичного аналізу дослідження, встановлено, що наратив минулого – це здатність особистості зрозуміти та проінтерпретувати зовнішній світ та його значимі смисли. Він є засобом організації, осмислення та упорядкування особистого досвіду, який крім відображення розуміння та інтерпретації людиною дійсності та самої себе, включає також й світ значимих переживань та індивідуально-авторське ставлення до дійсності. Він є досить гнучкою моделлю, яка дозволяє осмислювати реальність, пристосовуючись до неї, оскільки сам є частиною цієї реальності. Крім того, наратив минулого надає узгодженості та впорядкованості людського досвіду, а також змінює цю впорядкованість, коли досвід або його осмислення змінюються. Л.Ваховський

пише, що в площині наративного підходу історія – «це не те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо» (цит. за [4]). Основне завдання людини при конструюванні минулого – створити модель прийнятного образу, узгодити можливо навіть суперечливі схеми.

Наратив минулого представлено замкненою завершеною структурою, що включає такі характеристики, як послідовність і завершеність дій, події, що змінюють одна одну і розміщені у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку, оцінки найбільш значимих подій, афективне ставлення до них оповідача.

Отже, взаємодія суб'єктів у соціально-політичному просторі представлено як обмін смислами, що «занурені» в історико-культурний контекст. При цьому виділяються два модуси свідомості: наративний модус, який відображає життєвий контекст і унікальний індивідуальний, та досвід парадигматичний, або логічно-науковий, як форма наратива, яка була вироблена в процесі культурного розвитку людства загалом.

Г.К. Середою було запропоновано теоретичну модель пам'яті, де реалізовуються дві тенденції: інтенціональна й реконструктивна. Під інтенціональністю пам'яті розумілась спрямованість її в майбутнє, оскільки саме майбутнє визначає, що буде закріплено в пам'яті. Згідно з реконструктивною тенденцією в пам'яті нічого не зберігається в незмінному виді, і ця мінливість пам'яті і є законом її функціонування [5].

Історична пам'ять трактується як головний признак існування нації. У національній площині психоло-історична думка є своєрідним зовнішнім матеріалізованим виявом складної внутрішньої роботи самоусвідомлення нації. В психолого-історичному дискурсі заново переживаються минулі події, але вже на рівні рефлексії, у зв'язку з чим ці переживання набувають нової якості. Отже, історична пам'ять є тим пунктом, де «сходять» свідоме та несвідоме, звільняючи потужний заряд міфотворчої енергії етносу та окремої особистості. (Яремчук О.В., [6])

Методологія соціального конструювання створює можливості для дослідження проблеми конструювання історичного досвіду у соціокультурному, персонологічному та життєздійснювальному контекстах, які переплітаються, здійснюють взаємовплив і утворюють компоненти досвіду (соціальний, особистісний та дієво-вчинковий).

Одним з елементів наративу минулого є образ держави. Він створює специфічну політичну та психологічну єдність суспільства (народу) у межах певної території.

У рамках інтеракційно-феноменологіної парадигми реалізація принципів співбуття у межах певної території (держави) опосередковується схемами, які є контекстуальними, створеними на основі інтерпретацій тих зразків, які транслюються у соціокультурному просторі. Тобто, поведінка людей визначається масовими стереотипами свідомості, звичаєвими типами поведінки, політичними та правовими нормами, релігійними й етичними доктринами.

Історична пам'ять не є дзеркальним відображенням пережитого, вона є його осмисленням та інтерпретацією на основі власного досвіду. Суспільства здатні конструювати (чи деконструювати) своє минуле для потреб та інтересів, які виникають в реальній соціально-політичної дійсності, та формувати своє

майбутнє. Для пояснення чи тлумачення минулого (історичних подій, фактів, діяльності видатних постатей в історії народу) створюються сучасні міфи, які покликані згуртовувати націю, «створити» ознаки (образ) народу, які б дали змогу ідентифікувати його серед «Інших». В історії кожного народу є події, з якими він схильний ототожнювати себе і свою долю, найчастіше це події, пов'язані з формуванням державності, з війнами чи катастрофами, які довелося пережити народові, тобто з переломними знаковими подіями у його історії. Міфологізація минулого дає змогу народові «побачити» своє місце у світі, пояснити особливості культури та ментальності, створити ідентифікаційний паттерн масової свідомості, осмислити особливості власного образу, свого «Я», яке є не лише відмінним від «Іншого», але й дає змогу розрізняти подібних «Своїх» та ворожих «Чужих».

Варто виокремити праці, в яких аналізуються характеристики образу держави. Так, у Н.Хазратова зазначає, що вони лише частково є наслідком певної морфологізації, що супроводжують її існування. Деякі з характеристик (зокрема, престижність, перспективність) здебільш є саме результатом впливу символічної реальності функціонування організації. Водночас саме такі характеристики відповідають за сприйняття людиною образу та визначають її ставлення та конкретну поведінку. Образ держави характеризується такою властивістю, як системність: основні, визначальні риси держави сприймаються постійними, незмінними. Цей образ – досить стійкі, стратифіковані та динамічні уявлення, котрі співвідносяться з політикою, економікою, історією і культурою певної держави. Образ держави включає набір символів і соціальних уявлень про її місце у світі [7].

Позняк С.І. у систему уявлень про державу включає три смисли, а саме, суспільство, упорядковане за допомогою норм і права, „уряд" – множина органів адміністрування та територія, країна. На думку психолога, ознакою демократичної політичної культури є формування уявлення про розрізнення, не цілковиту тотожність суспільства і держави [8].

Таким чином, політичний текст є спрощеним відображенням соціальної реальності, якою він породжений. Він розкривається через систему знань, уявлень та ставлень до інституту держави. Остання акумулює в собі весь спектр взаємодії громадянина та соціальної організації. Системоутворюючі смисли взаємодії громадянина та держави доцільно представити як смислові конструкти - особливий суб'єктивний засіб, створений самою людиною, перевірений нею на практиці, який допомагає їй сприймати і розуміти оточуючу дійсність, прогнозувати і оцінювати події (Дж. Келлі, [9]).

Проведене дослідження полягало в аналізі образу держави, що дало змогу «зчитати» своєрідний текст соціально-політичної реальності, представленої у національній свідомості студентства. На першому етапі дослідження за допомогою контент-аналізу текстів істориків, політологів та культурологів, які мають історичну та політичну спрямованість, було відібрано основні поняття змісту образу держави. Їх аналіз дав інформацію про домінування конкретних філософських, політичних та соціальних конструктів. Також дозволив зняти зріз зовнішніх уявлень та смислів. Такі характеристики образу держави відображають об'єктивну реальність. Вони є стимулами і мотивами поведінки людини. Це своєрідні смислові пласти, кожен із яких відсилає особистість до відповідного контексту. І завдання особистості віднайти ті „смислові ключі", які дозволять їй

відтворити його зміст як цілісний, зрозумілий, прийнятний, безпечний та, що важливо, авторський.

Основними конструктами виявлено: етнічно-міфологічні, світоглядні, суспільно-політичні, правові та моральні. Вони складають базовий зміст поняття та є складним переплетеним набором настанов та орієнтацій. Етнічно-міфологічний підхід до образу країни фактично розуміє її географічно (через поселення) та культурно – завдяки спільності мови, звичаїв і традицій. Моральні та правові засади стали смисловими центрами психологічного простору політичного світу.

Така психологічна природа образу держави дає змогу реалізовувати важливі суспільні функції. Е.Сміт виокремив серед них внутрішні та зовнішні. Зокрема, зовнішніми функціями Е.Сміт називає територіальну (окреслення соціального простору, демаркація історичної території, розміщення спільноти у просторі й часі); економічну (сприяння контролю над територіальними і людськими ресурсами, визначенню поділу праці, пересуванню товарів та робочої сили, розподілу ресурсів між членами нації у межах держави); політичну (легітимація запроваджених юридичними інституціями єдиних юридичних прав та обов'язків, забезпечення громадського порядку та солідарності). Внутрішніми функціями є згуртування членів спільноти як «людей однієї національності» і «громадян»; розвиток соціальних зв'язків між індивідами та класами; створення набору спільних вартостей, символів і традицій, які базуються на спільній культурній спадщині та культурній спорідненості [10; с. 24].

З метою поглиблення результатів дослідження та вивчення смислового наповнення образу держави у свідомості молоді, на другому етапі дослідження респондентам було запропоновано проранжувати два конструкти - образ держави та образ країни. При цьому враховуючи темпоральну функцію пам'яті, респондентам було запропоновано змоделювати ідеальні образ. Темпоральний аспект також дозволив зняти негативні почуття та емоції.

Так, студентами було проранжовано 26 конструктів. У такий спосіб було виділено базові конструкти, що й формують ядро образу та забезпечують ідентифікаційний базис, тобто репрезентацію держави.

У процесі аналізу результатів дослідження було виявлено, що образи держави та країни є різними, їхня конфігурація майже не пересікається і не повторюється, а скоріше доповнює один одного. Молодь розмежовує образ держави як інститут влади та образ країни як спорідненої спільноти. Іншими словами, зовнішня організація суспільного життя, цінність норм і права підсилюються ціннісними принципи співжиття. Взаємозв'язок між інтепретативними схемами образів свідчить про їхню помірну узгодженість (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена і становить 0,46).

Як бачимо, молодь формує свій особливо "адаптований", прийнятний та комфортний образ реальності. Самовияв смислових конструктів зумовлюється адаптивними можливостями, її інтерпретативною продуктивністю та здатністю до конструктивної інтерпретації ситуації. Інтепретація є важливим механізмом конструювання схем самовиявлення, вивчення яких, очевидно, має стати наступним кроком дослідження.

Таким чином, конфігурація образів молоді значною мірою визначається конструктами, які циркулюють у соціальній реальності. На їхній основі особа (чи

суспільство) здатні визначати себе як суб'єкта дії, будувати діяльнісний аспект буття, формувати співбуття з оточенням, окреслювати своє місце в суспільстві чи в державі та світовій спільноті загалом.

Варто зазначити, що у представлених образах переважають умовно-динамічні смислові конструкти, а не ті, які є умовно-статистичними (незмінні – територія, мова, національна ідея, культурна спадщина). Це дозволяє говорити про процес творення у свідомості молоді нового бачення ролі держави.

Образ держави представлено, по-перше, через конструкти економічного розвитку, по-друге, територіального знаходження та третю позицію займають конструкти правового регулювання відносин (права особи, рівність всіх перед законом, соціальний захист). У конфігурацію образу також включено конструкти «єдиної мови» та «національності», тоді як конструкт «спільна історія» не ввійшов у межі конфігурації. Тобто, даний образ представлено через єдність етнічної ідентичності та соціально-економічних процесів. Основні очікування полягають у забезпеченні економічного зростання. Конструкт «влада закону» є тим значенням, що підкреслює роль держави у життя спільноти. Для порівняння, в образ країни - він не ввійшов. Цікаво, що при побудові образу країни, конструкт «територіального знаходження» опускається з 3 позиції на 12. Очевидно, межі країни як соціокультурного простору бачаться молоддю значно ширшими, виходять за межі етнічної демаркації.

При конструюванні образу країни молодь головною вимогою ставить «рівність всіх перед законом», «свобода слова для всіх громадян» та «права особи». Тобто, конструкти, які мають забезпечувати правові норми співжиття, є найбільш важливими та актуальними. Молодь прагне жити у правовій державі, де будуть поціновуватися її можливості та індивідуальні свободи. Економічне зростання на другому місці. Так, актуальні ті конструкти, які в змозі забезпечити психологічну безпеку та право на рівність і свободу. Акцентується увага на наповненості соціального простору ціннісно-правовими гарантіями співжиття (соціальний захист, соціальна справедливість, захист та опіка, довіра та повага). Третю групу складають конструкти національної приналежності. Образ країни на відміну від образу держави доповнено такими конструктами як „спільність історії", „свобода слова для всіх громадян", „довіра та повага", «єдність релігійно-світоглядних уявлень», а витіснено – „солідарність", „спільність переконань та поглядів".

Варто відзначити, що конструкт „спільна історія" є не значимою характеристикою у двох групах образів. Очевидно модель прийнятного минулого у свідомості молоді не сформована. Офіційна версія історичного досвіду народу має більше запитань, ніж відповідей. Вона не дає почуття достовірності та впевненості.

Найвищу ступінь значимості серед умовно-статистичних конструктів отримала характеристика «етнічної території». Конструкти спільності мови та національної приналежності менш актуальності. Мова та національність набирає більшої виразності в образі держави, а спільність історії - в образі країни. Значно поступаються місцем конструкти – «єдність релігійно-світоглядних поглядів» та «спільність переконань». Думаю, у свідомості молоді, вони є тими ментальними конструктами, які циркулюють у свідомості молоді як «родовий досвід поколінь», але вони активно доповнюються тими, - які можуть гарантувати соціальні права

та економічні досягнення. Територіальна цілісність є головною ознакою сучасної держави.

Отже, конструкти, що демонструють сприйняття образу держави взаємозумовлені та одночасно ієрархічно структуровані. Відповідно серед них є група базових соціально-етнічних конструктів, що формують стрижневі елементи ядра образу, які забезпечують ідентифікаційний базис - репрезентацію та впізнаваність спільноти й держави у міжнародному середовищі. Та поряд із цим виявлено домінування конструктів правового та соціально-економічного змісту, тобто, прагнення молоді жити в успішній та правовій державі. Наратив минулого збагатив молодь новим досвідом, заклав цеглину цінності правової організації для щасливого майбутнього.

Зазначимо, що наратив минулого забезпечує молодь двома принципи смислотворення: сприйняття та опору, тобто, відданості домінуючому тексту та критичного до нього ставлення. Розуміння історії спільноти у цьому контексті постає як постійний процес самоусвідомлення та самореалізації.

У такий спосіб, за результатами дослідження, можна зробити ***висновок,*** що образ держави:

- є знаково-символічною моделлю;
- складається з етнічно-міфологічних, світоглядних, суспільно-політичних, правових та моральних конструктів;
- забезпечує ідентифікаційний базис через етнічно-міфологічні та суспільно-політичні значення;
- характеризується домінуванням у свідомості сучасної молоді правових та соціально-економічних конструктів;
- не має моделі прийнятного минулого;
- забезпечує молодь двома принципи смислотворення: сприйняття та опору.

Список використаних джерел

1. Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // интернетресурс: http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ha2.html
2. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л.Макаров – М.:ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
3. Чепелєва Н.В. Наративні психотехнології / Чепелєва Н. В. та ін. ; за заг. ред. Чепелєвої Н. В . - Київ : Главник, 2007. – 159.
4. Заграй Л.Д. Соціально-психологічні механізми конструювання гендерного досвіду особистості у молодіжних субкультурах: дис. … д-ра психол. наук. / Л.Д.Заграй. - К, 2013. – 454 с.
5. Середа В. В. Регіональні особливості історичних ідентичностей та їх вплив на формування сучасних політичних орієнтацій в Україні : дис. ... канд. соціолог. наук: 22.00.04. / В. В. Середа. – К., 2005. – 477 с.
6. Яремчук О.В. Проблема спадкоємності історичної традиції // інтернетресурс: http://forum.onu.edu.ua/index.php?topic=5084.0
7. Хазратова Н. Типологічна модель індивідуально-психологічного образу держави // Соціальна психологія, 2004, № 4 (6), с. 3-13.
8. Позняк С.І. Соціальні уявлення про громадянськість в структурі громадянської компетентності учнівської молоді // Соціальні уявлення молоді: особливості та шляхи формування. Колективна монографія. // За ред. І.В.Жадан. – К. – 2007. – С.145-181.
9. Дж. Келли Теория личностных конструктов // интернетресурс: http://dan.kiev.ua/2010/10/15/teoriya-lichnostnyih-konstruktov-chast-1-individualnost/
10. Сміт Е. Національна ідентичність // Інтернетресурс: http:www.e-reading.ws/book.php?book=1011251

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.923

Дубровинський Г. Р. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної психології (м.Київ)

Ділай А.Ю.

Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка, курсант 5 курсу (м.Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

В статті аналізується поняття масової комунікації та психологічного впливу, особливості їх взаємодії, використання принципів впливу на особистість в сучасних умовах гібридної війни.

Ключові слова: *масова комунікація, масова інформація, психологічний вплив, маніпуляції*

В статье анализируются понятия массовой коммуникаци и психологического влияния, особенности их взаомодействия, использование принципов влияния на личность в современных условиях гибридной войны.

Ключевые слова: *массовая коммуникация, массовая информация, психологическое влияние, манипуляции*

The article includes analysis of the concepts of mass communication and psychological influence, peculiarities of their interaction and using principles of influence on personality in modern conditions of a hybrid war.

Keywords: *mass communication, mass information, psychological influence, manipulations*

Актуальність. В умовах глобалізації, переходу країн до нових форм та методів побудови демократичного суспільства, розвитку новітньої системи державного управління та прагнення посісти провідне місце у світовому співтоваристві виникла необхідність більш детально та глибоко вивчати процеси мирного, проте дієвого засобу впливу на суспільство задля аналізу та прогнозування майбутніх викликів та загроз. Сучасні держави прагнуть впливати не тільки в економічні і військовій сфері, для них важливі не силові методи, а інформаційні. Політики держав спрямовані на інформаційну сферу, де можливо впливати на інтелектуальний потенціал інших країн, насаджувати відповідні духовні та ідейні цінності, трансформувати традиційну систему та уклад життя певних держав.

Метою нашого дослідження є аналіз основних технологій здійснення інформаційно-психологічного впливу через ЗМК та їхній вплив на формування громадської думки суспільства під час проведення гібридної війни з боку Росії.

Більш-менш широке визначення масової комунікації дано у «Філософському словнику»: це «процес поширення інформації (знань, духовних цінностей, моральних і правових норм тощо) за допомогою технічних засобів (преса, радіо, кінематограф, телебачення) на кількісно великі, розміщені у різних місцях аудиторії» [3]. Деякі дослідники звертають увагу насамперед на момент спілкування: масова комунікація — це "аналіз спілкування, що здійснюється

° © Дубровинський Г. Р., Ділай А.Ю., 2014 р.

шляхом використання засобів масової комунікації (передусім преси, радіо, телебачення)" [4], "процес масового духовного спілкування, обмін соціальною інформацією між соціальними суб'єктами, опосередкований спеціальними технічними засобами і соціальними інститутами, які їх обслуговують: засобами масової інформації і пропаганди" [5]. Автор "Словника масових комунікацій", американський вчений Х. Джекобсон вважав, що "масові комунікації — це технічна форма комунікації, яка дозволяє швидко передавати інформацію публічно великій, різнорідній і об'єктивно безособистісній аудиторії" [6].

З огляду на поняття та сферу застосування масової комунікації дослідник Іванов В. Ф. виділяє такі властивості мас-медіа: актуальність, оперативність, одночасність, регулярність, анонімність, універсальність [7].

На думку професора Різуна В. В., масова комунікація є «процесом встановлення і підтримання контактів у суспільстві, процесом його консолідації». Автор вважає, такий процес – це:

1) Виробництво інформації як продукту;
2) Використання технічних засобів для виробництва інформації;
3) Масова культура (масові цінності, типові для мас моделі поведінки), яка обумовлює цілі виробництва інформаційної продукції, її призначення;
4) Специфічне суспільне середовище, для якого властива масова культура і яке є замовником та споживачем інформаційної продукції [8, 127].

Однак деякі вчені стверджують, що масова комунікація за своїми ознаками є досить близькою до психологічного впливу, а також, що термін масовий не зовсім відповідає терміну комунікації. Щоб краще це зрозуміти розглянемо *ознаки масової комунікації*, які ґрунтуються на дослідженнях Флейшера А. та доповнені з огляду на позиції та зауваження дослідників Василевецького А. та Почепцова Г.:

1) Автори розглядають масову комунікацію як вид комунікації;
2) Гетерогенність;
3) Анонімність;
4) Публічність під час транслювання;
5) Одночасність у досягненні адресату;
6) Нестійкий характер;
7) Висока витратність трансляції повідомлень;
8) Неможливість перевірити інформацію;
9) Відсутність фіксації миттєвого зворотного зв’язку;
10) Спрощеність продукту масової комунікації;
11) Утворення різних соціальних та інтелектуальних ніш аудиторії;
12) «виховання» аудиторії;
13) Притягування цільової аудиторії [9, 130-131].

Як вже говорилося, *масова комунікація* – це процес поширення соціальної інформації за допомогою технічних засобів на велику, гетерогенну, анонімну і розташовану в різних місцях аудиторію. Тоді як відповідно до Закону України «Про інформацію» *масова інформація* – це публічно поширювана друкована та аудіовізуальна інформація [10]. Вже з наведених визначень зрозуміло, що ототожнювати засоби, якими здійснюється розповсюдження масової інформації та масової комунікації, не доцільно.

Наприклад, соціолог Науменко Т. розгалужує також поняття «інформація» та «комунікація». Автор наголошує, що інформація існує всюди – у природі та у

соціумі, тоді як комунікація виступає суто соціальним явищем і реалізується завдяки різним видам інформації.

Таким чином, варто розмежовувати й поняття засоби масової комунікації та засоби масової інформації, що ніяк не можуть навіть перетинатися, виходячи з визначень, наведених вище. Можна зауважити, що поняття ЗМК і ЗМІ тотожні, однак вони не є ідентичними, але вони не можуть існувати один без одного, тобто знаходяться у постійному взаємозв'язку.

Масова комунікація здійснюється за допомогою не тільки ЗМІ (друкованих – у вигляді газет і журналів; електронних – радіо, телебачення й інтернетні ЗМІ), але й інших засобів масової комунікації (кіно, книг, стадіонів, площ, де збирається більша маса, що одержує інформацію від комунікаторів). Тому поняття "засоби масової комунікації" й "засоби масової інформації" не є синонімічними. ЗМК здійснюють також психологічних вплив за допомогою біль широкого арсеналу механізмів, що дає змогу ефективніше впливати на формування громадської думки.

Психологічний вплив здійснюється переважно за допомогою мови і невербальних засобів однією особистістю чи групою на психіку іншої особистості чи групи, що випливає з певних мотивів і переслідує певну мету.

Вплив – це процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, оцінок тощо у ході взаємодії з нею. [2, 139]

Психологічний вплив– дія, направлена проти людського розуму (психіки), а також комп'ютерної підтримки процесів прийняття людиною відповідальних рішень. Психологічний вплив – це вплив на людей (на окремих індивідів і на групи), здійснюваний з метою зміни ідеологічних і психологічних структур їх свідомості та підсвідомості, трансформації емоційних станів, стимулювання певних типів поведінки з використанням різних способів прихованого психологічного примусу.

На думку вітчизняних і закордонних фахівців, психологічний вплив підрозділяється на види, що наведено на рис. 1.

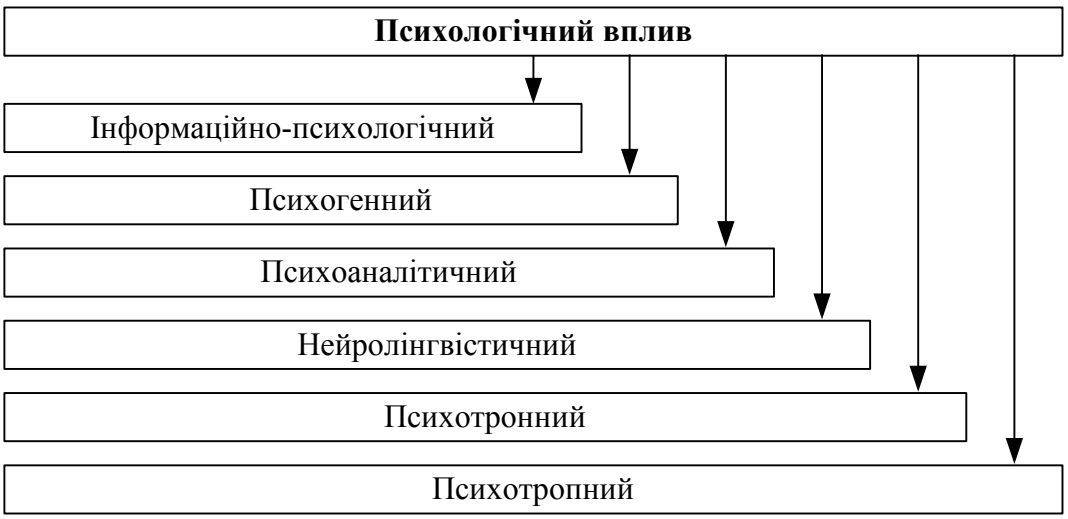


Рисунок 1. Види психологічного впливу.

Розрізняють наступні *способи* такого впливу:

- індивідуально-специфічний;
- функціонально-ролевий;

• направлений і ненаправлений;

• прямий і непрямий.

Індивідуально-специфічний вплив особи полягає в передачі (або нав'язуванні) людям ще не освоєних ними зразків особової й іншої активності, в яких виражаються його індивідуально-психологічні характеристики (доброта, товариськість або, навпаки, недоброзичливість, егоїзм тощо.).

Функціонально-ролевий вплив суб'єкта психологічного впливу – форма здійснення ним своїх функцій у взаємодії з іншими людьми, що виражається в нав'язуванні іншим людям соціальних цінностей і вчинків, способів можливої поведінки, що задаються тією метою, яку він переслідує, і визначених тією роллю, яку він відіграє (або виконує).

Направлений вплив – це такий вплив суб'єкта психологічного впливу, який орієнтований на певних людей або конкретні їх особові риси й соціально-психологічні особливості. *Ненаправлений вплив* – це вплив, не націлений на певний об'єкт.

Прямий вплив – це безпосередній вплив самого суб'єкта психологічного впливу або його особистих рис інших людей. *Непрямий вплив* – дія, направлена не безпосередньо на об'єкт впливу, а на оточуюче його середовище.

Сукупність методів, видів і способів складає зміст психологічного впливу.

Щоб ефективно здійснювати психологічних вплив використовують такі способи і прийоми:

- дезінформація;
- маніпулювання;
- поширення чуток і міфів.

Психологічний вплив може здійснюватися *різними методами* – основними інструментами, за допомогою яких здійснюється вплив на свідомість і підсвідомість людей.

По-перше, власне психологічними методами (переконанням, навіюванням, інформуванням, заохоченням, примушенням, покаранням, методом прикладу).

По-друге, психологічний вплив може здійснюватися з використанням військових засобів.

По-третє, для психологічного впливу може використовуватися система торгових і фінансових санкцій, направлених на економічний підрив потенційного противника.

По-четверте, психологічний вплив може здійснюватися з використанням чисто політичних засобів.

Підсумовуючи думку про невідповідність ознаки «масові» для терміна «комунікація», О. М. Холод зауважує, що поняття «масова комунікація» більше тотожне з поняттям «психологічний вплив», виконують однакові функції і тільки у 15% випадків абсолютно не збігаються [25, 132].

У психології впливу виділяються *принципи психологічного впливу*:

✓ принцип послідовності, який виступає дієвим інструментом управління людьми. Завдяки тому, що він асоціюється з такими рисами як інтелектуальність, сила, логіка, раціональність, стабільність та чесність, даний принцип здатний змусити людей чинити всупереч власним інтересам;

✓ принцип взаємного обміну говорить нам про зворотній зв'язок, тобто людина зобов'язана відповідати на заподіяне їй;

- ✓ принцип соціального доказу, спрямований на визначення добра і зла у суспільства та відповідає за соціальну модель поведінки;
- ✓ принцип авторитету, який відповідає за сильний мотиваційний вплив;
- ✓ принцип благо прихильності, основним параметром якого є сам вплив, насамперед, на теплоту, гостинність, привітність, надійність, схожість і т. д.;
- ✓ й останній принцип дефіциту, суть якого полягає у тому, що більш цінне те, що менш доступне. [1, с. 12]

Розглянувши дані принципи психологічного впливу, також можна говорити про спільність понять «масова комунікація» та «психологічний вплив», оскільки МК для досягнення ефективності роботи використовує ці принципи, які у журналістиці відбиті у стандартах подачі інформації. Таким чином, можна констатувати подібність цих термінів й апелювати до того, що у характері та функціях ЗМК вже закладено здійснення психологічного впливу через певні пускові механізми політичного маніпулювання.

Термін «соціальний стереотип» запровадив у 1922 р. американський журналіст В. Ліпман. Згідно з його трактуванням, стереотипи – це впорядковані, схематичні, детерміновані культурою «картинки» світу в голові людини, які економлять її зусилля під час сприйняття складних соціальних об’єктів та захищають цінності, позиції і права.

Яскравим свідченням ваги інформаційної складової у арсеналі російських окупантів є війна за телевежі та постійні спроби заблокувати доступ українців до об’єктивної інформації.

Дію такої зброї ми всі бачимо сьогодні, в першу чергу – через телеекрани кремлівського телебачення. Тут Путін діє за принципом інформаційних хвиль. Ключове повідомлення масовано подається через телебачення, радіо, друковані та електронні ЗМІ. Це стає можливим через тенденційність висвітлення подій у підконтрольних, та «джинси» - в незалежних мас-медіа.

Щоб запустити у ЗМК ключове повідомлення, потрібен інформаційний привід. Якщо зазвичай ЗМІ шукають інформаційні приводи, то путінська пропаганда їх створює. Кожен інформаційний привід – це окрема спецоперація, метою якої є просування ключового повідомлення вищезазначеними каналами.

Після запуску повідомлення через офіційний відносно авторитетний ресурс, його одразу підхоплюють інші, репостять у соціальних мережах, коментують «тролі», поширюють чутки через «шептунів»…

Коли потрібен високий рівень донесення повідомлення, на останньому етапі формування необхідної громадської думки може застосовуватись навіть звичайна реклама.

Наглядним прикладом медіаманіпуляції є недавня програма на каналі Росія – Вести недели, що вийшла о 21:45 16 березня 2014 р. з ведучими Дмитром Кисельовим та головним редактором Олегом Добродєєвим. Програма тривалістю 145 хв. містила 129 хв. пропаганди.

Аналіз програми був проведений за допомогою техніки, описаної Робертом Коулом – автором Міжнародної енциклопедії пропаганди (англ.. Robert Cole. International Encyclopedia of Propaganda), яка чітко визначає методи і засоби маніпуляції та формування оманливої думки у читача чи глядача.

Спеціалісти кажуть, що ця програма застосувала вішання ярликів – один з найсильніших методів пропаганди. Прикладом може бути застосування терміну (а

також сильних асоціацій і емоцій, які він зумовлює) «фашизм» під час розповіді про новий український уряд.

Більш того, щоб отримати підтримку своєї аудиторії у питанні військового конфлікту у Криму, російські ЗМІ навмисно створили ситуацію, що військова участь була крайнім засобом для розв'язання конфлікту і єдиним способом «принести мир» жителям Криму.

Інші ЗМІ постійно застосовували лінгвістичну пропаганду: перебільшення та введення в оману негативними висловами – постійне повторювання таких термінів, як «послідовники Бандери», «радикали», «екстремісти» та «терористи». Очевидно, що саме такі телепрограми, як Вести недели, спричинили сутички на вулицях українських міст Донецька та Харкова 13 і 14 березня 2014 р.

Цікаво, що відомий російський соціолог та керівник московського агентства соцопитувань Лев Гудков заявив, що Росія створила абсолютно безпрецедентну атмосферу істерії і страху між своїми громадянами, висвітлюючи події в Україні. «З огляду на напругу, всебічність та агресію, я не бачив нічого подібного протягом цілого пострадянського періоду», – сказав Гудков Національному громадському радіо.

За його словами, 54 % російського населення, які зараз підтримують введення військ в Україну, зазнали впливу потужної, агресивної та унікально сфальсифікованої пропаганди протягом останніх тижнів. Гудков наголосив, що росіяни насправді не розуміють, що відбувається в Україні, оскільки усі альтернативні джерела інформації були заблоковані, включно з численними веб-сайтами новин та телеканалом Дождь.

Лев Гудков в інтерв'ю «Голосу Америки» говорить, що на постійно повторювані тези та інтонації телеведучих люди звертають увагу більше, ніж на тонкощі в цитатах політичних керівників: «В принципі, висловлювання окремих лідерів не впливають прямо на громадську думку. Набагато важливіший ефект – це безперервність повторення одних і тих же тез та їх тотальність».

За словами Льва Гудкова, «ефект кампанії щодо України, яка розгорнута, був оснований на тому, що це було цілодобове, безперервне довбання, безперервні дії одних і тих же тез, але тільки з деякими змінами голів, контексту, картинки та іншого».

Також російські ЗМІ нагнітали ситуацію повідомляючи, що Київ був нібито захоплений не лише націоналістами, а й «бандитами», «нацистами» і «фашистами» у результаті «державного перевороту». Кремль реанімував старі радянські кліше шляхом пропаганди ідеї про хаос та анархію в Україні.

Отже, ми бачимо, що мас-медіа сьогодні стали основною зброєю у веденні інформаційно-психологічного впливу. Головним чином, формуючи громадську думку у середині країни, використовуючи різні маніпуляції та технології, ЗМК, в першу чергу, формують всередині країни атмосферу ненависті та відволікають від власних проблем. Це перше тактичне завдання.

Практично весь травень у Донецькій та Луганській областях у аналоговому та цифровому наземному ефірі відсутні такі потужні мовники як «Перший Національний», «Інтер», «1+1», «Україна», ICTV, «5 канал». На їх частотах відбувається трансляція російських телеканалів: ОРТ, НТВ, РТР, Росія 24. Так само з ефіру зникли регіональні мовники.

Тільки абоненти деяких операторів кабельного телебачення та Інтернет-ТВ (IPTV) можуть дивитись українське телебачення майже без обмежень.

Висновки:

Масова комунікація, масова інформація тотожні, однак вони не є ідентичними, але вони не можуть існувати один без одного. Крім того вони виконують однакові функції разом з психологічним впливом і базуються на одних принципах впливу.

Виходячи з негативних наслідків, які має Україна під час проведення гібридної війни є необхідність створення та реалізації комплексної моделі захисту людей як на війні, так і в побуті.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001.
2. Коваленко А.Б., Корнєв М.Н. Соціальна психологія: Підручник. 0 К., 2006. – С.139.
3. Философский словарь. — М.: Политиздат, 1972. — С. 229.
4. Современная западная социология: Словарь / Сост. Ю. Н. Давыдов, М. С. Ковалева, А. Ф. Филиппов. — М.: Политиздат, 1990. — С. 180.
5. Манаев О. Т. Методическое обеспечение комплексного социологического исследования эффективности функционирования республиканских СМИП // Проблемы эффективности средств массовой информации и пропаганды / Отв. ред. В. С. Коробейников. — Минск, 1981. — Ч. 1. — С. 124.
6. Jacobson H. Introduction // A mass communications dictionary. — N. Y., 1961.
7. Іванов В. Ф.Соціологія масової комунікації: Навч. посіб. — К.: Київ. ун-т, 2000.
8. Різун В. В. Теорія масової комунікації: підруч. для студ. галузі “журналістика та інформація” / В.В. Різун.— К.: Видавничий центр “Просвіта”, 2008.— 260 с.
9. Холод О. М. Комунікаційні технології: підручник / О. М. Холод – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 213 с.
10. Закон України «Про інформацію» http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2657-12

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9.316.6

Заболотна В.О.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальної психології, (м.Київ)

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В СУЧАСНОМУ КОНТЕКСТІ (ЗА ДОСЛІДЖЕННЯМИ Л.КОЛЬБЕРГА)

Стаття присвячена актуальній проблемі експериментального дослідження стадій розвитку моральної свідомості Л.Кольберга. Використання результатів таких досліджень закладають основу направленої діагностики і корекції нормативно-оціночного рівня свідомості дітей різного віку. Створюється можливість соціально-психологічної типізації і моделювання критеріїв, що відповідають оптимальним моральнісним характеристикам. Питання, що лежать у сфері індивідуально-масових виявів поведінки, стосунків, діяльності, орієнтованих на найвищі, універсальні вселюдські цінності (тобто моральна практика – моральність) є дуже актуальними у сьогоднішніх реаліях.

° © Заболотна В.О., 2014 р.

Ключові слова: *моральність, цінності, соціально-психологічні особливості моральності, етичні принципи*

Статья посвящена актуальной проблеме экспериментального исследования стадий развития нравственного сознания Л.Кольберга. Использование результатов таких исследований закладывают основу направленной диагностики и коррекции нормативно-оценочного уровня сознания детей разного возраста. Создается возможность социально-психологической типизации и моделирования критериев, отвечающих оптимальным нравственным характеристикам. Вопросы, лежащие в сфере индивидуально-массовых проявлений поведения, отношений, деятельности, ориентированных на высокие, универсальные общечеловеческие ценности (т.е. нравственная практика - нравственность) являются очень актуальными в сегодняшних реалиях.

Ключевые слова*: нравственность, ценности, социально-психологические особенности нравственности, этические принципы*

The article is devoted to the problem of experimental investigation of the stages of moral consciousness conducted by L. Kohlberg. Results of such studies lay down the background of directed diagnostics and correction of normative evaluation of consciousness of children of all ages. It creates an opportunity for social and psychological classification and modeling of criteria that correspond with optimal moral characteristics. The issues founded in the field of individual expressions of mass behavior, relationships, activities focused on the highest universal values (i.e. moral practice – morality) are highly relevant in today's realities.

Keywords: *ethics, values, social and psychological characteristics of morality, ethical principles*

Здійснюючи вчинок, людина вступає в певні відносини з іншими людьми. Тим самим вона вступає в суспільні відносини, сукупність зв’язків і залежностей, які і називаються моральними відносинами. Пов’язаність норм у певні системи і допустимість їх плюралістичного співжиття у сучасному суспільстві породжує значну напругу у стосунках між людьми, збільшує можливість конфліктів. Саме це підтверджує ***актуальність*** дослідження даної проблематики. Кінцевою метою функціонування суспільства є формування людини як цілісної, всебічно розвиненої особистості. Цю роль виконує насамперед мораль. Якими б не були моральні відносини за змістом, - їх внутрішнім вістрям є ставлення особистості до суспільства. Навіть стосунки між близькими людьми передбачають орієнтацію на суспільно-корисні цінності – вірність, відданість. Водночас, ставлення особистості до суспільного блага як вищої цінності обов’язково потребує не менш фундаментального ставлення суспільства до особистості як мети свого існування і розвитку. Не людина є засобом усіх суспільних перетворень, а суспільство є продуктом взаємодії людей, умовою саморозвитку і самореалізації людини.

Патриархальна мораль виступала посередником між людиною і державою; втрата такої її функції і відсутність проміжного морального регулювання, поява значного простору свободи поведінки, регулювання лише на рівні державної ідеології або загальнолюдських принципів призводить до соціально-психологічного парадоксу. Людина відчуває себе більш захищеною і вільною в жорсткій закритій системі з малим вибором занять і обмеженими можливостями соціального просування, ніж в умовах невизначеності, в рухливій відкритій системі з універсальними нормами, формально рівними для всіх. Ця ситуація призводить до масової "втечі від свободи" (Е.Фромм).

Співіснування різних морально-нормативних систем, розмаїття різних, часом протилежних моральних оцінок загострило проблему-віднаходження для кожної з них певного соціального простору, осмислення тих меж і функцій, які

об'єктивно існують і є важливими для суспільства у взаємодоповненні, а не у взаємовиключенні.

В дослідженнях Кольберга емпірично підтвердилась наявність послідовних стадій моральнісного розвитку як в онтогенезі, так і в філогенезі. Тим самим ***метою нашого дослідження є*** моделювання фактичного рівня морально-нормативного регулювання в межах певного суспільства, конкретної спільноти, групи на підставі критеріїв, що відповідають їх оптимальним моральнісним характеристикам.

Л.Кольберг обґрунтовує наявність шести стадій в розвитку моральної свідомості: дві - доконвенційні, дві - конвенційні, дві - постконвенційні. Висновок Л.Кольберга про універсальність послідовної зміни стадій моральнісної розвиненості дітей спирається на порівняльні дані, отримані при вивченні американських дітей, а також дітей, що живуть у Тайвані, невеличких селах Мексики та Туреччини.

Рівень І. Предконвенційний. На цьому рівні особистість оцінює добро і зло в категоріях моральних наслідків дій (покарання, заохочення) або фізичної влади того, хто проголошує моральні принципи.

Ступінь І. Орієнтація на покарання і слухняність. (В дослідженнях її представлено 39% моральнісних суджень десятилітніх дітей, 10% тринадцятилітніх і 10% шістнадцятилітніх). Перша ступінь цього рівня відповідає орієнтації на уникнення покарання і наступну слухняність по відношенню до більш сильного в якості критерія моральнісної оцінки. Моральний порядок можна визначити в категоріях сили і володіння, а також підкорення більш сильному. Не спостерігається ще намір вчинку. Дія являється доброю чи злою на фоні наслідків, що досить вагомо відчуваються.

Ступінь ІІ. Орієнтація інструментально-релятивна. В дослідженнях її представило: 29% суджень десятилітніх дітей, 20% суджень тринадцятилітніх, 12% суджень шістнадцятилітніх. Друга ступінь розвитку пов’язується з пошуком можливостей задоволення насамперед власних потреб, а опосередковано потреб інших людей (наївний гедонізм, споживацька мораль). Те, що є добрим, ототожнюється з тим, що приємно. Прагматично-інструменталіське відношення до інших втілюється у втіленні принципу взаємності, але розуміється він як дія "послуга за послугу", а не як обов’язок до "вдячності". Дія є правильною, якщо задовольняє інструментальним шляхом власні потреби. Дія по відношенню до інших людей інструментально мотивована як спосіб реалізації власних потреб. Відношення між людьми мають характер торгового обміну. Предконвенційний рівень – в принципі ще егоїстичніший, до моральний – досягається дітьми, що нормально розвиваються перед дев’ятим роком життя.

Рівень ІІ. Конвенційний. На цьому рівні набуває особливої впливовості очікування певних суспільних груп (сім’ї, народу), а також складається підкорення існуючому суспільному порядку і визнаним авторитетам. Ціллю цього підкорення є уникнення неприємностей і загроз. Конвенційного рівня досягає більшість підростаючої молоді і дорослих людей.

Ступінь ІІІ. Орієнтація на схвалення оточуючими. В дослідженнях її представило: 22 суджень десятилітніх, 30% суджень тринадцятилітніх, 20% суджень шістнадцятилітніх. Третя ступінь моральнісного розвитку характеризується тим, що правильна і цінна поведінка має конформіський

повеління, такого який подобається іншим, очікується ними. Мотивом дії є в цьому випадку бажання набути і зберегти добру думку про себе оточуючого середовища. Звідси прийняття поглядів і оцінок загальноприйнятих, що відповідають думці більшості з ціллю набуття доброго ставлення інших. Гарним, хорошим є те, що відповідає думці, або зразкам поведінки, сприйнятими із оточення.

Ступінь IV. Орієнтація на закон і порядок. В дослідженні вона була представлена: 9% суджень десятилітніх, 23% суджень тринадцятилітніх, 26% шістнадцятилітніх. Ця ступінь втілює визнання певного рівня організації суспільства з утвердженими в ньому приписами і заборонами. Це стосується виконання обов'язків, предписаних законом і соціальною роллю, а також визнати авторитетів, існуючих в соціальних інститутах і групах. Ця ступінь конвенційної моральності не виражає сліпої слухняності, а являє собою прояв свідомого консерватизму. Визнання авторитетів і соціальних структур, що утримують суспільний порядок забезпечує узгодження спільне існування і широке розуміння суспільного добра.

Рівень III. Постконвенційний. Він характеризується прагненням до автономії принципів і моральних цінностей, що визнаються правильним незалежно від авторитетів і впливових осіб з їх очікуваннями. Особистість, що приймає моральнісне рішення, все менше орієнтується у своїх вчинках на вимоги ідентичності з групою, на приналежність до неї, а також не трактує групу як відносини.

Ступінь V. Орієнтація на виконання законів, або суспільного договору (легітимістська).

В дослідженнях представлено: 1% суджень 10%, 9% тринадцятилітніх, 28% шістнадцятилітніх. П'ятий ступінь моральнісного розвитку характеризується тим, що морально позитивні дії визначаються в категоріях загальних повноважень людини, що втілені в приписах і нормах, які є результатом добровільного суспільного договору в рамках даного суспільства.

Таким чином, джерелом цінності являється "суспільний договір", домінують легитиміські та утилітариські принципи. Правильною поведінкою є така, котре рахується з загальними нормами, перевіреними і узгодженими з усім суспільством. Переконання в певній цінності особистої думки супроводжується акцентуванням важливості правил, що визначають принципи досягнення розуміння і згоди в дискусійних питаннях.

На думку Л.Кольберга важливою передумовою моральнісного розвитку являються зміни в межах пізнавальних структур. При цьому зв'язок моральнісного та інтелектуального розвитку не абсолютизується, інтелектуальна зрілість розглядається як обов'язкова умова, хоча і не самодостатня для зрілості моральнісної. Він вважає стимулятором моральнісного розвитку участь в діяльності усіх типів суспільних груп. Кожний суспільний контакт дає знання про засоби і наслідки функціонування деяких правил. Спілкування з людьми, які мають певні переваги і авторитет, являється джерелом досвіду, на підставі якого в майбутньому людина зможе самостійно діяти.

Л.Кольберг визнає також те, що закони, за якими люди беруть участь у колективному житті, визначають їх ставлення до правил моралі. Це є причиною значних розбіжностей в моральнісних поглядах представників різних суспільних

груп. Існує залежність між наявністю свободи в діяльності певної суспільної групи і шансами її представників досягнути найвищої стадії, яка характеризується активним і творчим ставленням до правил моралі. Основою зарахування особистості до певної стадії слугує аналіз її моральнісних суджень. В дослідженні узагальнювались судження з приводу проблемних ситуацій, в яких виникав конфлікт між різними моральнісними принципами. Аналіз оцінок виконувався з точки зору таких критеріїв як способи обґрунтування необхідності бути слухняним та суджень про цінність людського життя. У відповідності до критеріїв відповіді дітей оцінювались за шестиступеневою шкалою. Таким чином було виявлено, що стадії ідуть одна за одною, і не існує можливості "перескочити" на іншу, не пройшовши попередню. Темпи розвитку дітей у моральнісному відношенні виявились різними. Існує можливість затримки особистості на певній стадії. В залежності від різних ситуацій, або навіть в одній і тій же ситуації існує певна варіативність, неоднозначність рівня моральнісних суджень. Але при цьому завжди можна виявити домінуючий рівень суджень.

Оптимального варіанту розвитку досягає лише певна частина дорослих людей. Чимало людей затримуються в своєму розвитку на середніх рівнях, а інколи відбувається регрес, перехід від вищої фази на більш низький ступінь. З різних причин може відбуватись призупинення розвитку. Найбільш значною перешкодою стає гіпертрофоване переважання в системі мотивації цілей, що спрямовані на різні прояви індивідуального або групового егоїзму.

Згідно з Л.Кольбергом, тільки третя частина молоді досягає ступеня автономної моральності, або постконвенційного рівня моральнісного розвитку. Не поодинокі випадки, коли моральна свідомість дорослої людини розвинена настільки слабо, що залишається практично на рівні свідомості малої дитини. Водночас треба приймати до уваги, що моральнісна досконалість, про яку іде мова в рамках динамічної схеми Л.Кольберга, являє собою досконалість в межах громадянської моралі і обслуговує її індивідуальні доброчинності. До того ж існують інші концепції розвитку моральної свідомості, що конкурують з теорією Л.Кольберга. Так, К.Гіллиган і Н.Ноддингс висувають такі цінності, які пов’язані з материнством, концентруються навколо турботи і відповідальності.

Таким чином емпіричні дослідження в галузі психології моралі приводять до висновків, які співпадають з теоретичними концепціями М.Шелера, Н.Гартмана про об’єктивну ієрархію цінностей людського буття та культурологічними дослідженнями вітчизняних філософсько-етичних концепцій.

Хабермас у розвиток концепції Кольберга виділяє в якості вищого етичного ідеалу сучасної епохи не норми, що установлюються в роздумах особистості, яка має автономну совість, а норми, які формуються шляхом конкретного взаєморозуміння між людьми, що беруть участь в комунікації в умовах «моральної і політичної свободи всіх членів гіпотетичного світового співтовариства».

Таким чином, людина як член різних спільнот може використовувати різну логіку моральнісних суджень, як доморальну (предконвенційний рівень), так і етичну (постконвенційний рівень). Найбільш відповідною логікою моралі, що є об’єктивно оптимальною для людини як для члена різних спільнот і груп, в тому числі і члена державної системи, є конвенційна її модель. Моральні норми як соціальні регулятори досягають своєї автономності і відносної самостійності

лише на другому ступені конвенційного рівня розвитку. Тому об'єктом соціально-психологічних досліджень можуть бути дві стадії конвенційного моральнісного розвитку. Здатність людини регулювати свою поведінку, виходячи з конвенційних можливостей моральної свідомості являється оптимальним варіантом її інтегруючої, об'єднуючої суспільної функції.

Розрізнення групових норм і соціальних як більш загальних, що створюють вищий рівень соціальних регуляторів і не породжуються в безпосередній практиці групової діяльності, є важливою основою для виділення специфічних, особливих соціально-психологічних характеристик, які властиві різним стадіям "моральної аномії" як деструктивного процесу, низхідного руху від конвенційного рівня до предконвенційного.

Розвиток другої конвенційної стадії «закону і порядку» є типовим в умовах стабільного суспільно-державного і правового порядку. За таких умов відношення взаємності прав і обов'язків опосередковані соціальною системою, системою поділу праці і розуміються у співвідношенні з державою. Інтеріоризація обов'язків перед суспільством в якості моральної цінності можлива за умови певної авторитетності органів державного управління. Тому за рівнем їх авторитетності можна визначати і рівень морально-нормативного ставлення членів соціуму до своїх суспільних обов'язків. Втрата нормативно-регулюючих можливостей тієї логіки моральної свідомості, яка втілена в категорії «обов'язок», на особистісно-психологічному рівні означає її знецінення, на соціально-психологічному рівні - втрату колективістської орієнтації свідомості, що призводить до зростання конфліктності, ворожнечі, протистояння в суспільстві, асоціальної поведінки.

В сучасному суспільстві аномія із «патологічного» явища з точки зору традиційного суспільства перетворюється в певних межах на «нормальне» в суспільстві постіндустріальному. Тому механізм дії соціальних норм як факторів, що обумовлюють форму, мотивацію, спрямованість, оцінку поведінки члена певної групи, вивчається спеціальним розділом соціальної психології - груповою динамікою. Значний внесок зробили роботи по інституційним нормам Ф.Оллпорта, механізмам дії соціальних норм М.Шерифа, вивчення впливу «груп членства» і «референтних груп» на прийняття норм, установок і думок членами цих груп, яке проводилось Т.Ньюкомом. З початку 60-х років практично всі дослідження по груповій динаміці і груповій взаємодії включають аналіз дії соціальних норм.

В емпіричних дослідженнях неодноразово доведено, що людина оволодіває нормами в ході соціалізації, орієнтуючись на «значущих інших», приймає саме їх норми. Ці «значущі інші» являються «типовими» представниками групи, до якої вона належить, або бажає належати, а саме – «референтної групи». Практично немає таких сфер психічної діяльності та особистісного світу людини, на які не впливало б її членство у певній групі; групові норми впливають на більшість перцептивних і поведінкових реакцій людини.

В докапіталістичні часи конвенційна мораль також була властива військовій еліті, правлячим прошаркам (політична, економічна еліта). Широке розповсюдження вона набирає в умовах промислового розвитку з його юридичною рівністю перед законом, економічною, політичною, духовною свободою людини як громадянина. Паралельно залишається впливовою традиційна природна моральність, але простір її дії суттєво зменшується при

переході до індустріального суспільства. Для постіндустріального суспільства характерно дотримування конвенційної моралі як ведучого, основного за розповсюдженістю і впливовістю компонента моральнісної культури. Разом з тим збільшується можливість творчої самореалізації в міжособистісних стосунках, яка призводить до сплесків масового псевдоноваторства (сексуальна революція, контркультура, тощо). Така ситуація в кінці XX ст. та початку XXI ст., в умовах переходу до інформаційного суспільства, породжує напружене дискусійне протистояння між неоліберальною культурною позицією з її основною духовною орієнтацією на особисту свободу і творчість і неоконсервативною, що спрямована на підтримання адаптаційних, конформістських, традиційних підвалин життя.

Масова моральна свідомість є досить специфічним соціально-психологічним феноменом. В ній відбивається той рівень спільнотності, яка породжена загальними реальними обставинами повсякденного життя; це присутність буденності, пересічних бажань і потреб. Культурний еталон морального судження приходить начебто ззовні, але пройшовши через однаковий внутрішній фільтр, одні судження і відповідні їм образи стають надзвичайно популярними, інші - тануть, мов химери, або кам'яніють, втрачаючи зв'язок з живим подихом безпосереднього буття людини.

Зважаючи на суттєву охоронну функцію масової моральної свідомості по відношенню до конвенційної моралі, здатність до збереження і відтворення позитивної установки по відношенню до вимог суспільної моралі, які відповідають потребам життя, саме в царині масової моральної свідомості можливі й найглибші падіння, які знаменують початок катастроф і потрясінь, а також початок відродження моральнісних засад життя, якщо етнос або нація знаходить сили для породження зі своїх надр особистостей пассіонарного типу (людей обов’язку і відповідальності).

Специфіка масової моральної аномії полягає в тому, що її виникнення обумовлено кризовими явищами на всіх рівнях суспільної організації (економічної, політичної, соціальної, культурної і т.д.) так звана системна криза.

Локальні форми наростання аномії в деяких процесах соціального функціонування та окремих типових формах культурного самоствердження не ведуть до руйнації масової поведінки на підставі простих норм моральності та зберігають якнайбільш типове моральне оцінювання у формі категоричного розведення добра і зла та недопустимості їх змішування.

Етичну культурну поведінку не можна вважати суто ірраціональною, вона частково нераціональна лише у сфері засобів, якими користуються у сфері прийняття рішень. Водночас, моральна поведінка може бути і глибоко раціональною. Більш того, певний раціональний вибір може ставати культурним артефактом, але для цього потрібний значний час. Так, досить раціональний вибір демократії в пострадянських країнах засвідчив відсутність багатьох етичних регуляторів поведінки, які б могли гарантувати успіх на цьому шляху. Ф.Фукуяма звертає увагу на важливість для сучасних суспільних наук дослідження не тільки індивідуальних підприємницьких доброчинностей, а й соціальних, що створюють умови для спонтанної соціалізованості і новації в сфері організації. Саме в суспільстві з високим рівнем солідарності процвітають згуртовані колективи (сім’я, школа, робота), які і створюють умови для їх подальшого розвитку. Етичні системи створюють моральну спільність людей, сприяють формуванню довіри,

яка виходить далеко за межі приватного життя. Довіра є, на думку М.Вебера, принциповим фактором господарчого життя і виникала в історії не як результат раціонального вибору, а як результат релігійної навички. Ф.Фукуяма відносить універсальні цінності до соціального капіталу і робить наголос на тому, що вони є дуже важливими для економічного процвітання, бо ринок сам по собі не є тією школою соціалізованості, яка необхідна Україні, щоб вибратись із бідності.

В сучасному динамічному багатоманітному світі соціальна співпраця, солідарність, міжнародне співробітництво можливе за умови наявності у управлінської еліти зворотного зв'язку з масовими груповими цінностями орієнтаціями. Адже максимум прозорість і відкритість, діалогічності, публічності, плюралізму існують на ґрунті певних переваг, уподобань, установок в сфері колективного ціннісно-символічного універсуму. На нашу думку, високий евристичний потенціал для дослідження реальних духовно-моральних цінностей, якими послуговується певна спільнота є в понятті "поле соціальних уявлень", що розроблялось видатним французьким дослідником Р.Московічі та його послідовниками.

Повернення в соціальну психологію поняття "уявлення" відбулось в працях С.Московічі, який відтворив дюркгеймовську традицію, продовжив і розвинув її. Він підкреслював, що соціальна психологія для того, щоб бути соціальною дисципліною, повинна вивчати реальні суспільні відносини, і такою галуззю реальності він вважав соціальні уявлення, символічно назвавши одну із праць "Наступ ери уявлень", придаючи уявленням статус предмета соціальної психології.

Висновки:

- Таким чином, людина як член різних спільнот може використовувати різну логіку моральнісних суджень, як доморальну (предконвенційний рівень), так і етичну (постконвенційний рівень).
- Можливість творчої самореалізації в міжособистісних стосунках в кінці XX ст. та початку XXI ст. породжує напружене дискусійне протистояння між неоліберальною культурною позицією з її основною духовною орієнтацією на особисту свободу і творчість і неоконсервативною, що спрямована на підтримання адаптаційних, конформістських, традиційних підвалин життя.

Список використаних джерел

1. Lawrence Kohlberg The development of children's orientations toward a moral order, Vita Humana, 1963, N 6, pp. 11-35.
2. Kurtines, William M., and Jacob L. Gewirtz. 1991. Handbook of Moral Behavior and Development. Volume 1: Theory. Hillsdale
3. Kohlberg, Lawrence. 1984. Essays on Moral Development: Vol. 2. The Psychology of Moral Development. San Francisco: Harper & Row.
4. Moscovoci, S. On social representation. In: Forgas, J. P. (ed.) Social Cognition: Perspectives on everyday life. London: Academic Press, 1981
5. Гиллиган К. Иным голосом: психологическая теория и развитие женщин//Этическая мысль: Научн.-публист. чтения. 1991/Общ. ред. А.А.Гусейнова. – М: Республика, 1992, с.352-371

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 373.24.011.33:316.628-053.4

Іванова В.В.[°]

Мукачівський державний університет, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки й методики, дошкільної та початкової освіти (м.Мукачево)

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

В статті розглядаються наявні в психології уявлення про розвиток мотивації в дитячому віці; охарактеризовано особливості розвитку мотивів навчання у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *мотивація, мотив, мотиваційна сфера, навчання, дошкільник*

В статье рассматриваются имеющиеся в психологии представления о развитии мотивации в детском возрасте; охарактеризованы особенности развития мотивов учения у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: *мотивация, мотив, мотивационная сфера, обучение, дошкольни*

The article deals with psychological concepts of motivation development in children; the features of learning motives development in preschool children have been characterized.

Keywords: *motivation, motive, motivation sphere, education, preschool kid*

Актуальність. На сучасному етапі розвитку нашої держави, де, орієнтуючись на інноваційний шлях розвитку, йде процес модернізації освіти, проблема формування позитивної мотивації дошкільнят до навчання набуває особливої значущості. Глобальні соціально-економічні зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, зачіпають питання про безперервність освітнього процесу, що починається з дитячого віку.

Сучасний рівень розвитку науки пред'являє підвищені вимоги до психічної діяльності людини. Основна мета освіти полягає в тому, щоб готувати конкурентноспроможне підростаюче покоління. Тому освітні заклади покликані формувати у вихованців теоретичне мислення, починаючи з дитячого віку. Управління процесом засвоєння знань вихованців передбачає вплив на сам процес навчання і повинно бути спрямоване не на примус дітей до виконання впливів педагога, а викликати у дитини потребу в таких керуючих впливах і бажання їх виконувати. Для цього виховання, розвиток і навчання повинні спиратися на внутрішні сили дітей, якими, на нашу думку, є мотиваційна сфера.

Метою статті є вивчення теоретичних підходів до дослідження проблем формування позитивної мотивації дошкільників до навчання.

Проблема мотивації є актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Аналіз наукових джерел з проблеми мотиваційної сфери показав існування різних підходів до дослідження даного феномена. Існують дослідження мотивації в рамках теорії особистості (М. Аргайл, К.Левін, А. Маслоу, Х. Мюррей, Д.Н. Узнадзе та ін), біхевіористських теорій (Р.С. Вудвортс, О.Моурер, Ж. Нюттен, Б. Скіннер, Дж.Уотсон, Е.Толмен, К. Хелл та ін), когнітивної психології (Дж.Аткінсон, У.Джемс, Г.Келлі, Р. Кеттелл, Л. Фестінгер, Ф.Хайнер, Х. Хекхаузен та ін), психоаналізу (А. Адлер, В. Вундт, У.Мак - Дауголл, З. Фрейд, К.Г. Юнг та ін), теорії діяльності (В.Г.Асєєв, Л.І.Божович, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, А.Н. Леонтьєв, В.С.Мерлін, С.Л. Рубінштейн, А.А. Файзуллаєв, та ін.)

[°] © Іванова В.В., 2014 р.

Незважаючи на різноманітність підходів, мотивація розуміється більшістю авторів як сукупність, система різнорідних чинників, що обумовлюють поведінку і діяльність людини.

У більшості робіт розвиток мотивації дошкільнят досліджується в рамках психологічної готовності дитини до школи (І.В.Дубровіна, Є.І. Захарова, В.Д. Шадриков та ін.) Дана проблема найбільш ефективно вирішується в період підготовки дошкільнят до систематизованого навчання в умовах дошкільного навчального закладу.

Основною лінією розвитку мотивації в дитячому віці можна вважати перехід від імпульсивної, ситуативної поведінки дитини до формування стійких, соціально вироблених мотивів, які дозволяють людині опанувати своєю поведінкою. З позиції Л.І. Божович [1] розвиток потреб відбувається через зміну становища дитини в системі її взаємовідносин з соціальним оточенням. Дитина може відчувати емоційне благополуччя тільки тоді, коли вона здатна адекватно відповідати на пропоновані їй вимоги, що забезпечує розширення і сприяє виникненню кола нових потреб.

Поряд з появою своєрідних для кожного вікового періоду новоутворень і з розвитком мотиваційної сфери дитини, відбуваються якісні зміни в ієрархії мотивів і потреб.

О.К. Тихомиров для дітей дошкільного віку конкретизує закон онтогенетичного розвитку, згідно з яким постановка мети і її досягнення, спочатку розділені між дітьми і батьками, потім об'єднуються в діяльності дитини. Незважаючи на те, що навіть в 6-7 років мета остаточно оформляється у свідомості дітей лише по ходу дії, вже в 3-4 роки дитина починає свідомо планувати сенс своєї діяльності, тобто, починає проявлятися змістотворна функція мотиву.

Наступним новоутворенням у розвитку особистості дошкільника є супідрядність мотивів. А.Н. Леонтьєв [3] показав, що на основі супідрядності мотивів у дітей дошкільного віку з'являється можливість свідомо підкоряти свої дії віддаленому мотиву. Поведінка дитини тепер опосередковується репрезентованим чином (предметом або ситуацією) і дає можливість віднести дію на майбутнє. Дослідження А.Н. Леонтьєва показали, що супідрядність мотивів у дошкільника спочатку відбувається в безпосередній соціальної ситуації спілкування з дорослим. У наслідку дитина самостійно відмовляється від будь-якого одномоментного стимулу заради досягнення більш важливої мети.

Результати дослідження Н.І. Непомнящої [7] показали, що утримання і досягнення мети залежить від уміння дошкільника заздалегідь уявити собі майбутнє ставлення до результату своєї діяльності. Причому, для утримання сенсу своїх дій молодшому дошкільнику необхідна допомога дорослого, а для старших дітей цю функцію може виконувати предмет, пов'язаний з вмістом дій. У формуючому експерименті дітей навчали способам встановлення зв'язку мотиву і мети діяльності, в результаті чого у них сформувалися вищі рівні довільної регуляції і підвищилася продуктивність діяльності.

Проблема співвідношення мотивів і мети у дошкільнят також досліджувалася Я.З. Неверович. У її роботах описано, що для успішного виконання дії дитині необхідно спираючись на свій життєвий досвід зрозуміти, як

пов'язані мотив і результат дії, активізація емоційної уяви допомагає дітям заздалегідь уявити і пережити віддалені результати своїх дій [8].

А.В. Запорожець [2] висунув положення про зрушення афекту з кінця до початку дії. «Якщо на більш ранніх стадіях вікового і функціонального розвитку афекти виникають так би мовити «постфактум», в якості оцінки безпосередньо сприйманої ситуації і вже досягнутого результату, то на пізніших генетичних щаблях вони можуть з'являтися до виконання дії у формі емоційного передбачення його можливих наслідків ... » [2, с. 18]. Емоційне передбачення допомагає дошкільнику зрозуміти сенс своїх дій для себе і оточуючих, а також уявити їх наслідки. Все це позитивно позначається на саморегуляції поведінки і супідрядності окремих мотивів дитини.

Крім того, актуальними для дошкільнят залишаються комунікативні та пізнавальні потреби, які виявляються ще в період дитинства.

В старшому дошкільному віці відбуваються суттєві зміни в розвитку мотивів навчання. Істотна перебудова внутрішньої позиції дитини-дошкільника на рубежі дошкільного та шкільного віку відбивається, перш за все, саме на структурі мотиваційної сфери. Тому необхідно виявити відносну поширеність різних мотивів, які спонукають до навчання дітей шести і семи років.

У дослідженнях, проведених під керівництвом Л.І. Божович, виявлено, що у дітей 6-7 років виникає тяга до школи, бажання вчитися. При цьому бажання вчитися - основний мотив, а вступ до школи виступає як умова його реалізації. Дітей «приваблює саме навчання як серйозна, змістовна діяльність, яка призводить до певного результату, важливого як для самої дитини, так і для оточуючих дорослих» [1, с.222]. Велике місце у формуванні мотиваційної готовності до шкільного навчання Л.І. Божович приділяє розвитку пізнавальної потреби: «У дитини старшого дошкільного віку прагнення вчитися є етапом розвитку її первісної потреби у зовнішніх враженнях» [1, с.224]. Новий рівень розвитку пізнавальної потреби у старших дошкільнят виражається в тому, що у них виникає інтерес до власне пізнавальним завданням. «До кінця дошкільного і початку шкільного віку у дітей виникає якісно своєрідний етап у розвитку пізнавальної потреби - потреба в придбанні нових знань і умінь, яка реалізується в наших суспільних умовах у навчанні як суспільно значимій діяльності, що створює дитині нову соціальну позицію» [1, с. 227].

Суттєвим моментом у формуванні мотиваційної готовності до шкільного навчання є виникнення довільності поведінки і діяльності, тобто появи у дитини потреб і мотивів «такої структури, при якій вона стає здатною підкоряти свої безпосередні імпульсивні бажання свідомо поставленим цілям» [1, с. 227].

В якості мотиваційних новоутворень дошкільного віку Д.Б.Ельконін [13] виділяє наступні: свідому супідрядність мотивів, виникнення їх ієрархії, а також поява нових за своєю будовою опосередкованих мотивів. Ці новоутворення виступають передумовою шкільного навчання та формування позитивної мотивації до навчання.

Д.Б. Ельконін також вказує, що в дошкільному віці «виникають нові типи діяльності і мотиви; відбувається інтенсивне засвоєння мотивів, характерних для відносин дорослих людей до діяльності і один до одного; виникає супідрядність мотивів і безпосередніх спонукань» [13, с.303]

Згідно з дослідженнями М.С. Неймарк у дитини досить рано складаються ієрархічні структури мотивів, які спочатку «засновані на домінуванні безпосередніх спонукань, підкоряють собі всі інші мотиви» [6, с. 147]. Таким чином, виникає мимовільна ієрархія мотивів. У процесі розвитку дитини і придбання нею певного досвіду відбувається перехід від безпосередніх спонукань до довільної ієрархії мотивів. Довільна і мимовільна ієрархія мотивів, на думку М.С.Неймарк, визначають спрямованість особистості.

Д.Б. Ельконін та Л.І. Божович вказують також і на виникнення моральних мотивів (почуття обов'язку) у дітей старшого дошкільного віку. «Старші дошкільнята стають здатними взагалі відмовитися від привабливої мети і зайнятися непривабливою для них діяльністю, керуючись лише моральними спонуканнями» [1, с.245], Моральні мотиви «являють собою якісно новий тип мотивації, що обумовлює і якісно новий тип поведінки» [1, с.244].

За даними М.І. Лісіної, що досліджувала розвиток і зміну форм спілкування дітей з дорослими в онтогенезі, для дитини 6-7 років характерно позаситуативно-особистісне спілкування - вища форма комунікативної діяльності в дошкільному дитинстві. Воно «служить цілям пізнання соціального, а не предметного світу, світу людей, а не речей» [4, с.294]. Позаситуативно - особистісне спілкування сприяє формуванню позитивної мотивації і готовності до шкільного навчання, важливою частиною якого є вміння дитини сприймати дорослого як вчителя і займати по відношенню до нього позицію учня з усіма витікаючими звідси наслідками.

У дослідженні М.Р. Гінзбурга [8] можемо простежити таку класифікацію мотивів дітей старшого дошкільного віку:

• пізнавальний (навчальний), висхідний безпосередньо до пізнавальної потреби;

• широкі соціальні мотиви, засновані на розумінні суспільної необхідності навчання;

• «позиційний» мотив, пов'язаний з прагненням зайняти нову позицію у відносинах з оточуючими;

• «зовнішні» по відношенню до самого навчання мотиви, наприклад, підпорядкування вимогам дорослих;

• ігровий мотив, неадекватно перенесений у нову - навчальну - сферу;

• мотив отримання високої оцінки.

К.Н. Поліванова [9] на основі цієї класифікації виділяє п'ять основних типів учнів:

1. «Дошкільнята». Діти цього типу мають вельми високий ступінь інтелектуальної підготовки до школи. Вони можуть прийти в школу вже вміючи читати, рахувати і т.д. Однак у них відсутня загальна готовність прийняти шкільні організаційні форми навчання. Іноді шкільна «незрілість» супроводжується інтелектуальною пасивністю.

2. «Майже учні». Даному типу дітей необхідна реальна присутність дорослого для виконання завдання. Причому участь дорослого зовсім не обов'язково має бути змістовною, дитині достатньо лише емоційної підтримки, погляду, кивка.

3. «Учні». Діти цього типу можуть діяти як учні незалежно від реальної присутності дорослого.

4. «Псевдоучні або школярі». Ці діти в ситуації навчальної взаємодії з дорослим віддають йому ініціативу, намагаючись отримати від нього формальні вказівки з виконання завдання. У певному сенсі таке ставлення до завдань є тупиковим. Воно буде перешкоджати змістовним відносинам учня і вчителя в навчальному процесі.

5. «Комунікатори». Ці діти прагнуть до безпосереднього спілкування, а не взаємодії з дорослим. Для них ситуація змістовного навчання видається ще однією можливістю поговорити і привернути до себе увагу.

Серед результатів досліджень К.Н. Поліванової [9, с.51] можна виділити наступні: у шестирічок набагато вище, ніж у семирічок, спонукальна сила ігрових мотивів (часто в поєднанні з іншими мотивами, наприклад соціальним або позиційним); до кінця першого класу сила ігрового мотиву у шестирічок знижується, але в цілому залишається досить високою; у дітей, які відвідують школу з шести років, до кінця першого року навчання присутність ігрового мотиву очевидніше, ніж у їхніх однолітків, які відвідують дитячий садок.

В останні роки інтерес до проблеми мотивації навчання дошкільнят помітно посилився. Велике дослідження проведено М.В. Матюхін [5], яка виділяє дві великі групи мотивів: мотиви, закладені в самій навчальній діяльності, що відносяться до її прямого продукту, і мотиви, пов'язані з непрямим продуктом навчання, його результатом, в тому числі широкі соціальні, вузкоособисті і негативні. М.В. Матюхіна в своєму дослідженні показала, що при використанні методики з готовим переліком мотивів першокласники в основній своїй масі схилялися до мотивів самовизначення і самовдосконалення (тобто широким соціальним мотивам), далі слідували мотиви «благополуччя» (в основному прагнення отримувати гарні оцінки), на третьому місці опинилися мотиви, пов'язані з процесом навчання. Негативна мотивація, за отриманими результатами, не займає істотного місця в системі мотивів першокласників.

Проведений аналіз досліджень дозволяє виділити мотиви, які спонукають дитину-дошкільника до навчання: широкі соціальні та мотиви, пов'язані безпосередньо з процесом навчання (Л.І. Божович, М.В. Матюхіна та ін), ігрові (З.І. Мануйленко, Д. Б. Ельконін та ін), позиційні та оціночні мотиви (М.Р. Гінзбург, Л.С. Славіна та ін), особистісні (А.Н. Леонтьєв, М.І. Лісіна та ін), моральні (Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін та ін), мотиви змагань та самоповаги (В.С. Мухіна, Я.Л. Коломінський та ін.)

Незважаючи на різноманіття мотивів навчання, ряд дослідників (Л.І.Божович, М.Р. Гінзбург та ін.) провідними вважають три види: широкі соціальні, засновані на розумінні суспільної необхідності навчання; пізнавальний (навчальний) мотив, висхідний безпосередньо до пізнавальної потреби; ігровий мотив. Сприяти розвитку мотивів навчання можливо завдяки використанню елементів сюжетно-рольової гри і цілеспрямованого навчання дошкільнят.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз показав необхідність врахування ігрової діяльності, вдосконалення системи відносин дитини з дорослими і однолітками, задоволення потреб нижчого порядку (в безпеці, спілкуванні, любові і визнанні) при формуванні позитивної мотивації дошкільнят до навчання.

Список використаних джерел

1. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка: Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.Г.Благонадёжина. - М., 1972. - 352 с.
2. Запорожец, А.В. Развитие произвольных движений. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. - М., 1986. - Т. 2. - 296 с.
3. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев / под ред. Е.Е. Соколовой. - М., 2000. - 511 с.
4 Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребёнка / М.И Лисина. -Москва - Воронеж, 1997. - С. 291-300.
5. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В.Матюхина. - М.: Педагогика, 1984.
6. Неймарк, М.С, Направленность личности и аффект неадекватности у подростков/ М.С. Неймарк // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович, Л.Г. Благонадёжина. - М., 1972. - 352 с.
7. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребёнка 6-7 лет / Н.И.Непомнящая // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.— М.: Педагогика, 1992. — 160 с.
8. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста. — М.:Педагогика, 1988. - 135 с.
9. Поливанова, К.Н. Такие разные шестилетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция / К.Н. Поливанова. -М.:Генезис, 2003.-271 с.
10. Поливанова, К.Д. Психология возрастных кризисов / К.Д. Поливанова. - М.: Академия, 2000. - 320 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. -М.;Л.: Учпедгиз, 1940. - 596 с.
12. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - 2-е изд. -СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с.
13. Эльконин, Д.Б. Учебная деятельность - её структура и формирование / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989.-С. 241-251.
14. Maslow, A. Motivation and personality. -New York, 1970.- 453 p.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.922

Каменська Н.Л.°

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, кандидат психологічних наук, доцент (м.Одеса)

Алтуніна Г.С.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, студентка 5 курсу

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ

Надано результати дослідження ролі соціального інтелекту та особистісних якостей на процес адаптації школяра до успішного навчання в середній школі. Указано, що соціальний інтелект, який відповідає за успішність спілкування дитини та її соціальну адаптацію, змінюється при переході з молодшої школи в середню. Статистично доведена наявність взаємозв'язку між особистісними якостями і соціальним інтелектом.

Ключові слова: *соціальний інтелект, адаптація, молодші підлітки*

Представлены результаты исследования роли социального интеллекта и личностных качеств на процесс адаптации школьника к успешному обучению в средней школе. Указано, что социальный интеллект, отвечающий за успешность общения ребенка и его социальную адаптацию, меняется при переходе из младшей школы в среднюю. Статистически доказано наличие взаимосвязи между личностными качествами и социальным интеллектом.

Ключевые слова: *социальный интеллект, адаптация, младшие подростки*

° © Каменська Н.Л., Алтуніна Г.С., 2014 р.

The study results of a social intelligence and personality qualities role in the process of a pupil adaptation to successful learning in secondary school are submitted. It was indicated that social intelligence responsible for success of a child's communication and social adaptation is changed in transition from primary school to secondary. Correlation between personality qualities and social intelligence has been proven statistically.

Keywords: *social intelligence, adaptation, junior teens*

Актуальність. Сьогодні одними з найбільш важливих проблем є проблема соціального розвитку та адаптації особистості. Успішна адаптація, становлення особистості дитини, її самопочуття та емоційне благополуччя багато в чому визначається тим, як складаються її відносини з оточуючими людьми, тобто залежить від рівня розвитку її соціального інтелекту. У зв'язку з цим особливий інтерес в психології представляє концепція соціального інтелекту. Будучи когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості, соціальний інтелект забезпечує правильну оцінку поточної ситуації в спілкуванні, і, як наслідок, адекватну і успішну соціальну взаємодію особистості.

Шкільна дезадаптація у сфері міжособистісних відносин вивчалася багатьма авторами (Абраменкова В.В., Бех І. , Сохань Л.В. та ін.) з різних позицій, однак, залишається актуальною проблемою для школярів протягом усього періоду навчання (з 1-го по 11-ий класи). Шкільна адаптація є фундаментом для успішного навчання, проходження підліткової кризи і подальшої соціальної адаптації. Навчання для підлітка є ведучим видом діяльності. Від того, як навчається підліток, багато в чому залежить його психічний розвиток, становлення його як особистості. У свою чергу успішність навчання в деякій мірі залежить від його особистісних якостей, його стосунків зі своїм класом і вчителями [1, 2, 3].

Актуальність нашого дослідження обумовлена тим, що сучасним психологам шкільним, які постійно працюють з різними порушеннями у розвитку емоційно-комунікативної сфери учнів, проблемами улагоджування конфліктів і не реалізацією лідерських устремлінь учнів, не вистачає інформації про вікове становлення соціального інтелекту, про його вплив на формування особистісних якостей учнів. Саме соціальний інтелект надає можливість дитині адекватно розуміти емоційний стан і особистісні особливості оточення, встановлювати дружні стосунки з однокласниками, раціонально вирішувати поточні конфлікти, коректно взаємодіяти з оточуючими дітьми і дорослими. Однак, і в нашій країні, і за кордоном проводиться, в основному, вивчення соціального інтелекту дорослих і дуже мало робіт, присвячених його становленню в онтогенезі. Отже, вивчення закономірностей формування соціального інтелекту в онтогенезі і вплив особистісних якостей на його формування є актуальним завданням вікової, педагогічної та соціальної психології [4, 5, 6].

Мета даної статті – надати результати дослідження ролі соціального інтелекту та особистісних якостей в процесі адаптації школяра до успішного навчання в середній школі.

Дослідження проводилося протягом 2011-2014 років. Експериментальною базою дослідження виступила загальноосвітня школа № 17, м. Одеси. Випробуваними виступили учні 4-х класів (2011-2012 навчальний рік), учні 5-х класів (2012-2013 навчальний рік), учні 6-х класів (2013-2014 навчальний рік). Загальне число випробовуваних - 120 осіб, з них 66 хлопчиків та 54 дівчат.

У роботі використовувалися такі психодіагностичні методики:

- Тест Дж. Гілфорда і М. Саллівен «Діагностика соціального інтелекту» [8];
- Дитячий особистісний опитувальник Кеттелла (модифікація Ясюкової) [9];

Ми виміряли однойменні показники в учнів четвертих, п'ятих та шостих класів (2011-2014 рік) і застосували методи математичної статистики для виявлення достовірних відмінностей у відповідності з гіпотезою дослідження про існування відмінностей у рівнях розвитку соціального інтелекту дітей та особистісних якостях при навчанні в середній школі.

Отримані дані дозволяють нам стверджувати, що соціальний інтелект, який відповідає за успішність спілкування дитини та її соціальну адаптацію, змінюється при переході з молодшої школи в середню.

Так, статистично значущі відмінності були виявлені в субтесті «Вербальна експресія», який вимірює здатність розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуацій, що їх викликали. Це означає, що учні 5-х класів краще вміють розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту подій. Учні 4-х класів частіше помиляються в інтерпретації слів співрозмовника.

Статистично значущі відмінності були виявлені в субтесті «Історії з доповненням», який вимірює здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей в цих ситуаціях. Учні 5-х класів мають досить високу здатність розуміти значення поведінки людей у цих ситуаціях, у порівнянні з учнями 4-х класів.

Проведені в 2013-2014 навчальному році дослідження учнів 6-х класів показали, що при переході з молодшої до середньої школи йде розвиток соціального інтелекту що на наш погляд пов'язано з поліпшенням соціальною адаптацією дитини.

Статистично значущі відмінності були виявлені в субтесті «Групи експресії». Це означає, що учні 6-х класів краще вміють виділяти загальні істотні ознаки в різних невербальних реакціях людини, ніж учні 4-х класів.

Статистично значущі відмінності були виявлені в субтесті «Вербальна експресія». Це означає, що учні 6-х класів краще вміють розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту подій. Учні 4-х класів частіше помиляються в інтерпретації слів співрозмовника.

Статистично значущі відмінності були виявлені в субтесті «Історії з доповненням». Учні 6-х класів мають досить високу здатність розуміти значення поведінки людей у цих ситуаціях, у порівнянні з учнями 4-х класів.

З метою порівняння рівнів розвитку особистісних якостей учнів на момент закінчення початкової школи і навчання у середній школі у хлопчиків та дівчат ми дослідили особистісні показники.

У результаті порівняння отриманих даних ми можемо зробити висновок про те, що в 4-х класів у дівчаток рівень розвитку старанності (фактор G) вище ніж у хлопчиків, тобто вони більш сумлінні, відповідальні, врівноважені, у них більш розвинуте почуття обов'язку і відповідальності. При переході у 6-ті класи ця якість розвивається менше, що можливо пояснити специфікою вікового розвитку. У хлопчиків в 6-х класах високого рівня розвитку старанності не спостерігається.

Фактор вольового самоконтролю (фактор Q3) вимірює рівень внутрішнього контролю поведінки, інтегрованість особистості. В 4-х класах у дівчаток та

хлопчиків рівень розвитку вольового самоконтролю майже однаковий, проте при переході у 6-ті класи у хлопчиків ця якість розвивається трохи швидше. Вони стають більш цілеспрямовані, контролюють свої емоції і поведінку, соціально уважні та проявляють турботу про соціальну репутацію, що можливо пояснити специфікою вікового розвитку молодших підлітків. У хлопчиків в 6-х класах низького та високого рівня розвитку вольового самоконтролю не спостерігається.

Фактор активності (фактори D, H, Q4) вимірює рівень активності. В 6-х класів у хлопчиків рівень розвитку активності більше ніж у дівчат. У дівчат в 4-х та в 6-х класах високого рівня розвитку активності не спостерігається, але в цілому рівень розвитку зберігається. При переході у 6-ті класи у хлопчиків ця якість розвивається трохи швидше. Вони стають більш непосидючими, моментально відгукуються на все, що відбувається навколо, весь час експериментують. У дівчат при навчанні у середній школи ця якість стабілізується.

Фактор самокритичності (фактор Q5) вимірює рівень самокритичності, вміння бачити свої недоліки, критично до них ставиться. В 4-х і 6-х класах у хлопчиків рівень розвитку самокритичності більше ніж у дівчат. У дівчат в 4-х класах хорошого та високого рівня розвитку самокритичності не спостерігається, у хлопчиків в 4-х класах не спостерігається хорошого рівня, але в цілому рівень розвитку зберігається. При переході у 6-ті класи у хлопчиків ця якість розвивається трохи швидше. Вони стають більш самокритично ставляться до себе, незалежно від того, як їх оцінюють інші, аналізувати власні вчинки і формувати власну думку про себе.

Фактор незалежності (фактор E) вимірює рівень м'якості, поступливості, тактовності. В 4-х класах у хлопчиків рівень розвитку незалежності більше ніж у дівчат. У дівчат в 4-х класах хорошого та високого рівня розвитку незалежності не спостерігається, у хлопчиків в 4-х і в 6-х класах не спостерігається високого рівня. При переході у 6-ті класи у дівчат ця якість розвивається швидше. Вони стають більш незалежні, самовпевнені, наполегливі, вперті.

Фактор тривожності (фактори O, H, F) і в 4-х і в 6-х класах у дівчат більше ніж у хлопчиків. Вони більш занепокоєнні, заклопотані, ранимі, невпевнені у собі.

Фактор емоційності (фактор C) характеризує динамічне узагальнення і зрілість емоцій на противагу нерегульованої емоційності. В 4-х класах у дівчат рівень розвитку емоційності більше ніж у хлопчиків. А при переході у 6-ті класи у хлопчиків ця якість розвивається швидше, ніж у дівчат. У хлопчиків в 4-х класах хорошого рівня розвитку емоційності не спостерігається, в 6-х класах не спостерігається низького рівня. Вони стають більш емоційно стійкі, витримані, стійкі в інтересах.

Фактор активності у спілкуванні (фактори H, F) вимірює рівень боязливості, сором'язливості, вміння виявляти ініціативу у встановленні контактів. У дівчат в 4-х класах високого рівня розвитку активності у спілкуванні не спостерігається, у хлопчиків в 6-х класах не спостерігається високого рівня. При переході у 6-ті класи у дівчат ця якість розвивається швидше. Вони стають трохи більш товариські, відкриті, природні, готові до співпраці, активні в усуненні конфліктів у групі. У хлопчиків ця якість розвивається неоднозначно.

Фактор потреби в спілкуванні (фактор A) вимірює рівень скритності, відособленості, недовірливості та замкнутості. В 4-х класах у хлопчиків низького рівня розвитку потреби в спілкуванні не спостерігається, в 6-х класах у хлопчиків

не спостерігається високого рівня. У дівчат в 6-х класах низького та високого рівня розвитку потреби у спілкуванні не спостерігається.

Фактор психічної напруги (фактор Q4) вимірює рівень розслабленості, апатичності, спокійності. При переході у 6-ті класи у дівчат ця якість стала більш вираженою. Вони стають більш зібраними, енергійними, занепокоєними та дратівливими. В 4-х і в 6-х класах у хлопчиків високого рівня розвитку даної якості не спостерігається.

Нами був проведений кореляційний аналіз спрямований на виявлення зв'язку показників рівня розвитку соціального інтелекту та особистісних якостей учнів в пов'язаних вибірках 4-х, 5-х та 6-х класів (аналізовано зв’язки на рівні $p<0,05$).

З отриманих результатів видно, що:

- у 4-х класах рівень вираженості соціального інтелекту пов'язаний зворотним зв'язком ($r = -0,489$, $p <0,05$) з рівнем вираженості фактора старанності; пов'язаний зворотним зв'язком ($r = -0,474$, $p < 0,05$) з рівнем вираженості фактора активності у спілкуванні, пов'язаний зворотним зв'язком ($r = -0,413$, $p < 0,05$) з рівнем вираженості фактора психічної напруги; пов'язаний зворотним зв'язком ($r = -0,389$, $p < 0,05$) з рівнем вираженості фактора тривожності.

- у 6-х класах рівень вираженості соціального інтелекту пов'язаний зворотним зв'язком ($r = -0,414$, $p < 0,05$) з рівнем вираженості фактора незалежності. Це означає, що учні, які більш поступливі, тактовні, сором'язливі, готові брати вину на себе, та скромні, більше розуміють зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту подій. Ми допускаємо, що це пов'язано з тим, що в молодших підлітків змінюються ціннісні орієнтації, вони починають менше слідувати правилам, тому можливо учні які більш самостійні, незалежні та наполегливі, іноді конфліктні та агресивні насправді менше розуміють зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту подій.

На основі отриманих результатів ми можемо зробити висновок, що вся структура взаємозв'язку особистісних якостей, які відповідають за соціальний інтелект змінюється за період навчання дитини у четвертих-шостих класів, тобто у четвертих класах більше особистісних якостей впливають на соціальний інтелект ніж у шостих.

Висновки. Отримані дані та проведений математичний аналіз дозволяють нам стверджувати, що:

1. Дослідження показало наявність взаємозв'язку між особистісними якостями і соціальним інтелектом. Ці взаємозв'язки змінюються за період навчання дитини у четвертих-шостих класів, тобто у четвертих класах більше особистісних якостей впливають на соціальний інтелект ніж у шостих.

2. Отримані дані дозволяють стверджувати, що соціальний інтелект, який відповідає за успішність спілкування дитини та її соціальну адаптацію, змінюється при переході з молодшої школи в середню. Учні 6-х класів краще вміють виділяти загальні істотні ознаки в різних невербальних реакціях людини, розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту подій, причому у дівчаток вони виражені більше, ніж у хлопчиків.

Список використаних джерел

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: наук .- метод. посіб/ Бех І. – К .: ІЗМН, 1998.- 2004 с.
2. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: Навчальний посібник для вищої школи. - К.: Наукова думка, 1999. - 215, с.
3. Сохань Л.В. Життєва компетентність особистості /Сохань Л.В., Єрмаков І.Г., Несен Г.М. - К.: Богдана, 2003. -520 с.
4. Булка Н. І. Ресурси соціального інтелекту: адаптивність, комунікативність, креативність //Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - № 6. - С. 43-53.
5. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості // Психологія і суспільство. - 2004. - № 4. - С. 95-109.
6. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология/ Рыбалко Е.Ф. - Л.,1990.–256 с.
7. Михайлова (Алешина) Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: Методическое руководство. 2-е изд. - СПб.: ГП «ИМАТОН», 2002. - 56с.
8. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах/ Ясюкова Л.А. –СПб, ИМАТОН, 1999. – 192с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 316.447

Карамушка Т.В.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант (м.Київ)

УЯВЛЕННЯ АСПІРАНТІВ ПРО СУТНІСТЬ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ, МОЖЛИВІ НАПРЯМКИ І ТИПИ ЇЇ ЗДІСНЕННЯ

У статті представлено результати емпіричного дослідження, які відображають уявлення аспірантів про сутність майбутньої професійної кар'єри. Проаналізовано можливі напрямки здійснення майбутньої професійної кар'єри в різних соціальних сферах. Визначено можливі типи здійснення майбутньої професійної кар'єри (вертикальна-горизонтальна; в одній або багатьох організаціях; з постійною спеціальністю або із зміною спеціальності; в Україні або за кордоном).

Ключові слова: *аспіранти; майбутня професійна кар'єра; напрямки здійснення майбутньої професійної кар'єри; типи здійснення майбутньої професійної кар'єри*

В статье представлено результаты эмпирического исследования, которые отражают представления аспирантов о сущности будущей профессиональной карьере. Проанализированы возможные направления осуществления будущей профессиональной карьеры в разных социальных сферах. Определены возможные типы осуществления будущей профессиональной карьеры (вертикальная-горизонтальная; в одной или нескольких организациях; с постоянной специальностью или с изменением специальности; в Украине или за границей).

Ключевые слова*: аспиранты; будущая профессиональная карьера; направления осуществления будущей профессиональной карьеры; типы осуществления будущей профессиональной карьеры*

The results of empiric research, which represent the picture of PhD students of essence of future professional career, are presented in the article. Possible directions of realization of future professional career are analyzed in different social spheres. Certainly possible types of realization of

° © Карамушка Т.В., 2014 р.

future professional career (vertical-horizontal; in one or many organizations; with permanent specialty or with the change of specialty; in Ukraine or abroa).

Keywords: *PhD students; future professional career; directions of realization of future professional career; types of realization of future professional career*

Постановка проблеми. Важливою складовою професійного становлення фахівців є їх підготовка до професійної кар'єри.

Аналіз літератури показав, що наукове вивчення проблеми професійної кар'єри особистості знайшло певне відображення в роботах ряду зарубіжних авторів (А. Кібанов [5], А. Маркова [6], Є. Могильовкін [7], Д.Сьюпер [14], Д.Хал [12], Е. Шейн [13] та ін.) та українських авторів (І.Бондаревська [1], О. Бондарчук [2], Т. Канівець [3], А. Поплавська [8], М.Сурякова [10], Н. Шевченко [10], О. Щотка [11], Т.Фелькель [9] та ін.)

Разом з тим, як свідчить література, психологічні особливості підготовки аспірантів до здійснення професійної кар'єри раніше спеціально не вивчались. Одним із важливих аспектів її вивчення є, на наш погляд, аналіз уявлень аспірантів про сутність майбутньої професійної кар'єри, можливі напрямки і типи її здійснення.

Виходячи із актуальності проблеми та її недостатньої розробки, нами визначено таку ***мету дослідження:*** проаналізувати уявлення аспірантів про сутність майбутньої професійної кар'єри, можливі напрямки і типи її здійснення

Методика і організація дослідження. Для проведення дослідження використовувалась авторська анкета «Майбутня професійна кар'єра аспірантів» [4], яка була розроблена, з урахуванням існуючих в літературі підходів [3; 7] та підготовка аспірантами есе на аналогічну тему. Математична обробка даних та графічна презентація даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 13). Використовувався метод описової статистики.

Учасниками дослідження були аспіранти гуманітарних і технічних спеціальностей (Запорізький національний університет, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України; Університет менеджменту освіти НАПН України; Національний технічний університету України «КПІ» та ін.). Усього в дослідженні взяло участь 277 аспірантів гуманітарних і технічних спеціальностей віком від 23 до 35 років.

Результати дослідження. Що стосується *уявлень аспірантів про зміст професійної кар'єри,* то отримані дані розподілились наступним чином. Найбільша кількість опитаних (40,7%), зазначили, що розуміють професійну кар'єру, як професійний розвиток, як перехід від одного ступеня професіоналізму до іншого, що в цілому можна оцінити позитивно.

Дещо менше опитаних (28,1%), зазначили, що професійна кар'єра розуміється ними в контексті поєднання успішності в певній професійній сфері та успішності в усьому житті. Тобто, тут спостерігається дещо розширене розуміння даного феномену.

19,3 % опитаних вказали на те, що для них професійна кар'єра являє собою поєднання професійного розвитку та посадового просування. Саме таке розуміння кар'єри є, на наш погляд, найбільш адекватним, оскільки поєднує, на наш погляд, орієнтацію на процес з орієнтацією на результат.

І зовсім невелика кількість опитаних (11,8%) зазначили, що вони розуміють професійну кар'єру як посадове просування (досягнення певного соціального статуту,обіймання певної посади) що в цілому заслуговує позитивної оцінки, оскільки свідчить про те, що аспіранти не зводять професійну кар'єру лише до посадового переміщення.

Тобто, можна говорити про те, що існують певні резерви в розумінні аспірантами сутності професійна кар'єра, як гармонійного поєднання професійного розвитку та посадового просування.

Далі проаналізуємо *уявлення аспірантів про можливі соціальні сфери здійснення їх майбутньої професійної кар'єри.*

Отримані дані свідчать про те, що найбільша кількість опитаних (40,7%) планує здійснювати свою майбутню професійну кар'єру в *сфері освіти і науки.* («Я планую продовжувати свою роботу на кафедрі викладачем та продовжувати працювати в науково-дослідницькому центрі. Також дуже хотілося б продовжити роботу над науковою темою в рамках якої ми з колегами працювали останні кілька років…»; «Я планую здійснювати свою професійну кар'єру в сфері освіти та науки. У цьому році мені випала можливість випробувати себе в якості асистента однієї із кафедр. Цей досвід дав мені зрозуміти, яка у викладача важлива та важка праця. Ти повинен не лише досконало знати свій предмет і вміти донести його до інших, а бути ще й психологом, щоб розуміти як працювати з кожним студентом (адже всі вони різні зі своїми якостями та вміннями). Також відмітила для себе, яка це насолода коли ти бачиш, що вони перейняли твої знання та можуть їх використовувати. Оскільки, моя праця принесла мені задоволення, то я на вірному шляху»).

Це можна оцінити, без сумніву, як позитивний факт, оскільки першочергове завдання аспірантури, як відомо полягає, у підготовці фахівців вищої кваліфікації саме для цієї сфери.

Разом з тим, суттєвим є той факт, що досить велика кількість опитаних (36,3%) планує *поєднувати освіту та науку і власний бізнес* («Навчаючись в університеті помітила, що найкращими викладачами є ті люди, які мали/мають досвід роботи у бізнесі. Тому після отримання диплома магістра я влаштувалася працювати на фірму, щоб «відчути професію на смак». Отриманий досвід сприяв кращому розумінню сфери дослідження в аспірантурі. Наразі я навчаюся на 3 курсі аспірантури. Щодо майбутньої кар'єри, то я б хотіла поєднати академічну (викладач) і комерційну сфери (найманий працівник, а можливо і власний бізнес). Одна з проблем, яку я вважаю найбільшим чинником інших негараздів в освіті, науці і економіці є розрив академічної сфери з реальною економікою (після розвалу радянського союзу). Тому я б хотіла присвятити свою професійну діяльність елімінації цього явища. На мою думку, наведення мостів між бізнесом і наукою буде вирішальним для підсилення обох сторін. Адже бізнес шукає інновації, а наука гроші. Отже, наступним етапом (після аспірантури) моєї кар'єри буде діяльність в напрямку зближення академічної сфери і реальної економіки. Включатиме пошук наукових розробок і сприяння їх комерціалізації, а також залучення грантів і виконання проектних робіт університетом. Ця діяльність дозволить реалізувати мої прагнення до пізнання і спілкування»).

Така позиція, з одного боку, відображає, на наш погляд тенденції сучасного соціального і професійного життя, коли бізнес, підприємництво стає все більш

«реальним» фрагментом нашого життя, а, з іншого боку, з урахування того, що багато аспірантів, особливо, технічних спеціальностей, мають відношення до розробки сучасних інформаційних технологій, свідчить про прагнення опитуваних втілювати свої власні ідеї, бути самостійними, як щодо професійної діяльності, так і щодо вирішення матеріальних проблем, а також сприяти зближенню науки і бізнесу.

Також приблизно така ж кількість аспірантів опитаних (30,4%) прагнуть *поєднувати освіту і науку та комерційну сферу,* що теж, свідчить про прагнення, з одного боку, займатись тим, заради чого вони закінчують аспірантуру, а, з іншого боку, по бажання забезпечити собі достатньо високий соціальний статус, сприяти зближенню науки та освіти і бізнесу («Свою майбутню професійну кар'єру я бачу в сфері освіти і науки, яка вдало поєднується з комерційною сферою, за рахунок підтримання мною схеми освіта/наука-виробництво (наукові розробки повинні використовуватись у виробництві)».

Дещо менше і приблизно на однаковому рівні представлені групи аспірантів, які прагнуть реалізувати свою професійну кар'єру *у різних соціальних сферах, але без поєднання з освітньо-науковою діяльністю.* До таких сфер віднесено: державна служба (12,6%); промисловість (11,9%), комерційна сфера (11,9%).

І зовсім невелика кількість аспірантів (17,0%) прагнуть *займатися лише своїм бізнесом.* («Ще декілька років потому, здаючи аспірантські іспити, я була переконана, що моя майбутня професія буде нерозривно пов'язана з науковою діяльністю. За два роки навчання в аспірантурі я написала декілька статей, брала участь в конференціях, разом з науковим керівником я працювала над головними задачами своєї теми. З плином часу, поглиблюючись в обраний напрям дисертаційного дослідження, я зрозуміла, що це не те чого я дійсно прагну. Та прийшла до висновку, що все ж своє майбутнє я більш вбачаю в комерційній сфері. На цей момент я є власником невеличкого бізнесу, незважаючи на те, що досі навчаюсь в аспірантурі»).

Отже, більшість опитаних більш-менш адекватно оцінюють соціальну сферу, в якій би хотіли здійснювати свою професійну кар'єру. Але при цьому суттєвим є орієнтація значної частини аспірантів на *поєднання освіти і науки та бізнесу.* А це значить, на наш погляд, що навчання в аспірантурі має враховувати цей суттєвий аспект і готувати аспірантів, зокрема, і до такого типу професійної кар'єри, а не лише до «чисто» освітньо-наукової діяльності.

Щодо *уявлень аспірантів про бажані типи професійної кар'єри,* то тут, з урахуванням наявних в літературі даних, було виділено три основні вектори типів професійної кар'єри: а) Вертикальна-горизонтальна професійна кар'єра; б) Професійна кар'єра в одній / багатьох організаціях з постійною спеціальністю/зміною спеціальності; в) Професійна кар'єра в Україні / за кордоном.

Отримані дані дають можливість заключити про такі основні можливі напрямки розгортання професійна кар'єри аспірантів.

Щодо «*вертикальної-горизонтальної професійної кар'єри»,* то отримані дані свідчать про те, найбільша кількість опитаних (45,9 %) говорить про *поєднання «вертикальної» та «горизонтальної» кар'єри,* причому, в послідовному форматі. («Свою професійну кар'єру я уявляю горизонтально-вертикальною. Розумію, що не зможу просунутися вверх, поки не матиму

достатньо професіоналізму. Тому, для початку, працюватиму на горизонтальний результат, а далі – на вертикальний. Та й щоб давати знання іншим, треба спочатку самій мати їх максимально багато. Зараз для мене ціллю є професійне самовдосконалення, опанування нового, набуття досвіду». «Свою професійну кар'єру я бачу в основному горизонтальну - хочу вивчити все, що може дати певне професійне положення, але все ж таки вважаю, що наприкінці має бути підвищення вертикальне»).

Третина опитаних (34,8 %) бачать свою майбутню професійну кар'єру, як *горизонтальну* (бути професіоналом в певній галузі). («Я поки що бачу розвиток своєї кар'єри у горизонтальному напрямку. Мені необхідно удосконалюватись в професійному викладацькому плані». «На сьогоднішній день я підтримую думку щодо доцільності саме горизонтального типу кар'єри для мене. Я завжди прагну розвиватися в своїй галузі та явно не прагну обіймати керуючі посади, хоча й маю певний неофіційний досвід»).

І значно менше третина опитаних (19,3%) бачить можливості здійснення *«вертикальної» кар'єри* (займати відповідні керівні посади). («Планую здійснювати свою професійну кар'єру в одній організації, в якій зараз прохожу підготовку в аспірантурі, здійснювати підйом у вертикальному напрямку. Можливість є, оскільки склад моєї кафедри є, грубо кажучи, дещо «застарілий» і неповний, потребує оновлення і вливання молодих спеціалістів та кваліфікованих кадрів». «Мені б хотілося зробити свою кар'єру в якій-небудь процвітаючій компанії, піднятися службовими сходами, і вже потім започаткувати власну справу»).

В цілому, отримані дані говорять про позитивні тенденції в уявленнях аспірантів стосовно «горизонтальності-вертикальності» професійної кар'єри, особливо, в контексті того, що більшість із них розуміють, що будь-який із означених типів професійної кар'єри пов'язаний із становленням професіоналізму. Разом з тим, з урахуванням прагнень аспірантів, вищі навчальні заклади повинні, на наш погляд, більше сприяти підготовці аспірантів до різних типів професійної кар'єри, зокрема, шляхом викладання курсів з психології менеджменту, лідерства тощо.

Далі проаналізуємо уявлення аспірантів про можливості здійснення за таким критерієм, як *«професійна кар'єра в одній/багатьох організаціях з постійною спеціальністю/зміною спеціальності».*

Як свідчать отримані дані , більшість опитаних, приблизно дві третини, бачать можливості здійснення майбутньої професійної кар'єри ***в одній організації,*** або в рамках однієї спеціальності (45,5%) або із зміною спеціальності (22,4%).

І лише одна третина опитаних говорить про *можливість переходу в іншу організацію:* в рамках однієї спеціальності (25,4%) або із зміною спеціальності (6,7 %). («Сьогодні я невпевнена, що після закінчення аспірантури залишусь працювати в університеті. Можливо, доведеться шукати нову роботу. І, можливо, робота не буде пов'язана із моєю спеціалізацією. До цього теж треба бути готовим, бо ми живемо в такому світі, де треба вміти перекваліфіковуватися за потреби. Адже, якщо припустити, що по закінченні навчання в аспірантурі робота в університеті не представлятиметься можливою (а це цілком імовірна ситуація), то з'явиться необхідність шукати нову роботу, причому терміново. Найбільш імовірно, що доведеться починати все с початку. При прийнятті на роботу вже

ніхто не звертає уваги на оцінки та колір диплому. Є попит на знання, на практичні навики, на вміння користуватися своїми знаннями»).

З урахуванням сучасних тенденцій професійної діяльності, які потребують достатньої мобільності працівників, думається, що варто говорити про *певні резерви стосовно професійної підготовки аспірантів в контексті розвитку у них мобільності, адаптивності,* готовності до зміни організацій, і навіть професій.

Стосовно можливостей ***здійснення професійної кар'єри в Україні / за кордоном***, то з приємністю можна констатувати, що більше, ніж половина, аспірантів (54,8%) планують здійснювати свою професійну кар'єру в Україні. Приблизно одна шоста опитаних (17,0%) зазначили про прагнення реалізувати свою професійну кар'єру за кордоном. І решта, більше, ніж п'ята частина (28,2%) хотіли б працювати в Україні, але в міжнародних компаніях (з можливістю закордонних відряджень, стажувань тощо). Отже, одним із *напрямків професійної підготовки аспірантів повинна бути, на наш погляд, їх підготовка до роботи в міжнародному контексті.*

Висновки. Таким чином, у процесі дослідження виявлено особливості розуміння аспірантами сутності професійної кар'єри, сфер і типів її здійснення.

Отримані дані доцільно враховувати адміністрацією вищих навчальних закладів та самими аспірантами для забезпечення ефективності підготовки аспірантів до здійснення майбутньої професійної кар'єри.

Список використаних джерел

1. Бондаревська І.О. Навчальна програма тренінгової форми «Кар'єра і сім'я: ґендерна ідентичність жінок-менеджерів» / І.О. Бондаревська // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Наук. світ, 2008. – Част. 21–22. – С. 57–62.

2. Бондарчук О.І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2002. – Част. 6. – С. 86–89.

3. Канівець Т.М. Основні труднощі у підготовці студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри та роль власної активності студентів для їх подолання / Т.М. Канівець // Теоретичні та прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – №3 (29). – С. 158–168.

4. Карамушка Т.В. Комплекс методик для дослідження соціально-психологічних чинників формування готовності аспірантів до здійснення професійної кар'єри/ Т.В.Карамушка // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. – Алчевськ : ДонДТУ, 2014. – Т. 1. – Вип. 40. – С. 139-136.

5. Кибанов А.Я. Управление деловой карьерой персонала / А.Я. Кибанов // Управление персоналом организации : учебник. – М. : ИНФРА-М., 1997. – С. 298–307.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – С. 123–127.

7. Могилевкин Е.А. Карьерный рост: диагностика, технология, тренинг : монография / Е.А. Могилевкин. – СПб. : Речь, 2007. – 336 с.

8. Поплавська А.П. Еволюція кар'єрного зростання працівника в організації: огляд матеріалів американських досліджень / А.П. Поплавська // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 5. – С. 230–236.

9. Фелькель Т. Г. Роль аспірантури в розвитку лідерських якостей аспірантів / Т. Г. Фелькель // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. І : Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Вип. 34. – С. 316–322.
10. Шевченко Н.Ф. Шлях до професійної кар'єри : наук.-практ. посіб. / Н.Ф. Шевченко, М.В. Сурякова. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2009. – 72 с.
11. Щотка О.П. Професійна кар'єра та практика її розвитку в організаціях освіти / О.П. Щотка // Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2002. – С. 89–83.
12. Hall, D.T. Careers in organization / D.T. Hall. – Glenview, IL: Scott, Foresman, 1976. – 256 p.
13. Schein, E. (1986) A critical look at current career development theory and research / E. Schein / In D.T. Hall and Association (Eds.). Career development in organization. – San-Francisco, CA, 1986. – P. 120–145.
14. Super, D.E. (1992) Toward a comprehensive theory of career development / D.E. Super / In D.H. Montrose, S.J. Shinkman (Eds). Career development: Theory and practice. – Springfield, IL : Charles C. Thomas, 1992. – P. 35–64.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.32

Кириленко Т.С. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології (м.Київ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОПИСІВ РОЗУМІННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В статті представлено аналіз розуміння духовності особистості. Проаналізовано описи розуміння духовності особистості як процесу, властивості, стану в аспектах змісту цінностей; емоційних, когнітивних, поведінкових проявів та переживання.

***Ключові слова**: духовність особистості, цінності, саморозвиток, прояви, переживання*

В статье представлен анализ понимания духовности личности. Проанализировано описание понимания духовности личности как процесса, свойства, состояния в аспектах содержания ценностей; эмоциональных, когнитивных, поведенческих проявлений; переживаний.

***Ключевые слова:** духовность личности, ценности, саморазвитие, проявления, переживания*

The article represents analysis of individual understanding of spirituality. We have examined descriptions of understanding of personality immateriality as a process, quality and state in the context of values, emotional, cognitive and behavioral manifestations and experiences.

***Key words**: spirituality of personality, values, self-development, demonstration, experience*

Актуальність. В сучасних умовах соціальних, політичних та економічних потрясінь в українському суспільстві проблема духовності особистості набуває актуальності в напрямі вектору формування сучасного і майбутнього покоління українців, їх світогляду, їх життєвих орієнтирів не лише як фахівців

° © Кириленко Т.С., 2014 р.

професіоналів, а і як громадян. В цьому плані важливе місце займають питання психологічних проблем духовності особистості, її розвитку та формування.

Для досягнення успіхів у формуванні духовності особистості необхідно мати всебічні знання про природу духовності людини, про фактори, які впливають на ріст і падіння духовності, про визначення та розуміння духовності.

Це і визначило нашу ***мету*** – розкрити психологічні аспекти розуміння духовності особистості - та *завдання*:

- представити аспекти розуміння духовності у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі;
- визначити вираженність проявів духовності у описах розуміння духовності особистості
- виявити особливості розуміння проявів духовності особистості.

Аналіз наукових психологічних праць засвідчує, що обрана проблема набуває в психології особливого статусу і починає активно розглядатись з різних точок зору вітчизняними та зарубіжними авторами.

Підтримку психологічній науці у дослідженнях духовності ще в радянський період її розвитку надав С.Л.Рубінштейн, використовуючи для пояснення понять «душі» і «духу» психологічні категорії «свідомість» і «діяльність».

В сучасних психологічних дослідженнях, як в зарубіжних, так і вітчизняних, значна увага приділяється духовному розвитку і саморозвитку (В.Знаков, О.Колісник, Є.Помиткін, В.Франкл), аналізу духовності з позицій людських цінностей, чеснот, на які людина орієнтується в житті (М.Боришевський), онтологічному змісту духовності, її зв’язку з трансцендентним як позасвідомим у людини (М.Савчин); духовним вимірам та координатам творення духовності в емоційних переживаннях (Т.Кириленко); аналізу релігійних та наукових трактувань духовності, як вищих особистісних устремлінь з позицій мотивації (Р.Еммонс).

Підсумовуючи аналіз психологічних аспектів досліджень проблеми духовності особистості можна бачити, що і у вітчизняних і у зарубіжних підходах наголос ставиться на аспектах саморозвитку, зв’язку з трансцендентним, і цінностях – устремліннях як вищих людських, так і особистісних. Це може задавати напрям емпіричного дослідження, зважаючи на недостатню висвітленність проблеми духовності особистості, як прояву її індивідуальної свідомості, її власного розуміння виявів духовності.

Які уявлення про духовність існують у особистості, які психологічні аспекти людського бачення можуть розпредмечуватись через розуміння духовності, уявлення про неї? Саме такому аналізу розуміння духовності особистості присвячене дослідження.

В емпіричному дослідженні, присвяченому розумінню духовності особистості взяли участь 70 студентів вищих навчальних закладів випускних курсів – бакалаврату, спеціалістів та магістрів – гуманітарного профілю навчання.

Використано емпіричний метод письмового самоаналізу. Було запропоновано письмово описати, що суб’єктивно для кожного означає поняття духовності, її проявів та поняття духовної людини.

І. Що означає для Вас поняття «духовність»? Якими словами Ви це можете описати?

ІІ. В чому, на Ваш погляд, проявляється духовність:

- в поведінці?
- в словах?
- у почуттях?

III. Що означає для Вас «духовна людина»? Якими словами Ви можете описати її?

Аналіз отриманих емпіричних даних по розумінню та уявленню особистості про духовність спирався на визнання трьох іпостасей психічного явища: процесу, стану, властивості.

Розгляд духовності особистості як психічного процесу спирався на висловлювання стосовно особливостей розвитку, саморозвитку, самопізнання та самовдосконалення особистості. Розуміння духовності як властивості особистості представлено формулюванням психологічних здібностей та морально-етичних чеснот в уявленнях про духовну людину. Розуміння нами духовності як стану пов'язано з проявами компонентів психічного, описом вірування спокою.

Загальні результати дослідження засвідчили наступне. В 90% відповідей представлені розуміння про духовність, що пов'язуються з процесом самопізнання, самовдосконалення.

Уявлення про духовність як властивість, що представлено через здібності та моральні чесноти, такі як чуйність, самовіддача, терпимість, толерантність, здатність виходити за межі буденності наявне у 55% відповідей.

Розуміння духовності як стану віри, благоговіння, релігійності представлено в 30% відповідей.

Тобто, найбільш виразно духовність уявляється у зв'язку з процесом самовдосконалення особистості (90%) та також у зв'язку з моральними цінностями, чеснотами, що можна пов'язувати з розумінням духовності як процесу та властивості.

Слід також відзначити відмінність у описах за запропонованими для аналізу позиціями у студентів бакалаврату та магістратури. Саме у останніх розуміння духовності як процесу особистості, властивості виражено більш виразно, окрім розуміння духовності як стану, що має однакову виразність у описах студентів, незалежно від їх напряму підготовки.

Таблиця 1 - Вираженість розуміння студентами (у %) духовності залежно від напряму підготовки.

Уявлення про духовність	Бакалаври	Магістри
- як процес	40%	60%
- як властивість, здатність	20%	48%
- як стан	30%	30 %

Отримані результати стосовно відмінностей у вираженості окремих позицій розуміння духовності залежно від напряму підготовки студентів потребує додаткового аналізу.

Як уже було зазначено в аналізі теоретичних поглядів на розуміння духовності особистості представлено достатньо різні аспекти в баченні духовності особистості: і зв'язок з цінностями особистості, і з її розвитком та саморозвитком, і бачення її психологічних вимірів, як спрямованості на зміни та

гармонію і зв'язок з трансцендентним, проте відсутнє розуміння духовності особистості через її прояви, як проявів компонентів психічного стану.

Наше дослідження в поєднанні методів спостереження та самоспостереження з використанням письмового самоаналізу дозволило виявити особливості вираженості окремих аспектів прояву духовності. На поставлене запитання для самоаналізу:

«В чому, на Вашу думку, проявляється духовність: в словах, в діях, в емоціях, почуттях?». Ми отримали відповіді, які дозволили нам проаналізувати їх за трьома аспектами прояву. Це когнітивний аспект, поведінковий та емоційний.

Загальний аналіз результатів показав, що найбільш виразно у відсотковому виміри представлено поведінковий та емоційний компоненти. Відповіді стосовно поведінкового компоненту формулювались наступним чином: «проявляється у вчинках, діях на благо інших», «у взаємовідносинах», у «готовності допомогти».

Відповіді стосовно емоційного компоненту прояву духовності представлені словами – «у вмінні співпереживати», у відчуттях спокою, смиренності, радості, «любові до всього», емпатії, гармонії, натхнення.

Вказані компоненти проявів духовності мають майже однакову вираженість: -55% - поведінковий компонент, 50% - емоційний.

Що стосується вираженності когнітивного компоненту прояву духовності та його виразність є меншою, аніж у двох попередніх компонентів. Вона становить 20% у відповідях, прояви когнітивного компоненту духовності представлено виразами: «помірність у словах», «піднесеність у словах», «у переконаннях», «у розумінні спорідненості з оточуючим світом».

Проте слід також зазначити наявність відмінностей у виразності представленості компонентів прояву духовності залежно від напряму підготовки студентів. Ці результати представлені в табл..2.

Таблиця 2 - Виразність опису компонентів прояву духовності залежно від напряму підготовки студентів

Компоненти прояву духовності	Бакалаври	Спеціалісти	Магістри
Поведінковий	30%	60%	75%
Емоційний	30%	60%	60%
Когнітивний	10%	25%	20%

Як видно з результатів, найбільш виразно виокремлені компоненти проявів духовності представлено у магістрів і найменш виразно у студентів бакалаврату. Ми можемо допустити, що це пов’язано з напрямом підготовки; оскільки саме магістерська підготовка передбачає розвиток високого рівня теоретико-методологічного аналізу у студентів, що вимагає осягнення певного світобачення. Однак, отримані результати вимагають спеціальних досліджень.

Наступний крок аналізу описів розуміння духовності особистості стосувався уявлень про духовну людину, що мало на меті виявити цінності, переживання, чесноти в проявах духовності особистості, як властивості. Пропонувалось описати що, суб’єктивно для кожного, означає духовна людина, які якості їй притаманні, який зміст вкладається в це поняття. На запитання: «що означає для Вас духовна людина? Якими словами Ви можете описати її?» ми отримали наступні відповіді.

Загальний аналіз відповідей – описів «Що означає для Вас духовна людина?» засвідчив переваження наступних виразів: «зберегла душу від недобрих вчинків», «Живе серцем», «віддає іншим найкращий досвід», «само розвивається», «просвітлена», «причетна до вищого», «взірець», «чуйна», «дбайлива», «має релігійні та моральні принципи», «добра», «влелюбляча», «благородна», «досконала», «живе в гармонії», «дає добро», «прагне до істини», «толерантна», «віра в себе, в інших», «справедлива», «шукає істину сенс життя».

Отримані вирази можуть бути розглянуті з точки зору цінностей, притаманних духовній людині, проявів духовності як властивості. Необхідно зазначити виявлений цікавий аспект аналізу в цих описах – а саме опис особливостей переживань призначення людини в житті.

Найбільш виразно розуміння духовної людини представлено через цінності, які вона сповідує. Це у 70% особистостей представлено в описах: цінності справедливості, любові, чесності, гідності, що омжна розглядати в якості прояву духовності особистості як властивості. Особливості саморозвитку в описах якостей духовної людини представлено в описах у 40% студентів; переживання призначення людини – у 30%.

Існують відмінності у виразності виокремлених аспектів розуміння духовної людини залежно від напряму підготовки студентів.

Таблиця 3 - Виразність опису аспектів розуміння духовної людини залежно від напряму підготовки студентів, у %.

Аспекти розуміння «духовної людини»	Бакалаври	Спеціалісти	Магістри
Наявність цінностей	60%	60%	90%
Особливості саморозвитку	30%	30%	50%
Переживання призначення людини	30%	30%	30%

Як видно з таблиці, найбільш виразно в описах «духовної людини» представлено її цінності та особливості саморозвитку у магістрів, не відрізняються результати опису у бакалаврів та спеціалістів. Чи є отримані результати закономірністю чи тенденцією покажуть додаткові дослідження.

На основі відповідей створено загальний опис уявлення про духовну людину. «Духовна людина – це людина, яка живе в гармонії з собою і світом, в якої сформовані духовні цінності; яка живе серцем, для якої важливими є цінності дружби, справедливості, чесності, добра, любові, гідності, переживання істини, краси; вона вміє співпереживати, підніматись над обставинами, проявляти толерантність, терпимість, чуйність, благородство; вона спрямована на саморозвиток, має прагнення до досконалості і здібність бути взірцем, досягти просвітлення, мудрості. Це людина, біля якої хочеться бути».

Аналіз опису уявлень про духовну людину засвідчив наявність вираженності переживань істини, краси, справедливості, дружби, добра, як цінностей в духовних вимірах особистості, де представлено і прагнення до гармонії і наявність емоційної готовності до змін у напрямку саморозвитку і досконалості і пошук призначення життя.

В представленому описі ми відмічаємо прояви духовних вимірів особистості. Це наявність і прагнення до гармонії, що знаходить свій вияв в духовних переживаннях гідності, чесності, справедливості. Це також наявність стану

емоційної готовності до змін, що проявляється в готовності до саморозвитку, спрямованості до досконалості.

Вказані виміри визначають питання духовності, що потребують свого дослідження з опорою на цінності, які є важливими для духовної людини. Це цінності дружби, любові, добра, істини, краси; це цінності емоцій, які прагне переживати людина і які визначають її розуміння життя як часу творення любові.

Окрім того, в описах уявлень про духовну людину присутнє її розуміння як глибоко релігійної людини, яка живе в смиренності, яка дарує добро, віддає свій досвід, є просвітленою, не мириться зі злом.

Як бачимо, уявлення про духовну людину має широкі межі – від цінностей, спрямованих на пошук гармонії через виявлення певних емоційних переживань і стану емоційної готовності до змін, до наголошення на функціональному призначенні духовної людини, а саме – дарувати добро, допомагати, захищати від зла.

Проведений аналіз емпіричного матеріалу розуміння духовності особистості дозволив зробити наступні ***висновки***:

По-перше, засвідчив наявність таких аспектів духовності особистості як її здатність любити, віддавати, творити, уникаючи руйнування, що розкривають її зміст; по-друге, аспектів, що розкривають її прояви – поведінковий, емоційний, когнітивнийж по-третє - аспектів, що розкривають устремління людини, як духовної, передусім, переживання її призначення в житті. Саме останнє є недостатньо виокремленим в теоретичних дослідженнях і вивчено в емпіричних, що може бути перспективним напрямом подальших досліджень психологічних вимірів духовності особистості.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / Мирослав Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Кириленко Т.С,Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинкові-орієнтований підхід): Монографія. (Таїса Кириленко. – К.: ВЦ КНУ імені Тараса Шевченка, 2004. – 100 с.
3. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості. – К.2006.
4. Савчин М.В, Духовний потенціал людини: монографія / Мирослав Савчин. – Івано-Франківськ.: Місто НВ, 2010. – 508 с.
5. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Виктор Франкл. – М.: ПРогресс, 1990. – 368 с.
6. Эммонс Роберт. Психологич внешних устремлений: мотивация и духовность личности. / Пер. С англ..: Под ред.. Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9

Кіраль Агнета °

психолог-консультант, м. Мішкольц, Угорщина

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА СХИЛЬНОСТІ ДО ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті зроблено огляд понять „делінквентна", „злочинна" та „протиправна" поведінка. Проаналізовано специфіку зазначених видів поведінки у підлітків та її зв'язок з їх віковими психологічними особливостями. Джерел – 5.

Ключові слова: *підліток, вікові психологічні особливості, делінквентна поведінка, злочинна поведінка, протиправна поведінка*

В статье сделан обзор понятий "делинквентной", "преступная" и "противоправное" поведение. Проанализирована специфика указанных видов поведения у подростков и ее связь с их возрастными психологическими особенностями. Источников - 5.

Ключевые слова: *подросток, возрастные психологические особенности, делинквентное поведение, преступное поведение, противоправное поведение*

This paper reviews the concepts of "delinquent", "criminal" and "illegal" behavior. Specificity of these behaviors in adolescents and its relationship to their age psychological characteristics has been analyzed. Sources – 5.

Keywords: *adolescent, age psychological characteristics, delinquent behavior, criminal behavior, illegal behavior*

Актуальність дослідження. За даними різних наукових та публіцистичних джерел, у динаміці злочинності у світі в останні десятиліття відбувається зростання злочинності і зростання коефіцієнта підліткової злочинності (частки кримінальних підлітків у загальній підлітковій популяції), зниження вікової межі залучення підлітків до злочинного способу життя.

Щорічно в Україні неповнолітніми та за їх участю здійснюється більше 40 000 злочинів, що складає 8,8% від загальної кількості злочинів, зареєстрованих у державі в цілому. Серед цих злочинів: вбивства, важкі тілесні ушкодження, розбійні напади, пограбування, крадіжки. Основні риси злочинності неповнолітніх: дитяча жорстокість, крадіжки, пограбування, розбійні напади, вимагання; залежність (наркоманія, п'янство, проституція, тютюнопаління і т ін) [3, с. 3–12] .

Аналіз особливостей злочинної, правопорушної поведінки підлітків (яскраво виражений груповий характер, тісний зв'язок кримінальних проявів з модою тощо) свідчить про її зумовленість певними віковими психологічними особливостями.

Мета статті – показати роль вікових психологічних особливостей підлітків у формуванні їх делінквентної поведінки.

Говорячи про поведінку підлітків, що порушує норми права, науковці вживають поняття „делінквентна", „злочинна" та „протиправна" поведінка.

Так, О. Кочемировська та А. Гришко, говорячи про антисоціальну (девіантну) поведінку неповнолітніх, виокремлюють такі її види:а) позитивна (наприклад, творча обдарованість),б) негативна:аморальна (вчинки суперечать нормам моралі),протиправна, або делінквентна (вчинки суперечать нормам

° © Кіраль Агнета., 2014 р.

права, окрім кримінального),злочинна, або кримінальна (дії людини переступають норми кримінального законодавства).[5, с. 13]

За Т. Герасимівим, протиправна поведінка – така поведінка, що суперечить усталеним у конкретному суспільстві юридичним нормам і передбачає певну міру покарання – адміністративну або кримінальну відповідальність [2, с. 367]. Злочин – соціальне явище, що характеризується антисуспільною спрямованістю і спричиняє руйнацію створюваних людьми умов життєдіяльності [2, с. 371].

Явища, позначувані вище названими поняттями, схожі у тому, що вони виражають антисуспільну спрямованість особистості, негативним чином впливають як на розвиток самої особистості, так і на розвиток суспільства і потребують їх усунення та профілактики.

Дослідники, практики звертають увагу на специфіку делінквентної, злочинної поведінки підлітків.

Так, К. Ігошев, здійснюючи соціально-психологічний аналіз особистості неповнолітніх правопорушників[4, с. 13–18], зазначає, що злочинність неповнолітніх є однією із самостійних сторін такого складного явища, як загальна злочинність. Ця відносна самостійність проявляється у:

а) своєрідності деяких причин злочинності,

б) специфічній характеристиці динаміки злочинності неповнолітніх,

в) особливостях особистісного аспекту, що зумовлені, насамперед своєрідністю прояву і розвитку деяких вікових рис, а також специфікою взаємодії особистості, яка формується, з оточуючим середовищем.

О. Столяренко звертає увагу на такі характеристики злочинності неповнолітніх:

а) носить яскраво виражений груповий характер, у чому проявляється така вікова їх особливість, як прагнення до емансипації від впливу дорослих, наслідок реакції групування з ровесниками, схильності до соціального ризику, отримання морального, психологічного, фізичного і матеріального захисту в групі від домагань оточуючих. У групі підліток отримує можливість реалізувати свої стремління до самоствердження, компенсувати недоліки, що відчуваються ним в офіційній сфері стосунків. Підлітки об’єднуються у кримінальні групи на основі спільних кримінальних інтересів під впливом кримінального лідера, який задає такій групі програму кримінальної діяльності. Однак підліткові кримінальні групи виникають і стихійно, шляхом переростання із законослухняної чи девіантної групи. Перший тип груп частіше за все стає філіалами організованої злочинності. У цих групах як групоутворюючий чинник спочатку виступає вживання алкоголю, токсичних речовин, а потім і наркотиків. Після здійснення першого злочину роль групоутворюючого чинника починає відігравати кримінальна діяльність;

б) психологія підліткової злочинності проявляється у тісному зв’язку кримінальних проявів з модою, на якій вона і паразитує. Мода буває пов’язаною з вибором матеріальних об’єктів кримінального посягання (грошей, автомашин, комп’ютерів і т. д.), способу життя (занять спортом, сексом, захоплення порнографією, способу проведення відпочинку і т. д.), способів здійснення злочинів, проявів особливої жорстокості до жертви, виникнення нових видів злочинного промислу (торгівлі „живим товаром”, наркобізнесу, торгівлі зброєю, рекету, захоплення заручників, телефонного тероризму і т. ін.). У підліткових групах, що входять до складу організованої злочинності, проявляється і мода на

здоровий спосіб життя, заборона вживання наркотиків і токсичних речовин, заняття престижними видами спорту тенісом, плаванням і т. д.);

в) психологія підліткової злочинності багато в чому залежить від регіональних і національних особливостей груп, що формуються. З виходом підліткової злочинності на міжнародну арену вона усе більше набуває інтернаціонального характеру;

г) життя і злочинна діяльність підліткових кримінальних спільнот регулюється законами кримінального світу і кримінальними традиціями. Для втягування підлітків у кримінальну діяльність кримінальними групами використовується широкий набір психологічних засобів: надумане покровительство і захист від посягань інших груп, розпалювання прагнення до наживи, нижчих почуттів і потреб, втягування в азартні ігри, психологічний і фізичний примус, шантаж, спекуляція на почуттях товариськості, дружби, честі і злодійської честі, насміхання, спекуляція на почуттях сміливості, героїзму і т. д. За появи у кримінальних групах зброї істотних змін набуває групова психологія: зростає почуття впевненості групи, підвищується її агресивність, від демонстрації своєї сили і наявної зброї група відразу переходить до її практичного застосування, чим пояснюється підвищена небезпека озброєних підліткових кримінальних груп. У групових сексуальних злочинах мотивація статевої потреби відходить на другий план, особливого значення набуває віковий мотив самоствердження, демонстрації своїх чоловічих можливостей, психічне зараження, наслідування більш досвідчених у сексуальному плані членів групи. На психологію підліткової злочинності усе більший вплив виявляє підліткова проституція і заняття підлітків сутенерством. Значну частку серед неповнолітніх складають особи з психічними аномаліями, із затримкою психічного розвитку. [6, с. 119–120]

Т. Вісковатова (вслід за Г. Міньковським) виділяє такі типи делінквентності і деморалізації неповнолітнього:

- послідовно-криміногенний тип (злочин випливає із звичного стилю життя, зумовлений його специфічними поглядами, установками, орієнтаціями; такі підлітки самі формують злочинний досвід, досвід спілкування із судово-слідчими органами);
- ситуативно-криміногенний тип (злочин значною мірою зумовлений несприятливою ситуацією; підлітки такого типу, як правило, не усвідомлюють ситуації злочину, не є її ініціаторами, а здійснюють під впливом групи чи у стані алкогольного сп’яніння);
- ситуативний тип (характеризується незначною вираженістю негативної поведінки, злочин здійснюється під вирішальним впливом ситуації, що виникла не з вини підлітка). [1, с. 39]

Аналіз специфіки делінквентної, злочинної поведінки підлітків, її типів свідчить про доцільність врахування тих вікових особливостей, що визначають стиль життя підлітка, піддатливість впливу групи чи ситуації.

Такими віковими особливостями є:

1) фізіологічні, насамперед, організація нервової системи неповнолітнього, що виявляє істотний вплив на психологічні риси, їх пряв у суспільно небезпечному діянні. Нервова система неповнолітнього перебуває у стадії формування, що зумовлює непостійність у виробленні гальмівних реакцій,

послабленість контролю кори великих півкуль головного мозку над підкіркою, не у повній мірі розвинуту усвідомленість значущості словесних подразників, що, зрозуміло, впливає на поведінку.

Так, непостійність процесу вироблення гальмівних реакцій впливає на мотиваційний бік діяльності, на специфіку умислу та спосіб здійснення діяння. Неповнолітній здатний здійснити протиправне діяння, не задумуючись про його наслідки, під впливом потягу до певного предмету, що виникає раптово і швидко проходить. Процес формування анти суспільної спрямованості виникає у нього швидше, ніж у дорослого, і характеризується, як правило, нестійкістю та яскраво вираженою активністю.

Підвищена емоційність неповнолітнього, переважання збудження над гальмуванням відіграють дуже важливу роль у формуванні та реалізації протиправного умислу. Вирішальний вплив на характер цього умислу виявляють безпосередні переживання. Це, зокрема, проявляється в тому, що бурхливий прояв почуттів досить часто приводить до раптового виникнення протиправного умислу і його невідкладної реалізації нерідко наївним та необдуманим способом.

Особливості організації нервової системи впливають на форму прояву і функціонування тих чи інших рис, а зміст їх визначається соціальними чинниками.

2) фізичні: удосконалення мускульного апарату, розвиток кісткової системи впливають на формування у неповнолітнього усвідомлення своєї сили, почуття гордості нею, прагнення похвалитись, продемонструвати цю силу, що часом виливається у форму протиправних діянь;

3) гостра сприйнятливість і вразливість неповнолітнього, не сформованість, поверхневість самосвідомості і самооцінки зумовлюють його особливу піддатливість впливу безпосередніх умов. Невироблена ще здатність досить критично, вибірково оцінювати інформацію, що надходить, призводить до того, що різні, часом суперечливі, іноді випадкові обставини накладають глибокий відбиток на психологічні риси його особистості.

За несформованості моральних переконань та ідеалів сприйняті неповнолітнім антисуспільні явища можуть істотно вплинути на духовний світ особистості, чужі для суспільства погляди та переконання можуть закріпитися і стати стійкими рисами характеру. Це означає, що виникає реальна можливість здійснення ним протиправного діяння;

4) у віці 14–17 років ставлення неповнолітніх до оточуючого середовища характеризується такими особливостями:яскраво виражене прагнення пізнати оточуючу дійсність,висока активність особистості, формування власних оцінок тих чи інших компонентів середовища.У цьому віці відбуваються істотні, нерідко докорінні зміни звичних наївно-дитячих поглядів та уявлень;

5) у 14–17 років перебудовується мислення, уявлення та погляди, властиві дитячому віку, змінюються більш зрілими, самостійними судженнями, новими оцінками оточуючих людей та умов; посилюється прагнення до самоствердження, до самостійної діяльності. Цьому процесу властиві суперечності, що виражаються у неспівпадінні між старими і новими судженнями і оцінками, між остаточно несформованими новими рисами духовного світу і діями, що носять характер дитячих пустощів. Звідси – роздвоєність, суперечність тверджень та висновків, нестійкість поведінки, швидка мінливість спрямованості і т. д.[4, с. 13–18];

О. Кочемировська та А. Гришко виділяють такі основні задачі, які вирішує для себе дитина у підлітковий період:

1) отримання відчуття особистісної тотожності й цілісності (ідентичності) – підліток відповідає на запитання „Хто Я?”, шукає себе. Вирішуючи цю задачу, він перебирає різні форми самовираження, приміряє на себе безліч соціальних ролей. Підліткові необхідно зібрати воєдино всі, що є до цього часу, знання про самого себе, інтегрувати численні образи про себе в особистісну ідентичність, яка являє собою усвідомлення як минулого, так і майбутнього, яке логічно виходить з нього. Підліток формує свою „Я-концепцію”. При цьому сприйняття себе (за Е. Еріксоном) має підтверджуватись досвідом міжособистісного спілкування за допомогою зворотного зв’язку;

2) отримання психосексуальної ідентичності – усвідомлення й самовідчуття себе як представника певної статі. У цей період відбувається становлення сексуальної орієнтації, яку згодом буде вже досить складно змінити. Сюди також входить засвоєння системи диференціації статевих ролей, специфічних статево рольових установок, прав та обов’язків чоловіків і жінок, системи стереотипів маскулінності й фемінності, тобто уявлень про те, якими є або мають бути чоловіки та жінки;

3) професійне самовизначення, коли підліток відповідає на питання „Ким я хочу бути?”, „Що мене приваблює?” Це період самостійного й незалежного визначення життєвих цілей і вибір майбутньої професії;

4) розвиток готовності до життєвого самовизначення – підліток відповідає на запитання „Навіщо я?”, філософський рівень ідентичності. У цей період підліток будує стосунки з такими категоріями, як любов, смерть, самотність, знехтування. Формується його світогляд, збагачуються уявлення про власне призначення та сенс життя. Протягом цього періоду опановується досвід покоління; події, пережиті і осмислені в цьому віці, стають головними ціннісними орієнтирами.[1, с. 10–12]

Зазначені вікові особливості підлітків можуть стати основою подальшого формування особистості із соціально прийнятною поведінкою (правомірною) або ж неправомірною, описані вище завдання можуть бути вирішені теж як позитивно, так і негативно.

Так, К. Ігошев, досліджуючи риси особистості неповнолітніх правопорушників, виокремлює такі з них:

- несформованість морального ідеалу, тобто основного і вищого мотиву суспільно корисної діяльності;
- подвійність моралі: одна – для суспільства, інша – для себе;
- індивідуалізм; непов’язаність якостей, що виражають активність особистості (сміливість, хоробрість, наполегливість, мужність, рішучість, сила волі, твердість характеру) з усвідомлюваною метою, їх часте ототожнення із самою метою (тобто, виникає ризик заради ризику, сміливість заради сміливості і т.д.);
- мотиваційні особливості: бездумна рішучість скоїти протиправний акт (задум здійснити протиправне діяння виникає у неповнолітнього, як правило, раптово, у результаті впливу на нього ситуації, що склалась. При цьому важливу роль відіграють випадкові обставини. За відсутності міцних моральних і правових переконань ці обставини виявляють вирішальний вплив на формування

антисуспільної установки, бо у психології неповнолітнього вони знаходять „сприятливе підґрунтя”: підвищена емоційність, загострена вразливість, невміння критично оцінити спонукальний мотив, що виник, прагнення до негайної реалізації задуму), корисливе ставлення до предмету домагання, прагнення будь-якою ціною продемонструвати перед товаришем свою сміливість, хоробрість, рішучість;

- непов’язаність уявлень неповнолітніх правопорушників з такими важливими вольовими якостями, як дисциплінованість, культура поведінки, ввічливість, скромність;
- несформовані погляди на особисті та суспільні цілі;
- внутрішні суперечливі мотиви;
- готовність одночасно до суспільно шкідливих і суспільно корисних вчинків;
- особливості інтересів як мотивів діяльності неповнолітніх правопорушників: нестійкість і розкиданість інтересів (як наслідок неглибокого усвідомлення життєвої значущості об’єкта, на який спрямований інтерес) – набуває форми захоплень, що періодично змінюються;суперечливість інтересів – і суспільно прийнятні інтереси (спорт, кіно, художня література), і антисуспільні (нічого не робити, бродити вулицями, пити, грабувати, хуліганити тощо);викривленість матеріального інтересу (породженого незадоволеними матеріальними потребами, заздрістю і т. д.);висока активність будь-яких інтересів – прагнення як можна швидше задовольнити їх. У будь-якому занятті неповнолітнього, як правило, виражається його найбільш стійкий інтерес;
- сприйняття моральних суспільних критеріїв як зовнішньої, нерідко чужої сили. Часто їх самооцінка базується на безпосередніх емоційних переживаннях („подобається”, „не подобається”, „приємно” тощо), характеризується яскраво вираженим егоїзмом та індивідуалізмом („мені це невигідно”, „яка від цього користь” тощо).Відсутність стійких внутрішніх критеріїв в оцінці своїх вчинків призводить до того, що неповнолітній, виявляючись під владою своїх безпосередніх, мінливих спонукань, здатний здійснювати найсуперечливіші дії: сьогодні він виступає учасник суспільно корисної справи, завтра – здійснює правопорушення. Він швидко кається у тому чи іншому протиправному вчинку і так само швидко змінює зайняту позитивну позицію;
- нерозвинута самокритичність у неповнолітніх правопорушників „доповнюється” не сформованістю правильної оцінки якостей та поведінки оточуючих їх людей. Тут чітко проглядається вікова психологічна особливість оцінки: неповнолітній судить про вчинки і слова іншої людини, головним чином, в залежності від того, як він оцінює ставлення цієї людини до себе. Тому він часто потрапляє під вплив більш сильних ровесників і дорослих правопорушників, які спочатку підкреслюють свою повагу до його достоїнств, говорять з ним, як з дорослим, виступають у ролі доброго і справедливого покровителя. Такі люди завойовують авторитет у неповнолітнього. В результаті критерієм оцінки вчинків неповнолітнього стають не вимоги моральних та правових норм, а сприймані некритично думки та вчинки цих осіб;
- негативні вольові якості: несамостійність, нерішучість, нестриманість, впертість.[4]

За Т. Вісковатовою, успіх реалізації завдань, з якими стикається підліток, багато в чому залежить від отримання відчуття особистісної ідентичності.

Підлітки, які страждають від розмитості своєї ідентичності, ніколи не переглядають своїх минулих уявлень про себе і про світ, так само як і не приходять до рішення, яке приводить до ширшого погляду на життя. Вони переживають виражене почуття даремності, безцільності, відчувають власну непристосованість, деперсоналізацію, відчуженість і часто йдуть у бік „негативної" ідентичності. У цьому випадку ми стикаємося з появою різних видів делінквентної поведінки. Так, згідно з результатами багатьох вітчизняних досліджень, що стосуються аналізу причин протиправної поведінки підлітків і юнаків, переважна більшість досліджуваних мають незрілий або неадекватно сформований образ-Я, тобто відсутні реальні уявлення про особливості своєї особистості, свої можливості, перспективи. У них спостерігається ілюзорне уявлення про себе, і як наслідок – неадекватна оцінка себе. Протиправна поведінка у даному випадку є своєрідним способом компенсації неадекватної, несформованої Я-концепції правопорушників. Маючи низьку самооцінку, підлітки слідують делінквентним, злочинним моделям поведінки, щоб зменшити відчуття неприйняття самих себе. Коли поведінка підлітків відповідає їх низькому уявленню про себе, відчуття самоприниження і неприйняття себе зменшується.

Ті ж дослідження демонструють і наявність у юних правопорушників неадекватних моделей статево рольової поведінки, неадекватних уявлень щодо понять „жіночність/мужність", „Я – жінка / Я – чоловік", „Я – майбутня мати / Я – майбутній голова родини".

Дослідники також вказують на відсутність у правопорушників навичок постановки й досягнення життєвих цілей, не сформованість соціальних і професійних ролей. Криза ідентичності у даному випадку стає психосоціальною проблемою.

У ситуації відсутності адекватних уявлень про цілісність й унікальність власного „я" людина перестає диференціювати і в результаті розуміти, де починається і закінчується її особистість, її бажання, відчуття та ін. При цьому девальвуються цінності людини, вони засвоюються, але не привласнюються. Це початок зародження направлених незворотних деконструктивних змін особистості, руйнування і відмирання смислових утворень.[1, с. 10–12]

***Висновки*:** Таким чином, специфіка злочинної, делінквентної поведінки підлітків значною мірою зумовлена їх віковими особливостями, що можуть також стати основою для розвитку правомірної поведінки. Це наводить нас на думку про те, що існує певний набір чи поєднання внутрішніх психологічних характеристик особистості, які здатні спрямовувати її поведінку у соціально прийнятне русло і протистояти її криміналізації. Перевірка висунутого припущення складає суть нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1.Висковатова Т. П. Психологические особенности подростков с отклонениями в психическом развитии: учеб.-метод. пособие по юридической психологии / Татьяна Павловна Висковатова. – О.: ПНЦ АПН Украины, 2003. – 59 с.

2.Герасимів Т. З. Природні та соціальні детермінанти формування девіантної поведінки людини: філософсько-правовий вимір: монографія / Тарас Зеновійович Герасимів. – Л.: ЛДУВС, 2012. – 419 с.

3.Закон і підліток: матеріали обл. наук.-практ. конф. (Донецьк, 27 жовтня 2000 р) / Ю. Л. Титаренко (гол. ред.). – Донецьк: ДІВС, 2001. – 283 с.

4.Игошев К. Е. Опыт социально-психологического анализа личности несовершеннолетних правонарушителей / Константин Еремеевич Игошев. – М.: Наука, 1967. – 79 с.
4.Кочемировська О. О. Ювенальна юридична психологія: навч. посіб. / О. О. Кочемировська, А. А. Гришко. – Х.: ХАІ, 2010. – Ч.1: Дитина в конфлікті із законом. – 2010. – 36 с.
5.Энциклопедия юридической психологии / [общ. ред. А. М. Столяренко]. – М.: Закон и право: ЮНИТИ, 2003. – 607 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.95.07

Коваленко А.Б.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології (м.Київ)

СТРАТЕГІАЛЬНИЙ ПІДХІД В ДОСЛІДЖЕННІ ПРОЦЕСУ РОЗУМІННЯ

Використовується стратегіальний підхід для пояснення процесу розуміння творчих задач. Показано, що процес розуміння протікає на різних рівнях, які взаємопов'язані з стратегіями розуміння, будучи відповідно результативною та процесуальною характеристиками процесу. Виділені рівні характеризують динаміку розуміння творчих задач та рівень психічного розвитку суб'єкта.

Ключові слова: *процесс розуміння, творча задача, стратегія, мисленнєва діяльність*

Используется стратегиальний подход для объяснения процесса понимания творческих задач. Показано, что процесс понимания протекает на разных уровнях, которые взаимосвязаны со стратегиями понимания, будучи соответственно результативной и процессуальной характеристиками процесса. Выделенные уровни характеризуют динамику понимания творческих задач и уровень психического развития субъекта.

Ключевые слова: *процесс понимания, творческая задача, стратегия, мыслительная деятельность*

Strategic approach is used for explaining the process of creative tasks understanding. It is demonstrated that understanding process runs on different levels which interact with understanding strategies being thereafter effective and processional characteristics of the process. The distinguished levels characterize dynamics of creative tasks understanding and a stage of individual mental development.

Keywords: *understanding process, creative task, strategy, thinking activity*

Актуальність проблеми дослідження. Проблемі розуміння належить центральне місце в розв'язанні досить широкого кола питань, пов'язаних із спілкуванням, навчанням, вихованням, пропагандою, науковим пізнанням тощо. Розуміння виявляється не тільки при взаємодії людини з людиною, а й з предметним світом. Ефективність багатьох форм людської діяльності значною мірою зумовлюється тим, наскільки глибоко і повно при цьому здійснюється процес розуміння.

Звідси стає зрозумілою та домінуюча позиція проблеми розуміння у працях із загальної методології науки, в логіко-філософських і лінгвістичних публікаціях,

° © Коваленко А.Б., 2014 р.

а також у прикладних психолого-педагогічних дослідженнях, теорії та практиці перекладу, при розробці систем штучного інтелекту.

Проблемі розуміння належить центральне місце в розв'язанні досить широкого кола питань, пов'язаних із спілкуванням, навчанням, вихованням, пропагандою, науковим пізнанням тощо. Розуміння виявляється не тільки при взаємодії людини з людиною, а й з предметним світом. Ефективність багатьох форм людської діяльності значною мірою зумовлюється тим, наскільки глибоко і повно при цьому здійснюється процес розуміння.

Звідси стає зрозумілою та домінуюча позиція проблеми розуміння у працях із загальної методології науки, в логіко-філософських і лінгвістичних публікаціях, а також у прикладних психолого-педагогічних дослідженнях, теорії та практиці перекладу, при розробці систем штучного інтелекту.

Стан розробки проблеми. Аналіз сучасного етапу розробки проблеми розуміння показує, що переважна більшість як вітчизняних, так і зарубіжних психологів зосереджують увагу на розробці проблеми розуміння текстів (наукових, художніх тощо) (Андрієвська А.А., Антонов А.В., Брудный А.А., Доблаев Л.П. , Жинкин Н.И., Знаков В.В. Знаков В.В., Корнилов Ю.К., Корніяка О.М. Корніяка О.М. , Рубинштейн С.Л. Рубинштейн С.Л., Смирнов А.А., Стадненко Н.М., Чепелева Н.В. Чепелева Н.В.), в той час як праць, присвячених з'ясуванню процесів розуміння задач, виявляється обмаль. До того ж інформація з цього питання міститься у науковій літературі з іншої проблематики у побіжному вигляді, у формі часткового аспекту (наприклад, при розробці проблеми розв'язання технічних задач розуміння розглядається як перший етап її розв'язання) (Гурова Л.Л., Жекулин С.А., С.Д.Максименко, Л.А.Мойсеєнко, В.О.Моляко, Пирьов Г., Эсаулов А.Ф.). Загалом же проблема розуміння задач залишається однією з найменш розроблених розділів психології як загальної, так і педагогічної. Як зазначає один з авторитетних дослідників: "Переважна більшість праць присвячена розумінню текстів і майже не містить досліджень, в яких розуміння аналізувалося б у динамічному аспекті, в процесі будь-якої діяльності. Зокрема, майже зовсім немає праць, присвячених розумінню мисленнєвої задачі в процесі її розв'язання. Вважаємо, що саме цей напрямок досліджень перспективний і такий, що потребує невідкладного розв'язання" [3, с. 169-170].

***Мета дослідження**:* здійснити аналіз процесу розуміння творчих задач на засадах стратегіального підходу.

Виклад основного матеріалу. Процес розуміння будь-якого нового матеріалу відповідає тому, що відбувається при розв'язанні творчої задачі. Тому до пояснення процесу розуміння може бути застосоване поняття стратегії, оскільки воно використовується не тільки у випадках розв'язання творчих задач, але й текстів, наочності і всього, що є новим для суб'єкта.

Поняття "стратегія" використовується головним чином у випадку дослідження процесу розуміння суб'єктом творчих задач. Використання суб'єктом стратегії свідчить про більш високий рівень інтелектуальної готовності до діяльності, застосування ж відомого метода або способу для розв'язання задачі грунтується переважно на мнемічних процесах.

Дії з новим матеріалом, розуміння його - це творчий процес. Результат його – виділення смислу як стислої схеми всього матеріалу Осягнувши смисл, суб'єкт здатний відтворити весь матеріал, але вже "своїми словами". Осмислені знання

просувають суб'єкта в його психічному розвитку, адже тільки такі знання можуть продуктивно використовуватися в подальшому. Тому рівень сформованості стратегій може вважатися важливою характеристикою психологічної готовності особистості до діяльності загалом.

Під стратегією розуміється не тільки шлях, який обирає суб'єкт для розуміння, не тільки набір логічних операцій, які супроводжують процес, але і те, як відбувається розуміння, як відшукуються знання і відбувається їх співставлення з новою інформацією.

Ми тлумачимо поняття "творча задача" залежно від характеру перебігу її розв'язання [6, 7], оскільки, як свідчать результати досліджень, одна і та сама задача може бути творчою для однієї людини і нетворчою для іншої. Серед ознак творчої задачі можна, наприклад, назвати зміну домінуючих рівнів у процесі її розв'язання і включення до числа домінуючих тих рівнів, які лежать у сфері ще неусвідомлюваного [8], існування моменту "блокади", якому передують більш-менш тривалі зміни предметного змісту, що веде до неправильних відповідей [5]; наявність новизни задачі для суб'єкта і можливість розв'язання її кількома способами [6, 8].

На нашу думку, творча задача як модель творчої діяльності повинна бути багатосмисловою, а також мати приховану проблемність. У деяких випадках вона передбачає кілька варіантів розв'язання і один з них - шаблонний, стереотипний, за допомогою відповідного алгоритму; інший - нешаблонний, творчий, який виникає внаслідок розуміння суб'єктом прихованої проблемності задачі. Як правило, перший варіант складний, громіздкий, другий - простий.

Кожний з виділених варіантів розв'язання творчої задачі грунтується на різних узагальнених схемах, побудованих на основі підходу до задачі з переважанням алгоритмічних або творчих процесів мислення. Вказані схеми відображають той чи інший смисл задачі: алгоритмічний або прихований, який є ключем до розв'язання задачі. Наявність кількох смислів, які містяться в основі того чи іншого способу розв'язання, є, на нашу думку, обов'язковою рисою задач творчого (проблемного) типу.

У нашому дослідженні поняття задачі розглядається в широкому її розумінні, а саме не тільки як типової, а такої, яка враховує стан суб'єкта, якому необхідно зрозуміти щось нове, до цього невідоме. Такий підхід дає змогу моделювати за допомогою творчих задач будь-яку творчу діяльність, коли суб'єкт стикається з необхідністю зрозуміти нову для нього інформацію.

Аналіз результатів дослідження процесу розуміння творчих задач дозволив нам виділити різні стратегії розуміння досліджуваними творчих задач. Головним критерієм виділення стратегій є складність тих чи інших механізмів мисленнєвої діяльності, окремих операцій, які забезпечують їх функціонування.

Найпоширенішою стратегією, що було підтверджено і даними В.О.Моляко, є стратегія пошуку аналогів. Маючи в основі механізм еталонування, розуміння грунтується на пошукові еталонів, сформованих у попередньому досвіді. Пошук смислу шляхом застосування стратегії аналогізування відбувається на основі співставлення нової інформації з існуючими в пам'яті суб'єкта еталонами. Як правило, для стратегії аналогізування достатньо співпадання еталонів (впізнавання і пригадування), застосування відомих способів і методів розв'язання задач на базі знань теорем, формул, законів і т.д.

Для даної стратегії домінуючими є мисленнєві операції, які відповідають репродуктивним формам мислення. Результат розв'язання задач не відрізняється оригінальністю, в більшості випадків йдеться про відомі варіанти розв'язання. Дана стратегія не виключає використання суб'єктом шаблонів і стереотипів і зустрічається у 37,6% випадків розв'язання задач студентами і в 47% учнями.

Більш складною є стратегія комбінування. Вона полягає в тому, що суб'єкт звертається до співставлення складових частин задачі або до конструювання складових частин різних елементів, що містяться в наявних у нього еталонах. Процес розуміння супроводжується операціями аналізу, синтезу, співставлення. Частота прояву даної стратегії при розв'язанні задач студентами складає 14,3%, учнями – 10,5%.

Стратегії пошуку аналогів і комбінування не завжди забезпечують розуміння, відповідно, і розв'язання творчих задач. Зміст творчої задачі, яка має прихований смисл, вимагає від суб'єкта використання одного з кількох варіантів розв'язання. В ситуації, коли суб'єкт застосовує інший спосіб аналізу умови задачі, відмовляється від попереднього способу розв'язання, мова йде про так звану гнучку стратегію.

Гнучка стратегія виявляється у здатності суб'єкта до широкого аналізу проблеми, до відмови від шаблонного способу розв'язання, якщо останній не дає бажаного ефекту. Дана стратегія містить у згорнутому вигляді стратегію пошуку аналогів і саме з неї суб'єкт починає процес розуміння умови. Коли стратегія пошуку аналогів виявляється неефективною, суб'єкт відмовляється від шаблонного способу розв'язання. У випадку використання даної стратегії суб'єкт відмовляється також і від нав'язаної ззовні установки або аналізує умову задачі з кінця. Такий тип стратегії спостерігається у 22,8% випадків розв'язання задач студентами і в 13% - учнями.

У тому випадку, коли суб'єкт не тільки розв'язує творчі задачі, але й сам формує певні знання, можна говорити про продуктивну стратегію. Дана стратегія дає можливість суб'єкту в більшості випадків досить швидко знаходити правильне розв'язання, відшукувати прихований смисл. Зовні така стратегія може виявлятися у швидкому і безсистемному аналізі даних, зміні гіпотез. У дійсності ж досить швидкий аналіз є результатом високої міри "автоматизації" певних мисленєвих операцій, що створює враження миттєвості виникнення розв'язку без зовнішньої вербалізації міркувань. Продуктивна стратегія дає можливість суб'єкту відмовитися від стереотипів у процесі розуміння і пошуку розв'язку задачі. У результаті аналізу інформації за допомогою даної стратегії суб'єкт на основі наявних знань та досвіду продукує нові знання, робить нові висновки, знаходить нові шляхи розв'язання проблем. Ця стратегія включає в згорнутому вигляді наведені вище інші ієрархічно більш прості стратегії. У нашому дослідженні дана стратегія виявлялася в 11,1% випадків розв'язання задач студентами, і в 5,4% - учнями.

З проблемою мисленнєвих стратегій тісно зв'язана і проблема оцінки ефективності розуміння. Використання тієї чи іншої стратегії визначає рівень розуміння, на якому знаходиться суб'єкт. Якщо стратегії відображають процесуальний бік розуміння, то рівні розуміння є результатом процесу і на їх основі можна зробити висновок про міру операціональної складності матеріалу,

який досяжний для розуміння даному суб'єкту. Сприймаючи той чи інший матеріал, він може зрозуміти лише те, що відповідає актуальному рівню його психічного розвитку. "Без розуміння немає мислення, рівень розуміння характеризує і якість мислення" [2, с.135].

Виходячи з результатів вивчення процесу розуміння, можна зробити висновок відносно рівня загального інтелектуального розвитку суб'єкта. Як відзначав С.Л.Рубінштейн: "Розуміння можливе не завжди: щоб розуміння проявилося, зміст та організація пізнавального матеріалу повинні відповідати ступеню розвитку. Зрозуміле - це те, що може бути зрозуміло і стає зрозумілим у результаті діяльності розуміння" [9, с.236].

Грунтуючись на результатах дослідження, ми виділили шість рівнів розуміння: впізнавання, пригадування, аналогізування, комбінування, руйнування стереотипів і продуктивний рівень.

Найпростішим рівнем розуміння є розуміння-впізнавання. Його особливість полягає в тому, що суб'єкт користується готовим еталоном, який у випадку необхідності співставляється з об'єктом розуміння, і всі деталі еталона повністю співпадають з деталями об'єкта розуміння.

Другий рівень - розуміння-пригадування. В його основі також лежать мнемічні процеси, але суб'єкту необхідно затратити певні зусилля для того, щоб пригадати об'єкт внаслідок неможливості швидкої актуалізації матеріалу. Подібні механізми розуміння фіксуються дослідниками і при вивченні процесу розуміння інших видів матеріалу [6, 7].

Третій рівень - розуміння-аналогізування. Якщо суб'єкту необхідно щось зрозуміти, він звертається до попереднього досвіду, прагнучи відшукати в ньому щось подібне до об'єкта розуміння. У низці досліджень аналогізування виділяють як одну із стратегій розв'язання творчих задач, наводять дані про те, що формування стратегії пошуку аналогів є одним із складових елементів стимуляції творчого мислення школярів [7]. Процес розуміння на цьому рівні відбувається на основі порівняння, встановлення аналогів і подальшому їх перенесенні.

Рівні розуміння-впізнавання, пригадування і аналогізування є результатом оперування стратегією аналогізування. Різниця між рівнями визначається складністю аналогій, які використовуються в процесі розуміння задач: від повної аналогії (розуміння-впізнавання, розуміння-пригадування) до окремих і досить далеких аналогій між предметами і явищами які, на перший погляд, не мають нічого спільного між собою. Використання суб'єктом останнього виду аналогій є ознакою досить високого рівня розвитку в нього творчого мислення.

Четвертий рівень - розуміння-комбінування. Найчіткіше він виявляється при розв'язанні конструктивно-технічних задач, а також при розв'язанні інших творчих задач і передбачає використання суб'єктом різних комбінацій елементів, які містяться в задачі.

Іноді може скластися більш складна ситуація, коли суб'єкт не володіє відповідними моделями або еталонами, коли об'єкт пізнання не відповідає існуючому стереотипу, категорії, класу, схемі. Розуміння - це в більшості випадків зіткнення звичного і незвичного. Воно зв'язано зі зміною звичних уявлень, абстрагуванням явищ із звичайного контексту їх осмислення, руйнуванням старого смислу. На основі таких зруйнованих смислів і вибудовується новий смисловий ряд. Саме це відбувається на п'ятому рівні розуміння.

П’ятий рівень - розуміння, що виникає внаслідок руйнування стереотипів. Мисленню кожної людини тією чи іншою мірою властиві стереотипи: звичний спосіб життя, існування певних уявлень про об’єкти і явища тощо. Для розуміння деяких із них достатньо користуватися стереотипами. Але в окремих випадках для того, щоб зрозуміти об’єкт, необхідно діяти всупереч існуючим стереотипам.

Найвищий - шостий рівень розуміння, рівень, який властивий творчо обдарованій особистості. У цьому випадку розуміння виникає як результат швидкого, повного і глибокого аналізу об’єкта, вміння побачити його з різних боків і виділити найсуттєвіші деталі. Одна з характеристик цього рівня - здатність суб’єкта продукувати нові знання.

Досягнення суб’єктом того чи іншого рівня розуміння забезпечується домінуючою у нього мисленєвою стратегією, є результатом її функціонування. Так, рівні розуміння, пов’язані з мнемічними процесами, забезпечуються стратегією пошуку аналогів. Більш високі рівні розуміння – розуміння-комбінування - забезпечуються стратегією комбінування, рівень розуміння, пов’язаний з руйнуванням стереотипів - гнучкою стратегією, найвищий рівень розуміння - продуктивною стратегією (Рис.1).

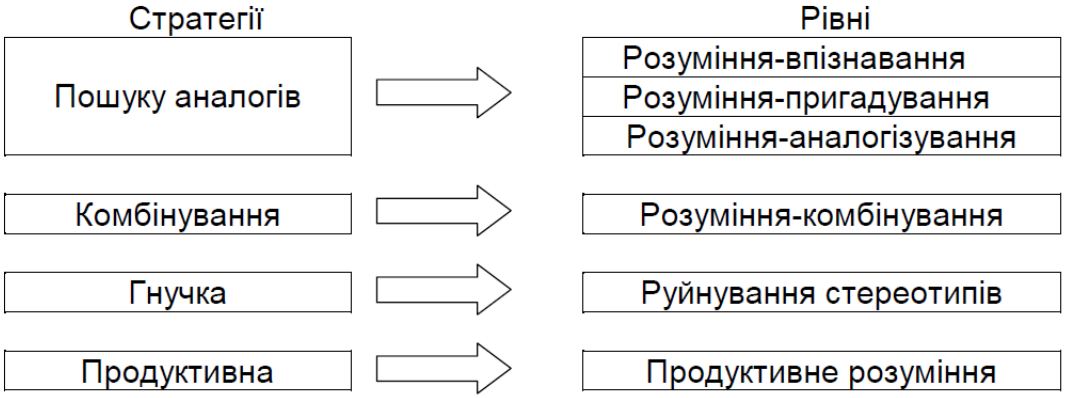


Рисунок 1 - Взаємозв’язок між процесуальними та результативними характеристиками розуміння

Дані таблиці 1 свідчать про те, що школярі значно частіше досягають розуміння, використовуючи стратегію пошуку аналогів, ніж студенти. Звідси можна зробити припущення про те, що рівні розуміння визначаються рівнем психічного розвитку суб’єкта, а також віковими особливостями (тобто стратегії особливо інтенсивно формуються у старшому шкільному і юнацькому віці). Виділені рівні розуміння творчих задач дають можливість зробити висновок про рівень психічного розвитку особистості: від розуміння-впізнавання до творчої обдарованості.

У таблиц 1і подано результати розуміння задач групами досліджуваних.

Виділені вище рівні взаємозв’язані між собою: кожний наступний рівень включає попередні, і їх якості можуть виявлятися вже на більш високому рівні. Результати дослідження показали, що певна кількість старшокласників не піднімаються вище рівня розуміння-аналогізування, тим не менше це не заважає їм досягати певних успіхів у навчанні.

Незначна кількість розв’язків, які мали в основі механізм впізнавання і пригадування, зумовлена новизною задач для досліджуваних. Значна частина

студентів-математиків розв'язувала їх на рівні розуміння-аналогізування. Це зумовлено також існуючими стереотипами відносно підвищеної складності задач, що підштовхнуло досліджуваних до використання відомих алгоритмів, а не до пошуку простих способів розв'язання.

Таблиця 1 - Рівні розуміння задач різними групами досліджуваних (у % від загальної кількості розв'язань)

Рівні розуміння	Групи досліджуваних	
	студенти	учні
1	2,9	2,1
2	5,8	5,6
3	28,9	40,3
4	14,3	10,5
5	22,9	13,0
6	11,1	5,4
кількість відмов	14,1	23,1

Учні ліцею розв'язували задачі також на рівні розуміння-аналогізування. Коли ж їм не вдавалося знайти відповідний аналог, вони відмовлялися від розв'язання задачі (23,1%). На рівні комбінування розуміння зустрічалося значно рідше через специфіку задач. Значно частіше воно зустрічається при розумінні технічних задач [6,7].

Розуміння, яке виникає внаслідок руйнування стереотипів, значно частіше спостерігалося у студентів-математиків, ніж в учнів ліцею (відповідно 22,9% і 13,0%). Відносно продуктивного рівня розуміння, то і тут перевагу мали студенти (відповідно 11,1% і 5,4%).

Рівні розуміння, яких досягали групи учнів і студентів, свідчать про вікові та інтелектуальні відмінності в оперуванні інформацією. Учні в 40% розв'язань користувалися стратегією пошуку аналогів, студенти ж користувалися нею значно рідше (28,9% розв'язань). Рівень комбінування зустрічався значно рідше інших через специфіку задач, які пропонувалися для розв'язання. Рівень руйнування стереотипів є наслідком прояву гнучкої стратегії, частота оперування якою значно вища у студентів (11,1% порівняно з 5,4% у школярів).

Рівень оперування інформацією значно вищий у студентів. Таким чином, можна стверджувати, що стратегія є змістовним показником розвитку творчого мислення.

Виділені рівні дають можливість простежити також динаміку розуміння суб'єктом творчих задач. На початку суб'єкт бігло знайомиться з умовою задачі і вже на основі цього "побіжного синтезу" робить свій попередній висновок відносно того, відома йому ця задача чи ні, чи розв'язував він раніше аналогічні задачі.

У випадку неповного впізнавання суб'єкт намагається пригадати аналогічну задачу або застосувати відому йому формулу або теорему. Суб'єкт може використати деталі кількох відомих йому об'єктів для розв'язання задачі. Якщо ж його психічний розвиток обмежується третім рівнем, то він досить часто відмовляється від розв'язання задачі. В протилежному випадку суб'єкт веде пошук далі, конструючи елементи окремих деталей, які містяться в задачі.

Якщо всі спроби розв'язати задачу не приводять до успіху, то суб'єкт потрапляє у безвихідну ситуацію. У таку своєрідну ситуацію він потрапляє після кожного з етапів, про що свідчать більш-менш тривалі паузи в процесі розв'язання задачі при переході від одного етапу до іншого. Але в даній ситуації про це свідчить стан суб'єкта. Цьому моменту, звичайно, передують більш-менш тривалі спроби з його боку розв'язати задачу, внаслідок чого виникають нові помилкові розв'язання.

Щоб досягти розуміння задачі, суб'єкт повинен критично переосмислити все те, чого він досяг, або ж визнати невдачу і відмовитися від розв'язання задачі. З цього починається етап, який відповідає рівню руйнування стереотипів. Відмовившись від попереднього шляху розв'язання, а відповідно і від виділеного смислу задачі, суб'єкт прагне подивитися на задачу дещо інакше, зрозуміти її прихований смисл. Після подолання стереотипу, суб'єкт переходить до розгляду об'єкта з різних боків, шукає латентну проблемність. Саме в цьому випадку можна говорити про перехід до найвищого рівня розуміння, який характеризується гнучкість мислення, що з свого боку, є показником його продуктивності.

Відносно процесу розуміння творчих задач обдарованими досліджуваними, можна припустити, що і в цьому випадку всі вказані процеси існують у згорнутому вигляді. Це створює враження відсутності попередніх п'яти етапів.

Розв'язуючи задачу, суб'єкт завжди рухається від найпростіших рівнів до найскладніших. "Природа створила наш мозок так, що він працює за надзвичайно економним принципом. Причому ця економність не обмежується тільки рівнем здійснення фізіологічних процесів, а поширюється і на функціонування психічної сфери. При необхідності розв'язання задачі на розуміння в роботу включаються спочатку більш прості, ієрархічно початкові психічні пізнавальні процеси. Якщо на цих рівнях задача не розв'язується, то підключаються більш високоорганізовані пізнавальні процеси – аж до вищих рівнів творчого мислення. В умовах розв'язання високотворчих наукових або технічних проблем беруть участь всі пізнавальні процеси людини або навіть ширше - все багатство людської психіки" [1, с.39]. Цей процес може бути непомітним у випадку виникнення інтуїтивного розв'язку задачі, коли результат мислення з'являється "миттєво".

Висновок. Стратегії є не тільки умовою успішності розв'язання задачі, але й свідченням готовності особистості до творчої діяльності. Залежно від складності механізмів мисленнєвої діяльності, окремих операцій, єдність яких забезпечує функціонування стратегій, виділені наступні стратегії розуміння творчих задач: 1)пошуку аналогів; 2)комбінування; 3)гнучка стратегія; 4)продуктивна стратегія. Рівень функціонування мисленєвих стратегій визначає рівень розуміння суб'єктом творчих задач.

Результатом розуміння творчих задач є досягнення того чи іншого рівня: впізнавання, пригадування, аналогізування, комбінування, руйнування стереотипів і продуктивного рівня. Виділені рівні розуміння творчих задач дають можливість зробити висновок про рівень психічного розвитку особистості: від розуміння-впізнавання до творчої обдарованості.

Список використаних джерел

1. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание / А.В.Антонов. - К.: Наукова думка, 1988. - 184 с.

2. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления / Л.Л. Гурова // Вопр. психологии. - 1986. - № 2. - С.126-137.
3. Звегинцев В.А. Язык и понимание /В.А. Звегинцев // Вопр. психологии. - 1982. - № 1. - С.71-80.
4. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В.Знаков - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1998. - 232 с.
5. Исследование проблем психологии творчества / Отв. ред. Я.А.Пономарев. - М.: Наука, 1983. - 336 с.
6. Коваленко А.Б. Психологія розуміння / А.Б.Коваленко - К.: Геопринт, 1999. - 184 с.
7. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены) / В.А.Моляко – К.:Освита Украины, 2007. – 388 с.
8. Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества // Человек в системе наук. - М.: Наука, 1989. - С.370-378.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологи / С.Л.Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. - 424 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9

Козицька І.В. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології (м.Київ)

АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРОЯВ АНТИНОМІЧНОСТІ ЇЇ БУТТЯ

У статті представлено детальний огляд різнобічних підходів та концепцій проявів амбівалентності в житті особистості. Досліджено ознаки антиномічних тенденцій в структурі амбівалентності ситуацій та переживань особистості. Проаналізовано шляхи зменшення тривоги в амбівалентних ситуаціях та подолання амбівалентних переживань, що складають невід'ємну частину буття особистості.

Ключові слова: амбівалентність, *антиномічність, протиріччя, толерантність, подолання кризових станів, життєвий шлях особистості*

В статье представлено детальный обзор разноплановых подходов и концепций проявлений амбивалентности в жизни личности. Исследовано признаки антиномических тенденций в структуре амбивалентности ситуаций и переживаний личности. Проанализировано пути уменьшения тревоги в амбивалентных ситуациях и преодоление амбивалентных переживаний, которые составляют неотъемлемую часть бытия личности.

Ключевые слова: *амбивалентность, антиномичность, противоречие, толерантность, преодоление кризисных состояний, жизненный путь личности*

The article represents a detailed overview of the diverse approaches and concepts of ambivalence manifestations in the life of an individual. The signs of antinomian tendencies in the structure of ambivalence of situations and experience of an individual have been investigated. The ways of anxiety reduction in ambivalent situations and overcoming ambivalent feelings which are an integral part of an individual's being were analyzed.

Keywords: *ambivalence, antinomy, contradiction, tolerance, crisis states overcoming, an individual's way of life*

Актуальність. Важливими умовами повноцінного розвитку людини є її усвідомлене прагнення до всебічного розкриття та реалізації власних потенційних

° © Козицька І.В., 2014 р.

можливостей, спроможність визначати свій життєвий шлях та досягати поставлених цілей у процесі динамічного розвитку сучасного суспільства.

Особливої ваги набуває здобутий людиною досвід у переживаннях та ситуаціях, які ставлять її перед необхідністю постійного вибору із взаємовиключних у часі альтернатив, коли, як наслідок, людина втрачає інший, можливий варіант вирішення ситуації. Усвідомлення особистістю можливості втрати однієї з актуалізованих альтернатив прийняття рішення, реалізації дії або вчинку веде до того, що така ситуація набуває ознак антиномічності.

Слід зазначити, що антиномічність набула статусу універсальної категорії, яка отримала перспективу багаторівневого застосування в різноманітних науках, у тому числі, в психології. Людина є антиномічною істотою за способом власного існування, таким же антиномічним є її буття (Аристотель, М. О. Бердяєв, Г. В. Ф. Гегель, М. О. Лоський, Платон, І. Г. Фіхте, П. Флоренський та ін.). Більшість психологічних шкіл та напрямів визнавали та кваліфікували цей факт або у безпосередньо вибудуваних концептах антиномічності як універсального феномена, сутнісної характеристики людського буття (С. Л. Рубінштейн, К. Ясперс та ін.), або у вигляді аналогових моделей психічних феноменів: амбівалентності (М. Кляйн, К. Левін, Г. Нюнберг, Ф. Перлз, К. Роджерс, Ф. Ріман, В. Франкл, І. Френкель-Брунсвік, З. Фрейд та ін.), конфлікту (М. Дойч, В. Мерлін, К. Хорні).

Метою дослідження є теоретичний аналіз різнобічних підходів до розкриття сутності амбівалентності в житті особистості та пошук ознак антиномічності в її проявах.

Сучасні науковці та практики у сфері психології часто звертаються до феномена антиномічності, розкриваючи його, описуючи в своїх наукових та психотерапевтичних працях. Відомий психотерапевт Ірвін Ялом, досліджуючи процес психотерапії, приходить до висновку, що рішення важко прийняти за багатьох причин, і деякі з них лежать в основі нашого буття. Так він приводить приклад: фраза «третього не дано», в якій на його думку лежить ключ до розуміння складності будь-якого рішення. Рішення, що неминуче містить в собі відмову: у будь-якого «так» є своє «ні», кожне прийняте рішення знищує всі інші можливості. Цікавим є факт, присутності феномену антиномічності в самому слові «вирішувати» (decide), корінь цього слова в англійській мові означає «вбивати», як і в словах «вбивство» (homicide) та «суїцид» (suicide) [6,10]. В українській мові також присутні схожі фонетичні аналоги: «вирішити» та «порішити».

Німецький психолог та психіатр Харольд Шульц-Хенке, досліджуючи природу людину завжди підкреслював, що структура усього живого, а людини – особливо, значно багатша, аніж про це можна думати чи уявляти. Вже сам факт, що людина є zoon politikon, істотою, що створює культуру, і живою істотою, яка знає про свою смерть, являє собою її важливу характеристику та має специфічні наслідки. Для розуміння людини важливо мати на увазі, що вона повинна вирішувати антиномічні конфлікти, тобто вміти справлятися з імпульсами, потребами і бажаннями, суперечливість яких нездоланна [7].

Слово «антиномія», можливо, у когось викличе асоціації лише з великими, трагічними конфліктами, які фатальним чином виникають у людини протягом його життя. При цьому легко забувають, що повсякденне життя кожної людини жадає від неї постійного рішення антиномічних проблем. Всі ми відчуваємо

розщепленість. Уже маленька дитина, що, за словами Шульца-Хенке, є не тільки «лютою» істотою, але й істотою, що має потребу в ніжності й підтримці, перебуває в справжньому антиномічному конфлікті. Навіть у тварини можна вже виявити ознаки розщепленості, але ж будь-яка тварина є насамперед інстинктивною істотою. У порівнянні з нею людину можна охарактеризувати як істоту, порівняно вільну, але разом з тим «розщеплену надвоє» або, краще сказати, «розщеплену на багато частин». Уже в протиставленні Фрейдом еросу й потяга до смерті міститься щось, що Шульц-Хенке називає антиномічним ставленням людини до світу в цілому, тобто до життя й смерті. Крім того, існують інтрапсихічні й інтерперсональні антиномії [8].

Інтрапсихічні антиномії виникають через те, що на світі є не так багато речей, які, якщо взагалі цікавлять людину, збуджують в ній тільки одну потребу. Слід зазначити, що інтрапсихічні конфлікти розігруються в основному між прагненням до моментального задоволення й властивим кожній людині прагненням до сталості. Так, наприклад, яблуко через його смак хочеться відразу з'їсти, але разом з тим за його красу хочеться зберегти й продовжувати радуватися його вигляду. «Людина влаштована так, що, по суті, настільки ж явно прагне до сталості, як і до того, щоб віддатися у владу моменту» [9].

На думку Шульца-Хенке, прагнення до сталості є настільки універсальним усвідомленим переживанням людини, що порівняльна нетривалість почуття задоволення після угамування анімалістичної потреби вселяє в людину тривогу, оскільки мінливість її лякає. І навпаки, задоволення духовних потреб більше відповідає прагненню людства до сталості, оскільки одержувати задоволення можна й від спогадів. Його, так сказати, можна повернути назад. Це, крім іншого, є причиною того, що людина розцінює переживання духовних спонукань як «вищі», а анімалістичних, навпаки, - як «нижчі». Через мінливість останніх вона може почати їх боятися й в остаточному підсумку відчути себе винною за своє власне прагнення до сталості. Подібне автономне почуття провини виявити дуже просто. Набагато драматичніше, однак, переживається почуття страху, що виникає тоді, коли власні потреби зіштовхуються із протилежними потребами інших людей, а можливими наслідками можуть виявитися ворожість або втрата любові. Шульц-Хенке пише: «Цей особливий страх втрати любові і є те, що становить важливу частину всіх сконденсованих переживань страху, які ми в такому випадку звичайно називаємо почуттям провини» [8].

Якщо людина зненацька розпізнає погрозу втрати любові або її захльостують автономні бурхливі почуття провини, то в розуму не залишається часу для керування. У такому випадку вступає в дію гальмування. Нам видається важливим указати на його універсальну, «здорову» наявність. «Дуже часто воно виникає без попередження, ненавмисно й не маючи потребу в тім, щоб бути навмисним, у панічному страху перед переживанням, що загрожує. І тоді одна із двох антагоністичних потреб раптом "автоматично" зникає». Шульц-Хенке вважає гальмування теперішнім «тим, що залишається в остачі» інстинктивним компонентом людської природи [9].

Антиномія є складовою частиною людського життя, і кожна людина в тім або іншому ступені буде зазнавати невдачі в прагненні гармонійно й безболісно долати неминучі конфлікти.

У ряді психологічних досліджень амбівалентність розглядається як один із змістових аналогів феномена антиномічності. Феномен амбівалентності – важливе поняття у психоаналітичних теоріях особистості (М. Кляйн, Г. Нюнберг, Ф. Ріман, Дж. Стівенс, З.Фрейд) і гуманістичній психології (К. Роджерс, Ф. Перлз, В. Франкл).

Психологічні дослідження амбівалентності можна умовно поділити на три напрями: 1) перший акцентує увагу на психодинамічних аспектах амбівалентності (Е. Блейлер, М. Кляйн, З. Фрейд), тому зрозуміло, що проблематика, яка аналізується, посідає помітне місце у психоаналітичних теоріях розвитку (К. Абрахам, Г. Блюм, Ф. Ріман); 2) другий представлений дослідженнями амбівалентності як різновиду психологічного конфлікту (К. Левін, Н. Міллер), та когнітивною концепцією (Р. Браун, Ч. Осгуд, Л. Фестінгер), що вивчає незадоволення потреби людського розуму в наступності, яка є основною передумовою амбівалентності; 3) третій напрям базується на дослідженні амбівалентної поведінки як «неспроможності» прийняти рішення (Р.Баркер, Д. Роттер). Психодинамічна теорія зосереджує увагу на конфліктних емоціях, прийнятті рішень у випадку неспроможності та імпульсивності намірів і дій особистості, програмуванні суперечливої поведінки.

Змістові складові амбівалентності наступні: 1 – одночасна подвійність явищ зовнішньої реальності, або внутрішнього світу (кожній базовій властивості відповідає властивість протилежної ознаки для рівноваги та здійснення гармонії, а кожній індивідуально-особистісній тенденції – анти-тенденція); 2 – непримиренні протилежності мотиваційної, поведінкової, афективної сфер особистості характеризуються рівною чи майже рівною силою та обсягом (рівновага і сталість явища, які пов’язані з однаково наявним протиставленням тенденцій, співіснування протилежностей у формі амбітендентності, тобто єдності, свідомого та несвідомого).

Отже, амбівалентність особистості – це властивість, яка виявляється у співіснуванні рівних за потенційністю, взаємоприйнятних, протилежних почуттів, думок, бажань та дій до зовнішнього чи внутрішнього світу, що феноменологічно закріплюється у афективній, мотиваційній та поведінковій сферах буття особистості [10]. Афективна складова (потяги, емоції, почуття) амбівалентності передбачає співіснування одночасного переживання задоволення-незадоволення й обов’язково толерантність до цієї протилежної подвійності як спроможність людини сприймати, усвідомлювати, інтегрувати властивості актуальної амбітендентності. Звідси - здатність людини витримувати фрустрованість (незадоволеність) роздвоєних потреб, цінностей, ситуацій без внутрішніх руйнівних наслідків (наприклад, емоційного «жування» і швидкого виходу із фрустраційної толерантності (І. Френкель-Брунсвік, С. Розенцвейг) й водночас конкордатної амбівалентності [2]. Фрустраційна інтолерантність (як нетерпимість до амбівалентності) відрізняється від фрустраційної толерантності тим, що афективні протилежності інтегрують частково (дискордантна амбівалентність) чи повно (патологічна).

Позиція В. А. Лекторського пояснює різновиди толерантності (байдужість, неможливість взаєморозуміння, зневажливість, розширення власного досвіду і критичний діалог), розглядаючи її в залежності від рівнів переживання [5]. Дійсно, переживати фрустраційну толерантність на засадах роздвоєння можна свідомо,

творчо, самостійно й таким чином зменшувати у процесі внутрішнього критичного діалогу фрустраційну інтолерантність. П. В. Лушин, досліджуючи феномен „толерантності до невизначеності", підкреслює, що «наявність конфлікту, хаосу та ознак невизначеності в ситуації є ознакою переходу на новий виток розвитку, а отже – й стабільності. У даному зв'язку толерантне ставлення до невизначеності і хаосу, а іноді, навіть пряма його стимуляція (шляхом відмови від прямого управління, використання фактору часу) сприяє породженню адекватних способів самоорганізації і, як наслідок, стабільності» [3].

Поведінковий бік амбівалентності особистості знаходить вияв у площині внутрішньої боротьби та суперечки між агресією та доброзичливістю. Так А. Маслоу і К. Роджерс, описуючи ворожість, ревнощі тощо, котрі виникають через неможливість задовольнити базисні потреби у коханні, захищеності і приналежності, не вважають агресію центром психічного світу людини, тому що саме фрустраційні потреби переважно найпривабливіші для неї [4].

Найбільш сильна реакція на амбівалентність особистості – агресія, яка реалізується як фізична чи словесна атака, спрямована на те, щоб нашкодити окремому об'єкту, або й знищити його. Амбівалентна агресія зазвичай супроводжується почуттям роздратованості, гніву чи злості, які спрямовані то на зовнішні об'єкти, то на саму особу. Така агресія відіграє подвійну роль: сприяє усуненню перешкоди та зменшує емоційне напруження. Вибух гніву приносить афективне полегшення навіть тоді, коли амбівалентну перешкоду не можливо усунути чи здолати. Якщо соціальні норми відчутно тиснуть на людиною, то агресія переміщується всередину її психоструктури та перетворюється на самоагресію, яка супроводжується тривогою [4].

У поведінці руйнівний вплив амбівалентної агресії виявляється у вигляді регресії, для якої показовими є неадекватні реакції (безпідставний крик чи мовчання). Негативні наслідки такої поведінки полягають у тому, що людина вперто повторює певні дії, незважаючи на те, що вони не дають позитивних результатів. Така впертість дратує навколишніх, тому що не завжди сприймається як переживання труднощів [1].

Отже, можна стверджувати, що амбівалентність у своїх проявах, носить характер антиномічності. Особливо яскраво розкриває сутність цього концепту дослідження амбівалентної поведінки як «неспроможності» прийняти рішення. Під час прийняття рішення людиною, яка перебуває в антиномічній ситуації, саме неспроможність, складність прийняття рішення стає основною частиною дослідження потенціалу подолання особистістю антиномічності психічних станів.

Висновки. Здійснивши історико-теоретичний аналіз проявів амбівалентності в житті людини, можна зробити висновок, що досліджуваний феномен за своїми зовнішніми та внутрішніми проявами носить ознаки антиномічності, яка розкривається (розгортається) у континуумі людського буття, а отже – кожного моменту та аспекту існування особистості.

Список використаних джерел

1. Габреева Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием: учеб. пособие / Г. Ш. Габреева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1981. – 63 с.

2. Леонова А. Б. Психологические средства оценки и регуляции функциональных состояний человека / А. Б. Леонова. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 161 с.

3. Лушин П. В. Толерирование неопределенности как способ экологического управления / П. В. Лушин // Практическая психология и социальная работа. – № 12. – К., 2010.

4. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
5. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1986. – № 6. – С. 14-22.
6. Ялом И. Д. Экзистенциальная психотерапия / И. Д. Ялом. – М. : Класс, 2000. – 576 с.
7. Schultz – Hencke H. Der gehemmte Mensch, Entwurf eines Lehrbuchs der Neo – Psychoanalyse. 1942. – 257 p.
8. Schultz – Hencke H. Lehrbuch der Traumanalyse. 1949 – 377 p.
9. Schultz – Hencke H. Lehrbuch der analytischen Psychotherapie. 1952 – 520 p.
10. Leben mit Gefühlen: Emotionen, Werte und ihre Kritik / Hrsg. B. Merker. – Paderborn : Mentis, 2009. – 290 S.
11. Yalom Irvin David. Existential Psychotherapy New York: International Universities Press, 1980.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9.07

Коротаева И. В.[°]

Московский Государственный университет имени М. В. Ломоносова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, (г. Москва)

МЕТАКОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Дослідження присвячено діагностиці метакогнітивного розвитку студентів психолого-педагогічних спеціальностей на прикладі функціонування стратегії «виділення головного», яку переважна більшість учнів називають у самозвітах основною в процесі засвоєння матеріалу. Отримані дані свідчать про відсутність рефлексивного уявлення про структуру наукового знання в орієнтувальній основі дії з виділення головного у тексті пояснювального типу, яка стихійно склалася у студентів. Лише 1% студентів-педагогів і 5% студентів-психологів виконують дію у відповідності до академічних уявлень.

Ключові слова: *метакогнітивні знання, стратегія виділення головного, структура наукового знання, текст пояснювального типу*

Исследование посвящено диагностике метакогнитивного развития студентов психолого-педагогических специальностей на примере функционирования стратегии «выделения главного», которую подавляющее большинство учащихся называют в самоотчетах основной в процессе усвоения материала. Полученные данные свидетельствуют об отсутствии рефлексивного представления о структуре научного знания в стихийно сложившейся у студентов ориентировочной основе действия по выделению главного в тексте объяснительного типа. Только 1% студентов-педагогов и 5% студентов-психологов выполняют действие в соответствии с академическими представлениями.

Ключевые слова*: метакогнитивные знания, стратегия выделения главного, структура научного знания, текст объяснительного типа*

We are interested in the professional development of the students majoring in education and psychology: how do they use metacognitive strategies and monitor their comprehension working on the content of the expository text. According to students' self-reports they single out the most important information in the text. We were interested in criteria used by students during the differentiation of the main information in a special constructed expository text. The main statements of sixteen sentences are five ones describing the scientific facts and three – with their explanation. Secondary sentences included five nominative definitions, historical date and the ascertaining of significance of the problem. The choice of eight sentences containing description of the facts and their explanation indicates to the normative

[°] © Коротаева И. В., 2014 р.

views. On the contrary, the choice of "background" sentences as essential information is an indication that students are not aware of expository text structure. Two groups of subjects participated in the experiment: 3rd grades of the Moscow City Pedagogical University and the Moscow State University. Total – 200 persons. Minority of the students monitor the effectiveness of their methods of learning strategies. Only 1% of majors in education and 5% of majors in psychology singled out as the main the description of the facts and their explanation. The rest ones prefer as essential information the sentences in the form of definitions, a historical fact and a statement of the significance of the problem. The majority of education majors marked out definitions and some facts, on the contrary, the psychology majors prefer definitions and explanation without facts. The results show that students do not manage metacognitive knowledge about the characteristics of scientific knowledge and effective strategies for their assimilation.

***Keywords**: metacognition, expository text, readers' skill, differentiation of the main information*

Актуальность исследования определяется современной реформой российского образования, которая ориентирована на системно-деятельностный подход, предполагающий формирование у учащихся предметных и универсальных способов действий, а также обобщенных способов действий с учебным материалом, направленных на решение учебно-познавательных и учебно-практических задач. Именно выделение структуры действий, составляющих в том числе основы умения учиться, а также организация их формирования у школьников и студентов отличает реализацию деятельностной парадигмы в образовании от традиционного рассмотрения учения как процесса усвоения знаний, умений и навыков.

Обучение умению учиться строилось на разграничении деятельности учения и действий, усваиваемых в учении. В структуре деятельности учения, разработанной Ильясовым И.И. и Мальской О.Е., выделялись действия двух планов: 1) действия первого плана, обеспечивающие уяснение и отработку материала (общеучебные умения), 2) действия второго плана, собственно текущие познавательные действия, подлежащие усвоению. Таким образом, развитые общеучебные умения должны обеспечить эффективность познавательной деятельности. [1,2].

В зарубежной психологии проблематика общеучебных (общепознавательных) умений активно разрабатывалась с 1970-х гг. С работ Дж. Флейвелла появляется понятие метапознания, которое включает в себя знание о познании, т.е. знание о факторах, влияющих на научение, опыт получения таких знаний, метакогнитивные цели и стратегии. В настоящее время принято выделять два основных компонента: знание о своем знании и умение регулировать собственное познание. Регуляция познания связана с планированием (отбор нужных стратегий и распределение ресурсов), мониторингом (отслеживание собственного понимания и того, как решается задача) и оценкой продуктов и регуляторных процессов. Фактическая регуляция познания и учения осуществляется посредством использования разного рода стратегий, например, выделения главного в тексте, мониторинга понимания и постановки вопросов к тексту и др.

Исследования показали, что эффективность осмысления материала зависит от того, использует ли учащийся метакогнитивные знания и стратегии понимания и запоминания [3]. При определенных требованиях к учебному процессу сформированные метакогнитивные навыки являются важным предиктором академической успеваемости [4,5]. Учащиеся с высоким уровнем метапознания демонстрируют более высокий уровень академической успешности, чем те, у которых выявляется низкий уровень метакогнитивной культуры. Отметим, что

регуляция собственного процесса познания в некоторых концепциях ставится во главу угла. Современный отечественный исследователь А.В. Карпов описывает метапознавательный уровень как наивысший уровень регуляции деятельности субъекта [6].

Если мы рассматриваем учебную деятельность человека, то метапознание тесно связывается с концепцией саморегуляции учения. Ее компонентами являются мотивация, самоэффективность, метапознание и атрибутивные характеристики [7]. Zimmerman считает, что саморегуляция не может рассматриваться ни как черта личности, ни как специфический навык. Это внутреннее управление собственными регулятивными процессами, в результате которых учащийся, опираясь на знание о личностных особенностях, использует необходимые стратегии усвоения. Учение, в этом смысле, не детерминируется извне, а регулируется самим учащимся [8].

Разрабатываемый в российской психологии деятельностный подход, имеющий схожие черты с идеями когнитивистов, предполагает выделение конкретного психологического механизма обучения через знание предмета и продукта действия, осуществляемого учащимся, а также выполнение им определенных операций в составе деятельности учения. Подробно описанная структура общеучебных умений позволяет обеспечить формирование деятельности учения на ориентировочном, исполнительном и контрольном этапах. Это является существенным отличием деятельностного подхода от когнитивистского и других, описанных выше.

Работа с информацией в соответствии с современными требованиями зависит от уровня сформированности деятельности учения у студентов, осознания ими ее структуры и владения общеучебными умениями на уровне, обеспечивающем эффективное усвоение. Применительно к работе с учебными текстами в первую очередь имеет значение сформированная ориентировочная часть деятельности учения, включающая представления о том, какие типы текстов (например, объяснительный, описательный или повествовательный) встречаются в учебно-научной литературе, и какими стратегиями желательно пользоваться для их усвоения, а также обобщенные средства для регуляции данного процесса.

Целью нашего исследования является диагностика у студентов психолого-педагогических специальностей стихийно сформированного действия по выделению главного в тексте объяснительного типа. Именно эту стратегию подавляющее большинство студентов (более 90%) называют в самоотчетах как основную в процессе переработки информации. При этом представление о «главном» у учащихся весьма неопределенное. Для нас было важно выяснить, что студенты считают самым существенным в тексте, на что направлено их внимание, что они планируют запоминать в первую очередь.

Гипотезой исследования является предположение о том, что представления о главном в группах педагогов и психологов будут различаться. Мы предполагаем, что студенты-психологи будут больше выделять предложения, содержащие описание фактов и объяснения, чем студенты-педагоги.

Методы исследования.

Считается, что владение действием выделения существенной информации в процессе усвоения содержания определяется ориентировкой студентов в характеристиках типичных учебных материалов, в частности, в объяснительном

тексте. Использованная методика «Выбор главных предложений» (Сидельникова А.Н., Мальская О.Е.) позволяет оценить, в какой мере учащиеся осознанно используют способы смысловой переработки содержания текста при дифференцировке главного и второстепенного. В основу методики положены представления, согласно которым объективными критериями анализа содержания учебного материала и оценки значимости его отдельных элементов должны являться обобщенные содержательные характеристики основных типов научных знаний (фактов, законов, гипотез, теорий) и их место в логической структуре научной дисциплины. Вместе с тем для многих учащихся основными ориентирами выделения главного в учебном материале выступают различные формальные признаки тех его элементов, усвоение которых в наиболее явной форме контролируется в ситуации обучения. Таким образом, диагностика была направлена на выявление стихийно сформированного действия непосредственно в процессе работы с текстом.

Материалом методики «Выбор главных предложений» служил специально сконструированный текст по имммунологии из 16 предложений: в пяти предложениях фиксировались основные научные факты по проблеме тканевой совместимости, в трех содержались объяснения этих фактов. Остальные восемь предложений являлись фоновыми: пять были построены по форме как определения, выполняя при этом только функцию наименования, одно содержало историческую дату, два предложения представляли собой декларативные утверждения о значимости проблемы. Задачей являлся выбор восьми главных предложений из шестнадцати, содержащихся в тексте. Методика позволяет делать качественный анализ работы студента с объяснительным учебным текстом, выявлять представления учащегося о логической структуре текста, о том, что из информации подлежит запоминанию. Выбор 8 предложений, содержащих описание фактов и их объяснение, свидетельствует о соответствии взглядов студентов на структуру текста нормативным академическим представлениям. И, наоборот, выбор «фоновых» предложений в качестве существенной информации является показателем того, что студенты не знакомы с требованиями работы с объяснительным текстом, а их стихийно сформированные стратегии отвечают запросам преподавателей, контролирующим номинативные определения, исторические даты, а также умение декларировать значимость проблемы.

Эмпирическое исследование проводилось в двух группах студентов:

- студенты-педагоги 3 и 4 курсов Московского городского педагогического университета (МГПУ), обучающиеся на факультетах начального образования, дошкольного образования, социальной педагогики по программам бакалавриата (100 человек);

- студенты-психологи 3 курса, обучающиеся на факультете психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова по программе «специалист» (100 человек).

Всего – 200 человек. Студенты-педагоги и студенты-психологи поступали в вузы по баллам ЕГЭ (математика, биология, русский язык), педагоги – без экзаменов, психологи сдавали экзамен по биологии.

Полученные результаты.

Представим в общем виде полученные в ходе исследования результаты. К группе «главных» утверждений относятся описание фактов (5 предложений) и их

объяснение (3 предложения), на рисунке отмечены: 1) нормативное выполнение – максимально возможное количество предложений для одной группы из 100 человек– 500 предложений, раскрывающих факты, и 300 предложений с объяснениями фактов, 2) реальное выполнение, т.е. сколько всего в группе психологов или педагогов выделено предложений, отражающих этот тип знания.

В группе «второстепенных» предложений (ненормативное выполнение) представлены следующие виды: 1) 5 номинативных определений – максимальное количество на группу 500, 2) исторический факт – 100 предложений, 3) 2 декларативных утверждения о значимости трансплантации – 200 предложений на группу.

Таблица 1 - Общее количество разных видов предложений в группах психологов и педагогов

	Факты	Объяснение	Определение	История	Декларация
Норма	500	300	0	0	0
Психологи	203	223	316	15	38
Педагоги	242	180	257	41	80

Данные, приведенные в таблице, представлены на рис. 1 в виде гистограммы.

Здесь представлены суммированное количество выбранных психологами и педагогами типов предложений в сравнении с нормативным выбором: 500 фактов и 300 объяснений на одну группу (серый цвет).

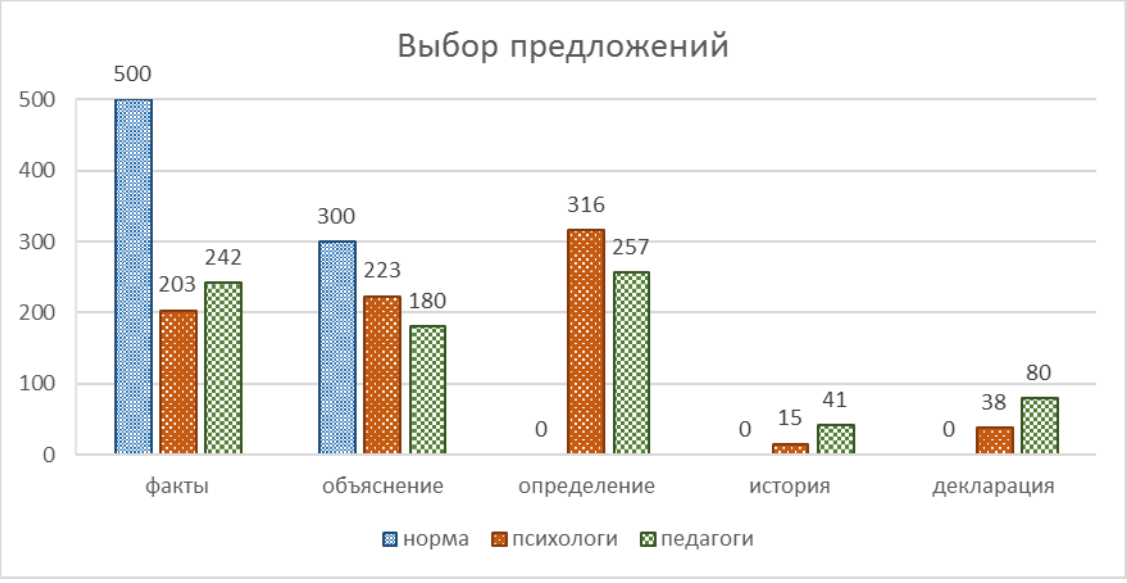


Рисунок 1. - Общее количество разных видов предложений в группах психологов и педагогов.

Рассмотрим отдельные подгруппы студентов, интересные нам с позиции приближения или отклонения от нормы:

1. Нормативное выполнение методики, т.е. выбор 5 предложений с описанием фактического материала и 3 предложений с объяснением этих фактов, крайне низкое. В группе психологов это всего 5 студентов, в группе педагогов – 1 (5% и 1% соответственно).

2. Выделяются подгруппы, которые выбирают факты без объяснений: 3 психолога и 16 педагогов, а также игнорируют фактический материал, частично или полностью подчеркивая объяснения: 15 психологов и 8 педагогов.

3. Максимальное количество выбранных предложений по 2-м группам относится к второстепенным предложениям, являющимися номинативными определениями, выполняющими только функцию наименования: 27 психологов отметили все определения и 21 педагог также выделили все определения.

4. Отмечены подгруппы студентов-психологов и педагогов, выделивших максимальное количество номинативных определений в сочетании с отсутствующими главными предложениями: фактами (10 психологов и 7 педагогов) или объяснениями (1 психолог и 7 педагогов).

5. Остальные варианты представляют собой сочетание главных и второстепенных предложений в разных пропорциях.

Описанные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Подгруппы студентов по выбранной комбинации «главных» и «второстепенных» предложений

Колво студентов	норма 5 фактов + 3 объяснения	нет фактов	нет объяснений	5 определений	5 определений + 0 фактов	5 определений. + 0 объяснений
Психологи	5	15	3	27	10	1
Педагоги	1	8	16	21	7	7

2. Проверка гипотез.

Мы предполагали, что выбор студентов-педагогов и студентов-психологов будет различаться по показателям «Факты» и «Объяснение», т.к. специфика обучения на факультете психологии связана с поисками объяснительных механизмов различных явлений.

Оценка по критерию χ^2 Пирсона статистически достоверных различий в выборе предложений в группах педагогов и психологов.

1. Показатель «Выбор фактов».

Гипотеза H_0: эмпирические распределения групп педагогов и психологов по показателю «выбор фактов» не различаются между собой. Гипотеза H_1: эмпирические распределения групп педагогов и психологов по показателю «выбор фактов» различаются. Значение критерия $\chi^2_{эмп.}$= 11,56983 при количестве степеней свободы $\nu = 5$ ($\chi^2_{0,05}$ =11,070, $\chi^2_{0,01}$ =15,086).

Различия не могут быть признаны статистически достоверными.

2. Показатель «Выбор объяснений».

Гипотеза H_0: Эмпирические распределения групп педагогов и психологов по показателю «выбор объяснений» не различаются между собой. Гипотеза H_1: Эмпирические распределения групп педагогов и психологов по показателю «выбор объяснений» различаются. Значение критерия $\chi^2_{эмп.}$= 20,94907 при количестве степеней свободы $\nu = 3$ ($\chi^2_{0,05}$ =7,815, $\chi^2_{0,01}$ =11,345). Принимается гипотеза H_1

Различия между группами педагогов и психологов по показателю «выбор объяснений» статистически значимы. В группе педагогов выбирают больше фактов, но различия не являются статистически достоверными (значения в зоне неопределенности).

Обсуждение результатов.

Можно констатировать, что только один студент-педагог и пять студентов-психологов включают в ориентировочную основу действия выделения главного в объяснительном тексте поиск предложений, описывающих и объясняющих эмпирические явления, и выполняют его в соответствии с академическими представлениями. Остальные студенты нуждаются в корректировке ориентировочной, исполнительной и контрольной частей действия выделения главного в учебном тексте объяснительного типа.

Выявлены статистически значимые различия в выборе главного у студентов педагогической и психологической специальностей. Студенты факультета психологии выбирают больше предложений, содержащих объяснение фактов, при этом 10% из них вообще игнорируют фактическое содержание. В то же время студенты педагогического вуза имеют тенденцию выбирать фактический материал (статистически не выявлены значимые различия), при этом 16% учащихся вообще не выбирают объяснения в качестве существенной информации в текс те объяснительного типа. Эти различия могут быть связаны с разными требованиями преподавателей в процессе контроля знаний.

Особого внимания заслуживают данные, свидетельствующие о том, что больше всего студенты обеих групп предпочитают в качестве главного выбор второстепенной информации, в частности, номинативных определений, выполняющих функцию наименования (например, «Аутотрансплантацией называется…» и т.д.). С точки зрения логической структуры эти определения не несут существенной информации, но по формальным критериям являются важными для учащихся. 27% психологов и 21% педагогов выбрали максимальное количество определений (5) из 8 предложений. 10% психологов и 7% педагогов при этом игнорирует фактический материал, 1% психологов и 7% педагогов игнорируют объяснения.

Выводы.

Полученные результаты отражают уровень сформированности стихийно сложившегося у студентов приема выделения главного в тексте объяснительного типа. Эти навыки в большой степени, как мы можем предположить, зависят от отсутствия нормативных академических представлений у студентов о процессе познания, о структуре научного знания, не формирующихся в учебном процессе. Большое количество студентов-педагогов ориентировано на усвоение несущественной, второстепенной, с точки зрения логической структуры материала, информации. Убежденность студентов в необходимости использования мнемических стратегий в сочетании с неправильно сложившимися представлениями о том, что является существенным в материале для воспроизведения, негативный опыт чтения плохо структурированных психолого-педагогических текстов, а также требования преподавателей в большой степени определяют низкую эффективность учебного процесса. Поэтому современные образовательные программы в вузе должны включать специальные курсы по

формированию у студентов общеучебных умений, или метакогнитивных знаний и стратегий.

Список использованных источников

1. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986.
2. Мальская О. Е. Анализ структуры и формирования деятельности учения / О. Е. Мальская. – Автореф. канд. психол. наук. – М., 1970.
3. Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., Campione, J. C. Learning, Remembering, Understanding. – In: J. H. Flavell, E. M. Markman (Eds) Handbook of Child Psychology, 4th ed: Cognitive Development, Vol. 3, 1983, 515-529 (New York, Wiley).
4. Dunning, et.al. Why people fail to recognize their own incompetence. Current directions in Psychological science. 12(3), 2003, 83-87.
5. Thiede, K. W., Anderson, M. C., Therrialt, D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. Journal of Educational Psychology, 95(1), 2003, 66-73.
6. Карпов А. В. Психология саморегуляции в XXI веке / А. В. Карпов / Под ред. В. И. Моросановой. – М. : Изд-во «Нестор», 2011. – С. 90-125.
7. Boekaerts, M. Brining about chase in the classroom: strengths and weaknesses of self-regulated learning approach. Learning and Instruction, vol. 12, 2002, 589-604.
8. Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into practice, 41, 2002, 64-70.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.923.37

Коцюба Г.О. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, асистент кафедри соціальної психології (м.Київ)

ОСНОВНІ СТРАТЕГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ЖІНКАМ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У ВІДНОСИНАХ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

В роботі розглянутий феномен залежного кохання у жінок. Представлені деякі данні щодо структурної та функціональної організації залежного кохання на особистісному, емоційному та тілесному рівнях. В структуру кохання залежних жінок включені такі конструкти як сором, гнів, провина, які роблять його внутрішньо конфліктним, біполярним та суперечливим. В роботі описані основні принципи психокорекційної програми, методологічною основою якої є Клієнт-центрований підхід.

Ключові слова: *залежне кохання, структура кохання, прийняття*

В работе рассмотрен феномен зависимой любви у женщин. Представлены некоторые данные ее структурной и функциональной организации на личностном, эмоциональном и телесном уровнях. Чувство любви у зависимых женщин имеет выражено негативную коннотацию. В структуру любви зависимых женщин включены такие конструкты как стыд, страх, гнев, которые делают ее внутренне конфликтной, биполярной и противоречивой. В работе описаны основные принципы психокоррекционной программы, методологической основой которой, является Клиент-центрированный подход.

Ключевые слова: *зависимая любовь, структура любви, принятие*

The article examined the phenomenon of women's dependent love organization. The study has revealed the peculiarities of personal, emotional and physical experience of women engaged in dependent love relations. The feeling of women's dependent love has an acute form of a negative

° © Коцюба Г.О., 2014 р.

connotation. Constructs of shame, fear and anger are included in women's dependent love structural organization doing this feeling internally disputed, bipolar and controversial. The main principles of psychological correction program based on the client-centered approach are described in the paper.

***Keywords**: dependent love, structure of love, acceptance*

Актуальність дослідження. Потреба бути коханим, так само як і потреба кохати, безумовно, є однією з провідних потреб в житті будь якої людини. [1,3,7,12,14,17]. Однак, ряд обставин психосоціального розвитку, які є фруструючими, такі як неправильне виховання, брак любові, приниження, відраза з боку значущих людей, поряд із існуючою тенденцією до поширення сурогатних форм спілкування та відносин (Інтернет, мобільний зв'язок, телебачення), роблять людину емоційно вразливою, перекритою, позбавленою гнучкості та впевненості, психологічно незрілою. За таких обставин, природне прагнення до любові, може ставати викривленим, перетворитися на патологічну залежність, з характерними для неї деструктивними формами взаємодії [2,6,9,10,12,13,15].

Існуюча статистика виразно вказує на те, що поширення цієї проблеми значно перевищує число звернень [5,6,15]. Це може пояснюватися особливостями культури, яка, досить толерантно ставиться, наприклад, до такого явища, як жіноча емоційна залежність і співзалежність [1,2,11]. Разом з тим, із 140 опитаних нами жінок у віці від 20 до 30 років, більшість (58%) не задоволені своїми відносинами та хотіли б багато в них змінити. ***Метою*** нашої роботи було дослідити психологічні особливості залежного кохання у жінок і на основі отриманих результатів розробити основні кроки спрямовані на профілактику та лікування схильності жінок до стосунків міжособистісної залежності.

Характеристика вибірки і методів дослідження. Для діагностики рівня залежності у жінок була використана методика Б. Уайнхолда [15]. Як об'єктивний критерій розподілу «залежних» і «незалежних» жінок використовувався мінімальний пороговий коефіцієнт, обчислений на вітчизняній вибірці О.С. Кочаряном і співавторами [5], який становить j = 45 балів. За результатами опитування «залежну» групу склали 80, а «незалежну» - 60 жінок. Наведені нижче результати були отримані завдяки комплексу наступних психодіагностичних методик: 1) вивчення структури емоційного і тілесного досвіду у залежних жінок - методика семантичного диференціалу (СД); 2) модифікований варіант методу незавершених речень Сакса-Леві; 3) оцінка особистості - п'ятифакторний особистісний опитувальник МакКрае-Коста; 4) вивчення інфантильних психотравм - методика ранніх спогадів WR Rule.

Результати дослідження та їх обговорення. Згідно з результатами нашого дослідження, почуття любові у залежних жінок є в значній мірі внутрішньо конфліктним і містить два взаємовиключних емоційних полюса. Один з цих полюсів спрямований до об'єкта любові, інший же - перешкоджає зближенню з цим об'єктом. Подібне припущення підтверджується отриманою нами психосемантичною структурою кохання у залежних жінок, для якої характерна наявність таких емоційних конструктів, як радість (Up = 1,73, p <0,05), задоволення (Up = 3,72, p <0,01) , пристрасть (Up = 1,89, p <0,05), сором (Up = 5,23, p <0,01), страх (Up = 5,6, p <0,01), гнів (Up = 5,78, p <0,01), а також конструкту тіло (плоть) (Up = 2,59, p <0,01). В емоційній структурі залежного кохання (особливості його конотування) спостерігається значно більше зв'язків з негативними конструктами, які ймовірно, роблять його внутрішньо суперечливим,

біполярним, таким, що включає в себе взаєморетардуючі елементи. Подібна структура значно ускладнює внутрішнє прийняття та реалізацію почуття кохання.

Спираючись на отримані результати, ми також припустили, що для залежних жінок характерні такі типи контактів як відхід від сексуальності або, навпаки, сексуалізація контакту. У першому випадку контакт має соціалізовану форму, в ньому «накладається заборона» на сексуальну сферу відносин. У цьому сенсі інтерес представляє суб'єктивна значимість різних частин тіла - у цих жінок спостерігається Его-ідентифікація з руками (Up = 2,13, p <0,05), шиєю (Up = 2,38, p <0,01), обличчям (Up = 2,94, p <0,01), що можна інтерпретувати як тілесну фіксацію на догенітальній сексуальності. Для такого тілесного рівня функціонування, тіло асексуально і цілком легітимно вписується в простір їх життєдіяльності.

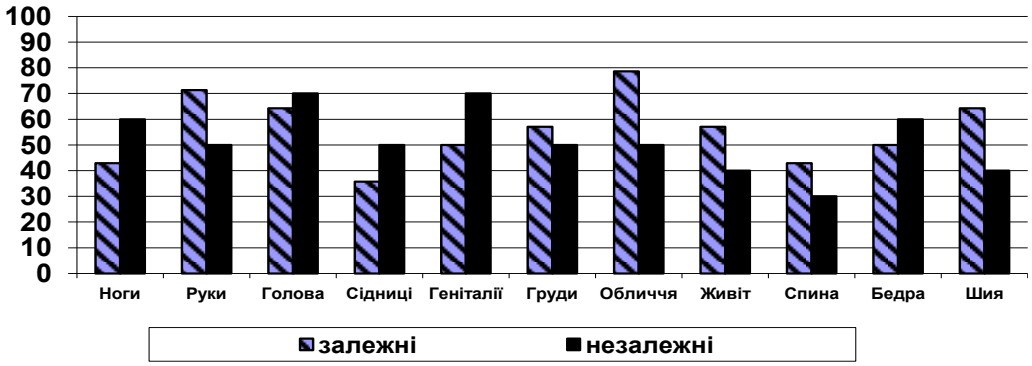


Рисунок 1. Відмінності в ідентифікації з різними частинами тіла між групою залежних і незалежних жінок

У другому випадку - жінки можуть сексуалізувати контакт, на що вказує наявність компонента пристрасті в психосемантичній структурі кохання. Разом з тим, ретардація пристрасті емоціями страху, сорому і гніву може вказувати на те, що сексуальність як така, у цих жінок перекрита, а зовнішня атрибутика має виключно маніпулятивний характер. Це припущення кореспондує з даними дослідження, згідно з якими, жінки залежної групи сприймають своє тіло як інструмент (Up = 4,24, p <0,01) (фізична форма, функція залучення уваги і утримання партнера), а не як джерело задоволення. Основною ознакою цього типу контакту є нездатність до теплих, довірчих відносин або страх інтимності. Такі незрілі контакти стають причиною внутрішнього невдоволення жінок, а придушення інтимності і пристрасті у стосунках призводить до формування «порожній любові» [17].

З результатів також видно, що особливі особистісні риси залежних жінок створюють предиспонуючі умови для побудови незрілих контактів. Наявність дитячих травм відкидання (Up = 6,1306, p <0,01), покарання (Up = 3,039, p <0,01) і приниженості (Up = 2,3597, p <0,01), є сприятливим підґрунтям для розвитку таких якостей, як низька самооцінка (t = 2,99, p <0,01), схильність до підпорядкування (уникнення почуття провини) (t = -3,02, p <0,01), а також високому рівню тривожності (t = 3,11, p <0,01) і напруженості (t = 2,71, p <0,05).

Адиктивні жінки компульсивно відтворюють дитячий травматичний досвід у своєму вже дорослому житті, потрапляючи в емоційно холодні і навіть принизливі

відносини, наповнені соромом, страхом і гнівом. Повторна травматизація тільки підсилює відчуття своєї непотрібності й нікчемності, змушуючи з більшою силою "чіплятися" за партнера і, в той же час, відштовхувати його. В основі такого досвіду лежить глибока недовіра і неприйняття самої себе. На основі отриманих даних нами були розроблені основні принципи роботи з емоційно залежними жінками:

1) *аддиктивне кохання є придбаною дисфункціональною поведінкою*, яка виникає в результаті психологічних травм дитинства [1,2,6,8,12,13,15 та інші]; 2) *симптоми характерні для залежних відносин любові у жінок можуть мати різну ступінь вираженості*. На початкових етапах відносин прояв залежності може бути слабо помітним, жінка може сприймати свої відносини як повністю гармонійні, і тільки потім виникають фрустрація, біль та розчарування; 3) *схильність до міжособистісної залежності є характерною рисою жіночого гендеру* [11,16]. Моделі «підпорядкування» в жіночій поведінці є проявом культурних ролей в домінаторній системі суспільства. Хоча пріоритети сучасного суспільства суттєво змінили роль жінки, це тільки посилило проблему. Популярна останнім часом жіноча емансипація, спрямована на ствердження своєї «незалежності» [1,2,11], в більшості випадків є не чим іншим, як способом відходу від близькості або зворотною стороною залежності (контрзалежністю); 4) *необхідність усвідомлення жінкою своєї залежності у відносинах кохання.* Аддикция у відносинах кохання часто залишається суб'єктивно «непоміченою» залежною жінкою, що сприяє її нормалізації та широкому розповсюдженню [2,5,10,12,15]. 5) *прийняття відповідальності за відносини*. Міжособистісна залежність виникає з ілюзії про те, що любов і прийняття, безпека і спокій, які не були забезпечені в дитинстві матір'ю і батьком, тепер залежать від партнера. Залежна жінка, як правило, проектує свої тривоги та очікування на нього, регресивно йдучи від власної відповідальності; 6) *основна мішень психокоррекционного впливу - Его-структури*. Основна проблема всіх адиктів, в першу чергу пов'язана з втратою або недостатньої диференційованістю власного «Я» [10,13,15], невмінням розпізнавати потреби «дорослого» і потреби «внутрішньої дитини»; 7) *інтеграція (зближення) зрілої частини Его-структур зі структурами «внутрішньої дитини», як необхідний елемент корекційного впливу.* Заради виживання в дисфункціональній родині дівчинці доводилося пригнічувати свої природні спонукання і пристосовуватися до фальші. У зрілому віці такі жінки насилу розпізнають свої дійсні бажання і можливості їх реалізації; 8) *спрямованість на емоційний досвід*. Робота з почуттями, має велике значення для розкриття сутності жінки [15]. Відчуття своєї зіпсованості, яке часто супроводжує залежних жінок, зумовлене внутрішнім «багажем» невиражених образ і гніву; 9) *актуалізація жіночності як важливого елементу статеворольової ідентичності жінок.* На думку Б. Мартель [8] батьки, які не здатні впоратися зі своїми власними сексуальними почуттями, могли занадто рано зривати «природній цикл відносин», придушуючи в собі будь-які ознаки ніжності. У зв'язку з цим, будь-які прояви своєї жіночності дівчинка могла трактувати як неприйнятні і аморальні, і надалі транслювати цей досвід (свідомо чи несвідомо) у доросле життя; 10) *корекція патологічних життєвих сценаріїв особистості залежних жінок.* Неприйняття жіночої гендерної ролі може бути виражене у ряді девіантних життєвих сценаріїв [4]; 11) *робота з тілом*. У

залежних жінок тіло, в певному розумінні, «позбавлене життя» (у ньому немає пристрасті, а радість, любов і задоволення ретардовані негативними емоціями). Негативна семантика власного тіла змушує жінок сприймати його як «брудне» і негідне любові.

Прийняття до уваги вище зазначених принципів та робота у цих напрямах орієнтовані на формування відносин психологічної інтимності у жінок, які психологічно залежать від своїх партнерів. В якості основного методологічного підходу нами була запропонована *клієнт-центрована парадигма*. Важливим фактором у процесі лікування залежності є такі взаємини між психотерапевтом і клієнтом (групою), які мають високий ступінь довіри, осмислення і співпраці. Процес звільнення від залежності в коханні може бути досить болючим. Часто люди бояться йти на «зіткнення» зі своїми травмами і проблемами - їм заважає страх, почуття провини, сорому [3,13]. Учасник психокорекційного процесу повинен відчувати готовність психотерапевта зрозуміти проблеми клієнта і прийняти «потік» його хворобливих почуттів. Досвід бути зрозумілим і прийнятим в атмосфері повної довіри сам по собі вже є саногенним. У цьому сенсі принципи Клієнт-центрованим психотерапії, запропоновані К. Роджерсом, є важливими і необхідними умовами для успішної психокорекційної роботи з емоційно залежними особистостями [3,14]:

Перша умова - *конгруентність.* В основі емоційної залежності лежить глибока недовіра до себе та людей. За нездатністю встановлювати зрілі міжособистісні відносини, як правило, ховається страх бути обманутим (відкинутим, зрадженим). Ця умова передбачає, що процес психологічної допомоги будується на відкритій і щирій основі. У цьому сенсі психотерапевт повинен бути максимально чесний не тільки перед клієнтом, але і перед самим собою. Будь-які нещирі, «фальшиві» дії психотерапевта можуть стати черговою травмою для адикта кохання. Водночас щирість думок, поведінки і почуттів терапевта, запрошують клієнта в якісно нові відносини, в яких можна вільно висловлювати свої почуття, дозволяючи собі бути самим собою.

Емпатичне розуміння, як друга необхідна умова психологічної допомоги, передбачає розуміння світу клієнта таким, яким клієнт бачить його сам, причому це не просто розуміння його слів, а й розуміння його глибинних переживань [14]. Пригнічені почуття залежного клієнта часто стають причиною відчуття сплутаності і безпорадності. Емпатичне реагування психотерапевта на почуття клієнта, які клієнт сам насилу усвідомлює, дає йому можливість повірити в те, що терапевт його дійсно розуміє і що його (клієнта) почуття реальні і заслуговують на увагу. «Відобиваючи» почуття клієнта терапевт, тим самим, розширює простір його самосвідомості. Оскільки залежна особистість постійно має сумніви з приводу того, наскільки вона потрібна і цікава іншій людині, у даному процесі важлива не стільки точність розуміння клієнта, скільки інтерес, до світу клієнта з боку терапевта [3,14].

Третя умова виражається в *безумовному позитивному ставленні* до клієнта. Ця умова реалізується через повагу, сердечність, прийняття і підтримку з боку терапевта. Для залежних особистостей цей досвід має особливо велике значення, оскільки з дитинства вони відчували нестачу в останньому. Дефіцит любові і відсутність безумовного прийняття і підтримки, які людина повинна отримувати з ранніх років у відносинах з рідними (насамперед із матір'ю) - блокує

в людині вроджене прагнення до самостійності і розвитку. Завдання терапевта в даному сенсі допомогти клієнту «рости». Даючи клієнту тепло, турботу і любов терапевт заповнює порожнечі, що утворилися і тим самим створює новий простір для зростання клієнта.

***Висновки*:**

1. Адиктивне кохання є комплексним розладом, яке широко поширене в нашій культурі. До психологічних особливостей жінок, які перебувають у відносинах залежного кохання відносяться: виражена конотація почуття кохання негативними конструктами страху, сорому і гніву, які роблять його внутрішньо конфліктним, біполярним, таким що включає в себе взаєморетардуючі елементи.

2. Залежні жінки мають кілька суперечливих тенденцій: з одного боку вони виявляють спрямованість на соціальні контакти, однак при цьому перекривають в собі сексуальність, про що свідчить ідентифікація з догенітальними зонами; з іншого боку - наявність пристрасті в психосемантичній структурі кохання, вказує на схильність до сексуалізації контактів, яка ймовірно носить маніпулятивний характер, так як пристрасть ретардована емоціями страху, сорому і гніву.

3. Процес звільнення від залежності в любові може бути досить болючим. Залежним жінкам складно бути в контакті зі своїми істиними переживаннями, вони потребують розуміння і прийняття, тому, на наш погляд, клієнт-центрована парадигма, є найбільш оптимальною при роботі з емоційно залежними особистостями.

4. Мішенями психокорекційного впливу є такі структурні утворення особистості: Его-структури особистості, статево-рольові сценарії жінок, інфантильний (травматичний досвід) і відповідні переживання.

Список використаних джерел

1. Гидденс Э. Трансформация интимности. Сексуальность, любовь и эротизм в современных обществах – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.
2. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования – СПб.: Речь, 2004. – 368 с.
3. Карл Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / [под ред. Д. Брэзиера; пер с англ]. - М.: Когито-Центр, 2005. - 315 с.
4. Кочарян А.С. Женские архетипы синдрома “эмоционального холода” в народных сказках / А.С. Кочарян, Н.Н. Терещенко, Т.С. Асланян // Науково-практичний журнал: Наука і освіта 2007. № 8-9 С.72-75.
5. Кочарян А.С. Психометрическая оценка методики диагностики зависимости Б. Уайнхолда / А.С. Кочарян, Е.В. Фролова, Н.А. Смахтина // Вісник Харківського національного університету. Серія психологія. – 2006. - № 718- с. 47-51.
6. Кочарян А.С. Токсическая любовь как форма патологии супружеских отношений / А.С. Кочарян, Р.П.Федоренко // Вісник Харківського університету. Серія психологія. – 1998, № 419.- С. 87-91.
7. Льюис К. Любовь / Вопросы философии. 1989. №8.
8. Мартель Б. Сексуальность, любовь и Гештальт – Спб.: Речь, 2006. – 192 с.
9. Минигалиева М. Зрелые межличностные отношения: условия развития / М. Минигалиева, Н. Ничепоренко // Прикладная психология и психоанализ. - 2001. - №2. – С.57-66.
10. Москаленко В.Д. Зависимость. Семейная болезнь – М.: ПЕР СЭ, 2009. – 352 с.
11. Палуди М. Женская психология - СПб: Прайм-Еврознак: - 2007, - 384 с.
12. Пил С. Любовь и зависимость / С. Пил, А. Бродски – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2005 – 384 с.
13. Психология и лечение зависимого поведения / Под ред. С. Даулинга [Пер. с англ. Р.Р. Муртазина]. — М.: Независимая фирма “Класс”, 2000. — 240 с.
14. Роджерс К.Р. Клиент-центрированная психотерапия – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2002. – 511 с.

15. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд; пер. с англ. А.Г. Чеславской – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 224с.
16. Josselson, R (1987), Finding Herself: pathways to identity development in women. London: Jossey-Bass.
17. Sternberg R.J. Triangulating Love. // Sternberg R.J. & Barnes M.L. (edc). The Psychology of` Love.- New Haven, ST: Yale University Press, 1988.-P.119-138.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 316.614.5

Крайлюк А.І.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант (м.Київ)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ПРОБЛЕМИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ В АСПЕКТІ ВИБОРУ ПОДРУЖНЬОГО ПАРТНЕРА

У статті здійснено теоретичний аналіз прийняття рішення, розглянуті різноманітні теорії вибору та проаналізовано феномен вибору в аспекті вибору подружнього партнера. Джерела – 17

Ключові слова: *феномен вибору, прийняття рішення, соціальний вибір, умови невизначеності, парадокс вибору*

В статье осуществлен теоретический анализ принятия решения, рассмотрены различные теории отбора и проанализированы феномены предпочтений в аспекте выбора супружеского партнера. Источники – 17.

Ключевые слова*: феномен выбора, принятие решения, социальные преференции, условия неопределенности, парадокс антологии*

The article represents theoretical analysis of decision-making and various theories of choice. The preferences phenomena in terms of picking a marriage partner have been analyzed. Sources – 17.

Keywords*: choice phenomenon, decision-making, social preferences, uncertainty conditions, paradox of choice*

Актуальність. Людське життя – це безперервний процес прийняття ділових і особистісних рішень. Кожен з нас протягом дня робить сотні, а протягом життя тисячі виборів. Саме вони визначають наше життя, тому важливість здійснення правильного вибору неможливо переоцінити. На сьогодні недостатньо чітко визначеним залишається феномен прийняття рішення, особливо специфіка прийняття одного із найважливіших рішень в житті – вибір подружнього партнера. Адже це важливий процес, від якого залежить наскільки здоровими стануть взаємовідносини в майбутній сім'ї, наскільки щасливими будуть її члени. Таким чином ми спробуємо дослідити, як же відбувається прийняття рішень, від чого залежить і яким має бути «правильний вибір».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема прийняття рішення як міждисциплінарна наукова категорія є об'єктом вивчення безлічі дисциплін: психології, філософії, економіки, соціології, політології, менеджменту, математики, теорії ймовірності і т.д. І якщо соціальні науки акцентують свою увагу

° © Крайлюк А.І., 2014 р.

в основному на зовнішніх (соціальних, демографічних, економічних) передумовах прийняття рішень, то психологія – на внутрішніх (регуляторних, особистісних, мотиваційних, когнітивних) складових.

Феномен прийняття рішення було досліджено багатьма зарубіжними і вітчизняними школами. Серед базових підходів варто підкреслити наступних зарубіжних вчених: Аенгард Ш.С., Бюнекен Д.М., Василюк Ф.Е., Вербин С.В., Карпов А.В., Канеман Д., Корнілова Т.В., Леппер М.Р., Лерер Дж., Нурев Р.М., Саймон Г.А., Словік П., Тверскі А., Тихоміров О.К., Чумакова М.А., Шварц Б. та вітчизняних: Балл Г.О., Діденко Л.В., Титаренко Т.М., та інші.Психологічний зміст категорії прийняття рішення досліджується багатьма теоріями, проте, як правило, чітко не окреслюється, що негативно позначається на плідності дискусій і ускладнює розв'язання численних дослідницьких і практичних проблем.

Мета статті — здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння проблеми прийняття рішення, розглянути його в аспекті вибору подружнього партнера.

Викладення основного матеріалу. Теорія соціального вибору постулює, що соціальний вибір – це зведення індивідуальних смаків і вподобань до узагальнених соціальних вподобань. Вона вивчає проблеми узагальнення індивідуальних думок, вподобань, інтересів у суспільний добробут, а також зв'язок між окремими індивідами і суспільством. Її автор – американський економіст Дж. Бьюкенен [1].

В основу теорії суспільного вибору покладено ідею виявлення взаємозалежності політичних і економічних явищ, застосування економічних методів до вивчення політичних процесів. Дж. Бьюкенен виходить із припущення, що принцип раціональної економічної поведінки людини може бути застосований у дослідженні будь-якої сфери діяльності, де людина робить вибір [2].

К.Ерроу зазначає, що процес прийняття рішень схожий на різновид ринкової угоди: ви мені — я вам. «Ефективність» політичного обміну, підкреслював Б'юкенен, буде визначатись тим, наскільки повно втілюватиметься в життя принцип одностайності. Так як і ефективність подружньої взаємодії буде визначатись кооперацією і взаємообміном енергією вкладеною в стосунки [3, 4].

Якщо поглянути на процес прийняття рішення чи створювати сім'ю крізь призму теорії соціального вибору, то безперечно вступ в шлюб – правильний вибір. В шлюбі є розподіл ролей – фемінних і маскулінних. Чоловік – полює здобич – заробляє кошти, жінка – берегиня домашнього вогню – створює атмосферу, виконує господарські обов'язки, народжує і виховує дітей. Така кооперація спрощує життя і створює порядок функціонування. При виборі шлюбного партнера як чоловіки, так і жінки співставляють – наскільки вони будуть вигідно вкладати свої сили і що будуть отримувати взамін.

На думку Дж.Лерера зайвий час, витрачений на прийняття рішення, зовсім не гарантує того, що воно виявиться вдалим. Прямої залежності тут немає, як немає, наприклад, і прямої залежності між кількістю інформації, якою ми володіємо, і якістю нашого рішення. Іноді додаткове знання про ситуацію тільки шкодить, утруднюючи наш вибір [5].

Автор підкреслює, що найвдаліші вибори виникають завдяки взаємодії логіки та інтуїції - двох типів мислення. На противагу більшість людей схильні

приймати рішення спонтанно, або керуватися тільки емоціями, не замислюючись над тим, як їх потрібно приймати.

У процесі здійснення рішень страх можливих втрат виявляється сильнішим за привабливість виграшу. Даний ефект називається "відразою до втрати" [6].

Дж. Лерер вказує на те, що наш мозок обмежений і не має потужності супер комп'ютера і як тільки ми намагаємося зважити і оцінити обсяг інформації, який перевершує наші можливості, ми приймаємо не найкращі рішення. В таких випадках, слід покластися на емоції: який варіант викликає найбільш позитивні емоції, той і буде правильним [7].

Для того, щоб робити вдалі рішення, необхідно практикуватись в їх здійсненні. Виходячи з даної тези можемо сказати, що ті особи, які мали практику в стосунках, мали достатню кількість партнерів, краще знають хто їм потрібен, якими якостями має бути наділена ця особа і вміють робити правильніший вибір, ніж ті, хто в цій сфері недосвідчений. Також автор наголошує, що страх можливих втрат виявляється сильнішим за привабливість виграшу. Таким чином, страх залишитись самому буде провокувати необдумані вибори [5].

Згідно нормативної теорії прийняття рішень О.Ф. Гірке, прийняття рішення – це процес раціонального або ірраціонального вибору альтернатив, що має на меті досягнення усвідомлюваного результату. Розрізняють нормативну теорію, яка описує раціональний процес прийняття рішення та дескриптивну теорію, що описує практику прийняття рішень [8].

Згідно нормативній теорії, раціональний процес прийняття рішень проходить наступні етапи: ситуаційний аналіз; ідентифікація проблеми та постановка мети; пошук необхідної інформації; формування альтернатив; формування критеріїв для оцінки альтернатив; проведення оцінки; вибір найкращої альтернативи; впровадження (виконання); розробка критеріїв (індикаторів) для моніторингу; моніторинг виконання; оцінка результату.

Згідно теорії прийняття рішень в умовах невизначеності, умовами невизначеності вважається ситуація, коли результати прийнятих рішень невідомі. Дана теорія розроблялась Д. Канеман, П. Словік, А.Тверскі. Невизначеність підрозділяється на стохастичну (інформація про розподіл ймовірності на безлічі результатів), поведінкову (інформація про вплив на результати поведінки учасників), природну (інформація тільки про можливі результати і відсутність її про зв'язок між рішеннями і результатами) і апріорну (немає інформації про можливі результати). Обгрунтування рішень в умовах невизначеності всіх типів, крім апріорної, зводиться до звуження безлічі альтернатив на основі інформації, яку має особа, яка приймає рішення. Якість прийняття рішень в умовах стохастичної невизначеності підвищується при обліку таких характеристик особистості, як ставлення до своїх виграшу і програшу, схильність до ризику [9, 10].

Д. Канеман підкреслює, що у випадку, якщо немає повної визначеності стосовно наслідків тієї чи іншої альтернативи, рішення приймається в умовах невизначеності на основі трьох критеріїв:

1) maximax – це критерій, при якому вибирається альтернатива, що дає максимальний вихід із максимальним числовим значенням;

2) miximin – це критерій, при якому вибирається мінімальний вихід усередині кожної альтернативи, його називають "песимістичним" критерієм;

3) рівновірогідний критерій – це критерій рішення при якому вибирається альтернатива з найвищим середнім виходом. Для цього спочатку розраховується середній вихід для кожної альтернативи, як частка від ділення суми всіх результатів на їх кількість. Потім вибирається альтернатива з максимальним значенням [11].

Згідно теорії прийняття рішень в умовах невизначеності феномен вибору подружнього партнера є невизначеною ситуацією, так як результати прийнятих рішень не можуть бути відомі. Упущений виграш чинить менший вплив на ситуацію, ніж реалізований програш. Тобто, краще зовсім не одружуватись, ніж одружитись і потім розвестись.

Теорія парадоксу Б.Шварца констатує, що у багатьох випадках спостерігається парадокс, коли більший вибір може привести до гіршого рішенням або, взагалі, до відмови приймати рішення. Що називається «паралічем аналізу», реального або сприйнятого, а також «раціональним невіглаством» [12].

Актуальною є центральна проблема вибору – свобода вибору. У розумінні Б.Шварца вибір не зробив нас вільнішими, проте обмежив, не зробив нас щасливішими, проте постійно викликає незадоволеність. Як це не парадоксально, але велика різноманітність паралізує процес ухвалення рішення. Коли вибирати можна з великої кількості варіантів, людям зазвичай важче зупинити свій вибір на чомусь одному. Невірні порівняння, на думку Гілберта, змушують нас приймати неправильні рішення [13].

Д.Аріелі, фахівець у галузі нейроекономіки, стверджує, що у спірній ситуації, найімовірніше, ми зробимо вибір на користь найбільш очевидного для нашої свідомості, на перший погляд, варіанту і це причина здійснення помилкового вибору. Параліч – наслідок широкого вибору [14].

Б. Шварц звертає увагу, на те, що уявний вибір, який не здійснений, змушує нас шкодувати про ті вибори, які ми зробили насправді. І це, на жаль, позбавляє нас задоволення від того, що ми обрали. І чим більше було варіантів, тим простіше побачити всі недоліки того, на чому ми зупинили свій вибір. Те, як ми ставимося до речей, сильно залежить від того, з чим ми їх порівнюємо. Коли є з чим порівнювати, легко собі нафантазувати привабливі риси того, від чого ми відмовилися [13].

Різноманітність тягне за собою зростання очікувань і, отже, зниження задоволення від результату, навіть якщо це хороший результат. Сучасність постулює завищені очікування, в тому числі і до подружнього партнера, і максимум на який можна сподіватись – співпадіння очікувань з реальністю, констатує Б. Шварц. Секрет задоволеності від прийнятих рішень – не вимагати занадто багато [13].

І справді сьогодні ми спостерігаємо тотальну незадоволеність чоловіків жінками і навпаки. Різноманітність тягне за собою зростання очікувань і, отже, зниження задоволення від результату, навіть якщо це хороший результат.

Корнілова Т.В. виділяє ризикованість і раціональність, як визначаючі особистісні якості, пов’язані з регуляцією процесів прийняття рішення. При прийнятті інтелектуальних рішень суб’єкт покладається на критерії, побудовані ним в результаті інтелектуальної діяльності в умовах репрезентацій ситуації потенціалу особистісного Я, які приймаються ним як авторський вибір. У ситуаціях закритих завдань і в багатоетапних інтелектуальних стратегіях форми

активності суб'єкта специфічні як відносно предметного плану інтелектуальної діяльності, так і щодо факторів і новоутворень, що визначають мотиваційно-особистісну регуляцію виборів. Концепція психологічної регуляції інтелектуальних рішень передбачає відкритість ієрархій детермінант, що визначають регулятивний профіль індивідуальних рішень. Суб'єкт будує критерії прийняття рішень орієнтуючись на встановлювані ним особисто правила прийнятності діапазону виборів, та ієрархії психологічної регуляції. Виходячи з рівня ризикованості і особливостей раціональної сфери буде здійснюватись вибір подружнього партнера [15].

В професійних і життєвих ситуаціях невизначеності мотиваційні передумови виявляються підпорядкованими сформованим особистісним цінностям і професійно обумовленим перевагам, які виявляються провідними в побудові суб'єктивного образу ситуації. Тобто здійснення вибору подружнього партнера буде спиратись на сформовану суб'єктивну ціннісну сферу. Динаміка зв'язків встановлених значущих предметних орієнтирів і діапазону особистісно прийнятних рішень в меншій мірі пов'язані з мотиваційними профілями, що свідчить про вагому роль в особистісній регуляції рівня самосвідомості [16].

Чумаковою М.А. встановлений зв'язок взаємодії інтелектуальних і особистісних компонентів в процесі прийняття рішення. Успіх вибору субєкта повязаний з готовністю до ризику, а не з раціональністю, як націленістю на збір інформації. В свою чергу особистісні компоненти виступають необхідною ланкою при недостатності інтелектуального ресурсу. Мотивація виконує структуруючу функцію в процесі здійснення конструктивного вибору та виділяє різноманітний зміст цілей. При вирішенні закритих завдань, до яких належить вибір подружнього партнера, в інтелектуальній регуляції значимим фактором виступає практичний інтелект [17].

Варто підкреслити, що вибір для жінок і чоловіків – різні речі. Жінка більш схильна до інтуїції, ірраціональності, вона легше довіриться і емоційно включиться, захопиться мужчиною, запустить механізм фантазування. Коли в житті жінки з'являється чоловік, вона включає емоції, фантазування – це все посилюється ціннісними орієнтаціями сім'ї, соціальними стереотипами, що часто призводить до швидкого і не виваженого життєвого вибору. Чоловіку ж більш притаманне логічне мислення, аналіз, контроль, планування. Таким чином, чоловік скоріше буде схильний до раціонального, прагматичного, обдуманого, відповідального та виваженого вибору стосовно того, коли він готовий одружуватись, яка повинна бути його наречена і яким вимогам вона повинна відповідати.

Висновки. Прийняття рішення є міждисциплінарним поняттям, і визначається тим, яким чином віддавати перевагу одній альтернативі перед іншою на певній підставі.

Виходячи з теорій прийняття рішення і предмету нашого дослідження хочеться навести наступні тези:

- згідно теорії соціального вибору вступ до шлюбу безперечно правильний вибір, оскільки кооперація систематизує, створює порядок функціонування та спрощує життя подружжя;

- при виборі партнера відбувається оцінка: наскільки вигідно кожен партнер вкладає свої сили і що отримує взамін;

- досвід у сфері гендерних взаємовідносин призводить до якіснішого вибору;

- вибір подружнього партнера має формуватись не стихійно, а обдумано і зважено, на основі поєднання емоційного ставлення та раціонального обґрунтування, взаємодії логіки та інтуїції;

- теорія прийняття рішень в умовах невизначеності постулює, що опушений виграш чинить менший вплив на ситуацію, ніж реалізований програш, тому краще зовсім не одружуватись, ніж одружитись і потім розвестись;

- тотальна незадоволеність шлюбними партнерами, невдалі вибори та відмова приймати рішення вступати в шлюб породжена великою кількістю можливих варіантів вибору;

- визначальними в процесі прийняття рішень виявляються такі особистісні риси: ризикованість, раціональність, самосвідомість, сформованість ціннісної сери, практичний інтелект та мотивація.

- отже можемо констатувати, що особистість яка стоїть на порозі такого життєтворчого прийняття рішення перебуває у досить фрустраційних процесах, адже одночасно у неї є і потреба бути в парі, і оцінка вкладу та виграшу, і певний досвід стосунків, і страх залишитись самому, і велика кількість можливих варіантів вибору, проте у цьому процесі, як наголошують автори, вона має здійснювати прийняття рішення спираючись на власний розум та емоції.

Перспективами є емпіричне дослідження вибору подружнього партнера, а саме його особливостей, чинників, передумов та наслідків.

Список використаних джерел

1. Бьюкенен Дж. М. Сочинения. Конституция экономической политики. Расчёт согласия. Границы свободы / Дж. М. Бьюкенен – М. : Таурус Альфа, 1997. – 560 с. – (Нобелевские лауреаты по экономике; т. 1).
2. Нурев Р.М. Теория общественного выбора : курс лекций [для студ. высш. уч. завед.] / Р. М. Нурев. – М. : ГУВШЭ, 2005. – 531 с.
3. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл. – К. : Основа, 2006. – 243 с.
4. Діденко Л.В. Теорія вибирання : феномен приймання рішення / Л.В. Діденко. – К. : Гілея, 2009. – С. 5.
5. Лерер Дж. Как мы принимаем решения / Дж. Лерер. – М.: Астрель, 2011. – 234 с.
6. Вербин С.В. Наука принятия решений / С.В. Вербин – СПб.: Питер, 2002. – 160 с.
7. Корнилова Т.В. Диагностика "личностных факторов" принятия решений / Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1994. № 6. – 109 с.
8. Тихомиров О.К. Принятие решений как психологическая проблема / О.К.Тихомиров – М., 1976. – 77 с.
9. Канеман Д. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения / Д. Канеман, П. Словик, А. Тверски – Х.: Гуманитарный центр, 2005. – 632 с.
10. Канеман Д. Рациональный выбор, ценности и фреймы / Д. Канеман, А. Тверски // Психологический журнал. – 2003. – № 4 – С. 31.
11. Kahneman D. Prospect theory an analysis of decision under risk / D. Kahneman, A.Tverske // Econometrica. – 1979. – V. 47. № 2. – 263 p.
12. Карпов А.В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис / А.В. Карпов – М. : Ярославль. ИП РАН, 2000. – 328с.
13. Шварц Б. Парадокс выбора. Почему «больше» значит «меньше» / Б. Шварц. – М.: Добрая книга, 2005. – 288 с.
14. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора / Ф.Е. Василюк // Психология с человеческим лицом – гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – 283 с.
15. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений (учебное пособие). / Т.В. Корнилова - М.: Аспект Пресс, 2003. – 286с.

16. Корнилова Т. В. Психологічна регуляція прийняття інтелектуальних рішень: дис. …доктора псих.наук : 19.00.01 / Корнилова Татьяна Васильевна. – М., 1999. – 466с.
17. Чумакова М.А. Личностные предпосылки рационального выбора в условиях неопределенности: дис. …кандидата псих.наук : 19.00.01 / Чумакова Мария Алексеевна. – М., 2010. – 175с.
18. Обозов Н. Н. Семейно-брачные и родственные отношения / Н. Н. Обозов – Самара: БАХРАХ-М, 2002. – 282с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159:922.63

Кременчуцька М. К.°

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, кандидат психологічних наук, доцент (м.Одеса)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЛЮДЕЙ ЛІТНЬОГО ВІКУ

Надано результати опитування людей похилого віку відносно існуючих психологічних проблем. Показано, що літні люди по-*різному* можуть впоратися з життєвими змінами і стресовими ситуаціями. Зазначено, що наявність широкого кола інтересів і різноманітність дозвільної діяльності допомагає літнім людям адаптуватися до даного періоду життя.

Ключові слова: *Пожилой человек, адаптация, психологическое сопровождение*

Представлены результаты опроса пожилых людей о существующих у них психологических проблемах. Показано, что пожилые люди по-разному справляются с жизненными переменами и стрессовыми ситуациями. Указано, что наличие широкого круга интересов и разнообразие досуговой деятельности помогает пожилым людям адаптироваться к данному периоду жизни.

Ключевые слова: *Пожилой человек, адаптация, психологическое сопровождение*

The results of elderly people survey concerning their psychological problems are submitted. It is demonstrated that older people could cope with life changes and stressful situations in different ways. It is indicated that a wide variety of interests and diversity of leisure activities help elderly people in their adaptation to the present period of life.

Keywords: *elderly person, adaptation, psychological support*

Актуальність. Звернення до проблеми психологічного супроводу літньої людини видається актуальним у практичному плані. На даний час у суспільстві з'явилося усвідомлення проблеми старіння населення та її наслідків. Зміна вікового складу населення ставить перед наукою ряд питань психологічного характеру, в тому числі, подолання негативного ставлення до літніх людей як непотрібних суспільству. Це ставлення має вираз у негативних стереотипах та образах старості і літніх людей, ейджизмі, дискримінації. У зв'язку з цим, розгляд проблем літньої людини є надзвичайно актуальним, оскільки їх вирішення не тільки визначає активність літньої людини і її позицію в житті суспільства, а й дає можливості для адаптації людей похилого віку до нової соціальної ситуації і зміна ставлення до них у суспільстві.

° © Кременчуцька М. К., 2014 р.

Старіння і старість - нормальне природне, фізіологічне явище, це певний відрізок онтогенезу. Для цього вікового періоду, як в іншому і для кожного періоду життя людини - дитинства, юності, зрілості - характерні свої особливості, своя вікова норма. Процес психічного старіння індивідуальний, кожен старіє по-своєму, але разом з тим існують деякі загальні закономірності психічного старіння людини Старіння - інтегрований процес, який відбувається з нами неминуче в міру збільшення віку і пов'язує разом в багатьох вимірах наш досвід. Зберегти себе як особистість у пізньому віці - це значить пожинати плоди свого життя, розпочаті в молодості, бачити свої нові можливості [1,2].

Труднощі, які відчувають літні люди пов'язані не тільки з матеріально-економічними проблемами, але і з соціально-психологічними факторами - самотність, вимушена бездіяльність, невміння знайти застосування своїм творчим силам, обмежене коло спілкування з цікавими людьми, неможливість організовувати свій вільний час, дозвілля, відсутність цікавої громадської роботи. Літня людина змушена пристосовуватися до вікових змін на рівні суспільства, що нерідко супроводжується стійким стресовим станом.

В літературі описані різні стратегії адаптації до вікових факторів у старості. Ці стратегії настільки множинні і різноманітні, що фахівцям важко в описі єдиного, нехай навіть дуже складного процесу старіння. У зарубіжній і вітчизняній літературі активно обговорюється питання про багатовимірність, багатофакторність і різноманітність способів адаптації або совладания особистості з віковими чи соціальними змінами (Л.І. Анциферова, 2006; Я. Стюарт-Гамільтон, 2002; Г . Г. Хойфт, 2003; Elder & Johnson, 2002; M. Snyder & P. Meine, 1994; PT Costa, RR McCrae, 1988 та ін.) [3,4,5]. Показано, що в центрі уваги дослідників перебувають фактори, що обумовлюють різноманіття ліній адаптації та совладания в старості. Так, серед причин, що визначають благополучний варіант старіння, виокремлюють соціальні чинники (наявність соціальної підтримки D.Russell, C.Catrona, 1991), участь у спільній діяльності (EA Cook, 1998), можливість спілкування з друзями і близькими (SS Kovach, JD Robinson, 1996) єдність у виборі цілей з іншими членами сім'ї (RLevenson, L.Gartensen, JM Gottman. 1993), так і індивідуально-особистісні особливості (прийняття старості і рефлексивна вироблення стратегій старіння (LR Aiken, 1989, M. Kermis , 1986), ступінь інтегрованості особистості (R.Ward, 1984), здатність контролювати своє життя (J. McConatha et al., 1988), стенічний емоційний стан (M. Kermis, 1986) [6]. Єрмолаєва М. В., 2002 представляє можливим описати два типи старіння: нормальне і оптимальне. Виділені типи старіння відрізняються будовою структури сенсу життя, різним ступенем свідомості життя і здатністю зайняти позицію поза життя для рефлексії над нею [7, 8].

Наше дослідження було зроблено з ***метою*** вивчення психологічних проблем літньої людини. Об'єктом дослідження з'явилися люди похилого віку. Предметом дослідження - психологічні проблеми людей похилого віку.

Нами було опитано 30 літніх людей старше 65 років, які перебувають під патронажем єврейського благодійного фонду «Хесед». Були застосовані метод бесіди і тестування.

Питання до бесіди крім соціально - демографічних даних містили питання про спеціальність до виходу на пенсію, родину, про проводження вільного часу та можливості спілкування з іншими людьми.

В якості тестового матеріалу використовувалася методика незакінчених речень. (На основі методики Дж. Нюттена). Перевага даної методики в тому, що вона носить проективний характер і дозволяє охарактеризувати в тій чи іншій мірі систему відносин обстежуваного до майбутнього, до минулого, до виходу на пенсію, до старості, до родичів.

Для кожної групи пропозицій виводиться характеристика, що визначає дану систему відносин як позитивну, чи негативну, чи байдужу.

Піддослідним пропонувалося закінчити наступні речення:

1. Я сподіваюся ...
2. У майбутньому моє життя ...
3. Те, до чого я прагнув у юності ...
4. Озираючись на своє життя, я думаю, що ...
5. Кращий період у моєму житті ...
6. Коли я вийшов на пенсію ...
7. Моє життя до виходу на пенсію ...
8. Я б хотів, щоб родичі ...
9. Я буду дуже радий, якщо ...
10. Старість для мене - це ...
11. Я маю намір ...

Серед опитаних літніх людей зустрічалися відповіді різних категорій, які дозволили припустити, що літні люди по-різному справляються з життєвими змінами і стресовими ситуаціями.

8 підопічних досить добре адаптувалися до свого віку. У їхніх висловлюваннях про майбутнє найчастіше зустрічається наступні позиції:

- Очікування досягнень («Вивчу іврит, щоб з'їздити в Ієрусалим»);
- Інтерес до проблем суспільства («Буду рада, якщо ми виберемо тямущого мера»);
- Надія на збереження колишнього рівня життя («Я сподіваюся, що зможу ще довго ходити на концерти мого улюбленого диригента»);
- Занепокоєння про родичів («Мені ще треба оглядати маму, і я сподіваюся, що мені вистачить сил»).

Своє минуле респонденти оцінюють позитивно, зазначаючи що:

- Здійснили задумане, реалізували себе («Дай Бог, щоб мої діти досягли того, чого досягла я», «У мене є сім'я, діти - чого ще можна бажати»);
- Частково реалізували свої плани («Кар'єра у мене склалася - я була начальником в Міністерстві, але родині часу приділяла мало»);
- Критично оцінюють підсумки свого життя, визнають помилковість своїх цілей, прагнень у минулому («Все життя ганявся за журавлем в небі, замість того, щоб мати синицю в руках»)

Отримані дані підтверджуються додатково за допомогою бесіди - для досліджуваних характерна різноманітність інтересів: читання, перегляд телевізора, прогулянки, спорт, проведення бесід, зустрічі з друзями, родичами. Можна припустити, що наявність широкого кола інтересів допомагає літнім людям даної груп спокійно сприймати даний період життя.

У висловлюваннях пов'язаних зі спілкуванням з родичами випробовувані висловлюють турботу про близьких - «Головне, щоб дружина не хворіла, а я як-небудь впораюся») і очікують від близьких підтримки - («Звичайно дітям не до

мене, я все розумію, але хотілося, щоб ми жили разом в одному великому будинку »).

Кращим періодом життя вони називають роки юності, а деякі вважають найкращим періодом життя зараз.

12 людина не зовсім адаптувалися до свого віку, але в цілому справляються з виникаючими проблемами. У їхніх висловлюваннях про майбутнє досить часто зустрічаються наступні позиції:

- Побутові проблеми («Я збираюся відремонтувати ванну і санвузол - дружина просила»);

- Надії на збереження колишнього рівня життя («Гріх скаржитися, нехай ще років двадцять в такому режимі»);

- Турботи про здоров'я («Я обов'язково ходжу до групи« Здоров'я »- це необхідно в моєму віці»);

- Занепокоєння про родичів («Моя дочка ще молода, а часто хворіє»);

- Очікування від майбутнього кращого («Дуже хочеться дожити до« світлого майбутнього »»).

Оцінюючи своє минуле, відзначають, що частково реалізували свої плани; визнали помилковість своїх цілей, прагнень; здійснили задумане, реалізували себе.

Дані, отримані за допомогою бесіди свідчать, що для досліджуваних так само характерна різноманітність інтересів (читання, радіо, телебачення, кіно, риболовля, зустрічі з друзями, домашні тварини, та ін.) Що є важливим для спокійного ставлення до свого віку і стану.

У висловлюваннях, пов'язаних зі спілкуванням з родичами, випробовувані висловлюють турботу про близьких і очікують від близьких підтримки. У деяких відповідях звучить страх залишитися одному («Я намагаюся допомагати своїй дочці по мірі своїх сил і сподіваюся, що вона відплати мені тією ж монетою»).

Випробовувані цієї групи відзначили, що старість - це турбота про близьких, старість - це хвороба, проявили побоювання смерті.

Кращим періодом життя ці люди назвали дитинство і юність, що в цілому є характерним для літнього віку.

10 людей не змогли прийняти зміни і проблеми свого віку. У їхніх висловлюваннях про майбутнє досить часто зустрічаються наступні позиції:

- Відсутність очікування яких - або змін («Чого я вже можу очікувати від цього життя»);

- Очікування труднощів (Зараз ще нічого, а через пару років буде зовсім безпорадна»);

- Побутові проблеми («Скільки прошу вкрутити лампочку в парадній - ніякого результату»).

- Категорія "очікування досягнень" у відповідях піддослідних не зустрічається.

Оцінюючи своє минуле, літні люди відзначають, що:

- Не зробили те, що могли б - ("Озираючись на свою життя, я думаю, що міг би прожити її краще і веселіше");

- Що невдач було більше, ніж досягнень - ("Озираючись на своє життя, я думаю, що в житті мені часто не щастило");

- Визнають помилковість своїх цілей, прагнень у минулому, зазначають, що змогли частково реалізувати себе.

При бесіді було виявлено, що для досліджуваних характерні пасивні інтереси (перегляд телевізора, в'язання, читання), а багато хто відзначає відсутність улюбленого заняття. Можна говорити про те, що відсутність інтересів утрудняє адаптивні процеси, оскільки не компенсується значними видами занятості.

Випробовувані очікують від близьких підтримки і висловлюють страх залишитися одному. Даючи своє визначення старості літні люди даної групи пишуть, що старість - це тягар і хвороба і висловлюють побоювання смерті.

Кращим періодом життя літні люди вважають дитинство і юність.

Підводячи підсумки, можна відзначити, що кризова ситуація для літніх і старих людей обумовлена і посилюється наступними обставинами:

1. Економічний статус даної соціальної групи надзвичайно низький, відбувається процес зубожіння.

2. Відсутня продумана система професійних маршрутів для осіб пенсійного віку, які зберегли трудову і соціальну активність.

3. Стан здоров'я людей даної вікової категорії зазвичай гірше, ніж у молодих членів суспільства. Наявність хронічних хвороб змушує їх чаші звертатися до медичної допомоги, а це, відповідно, веде до додаткових витрат. Практично відсутня реабілітаційна система.

4. Наростаюча новизна ситуації, постійне виникнення нових, незвичайних реалій суспільного життя на фінальному етапі онтогенетичного розвитку людини породжує почуття тривоги, апокаліптичні настрої, криза соціальної ідентичності у літніх і престарілих.

За результатами емпіричного дослідження можна зробити наступні ***висновки***:

Літні люди характеризуються різною мірою адаптації до свого віку.

Літні люди з високим рівнем адаптації оптимістично налаштовані по відношенню до майбутнього, оцінюючи своє минуле, вважають, що змогли реалізувати себе. Для них характерна різноманітність інтересів, вони володіють високим рівнем прийняття інших, задоволені спілкуванням.

Для пенсіонерів з низьким рівнем адаптації по відношенню до майбутнього характерно очікування проблем, труднощів, а також відсутність яких або очікувань, при оцінці минулого вони зазначають, що не зробили те, що могли б. Для цієї групи характерна наявність пасивних інтересів або відсутність улюбленого заняття. У спілкуванні з родичами вони очікують від близьких підтримки і висловлюють страх залишатися одному, вони не задоволені спілкуванням.

Необхідна спеціальна організація психологічної підтримки літніх людей передпенсійного та пенсійного віку, при цьому робота психолога може спиратися на особистісні особливості літньої людини.

Список використаних джерел

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ./ Эриксон Э. – М.: Флинта, 2006. (Серия: Библиотека зарубежной психологии). – 342 с.

2. Тертель А.Л. Психология. Курс лекций/ Тертель А.Л.- М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. - 248 с.

3. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости // Психологический Журнал, 2001. - Т. 22. - № 3. - С. 21-30.

4. Elder & Johnson The life course and aging: Challenges, lessons, and new directions// Settersten & Hendricks Invitation to the life course, 2002. - Pp. 49-81
5. M. Snyder & P. Meine Stereotyping of the elderly: a functional approach// British Journal of Social Psychology, 1994. - No 33 - Pp. 63-82.
6. Альперович В.Д. Геронтология. Старость. Социокультурный портрет/ Альперович В.Д. - М., 1998. – 557 с.
7. Ермолаева М. Практическая психология старости/ Ермолаева М. - Эксмо-Пресс, 2002. – 320 с.
8. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы. Справочник практического психолога/ Малкина-Пых И.Г. - М.: Эксмо, 2004. - 895 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.923

Литвиненко О. О.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант (м.Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ЛЮДИНИ З ЛІТЕРАТУРНИМ ТЕКСТОМ

Сприймання літературних текстів – комплексний психічний процес, який забезпечує всебічний та гармонійний розвиток особистості, здатної критично оцінювати події навколишнього світу, формувати свою усвідомлену позицію по відношенню до них і оцінювати їх через призму загальнолюдських моральних принципів. Дослідження особливостей сприймання літературного тексту дозволяє не лише поглибити загальнопсихологічні теоретичні концепції, але й віднайти практичні способи оптимізації даного процесу. Стаття присвячена особливостям взаємодії людини з літературним текстом, зокрема, в ній представлено типи роботи з текстом (змістовний, аналітичний, формальний та інтуїтивний) та проаналізовано їх специфіку. Стаття може представляти інтерес для психологів, лінгвістів педагогів, а також спеціалістів, до сфери практичних інтересів котрих входять проблеми взаємодії людини з текстовим матеріалом.

***Ключові слова**: сприймання тексту, узагальнення змісту, стилі роботи з текстом, компоненти сприймання*

Восприятие литературных текстов – комплексный психический процесс, обеспечивающий всестороннее, гармоничное развитие личности, способной критически оценивать события окружающего мира, формировать свою осознанную позицию по отношению к ним и оценивать их через призму общечеловеческих моральных принципов. Исследование особенностей восприятия литературного текста позволяет не только дополнить общепсихологические теоретические концепции, но и отыскать практические способы оптимизации данного процесса. Статья посвящена особенностям взаимодействия человека с литературным текстом, в частности, в ней представлены типы работы с текстом (содержательный, аналитический, формальный и интуитивный) и проанализирована их специфика. Статья может представлять интерес для психологов, лингвистов педагогов, а также специалистов, в сферу практических интересов которых входят проблемы взаимодействия человека с текстовым материалом.

***Ключевые слова**: восприятие текста, обобщение содержания, стили работы с текстом, компоненты восприятия*

Literary text perception is a complex mental process, providing comprehensive and harmonious development of personality able to assess critically the events of the world, to shape his/her conscious position towards them and to evaluate them in the light of universal moral

[°] © Литвиненко О. О., 2014 р.

principles. Studying the peculiarities of literary text perception allows not only to complement theoretical concepts of General Psychology but also to find practical ways of this process optimization. The article is devoted to the characteristics of persons' interaction with the text. There are presented the types of working with the text (informative, analytical, formal and intuitive) and analyzed their specificity. The paper could be of interest for psychologists, linguists, educators and professionals interested in human interaction with text material.

***Keywords**: text perception, content summarizing, styles of working with text, components of perception*

Актуальність. Сприймання літературних текстів сприяє формуванню цілісної, гармонійної особистості, здатної критично оцінювати події навколишнього світу, формувати свою усвідомлену позицію по відношенню до них та оцінювати події через призму загальнолюдських моральних принципів. такі навички являються особливо важливими в контексті сучасних суспільних трансформацій. Саме тому, дослідження психологічних особливостей цього процесу та пошук шляхів його оптимізації набувають все більшого значення.

Сприймання літературного тексту – складний психічний процес, детермінований дією двох груп факторів: суб'єктивних та об'єктивних. До суб'єктивних факторів належать особистісні характеристики читача, особливості перебігу його психічних процесів, попередній досвід читання, загальний культурний рівень та ін. Об'єктивні фактори включають структурну організацію тексту, його складність та специфіку змістового наповнення.

Метою нашого дослідження став аналіз суб'єктивних детермінант сприймання літературного тексту. Ми припустили, що сприймання літературного тексту можна охарактеризувати за двома групами показників. Перша група розміщується на векторі, спрямованому від раціонального, аналітичного сприймання очевидної сюжетної лінії до чуттєвого реагування на зміст прочитаного, сприймання, в першу чергу, почуттів героїв та співставлення їх з власним емоційним досвідом. При чуттєвому сприйманні також відбувається пошук прихованого змісту та відображень авторських проявів у тексті. Друга група показників простягається від поверхневого сприймання окремих, найбільш значимих подій, без намагання осягнути логіку їх протікання до глибинного сприймання тексту в його цілісності та завершеності.

На перетині цих двох груп показників було виділено чотири типи роботи людини з літературним текстом: аналітичний, змістовний, інтуїтивний, формальний. Відповідний тип роботи визначався нами за допомогою методики складання плану тексту. Дана методика традиційно використовується при дослідженні особливостей розуміння тексту. При цьому, основна увага приділяється тому, наскільки повно план відображає об'єктивний зміст тексту.

Виходячи з положень когнітивного підходу теорії тексту, який розробляється колективом науковців на чолі з Н. Чепелєвою, структурно-смисловий аналіз являється важливим засобом виявлення розуміння тексту [1]. В процесі написання плану прочитаного уривку у людини активуються навички структурно-смислового аналізу інформації, котрі відображають те, наскільки ефективно відбувся процес засвоєння змісту прочитаного. На основі структурно-смислового аналізу визначаються семантичні параметри, що є показниками співвідношення між основними смисловими темами. До основних смислових параметрів відноситься:

- з'ясування мікротем тексту, як смислового утворення – дозволяє розкрити смислову тему тексту або його частки і уособлює глибину розкриття смислової теми в цілому;

- співвідношення смислових й текстових елементів – надає уявлення про обсяг смислового поля;

- особливості розвитку теми у смисловому просторі – відображають тематичну розкиданість тексту;

- специфіка переходів від однієї смислової теми до іншої – виявляється у тематичній розірваності тексту;

- наявність переходів смислових рівнів (рефлексивного, теоретичного, фактологічного) – відтворює рівневу розірваність тексту;

- насиченість тексту змістовими наповненнями, смисловими елементами – утворює семантичну щільність;

На даній теоретичній платформі базується концепція Р. Кириченко, згідно з якою специфіка структурно-смислового аналізу тексту максимально повно виявляється в ході складання простого й складного плану тексту, виділення його положень та основної думки [2]. Зовнішня структура тексту постає у простому плані й відображає структурування тексту. Якщо суб'єкту вдається охопити всі смислові теми та підтеми тексту, можна говорити про повноту сприймання і розуміння. З'ясування внутрішньої структури тексту, його переструктурування виявляє глибину сприймання і розуміння тексту.

В нашому ж дослідженні методику складання плану тексту було застосовано для дослідження сприймання літературного тексту. Однак, в ході інтерпретації результатів дослідження аналізувалась не повнота відображення змісту, а специфіка осягнення суті прочитаного та емоційна реакція на сприйнятий матеріал.

Досліджуваним було запропоновано прочитати п'ять уривків з літературних текстів, що відрізнялися за змістом (описи природи, подій, почуттів, життєвого шляху і роздумів) та скласти план прочитаного. За допомогою методу контент-аналізу [3] було визначено приналежність плану до одного з чотирьох типів: аналітичного, змістовного, інтуїтивного та формального (див. рис. 1).

План аналітичного типу характеризується поверхневим, раціональним відображенням тексту, основна увага в якому приділяється опису подій, вчинків та очевидних фактів. При цьому спроби осягнути глибинну, приховану ідею, яку автор міг вкласти у свій текст не реалізуються. Пани аналітичного типу зазвичай бувають досить великі за обсягом, з безліччю пунктів та підпунктів. Проте така деталізація може бути пов'язана не тільки з бажанням досліджуваного якнайкраще виконати завдання, але й з його нездатністю до узагальнення матеріалу.

План формального типу відрізняється поверхневим, раціональним відображенням змісту, в ході якого читач не здійснює жодних спроб проникнути в суть тексту, зрозуміти авторський задум, чи бодай детально передати зміст прочитаного. Такі плани зазвичай стислі, складаються з двох-чотирьох реплік та не мають підпунктів.

Наступним типом плану являється інтуїтивний. Він характеризується поверхневим, почуттєвим відображення змісту, при якому можуть бути залишені поза увагою деякі змістовні моменти, але розкривається суть емоційного стану

героїв, їх переживань та роздумів.

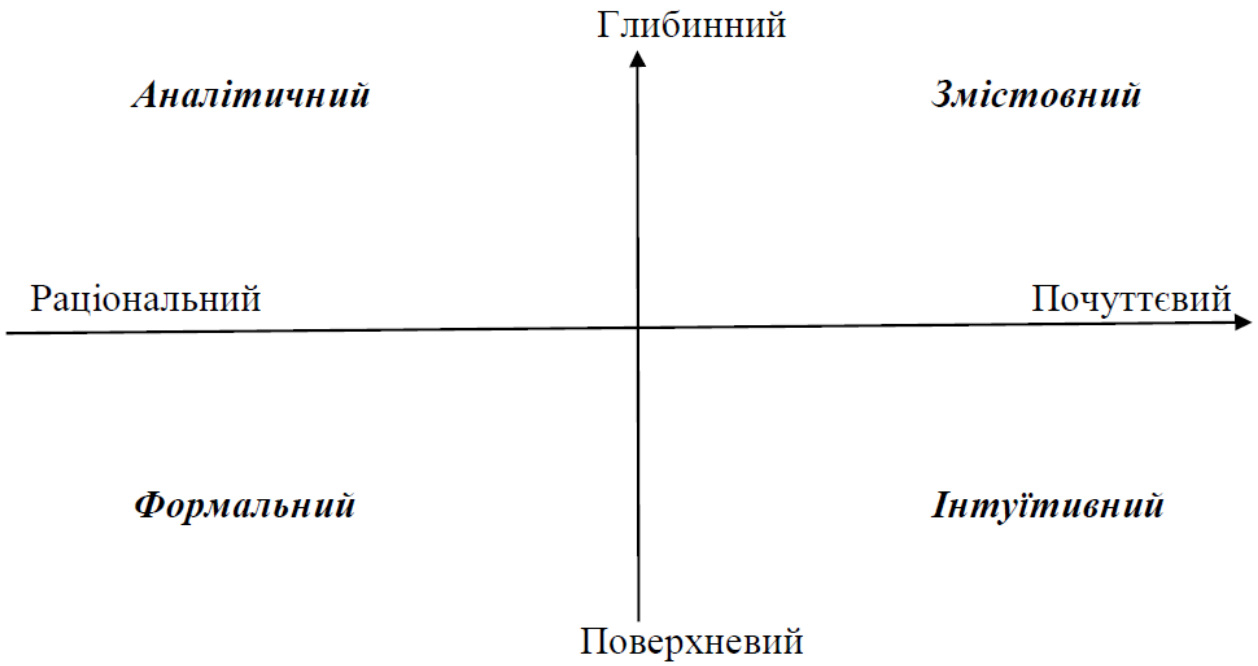


Рисунок 1. Типологічна модель планів літературних текстів

Останнім типом плану являється змістовний. Принциповою ознакою такого плану є глибинне, почуттєве відображення змісту; відтворення в плані основних подій, вчинків та мотивів, котрі спонукали героїв до дій; врахування усіх особливостей тексту та, іноді, висловлення власної позиції, щодо прочитаного.

Після визначення приналежності планів, написаних досліджуваними, до одного з чотирьох типів було проведено статистичний аналіз та виявлено взаємозв'язки між провідним компонентом сприймання літературного тексту та навичками узагальнення і систематизації прочитаного матеріалу (котрі виражаються в особливостях складання планів).

Ми спиралися на концепцію Л. Ширинкіної [4], згідно з якою в сприйманні літературного тексту приймають участь три компоненти: 1) когнітивний, котрий відповідає за сприймання головних ідей та концепцій, вкладених автором у текст і представлених на поверхневому (очевидному), або контекстному рівні, а також за формування власних суджень з приводу прочитаного; 2) конативний, який визначає ефективність сприймання текстових елементів, в котрих представлений опис подій та вчінків, і відповідає за здатність тексту спонукати читача до певного виду діяльності та 3) афективний, визначаючий емоційний відгук читача на зміст прочитаного, його здатність осягнути почуттєве забарвлення тексту, співчувати та співпереживати героям.

В ході емпіричного дослідження ми встановили, що когнітивний компонент сприймання включає в себе два незалежних один від одного фактори: фактор когнітивної складності та фактор когнітивної змістовності [5]. Це дає змогу говорити не про трикомпонентну, а про чотирикомпонентну структуру процесу сприймання літературного тексту. На нашу думку, в процесі читання літературного тексту один з цих компонентів являється провідним, а інші два – підпорядкованими.

При аналізі відношень між типом плану для тексту, в якому представлений опис природи та провідним компонентом сприймання було виявлено деякі тенденції.

Конативний компонент оцінок опису природи має низькі показники, але за умови аналітичного чи почуттєвого планів ці оцінки є найменшими (H=7,87; p=0,049). Така закономірність може бути пояснена тим, що в тексті з описом природи не представлені активні події та цілеспрямована діяльність. Тому зміст прочитаного відображається у свідомості досліджуваних через призму афективного, або когнітивного компонентів. Це свідчить про незначну роль індивідуальних особливостей читачів в ході сприймання текстів такого типу та провідне значення в даному процесі змістової наповненості текстового уривку.

В ході сприймання текстів-описів подій найбільш вираженим являється конативний компонент, але при складанні за цим типом тексту почуттєвого плану, даний компонент оцінюється дещо нижче (H=13,7; p=0,003). Змістовність опису подій оцінюється менше, за умови інтуїтивного або формального плану (H=9,15; p=0,027), складність опису подій не є високою і має переважно значення нижче нуля, але при складанні інтуїтивного плану за цим типом тексту, його складність оцінюється вище (H=7,91; p=0,048). У випадках, коли текст оцінюється читачем як беззмістовний, існує тенденція до написання планів формального типу.

Тобто, не виділивши для себе суттєвої інформації в тексті, людина зверхньо підходить до складання плану прочитаного. З іншого боку, якщо текст було оцінено як складний, читач намагається компенсувати не до кінця усвідомлені змістові моменти, спираючись в процесі написання плану на власні почуття та інтуїцію.

Формальний план тексту-опису почуттів є ознакою того, що змістовність тексту оцінена не високо (H=27,78; p=<0,001), складність цього типу текстів оцінюється найвище при складанні аналітичного плану та найнижче при складанні формального плану (H=8,52; p=0,036). В даному випадку, як і при написанні плані до текстів, що містять опис діяльності, спостерігається прямий взаємозв’язок між оцінкою змістовності тексту та інформаційною глибиною написаного плану. Тобто, якщо читач не вбачає глибокого змісту в прочитаному тексті він підходить до написання його плану без необхідної ретельності та бажання якнайкраще виконати запропоноване завдання.

З іншого боку, оцінюючи текст як складний, досліджувані схильні писати плани аналітичного типу, котрі максимально повно відтворюють порядок розгортання подій у тексті. Виявлено відсутність взаємозв’язку між афективним компонентом сприймання літературного тексту та особливостями узагальнення і систематизації їх змісту. Виходячи з представлених вище даних, можна стверджувати, що афективний компонент частіше за все домінує у читачів в ході роботи з текстами-описами почуттів. При цьому, логічно було б передбачити вплив афективного компоненту сприймання на особливості складання плану прочитаного. Відсутність такого впливу може пояснюватись недостатньою репрезентативністю отриманих результатів та сигналізувати про необхідність подальших досліджень в даній сфері.

Оцінка конативного компоненту опису життєвого шляху є найнижчою за умови складання формального плану та найвищою при складанні аналітичного плану (H=9,42; p=0,024). Змістовність опису життєвого шляху оцінюється

найнижче тими респондентами, які склали за ним формальний план (H=16,86; p=0,001). Таким чином, якщо текст здається читачу недостатньо динамічним, він формалізовано підходить до написання плану.

Крім того, тут, як і в трьох попередніх випадках спостерігається загальна тенденція написання формальних планів у випадку, якщо текст видався досліджуваному недостатньо змістовним. Це підтверджує наше припущення про те, що досліджувані прагнуть якнайшвидше виконати всі завдання, пов'язані з текстом, який здається їм нецікавим. При цьому знижується якість виконання завдань, складені плани не відображають повного змісту тексту та не передають ставлення читача до прочитаного. Інші взаємозв'язки, що проявилися при складанні планів текстів-описів почуттів, виявились недостатньо сильними, щоб стати основою подальших висновків.

Афективність опису роздумів є найвищою за умови складання аналітичного або змістовного плану, і найнижчою – за умови формального плану (H=8,08; p=0,044). Така закономірність характерна і для оцінки змістовності: найвища оцінка при аналітичному чи змістовному плані, найнижча – при формальному (H=16,93; p=0,001). Тобто, тут повторюється загальна тенденція написання формального плану у випадку, якщо текстовий уривок здався читачеві недостатньо змістовним.

Цікавим та досить неочікуваним являється взаємозв'язок між ефективністю сприймання та тенденцією до складання сутнісних планів. Враховуючи те, що даний уривок являється описом роздумів, логічними були б взаємозв'язки, зосереджені навколо когнітивного компоненту сприймання. Тим не менш, саме емоційне переживання змісту написаного спонукає читачів до написання ретельних деталізованих планів, котрі максимально достовірно відображають зміст написаного. Така закономірність свідчить про провідну роль емоційної сфери особистості в ході сприймання літературного тексту. Позитивне емоційне ставлення до прочитаного спонукає людину відповідально ставитись до завдань, що стосуються тексту та намагатися виконати їх максимально ефективно.

Висновки. Специфіка роботи людини з літературним текстом залежать від її індивідуально-психологічних особливостей. Орієнтуючись на план, написаний людиною в результаті прочитання літературного тексту, можна зробити припущення про те, який компонент сприймання являється домінуючим. І навпаки, встановивши провідний компонент сприймання можна робити певні висновки про особливості перебігу процесів узагальнення і систематизації людиною сприйнятого матеріалу. Практичне значення проведеного дослідження полягає в можливості використання результатів, отриманих емпіричним шляхом практичними психологами при вирішенні завдань індивідуального й сімейного консультування, надання психологічної допомоги в рамках текст-орієнтованих напрямків психокорекції і психотерапії (наративна та дискурсивна психотерапія, кататівно-імагінативна психотерапія та ін.) та для оптимізації процесу сприймання людиною літературних текстів, в ході якого відбувається формування цілісної гармонійної особистості. Також, врахування в навчальному процесі індивідуальних особливостей сприймання учнями текстової інформації дасть змогу оптимізувати процес отримання та засвоєння нових знань.

Список використаних джерел

1. Чепелєва Н. В. Технології читання [Technologies of the reading] / Чепелєва Н. В. – К.: Главник, 2004. – 96 с.
2. Кириченко Р. В. Вплив смислової структури тексту на його розуміння студентами: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – загальна психологія, історія психології / Кириченко Р. В.; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України – К., 2004. – 197 с.
3. Ширинкина Л. В. Восприятие текста как психологический феномен: Дис… канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности и история психологии / Ширинкина Л. В.; Пермский государственный университет – Пермь: 2004. – 193 с.
4. Дмитриев И. К. Контент-анализ: сущность, задачи, процедуры / И. К. Дмитриев. – Москва, 2005. – 37 с.
5. Литвиненко Е. А. Структурные особенности процесса восприятия литературных текстов и их связь с личностными характеристиками читателя / Е. А. Литвиненко // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2013. – I (7). – Issue: 14. – pp. 255-260.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.923 : 616-05 : 364.266

Лісова О.С. °

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології (м. Чернівці)

Гаврилюк Н.В.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, студентка 5-го курсу кафедри практичної психології (м. Чернівці)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ХВОРИХ НА ВИРАЗКОВУ ХВОРОБУ ШЛУНКУ І ДПК

У статті подано результати психодіагностики особливостей особистісної самореалізації хворих на виразкову хворобу та рівня їхнього емоційного інтелекту. Виявлено взаємозв'язки окремих факторів самореалізації та емоційного інтелекту у зазначених пацієнтів. Показано, що одним з ключових факторів самореалізації хворих, що має найтісніші взаємозв'язки з проявами емоційного інтелекту, виступає спонтанність як природність, довільність, здатність активно діяти під впливом внутрішніх спонук.

Ключові слова: *самореалізація особистості, емоційний інтелект, спонтанність, виразкова хвороба, психологічні особливості хворих*

В статье представлены результаты психодиагностики личностной самореализации больных язвенной болезнью и уровня их эмоционального интеллекта. Выявлено взаимосвязи отдельных факторов самореализации и эмоционального интеллекта пациентов. Показано, что одним из ключевых факторов самореализации больных, который имеет наиболее тесные взаимосвязи с проявлениями эмоционального интеллекта, выступает спонтанность как естественность, произвольность, способность активно действовать под влиянием внутренних побуждений.

Ключевые слова: *самореализация личности, эмоциональный интеллект, спонтанность, язвенная болезнь, психологические особенности больных*

° © Лісова О.С., Гаврилюк Н.В., 2014 р.

The article represents psycho-diagnostic results of peculiar features of personality self-realization in ulcer patients and level of their emotional intelligence. The interconnection of individual factors of the patients' self-realization and emotional intelligence has been discovered. It is shown that one of the key factors of the patients' self-realization which has the closest interconnection with the displays of emotional intelligence is spontaneity as naturalness, randomness and ability to be active under the influence of internal motives.

Keywords: *self-realization, emotional intelligence, spontaneity, ulcer, psychological peculiarities of patients*

Актуальність проблеми. Важливою умовою успішної інтеграції людини в суспільство, а також забезпечення її особистого щастя є розвиток внутрішньо та зовнішньо узгодженої системи соціально-психологічних засобів організації власного життя. Одним з механізмів перетворення індивідуальних якостей на інтегровану систему саморегуляції особистості є процес її самореалізації.

Самореалізація - це процес актуалізації людиною власних потенціалів та використання їх як засобів реалізації сенсу життя [1].

Актуалізація потенціалів є природним процесом, проте в деяких особливих умовах розвитку сучасної людини він може легко блокуватися. Такими особливими умовами може виступати ситуація хронічного захворювання, особливо якщо в його етіопатогенезі важливу роль відіграють психологічні чинники. Виразкова хвороба шлунку і дванадцятипалої кишки (ВХШ і ДПК) є саме тим захворюванням, що не скорочує тривалість життя людини, однак значно знижує його якість [2], маючи тенденцію до хроніфікації і зумовлюючи необхідність зміни хворим усталеного способу життя. У зв'язку з цим і внутрішньо-особистісні процеси змінюють емоційне тло, що в свою чергу впливає і на соматику, і на внутрішню готовність повернутися до режиму постгоспіталізації та прийняти себе як повноцінну здорову особистість [3].

Наші попередні дослідження, а також аналіз наукової літератури показують, що найбільші труднощі самореалізації пацієнти з ВХШ і ДПК мають у сфері контактів з іншими людьми. І це при тому, що найвищими цінностями у їх житті виявляються любов і щасливе сімейне життя [3], [4]. Ми припустили, що такі проблеми особистісної самореалізації пацієнтів можуть бути пов'язані з недостатністю емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект **-** це показник здатності людини до спілкування, вміння усвідомлювати свої емоції та розуміти почуття інших людей. Рівень емоційного інтелекту (EQ) розвивається та удосконалюється протягом усього життя людини [5].

Серед західних вчених концепцію емоційного інтелекту (EQ) розробляли Д.Гоулмен, П.Саловей, Дж.Майер, Д.Карузо, Г.Гарднер, Р.Бар-Он, С.Хейн, Р.Купер, А.Саваф [цит. за 6]. В Україні теж з'явились дослідження з проблеми концептуалізації цього феномену, його функцій (Е.Носенко) [7], вивчення й апробація психологічних засобів розвитку EQ як детермінанти внутрішньої свободи особистості і чинника її соціально-психологічної адаптації (С.П.Дерев'янко) [8] та показника цілісності розвитку емоційних і розумових процесів (О.А.Бакаленко) [9]. Однак бракує досліджень особливостей прояву емоційного інтелекту у взаємозв'язку із самореалізованістю особистості у соматично хворих осіб, зокрема, у хворих гастроентерологічного профілю. При

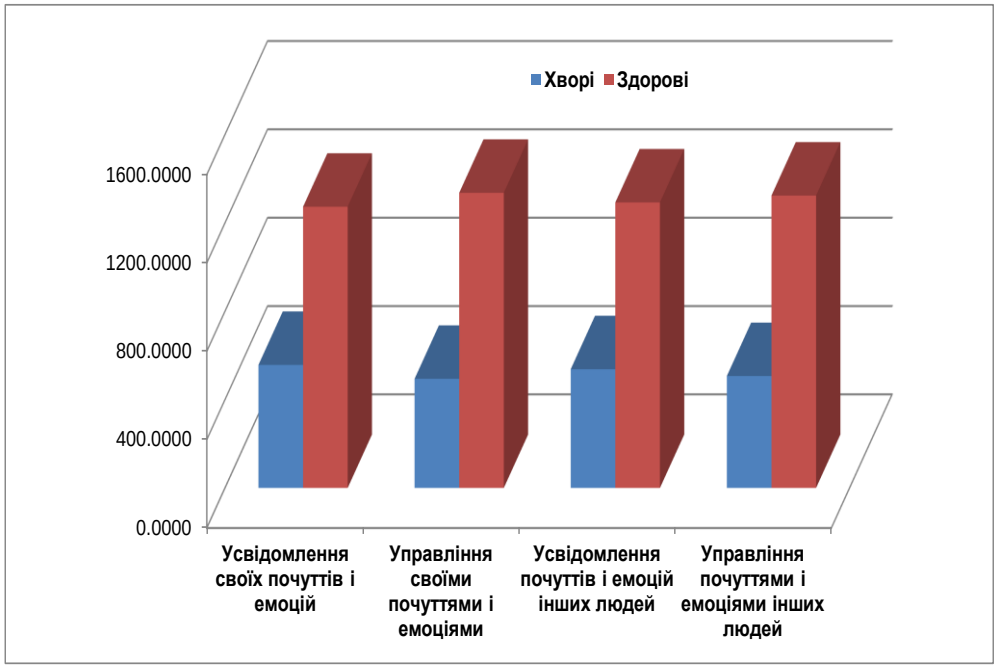
тому, що визнається тенденція до зростання поширеності й омолодження даного захворювання [3].

***Мета роботи*:** вияв взаємозв'язку факторів самореалізації особистості й рівня емоційного інтелекту хворих на виразкову хворобу шлунку і ДПК.

Методи: 1) психоанамнез, 2) психодіагностичний (Діагностика рівня емоційного інтелекту за методикою (MEI) М.А.Манойлова; Торонтська шкали алекситимії (TAS); Методика діагностики "перешкод" у встановленні емоційних контактів В.В.Бойко; Методика «Діагностика самоактуалізації особистості» А.В.Лазукіна в адаптації Н.Ф.Каліна); 3) методи математико-статистичної обробки (багатофункціональний критерій φ^* Фішера; непараметричний U-критерій Манна-Уїтні; коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, r_s).

Вибірка: основна група – хворі на виразкову хворобу шлунку і ДПК (n = 30); контрольна група – практично здорові особи (n = 30).

Самореалізація - це свідомий процес розгортання і зростання сутнісних сил людини – її творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей . Така реалізація відбувається шляхом розв'язання суперечностей між «Я»-ідеалом і «Я»-реальністю та характеризується як усвідомлений виконавчо-результативний процес саморозвитку спрямований на вдосконалення власної особистості та навколишнього світу [1]. Самореалізація є одним із компонентів EQ [6]; в свою чергу рівень емоційного інтелекту визначає успішність людини в процесі досягнення цілі, впливає на ефективність функціонування в суспільстві.



*Примітка: $p \leq 0{,}00001$

Рисунок 1. Рівень прояву показників емоційного інтелекту у хворих на виразкову хворобу та практично здорових осіб (у рангових сумах, порівняння за критерієм Манна-Уїтні)

Психологічні особливості прояву емоційного інтелекту хворих на ВХШ та ДПК полягають у зниженні здатності респондентів основної групи до розуміння та управління власними емоціями та емоціями інших людей (рис. 1). У них спостерігається слабко виражена потреба в пізнанні самого себе, занижена оцінка своїх здібностей, часто неадекватне уявлення про сприйняття себе іншими людьми; а також низький рівень рефлексії і розуміння думок, почуттів іншої людини; конфлікти і розбіжності найчастіше пов'язані з нерозумінням причин поведінки іншого, невмінням зрозуміти його точку зору; знижена схильність до самоспостереження. Вони, в порівнянні з практично здоровими, менше опираються на інтуїцію в діяльності і спілкуванні, більш пасивні, з вираженою ригідністю комунікації. Тобто, страждають як міжособистісний, так і внутрішньо-особистісний аспекти емоційного інтелекту, що значно ускладнює міжособистісне спілкування для хворих на ВХШ і ДПК.

Закономірно, що й інтегральний показник емоційного інтелекту хворих на ВХШ і ДПК значно ($p \leq 0{,}00001$, за критерієм Манна-Уїтні) нижчий за такий у практично здорових респондентів (див. рис. 2).

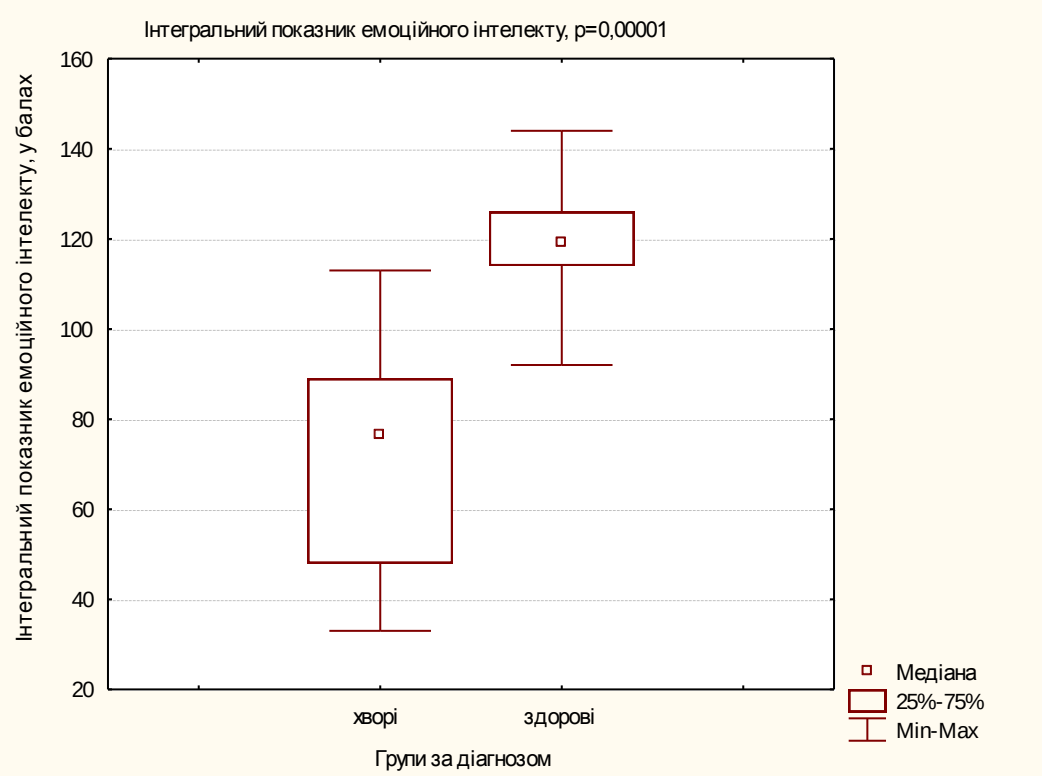


Рисунок 2. Різниця між проявами загального рівня емоційного інтелекту досліджуваних обох груп (порівняння за критерієм Манна-Уїтні)

Ще одним фактором, який свідчить про низький рівень емоційного інтелекту, є загальний рівень алекситимії. У хворих на ВХ осіб цей рівень значно вищий, ніж у практично здорових. Алекситимічний тип особистості у хворих зустрічається в 44%, тоді як у здорових у 13% (таблиця 1). Алекситимічний тип особистості набуває більшої виразності у хворих зі збільшенням терміну лікування (r_s=0,49 при $p \leq 0{,}006$ за критерієм Спірмена).

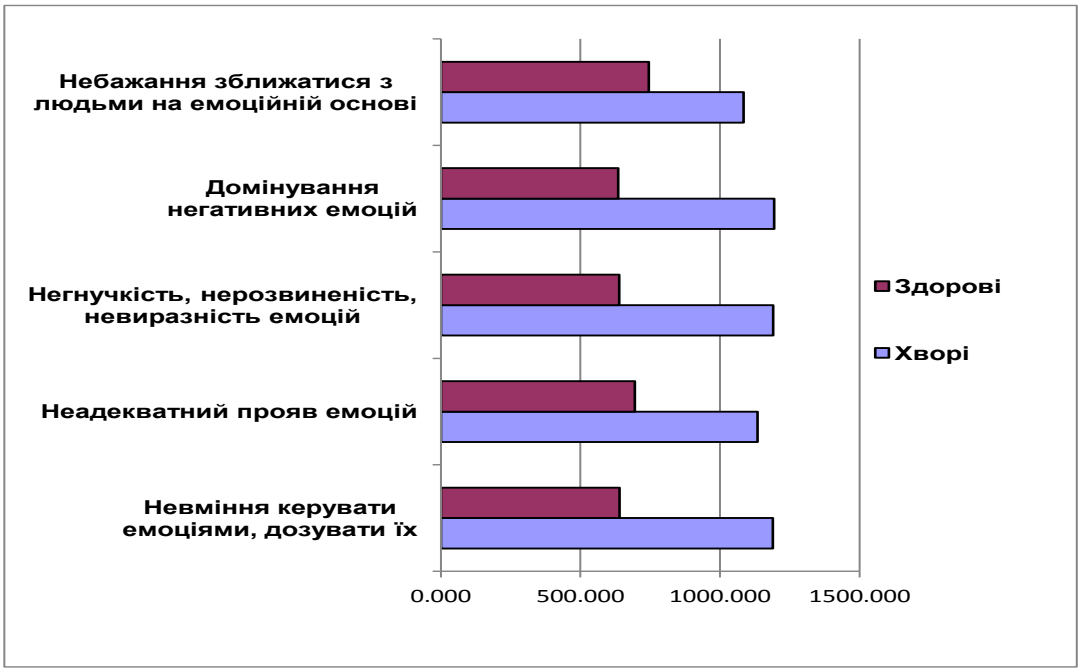
У хворих на ВХШ і ДПК рівень труднощів у встановленні міжособистісних контактів достовірно ($p \leq 0{,}0001$, за критерієм Манна-Уїтні) вищий у порівнянні з практично здоровими людьми (рис. 3). Для них характерним є небажання зближатися з іншими людьми на емоційній основі; вони частіше проявляють

похмурість, строгість при спілкуванні з оточуючими, хворі зізнаються, що досить часто відчувають нервову напругу при рукостисканні, зазвичай в новій ситуації їм складно поводитися природно. На відміну від практично здорових людей, у спілкуванні їм часто не вистачає виразності, емоційності, адекватності вираження емоцій. Досліджувані вказують на складнощі у приховуванні поганих емоції від інших людей і на те, що емоції кожного дня до певної міри ускладнюють взаємодію з партнерами.

Таблиця 1 - Частота вияву типів "алекситимічності / неалекситимічності" у групах, %

Типи / Групи	Неалекситимічний	Межовий	Алекситимічний
Хворі на ВХШ і ДПК	10*	46*	44*
Практично здорові	70	17	13

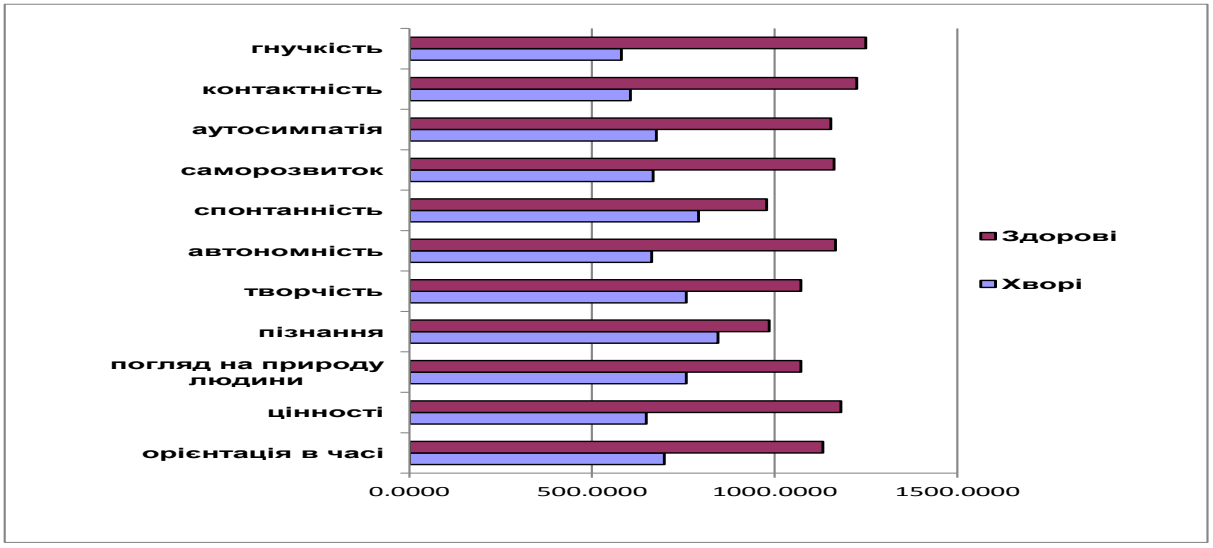
Примітка: * порівняння між вибірками хворих на ВХ і практично здорових осіб, p≤0,001



*Примітка: p ≤ 0,00001

Рисунок 3. Рівень прояву труднощів у встановленні емоційних контактів у хворих на виразкову хворобу та практично здорових осіб (у рангових сумах, порівняння за критерієм Манна-Уїтні)

Чоловіки, хворі на ВХШ і ДПК, виразніше (p ≤ 0,005, за критерієм Манна-Уїтні), ніж жінки з аналогічною хворобою, проявляють невміння керувати своїми емоціями. Відповідно, жінки виявляють значно (p ≤ 0,03) менше психологічних перешкод у спілкуванні, ніж чоловіки.



*Примітка: p ≤ 0,00001

Рисунок 4. Рівень самореалізації досліджуваних хворих на виразкову хворобу та практично здорових осіб (у рангових сумах, порівняння за критерієм Манна-Уїтні)

Для хворих на ВХШ і ДПК характерні низькі показники самореалізації у майже у всіх сферах, що свідчить про недостатність віри в людей і їхні можливості, спостерігається відсутність стійкої підстави для щирих і гармонійних міжособистісних відносин через недостатню довіру; хворі слабко поділяють цінності добра, краси, досконалості; у них порушена природна основа психічного здоров'я і цілісності – аутосимпатія і спонтанність; вони рідше встановлюють міцні і доброзичливі стосунки, в порівнянні з практично здоровими, менш схильні до взаємно корисних і приємних контактів з іншими людьми.

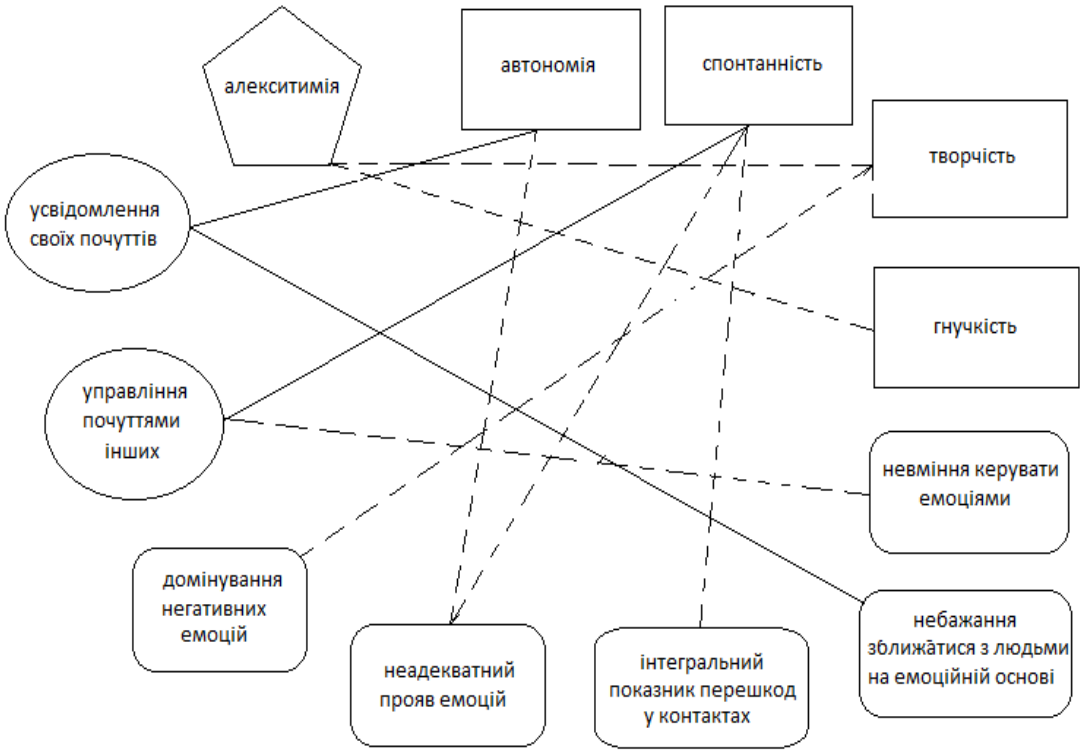
Рівень прагнення до саморозвитку чоловіків, хворих на ВХШ і ДПК, значно (p≤0,04 за критерієм Манна-Уїтні) вищий за такий у жінок. Це означає, що чоловіки хворі на ВХШ і ДПК більшою мірою приймають себе такими, якими вони є, незалежно від оцінки своїх достоїнств іншими, здатні цінувати себе, позитивні властивості свого характеру, поважати себе за них, здатні до постійного самовдосконалення, більшою мірою задоволені своїми успіхами.

Чим більша тривалість лікування пацієнтів хворих на ВХШ і ДПК, тим нижчим є рівень самореалізованості у сфері саморозвитку (r_s = -0,50 при p ≤ 0,01, за критерієм Спірмена).

Ключовим фактором самореалізації пацієнтів з ВХШ і ДПК, який суттєво взаємопов'язаний з проявами емоційного інтелекту, виступає спонтанність (рис. 5) - ознака довірливого ставлення до навколишнього світу. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями як свобода, природність, гра, легкість без зусилля. Якщо у здорових разом зі спонтанністю проявляється значна емоційність, вони більш відкриті й емоційно розкуті, то хворі на ВХШ замикаються при спілкуванні з незнайомою людиною, хвилюються, поводять себе неприродно. Вони намагаються сильніше контролювати свої емоції і бояться повного їх вираження.

Самореалізацію у сфері спонтанності можуть підвищити такі фактори емоційного інтелекту як здатність до управління почуттями інших, що означає усвідомлення своєї ролі та впливу на настрої оточення, усвідомлення своєї

відповідальності при спілкуванні. Також для підвищення рівня самореалізації важливим є розвиток уміння контролювати і адекватно проявляти власні емоції, проте таке вміння повинно орієнтуватися не на стримування чи «придушення» почуттів, а на конструктивний вихід емоційних реакцій (рис. 5).



——————— - прямий кореляційний зв'язок;

- - - - - - - - - - - - - - -зворотний кореляційний зв'язок.

Рисунок 5. Кореляційні взаємозв'язки показників використовуваних нами методик у хворих на ВХШ та ДПК

Висновки. Отже, завданнями психологічної допомоги хворим на ВХШ і ДПК з метою підвищення рівня їхнього емоційного інтелекту для оптимізації різних сфер особистісної самореалізації мають бути розвиток емоційної сфери, формування навичок рефлексії, самоаналізу, самоконтролю, самовираження, саморегуляції, ефективного спілкування та адекватної взаємодії з іншими людьми.

Список використаних джерел

1. Акиндинова И. А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности [Текст] / И. А. Акиндинова// Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях : Психология и педагогика в общественной практике. Сб. научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – с. 29-36.

2. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. 2-е издание [Текст] /Под ред. акад. РАМН Ю.Л.Шевченко. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – С. 157 – 169.

3. Злоказова М.В., Мартусевич А.К., Кошкин А.Н. Особенности психологического статуса больных с гастроэнтерологической патологией [Текст] // Клинические перспективы гастроэнтерологии, гепатологии – 2006.- № 2. - С. 18 – 21.

4. Клиническая психология в социальной работе: Учеб. пособие для студентов фак. соц. работы / Б.А. Маршинин, М.В. Голубев, Н.Н. Ямщикова и др. [Текст] / Под ред. Б.А. Маршинина – М.: AKADEMIA, 2002. – С. 177 – 217.

5. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2006. - N3. - С. 78-86.
6. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ [Текст] / Д.В.Люсин, О.О.Марютина, А.С.Степанова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 129–140.
7. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції [Текст] / Е.Л.Носенко, Н.В.Коврига /Зб. наук. праць Дніпропетровського нац. ун-ту. - К.: Вища школа, 2003. - 126 с.
8. Деревянко С.П. Развитие эмоционального интеллекта в тренинговых группах [Текст] / С.П. Деревянко // Психологический журнал. – 2008. – № 2. – С. 79–84.
9. Бакаленко О.А. Взаємовплив емоційних і розумових процесів : теоретико-психологічні підходи [Текст] / О.А.Бакаленко // Вісник Харківського національного педагогічного університету. Психологія: зб. наук. пр. / За ред. В.І.Євдокимова. - Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 1994- Вип. 35. - 2010. - С .18-24.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.95

Марусинець М.М. °

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки (м. Київ)

ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ: РЕФЛЕКСИВНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито сутність поняття «професійне мислення» з позиції рефлексії та саморефлексії; обґрунтовано види та типи професійного мислення; вказано на залежність успіху професійної діяльності вчителя від рівня розвиненості професійного мислення у процесі розв'язанні навчальних та педагогічних задач. Джерел – 6.

Ключові слова: *професійне мислення, професійна діяльність, учитель, рефлексія*

*В **статье** раскрыто сущность понятия «профессиональное мышление» с позиции рефлексии и саморефлексии; обоснованно виды и типы профессионального мышления; указано на зависимость успеха профессиональной деятельности учителя от уровня развитости профессионального мышления в процессе решении учебных и педагогических задач. Источников – 6.*

Ключевые слова: *профессиональное мышление, профессиональная деятельность, учитель, рефлексия*

The article deals with an essence of the concept "professional thinking" from a standpoint of introspection and self-reflexion. Kinds and types of professional thinking have been reasoned. It is indicated that success in professional activities depends on the level of professional thinking development in the process of solving educational and pedagogical challenges. Sources – 6.

Keywords: *professional thinking, professional activity, teacher, introspection*

Актуальність дослідження. З кожним роком учителеві стає все складніше відбирати, переосмислювати і використовувати професійні й

° © Марусинець М.М., 2014 р.

загальнонаукові знання у конкретних умовах педагогічної діяльності, приймати й усвідомлювати інноваційні підходи, які найбільш ефективні у роботі з учнями.

Складність особистості учня й особливості організації педагогічної діяльності вимагають від учителя високого рівня професійного мислення. З Саме воно дає змогу бачити проблему, знаходити нові й ефективні варіанти вирішення, робити відкриття, які безпосередньо виникають з уже наявних знань.

Необхідність особливого ставлення до з'ясування проблеми професійного мислення продиктована ще й тим, що за останні роки чисельність наукових досліджень про учня складають великий пласт знань. Учителю з кожним роком стає все складніше відбирати, переосмислювати, використовувати такі знання у конкретних умовах навчальної діяльності. Крім того, йому необхідно орієнтуватися у нововведеннях, які постійно відбуваються у системі початкової освіти. До них відносимо технології, які пов'язані із інноваційними засобами навчання, креативним і когнітивним підходами у роботі з учнями. Навіть досвідченому вчителеві буває важко відразу віднайти їх прийнятність для себе в умовах сучасного шкільного навчання учнів.

Вкажемо на те, що суспільство, школа, особистість учня, педагогічна діяльність учителя все це системи, що постійно перебувають у русі, розвитку й саморозвитку. І лише високий рівень здатності до мислительної діяльності, розвитку професійного мислення дозволить учителеві впоратись зі щоденно виникаючими нестандартними педагогічними ситуаціями.

***Мета статті*:** розкрити сутність поняття «професійне мислення» та обґрунтувати його значимість для професійної діяльності вчителя з позиції рефлексивного підходу.

Професійне мислення Г.Балл, Ю.Бабанський, Д.Брунер, Д.Вількеєва, П. Гальперін, В. Давидов, З. Калмикова, М. Кашапов, В.Крутецький, Ю.Кулюткін, А. Леонтьєв, І. Лернер, А. Матюшкін, Н.Менчинська, А. Орлов, М. Скаткін, Л.Фрідман та ін., розглядають як мисленнєву діяльність, спрямовану на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. Специфіка професійної діяльності зумовлена особливостями задач, що їх розв'язують різні фахівці. Відповідно, якість професійної діяльності, або рівень професіоналізму, залежить від типу мислення. За М.Кашаповим високий рівень професіоналізму пов'язаний з теоретичним (не емпіричним), творчим, часто інтуїтивним мисленням і розвиненим практичним інтелектом. Підготовка професіонала вимагає обов'язкового аналізу специфіки професійних задач і стратегії їхнього розв'язування, оскільки процес мислення полягає в розв'язуванні тих або інших задач [2].

Якщо специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, які розв'язуються різними фахівцями, то і якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення.

Залежно від функцій, завдань, учені виділяють наступні його види: теоретичне, практичне та теоретико-практичне.

Теоретичне мислення оперує абстракціями (педагогічними ідеями, законами, теоріями), і дозволяє побачити явища шкільного життя в ідеальному вигляді. Саме воно забезпечує прийняття правильних рішень у конкретних ситуаціях. За допомогою теоретичного мислення вчителя доводиться розв'язувати не лише рефлексивні завдання, а й практичні питання, які

стосуються як конкретних учнів, так й учнівських колективів. Основним механізмів у цьому разі є практичне мислення – у дії і за допомогою дії (В.Пушкін). Тут проявляється така важлива якість учителя, як здатність швидко з'ясувати складну педагогічну ситуацію і знайти правильне рішення, здійснити перехід розгорнутих розумових процесів у згорнуті, аналізуючи знання і досвід, прогнозуючи і моделюючи.

Нині увага вчених привернута до проблеми формування практичного мислення. С. Рубінштейн [4] відзначає його як «витончену спостережливість», як включення до структури завдань образно-чуттєвих компонентів, які виконують численні функції у динаміці та розвиткові мислення, інтуїції, оціночних суджень та визначають «ключові» компоненти навчальної (проблемної) ситуації. Воно не є низьким за рівнем, а навпаки, являє собою зрілу форму мислительної діяльності, що не поступається за своїм професійним значенням і за своєю складністю теоретичному мисленню вчителя, оскільки здійснюється в конкретних, індивідуально своєрідних ситуаціях.

Різниця між теоретичним і практичним видами мислення, на думку Б. Теплова, полягає в тому, що «вони по-різному пов'язані з практикою. Практичне мислення переважно спрямована на розв'язання часткових конкретних завдань, тоді як робота теоретичного мислення спрямована переважно на пошук загальних закономірностей.

Досліджуючи практичне мислення С. Рубінштейн і Б. Теплов визначили його суттєві особливості:

- зв'язок із дійсністю, з безпосереднім практичним перетворенням дійсності (акцентування на регуляційній функції мислення);

- конкретність такого мислення («припасування» до одиничних, часткових обставин дії);

- часові обмеження в проходженні мисленнєвих операцій [4, 6].

Отже, і теоретичне, і практичне мислення пов'язані з практикою, але практичне мислення має прямий, безпосередній зв'язок із нею. Зважаючи на це, практичний інтелект, як правило, кожного разу націлений на розв'язання практичного завдання, і його висновки безпосередньо перевіряються практикою. Теоретичний інтелект виступає як опосередкований: він перевіряється на практиці лише на підсумкових етапах роботи. Тому особливості практичного мислення тісно пов'язані з професійною діяльністю та походять із її змісту й специфічних особливостей.

Функції професійного мислення вчителя різноманітні і складні: діагностична, пояснювальна, прогностична, проектувальна, комунікативна, рефлексивна. Визначаються вони видами і функціями педагогічної діяльності – пояснювальною, прогностичною, конструктивно-творчою, комунікативною, організаторською та управлінською.

Учитель є індивідуальністю тією мірою, якою він володіє самостійністю в судженнях, переконаннях, поглядах, учинках. Індивідуальні особливості мислення вчителя знаходять своє відображення в різних формах розв'язання педагогічних завдань. Вони виявляються у таких зв'язках: «гнучкість – інертність» розумових дій, «імпульсивність – обережність» у висуванні гіпотези, прийнятті рішень, побудові висновків. Рівні професійного мислення:

- репродуктивний – фіксація і констатація педагогічних фактів, без уміння оперативно використовувати теоретичні знання; наявність вміння робити й узагальнювати за спільними ознаками, але без здатності пояснювати й обґрунтовувати свої дії;
- частково-творчий – уміння розпізнавати явища, описувати й пояснювати їх індуктивно й дедуктивно, приймати правильні рішення не лише в типових, але й у дещо змінених умовах; недостатньо розвинена здатність до прогнозування і передбачення;
- творчо-перетворювальний – характеризується творчими здібностями, вмінням «бачити» і кваліфіковано розв'язувати проблеми, знаходити оригінальні способи розв'язання педагогічних задач.

У своїй практичній діяльності, задля продуктивної педагогічної діяльності вчитель має знати, який з типів мислення у нього найбільш виражений:

1) аналітичний – аналітичні вміння: виявити і вичленити в об'єкті спостереження загальні зв'язки і відносини, виокремити педагогічну задачу, вміти ретельно осмислювати педагогічні дії;
2) синтетичний – схильність до широких і поспішних узагальнень, здатність схоплювати загальне; переважання операції синтезу над аналізом;
3) емпіричний – опора на життєвий досвід, прагнення отримати готові зразки поведінки, придатні на всі випадки життя, пасивне ставлення до ситуацій, що потребують самостійного мислення;
4) теоретичний – теоретичне бачення, прагнення і здатність оперувати педагогічними ідеями, законами, теоріями;
5) дедуктивно-догматичний – схильність до суто дедуктивних доведень, переоцінка ролі принципів, категорій і правил педагогіки.

Найефективнішим типом мислення вчителя є практичне мислення. Воно не є низьким за рівнем, а навпаки, має зрілу форму мисленнєвої діяльності, і не поступається за своїм професійним значенням і за своєю складністю теоретичному мисленню вчителя, хоча здійснюється в конкретних, індивідуально своєрідних ситуаціях. Необхідність негайного прийняття рішення визначає специфічність практичного мислення. У педагогічній діяльності воно має дві особливості: складність аналізу на етапі підготовки і максимальна простота самого рішення. Вимога простоти рішення зумовлена легкістю його реалізації і доступністю для розуміння учнем. Переведення складного в просте є одним з найважливіших показників практичного мислення вчителя.

Особливе місце в структурі професійного мислення вчителя посідає *рефлексивна функція,* яка виражається в потребі і здатності вчителя усвідомлювати свої стани, зіставляти свої завдання, свої дії, результати діяльності з метою контролю, оцінки, корекції. Це стосується як професійної діяльності вчителя, так і його особистості загалом.

Специфіка професійного мислення передбачає включення до структури завдань образно-чуттєвих компонентів, які виконують численні функції у динаміці та розвиткові мислення, інтуїції, оціночних суджень та визначають «ключові» компоненти виробничої ситуації.

У зв'язку з цим, особистість сучасного вчителя повинна забезпечити найважливіші передумови реального оновлення змісту шкільного навчально-виховного процесу. Останнє цілком очевидне, оскільки вчитель, що працює в

режимі творчого пошуку, має бути орієнтиром професійної діяльності не екстенсивно, а інтенсивно віднаходити шляхи вдосконалення і розвитку змісту освіти. Тому творчість в особистісній характеристиці педагога будь-якої спеціалізації має принципове і нешвидкоплинне значення, й обумовлене наступними чинниками:

- своєрідністю професійних функцій вчителя, що виражається в цілком очевидній і рівноправній діяльності, яка розповсюджується на різні типи класів: три чи чотирирічки, повнокомплектні чи малокомплектні класи, що не припускає стабільності, а вимагає «ситуацію вибору», яка іманентно властива діяльності вчителя і об'єктивно вимагає від нього постійного перебування у творчому пошуку;

- специфікою професійної діяльності, пов'язаною з реальною свободою вибору ним підходу до навчання учнів - наочного, інтегрованого, диференційованого, інтерактивного, що сприяє прояву його творчих можливостей;

- врахуванням конкретних педагогічних (навчальних) ситуацій, та здатністю застосовувати в умовах варіативного вибору типу навчального плану (основний, корегуючий, інтенсивний, полегшений), узгоджуючи до застосовування різних навчальних програм, підручників. Все це сприяє цілеспрямованому розвитку творчо-рефлексивного пошуку вчителя.

Не менш важливе значення відіграє й осмислення накопиченого наукового фонду з проблеми розвитку творчих задатків школярів і ролі в ньому вчителя (О. Люблінська, Б. Теплов, В. Шубінській). У цьому контексті доцільно виділити такі чинники:

- ранню діагностику;
- педагогічно спрямовану систему роботи в цьому напрямку;
- взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємообумовленість творчих можливостей педагога і процес розпізнавання і збагачення творчого потенціалу учнів. Розвиток творчих здібностей школярів є «задачею задач» сучасної школи, а індивідуальність учня виступає попередженням стереотипу шкільної практики, пов'язаної із орієнтиром на «середнього» учня.

Практика роботи показує, що зусилля вчителя щодо виявлення творчих задатків учнів є результативними, при умові, якщо сам вчитель спонукає їх до цього, створює умови для їх виявлення, через технології, які відрізняються гнучкістю, незвичністю, нетрадиційними прийомами, нестандартними діями.

Все це дозволяє ніби «прокрутити» учня з різних «сторін» для того, щоб «повернути» його до процесу навчання тією гранню, яка б розвивала і стимулювала його творчу індивідуальність. Важливо, щоб вчитель своєчасно вплинув на такий процес через створення природного, рефлексивного середовища, яке дасть можливість проявлятись учневі.

У практиці педагогічної науки відомі різні рівні передового педагогічного досвіду. Від рівня ефективності застосування педагогічних технологій (методи, прийоми, система вивчення начального предмету, нові типи навчальних посібників), до більш глобальніших, які відбуваються на державному рівні (стандарти, навчальні плани, програми).

Враховуючи вищевикладене, можна виділити специфічні риси педагогічної діяльності вчителя:

а) матеріалізована потреба в творчості, дієвість інтересу до педагогічних проблем, «чутливість» до них (мотиваційно-смисловий компонент творчої діяльності);

б) професійну компетентність, яка проявляється у «перенесенні» з опорою на відповідні знання, уміння (наприклад, виробити аналіз конкретної педагогічної ситуації; класифікувати педагогічні факти на істотні і неістотні; уміння оперативно орієнтуватися в педагогічній ситуації),

в) самостійність педагога (зокрема, самостійність «перенесення» знань; знаходження альтернативи в рішенні педагогічної задачі» уміння комбінувати вже відомі, усталені прийоми в новий спосіб рішення педагогічних ситуацій, проблем; уміння створювати оригінальні способи рішення при інформованості про наявність інших; знаходження нового у відомому;

д) нестандартність підходу до вирішення педагогічних задач, заснованих на розвиненій творчій уяві (оцінний компонент творчої діяльності);

е) готовність створювати і впроваджувати педагогічні інновації, пов'язані з такими динамічними характеристиками особистості, як наполегливість, організованість, гнучкість мислення й поведінки тощо (результативний компонент творчої діяльності).

На вагомості рефлексії для педагогічної діяльності педагога, пошуку ефективних технологій навчання і виховання указував свого часу К.Ушинський. Це яскраво втілено у фундаментальній праці педагога «Людина як предмет виховання – найголовніші риси людського організму щодо мистецтва виховання», яка відображає синтез філософських, психологічних, педагогічних поглядів автора. У працях П. Блонського, С. Шацького зазначається, що саме рефлексія, забезпечуючи вихід людини з безпосереднього захоплення процесом життя для вироблення відповідального ставлення до нього, допомагає осмислити свою роль у перетворенні дійсності.

Дослідники акцентують на тому, що у процесі формування професійних здібностей недостатньо беруться до уваги рефлексивні процеси, пов'язані з особливостями педагогічної діяльності, а також чинники, умови та засоби оволодіння професійною рефлексією у різних умовах навчання.

На якому б етапі життєвого і професійного шляху не знаходився б учитель, його індивідуальність спочатку не може бути завершеною. Особистісно-професійна Я-концепція вчителя вибудовується і видозмінюється упродовж усіх років її професійної життєдіяльності. Підготувати до цієї принципової незавершеності можна шляхом розвитку педагогічної рефлексії – однієї з найважливіших функцій професійного мислення вчителя.

Висновки. Враховуючи сказане вище, професійна діяльність учителя не може існувати в статиці, вона динамічна і знаходиться в процесі постійного розвитку і залежать від рефлексивних суб'єкт – суб'єктних та полісуб'єктних стосунків. Тому правомірним для особистості вчителя є динамізм, який проявляється в професійному мисленні, мислительних якостях, які впродовж його педагогічної діяльності набуватимуть відповідного формування: оперативності, гнучкості, мобільності, швидкості, креативності.

Список використаних джерел

1. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи: Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. Р. Джелілова. – Одеса, 2008. – 19 с.
2. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления : дис. … доктора псих. наук : 19.00.07 / Кашапов Мергаляс Мергалимович. – Ярославль, – 2000. – 444 с.
3. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144–146.
4. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
5. Савченко О.Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я.Савченко // Початкова школа . – 2001. – №7 . – С. 1– 4.
6. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 328 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9 + 159.923 + 37.047

Массанов А.В. °

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,доктор психологічних наук, професор кафедри педагогічної та вікової психології (м.Одеса)

ПОКЛИКАННЯ І ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ В ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається зміст понять покликання й психологічний бар'єр у контексті професійного самовизначення особистості. Досліджується зв'язок між рівнем усвідомлення особистістю свого покликання і її здатністю переборювати психологічні бар'єри в професійному самовизначенні.

Ключові слова: *покликання, особистість, психологічний бар'єр, професійне самовизначення, усвідомлення*

В статье рассматривается содержание понятий призвание и психологический барьер в контексте профессионального самоопределения личности. Исследуется связь между уровнем осознания личностью своего призвания и её способностью преодолевать психологические барьеры в профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: *призвание, личность, психологический барьер, профессиональное самоопределение, осознание*

In article the maintenance of concepts calling and a psychological barrier in a context of professional self-determination of the person is considered. Communication between level of comprehension by the person of the calling and her ability to overcome psychological barriers in professional self-determination is investigated.

Keywords: *vocation, personality, psychological barrier, professional self-determination, awareness*

Актуальність. Питання про покликання особистості здавна цікавить людей, які замислюються про своє життя. Дослідження категорії покликання ми

° © Массанов А.В., 2014 р.

знаходимо в працях соціологів, філософів (Г.С.Сковорода, 1973; М.Вебер, 1979; М.Лютер, 1995; Ю.В.Глазков, 1998; М.М.Ланін, 1994 та ін.), психологів (К.К.Платонов, 1984; Г.Крайг, 2000; Є.О.Клімов, 1994; Т.О.Ковеліна, 1994; Л.Г.Перетятько, 1991 та ін.), педагогів (Л.О.Грібова, 1986; Н.К.Степаненков, 1983 та ін.). Проте визначення поняття покликання в спеціальній літературі не є однозначним. Покликання це якість психіки, сутність якої до теперішнього часу остаточно нез'ясована. Про це свідчить відсутність визначення поняття покликання у фундаментальних енциклопедичних виданнях Ф.А.Брокгауза і І.А.Ефрона, у філософській і педагогічній енциклопедіях. У тлумачному словнику В.І.Даля наводяться приклади вживання слова «покликання», показані його стилістичні особливості. У словниках з психології згадується цей термін, але наведені там визначення занадто вузькі. Недостатньо висвітлюється тема покликання в підручниках з психології і педагогіки.

Щодо психологічних бар'єрів особистості, то враховуючи позиції авторів М.А.Подимова, Р.Х.Шакурова, Ф.Є.Василюка, Н.О.Загумених, О.О.Прохорова та інших, ми в якості робочого визначення цього поняття обираємо наступне. Психологічний бар'єр це психічний стан індивіда, який перешкоджає виконанню запланованої діяльності. Психологічний бар'єр це переживання, що з'являється в наслідок несприятливого передбачення результату чи процесу діяльності. Дане передбачення формується на основі взаємодії мотиваційних, когнітивних, емоційних та вольових регуляторів поведінки.

Взаємозв'язок покликання і психологічних бар'єрів в професійному самовизначенні особистості у доступній для нас спеціальній літературі не розглядався. Актуальність та недостатня розробленість даної наукової проблеми визначили ***мету*** нашого дослідження: дослідити психологічний зміст поняття покликання особистості, визначити особливості розвитку покликання у сучасної молоді та його зв'язок з психологічними бар'єрами в професійному самовизначенні особистості.

Завдання дослідження: 1/ дослідити понятійну сутність покликання особистості; 2/ розробити критерії оцінки рівня усвідомлення особистістю власного покликання; 3/ емпірично виявити рівень вираженості психологічних бар'єрів в професійному самовизначенні особистості; 4/ дослідити зв'язок між рівнем усвідомлення особистістю покликання і її психологічними бар'єрами.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз літератури. Тестування рівня усвідомлення покликання. Оцінка ступеня вираженості психологічних бар'єрів в професійному самовизначенні особистості за допомогою тестування. Використання методів математичної статистики, зокрема кореляційного аналізу. Вибірку досліджуваних складали 60 студентів молодших курсів педагогічного університету. Враховувалися їх ретроспективні самооцінки щодо рівня розвитку свого покликання та психологічних бар'єрів на час закінчення середньої загальноосвітньої школи.

Згідно першого завдання дослідження ми здійснили огляд досліджень з проблеми розвитку покликання особистості. Передусім, постає питання: «Покликання це якість психіки, спонукання, чи властивість особистості?». Як повідомляє етимологічний словник, спочатку слово "покликання" мало релігійний сенс як «заклик бога до людей», потім поступово стало таким, що доповнює поняття «професія». В.І.Даль у «Тлумачному словнику живої великоросійської

мови» характеризує «покликання» як природну прихильність, схильність, призначення, приречення [1]. Таким чином, одним з головних якостей людей, що вступили в сферу професійної діяльності варто вважати покликання. Покликання: 1) схильність до якої-небудь справи, професії; 2) життєва справа, призначення. Таке тлумачення можна знайти у словнику С.І. Ожегова [2]. У психологічному словнику під загальною редакцією А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського [3] покликання визначається як схильність або потяг до якоїсь професії, якому супроводжує переконання в тім, що необхідні природні дані для неї є.

Питання про покликання особистості здавна цікавить людей, що замислюються про своє життя. Думки сконцентровані щодо поняття покликання ми знаходимо у висловах великих людей. Зокрема, Вольтер зазначав: «Не буває великих справ без великих перешкод» [4]. У плані пошуку особистістю свого покликання можна привести висловлення геніального німецького поета Й.В.Гете: «Як пізнати самого собі? Аж ніяк не споглядянням, а діянням. Спробуй виконати свій обов'язок, і одразу ж дізнаєшся, чого ти вартий. У чому ж полягає твій обов'язок? У дотримані вимог дня» [5].

Як свідчить аналіз сучасної літератури (І.П.Маноха, М.Вебер, К.Д.Ушинський, К.Юнг, Г.Скотт, Є.О.Климов, К.К.Платонов та ін.) проблема пошуку покликання виступає як проблема професійного самовизначення особистості, її визначення себе в житті.

Розглянемо позиції окремих авторів щодо природи покликання особистості. Поняття покликання в словнику К.К. Платонова [6] визначається як властивість особистості, що формується на основі інтересу до певної діяльності, прагнення виконувати її й прояву здатностей до неї. Діяльність за покликанням, крім зовнішнього результату, дає й внутрішній - почуття задоволення результатом і самим процесом діяльності за покликанням. Покликання взаємодіє із професійним самовизначенням особистості. Розрізняють потенційне й актуальне покликання [6, с. 101]. У такий спосіб К.К.Платонов вважає, що покликання це властивість особистості, в основі якої лежать інтереси, схильності й здатності особистості. Це дає можливість нам розглядати покликання як складну властивість особистості, що має свою структуру. Так, покликання суб'єкта до тої або іншої діяльності буде мати наступну структуру: а/ інтерес до діяльності; б/ схильність до діяльності; в/ здатності до діяльності. Напрошується порівняння даної структури зі структурою психологічної готовності особистості до діяльності.

У психологічному словнику за редакцією В.І. Войтко поняття покликання трактується як життєве призначення і спрямування людини, що надає доцільності, осмисленості і перспективності її діяльності [7]. Тобто з одного боку покликання це зовнішнє явище – призначення, вид діяльності, професія. З іншого боку це спрямування особистості. Зокрема, психологічна серцевина покликання — головна мета, яка збігається з сеансом життя особи. Крім того В.І. Войтко стверджує, що усвідомлення покликання передбачає розвинену самосвідомість і культуру самоаналізу: осмислення своїх потреб, формування соціально значущих цілей, визначення конкретних шляхів ціле реалізації [7]. Тобто є певні вимоги до рівня розвитку особистості, зокрема до її самосвідомості, відповідність яким дозволяє особі усвідомити своє покликання. Щоб усвідомити своє покликання особистість повинна визначитися щодо сенсу і головної мети свого життя. Отже,

людина за все життя може так і не пізнати свого покликання, принаймні дійсного покликання. В.І. Войтко зазначає, що світоглядним оформленням покликання індивіда є його життєва програма, засобом практичної реалізації — його життєві плани. Отже роблячи підсумок щодо проблеми пошуку покликання, спираючись на визначення В.І.Войтко можна сказати, що питання покликання постає у зв'язку з професійним самовизначенням особистості. Передбачає усвідомлення особою сенсу і головної мети свого життя і відповідно до цього розроблені життєві програми, плани. Це можливо за умов таких факторів: а) достатній розвиток самосвідомості особистості; б) наявність певної підготовки, психологічної обізнаності; в) допомога консультанта психолога.

Український мислитель Г.С.Сковорода (1722-1794) торкаючись проблеми покликання приділяв велику увагу самопізнанню вказував, що людина, відкидаючи в результаті самопізнання несправжнє у своїй природі, усвідомлює свої здатності, звертає їх до «спорідненої діяльності». У правильному виявленні свого покликання , пов'язаного зі спорідненою діяльністю, із працьовитістю, людина знаходить своє щастя [8]. У цілому Г.С.Сковорода вбачає в змісті поняття покликання - здатності до тої або іншої діяльності, і призиває людини виявляти їх і застосовувати до відповідної діяльності.

У книзі «Основи психології» [9] І.П. Маноха розглядає питання про життєве покликання в розділі «Життєвий поклик, акме, вичерпність» [9, с. 336-341]. Автор зазначає, що людина взаємозалежна з навколишнім світом. Людина розуміє, що треба, щось у цьому житті зробити, і вона має можливість вибрати, що саме робити й робить це. Цей вибір і повинен стати його покликанням. Покликання до соціально корисної діяльності це не обов'язково професія. Це може бути й соціальне діяння або духовна творчість, що на даний момент не визнається самостійною професійною діяльністю.

Проблема покликання особистості розглядається психологами в контексті питання про життєвий шлях людини. Зокрема Ш. Бюлер зазначала, що чим зрозуміліше людині її покликання тим вірогідніше сомо здійснення [10]. Самоздійснення визначається автором як результат життєвого шляху, коли цінності і цілі, до яких прагнула людина усвідомлено або несвідомо, одержали адекватну реалізацію.

Є.О.Климов вважає, що покликання це вищій рівень професійної придатності [11].

Видатний німецький соціолог М. Вебер зазначав, що покликання людини є виконання професійного обов'язку. Здібності вказують де саме людина може реалізуватися, знайти себе, а отже й принести найбільшу користь у трудовій професійній діяльності [12].

Здебільшого психологи намагаються уникати поняття покликання, використовуючи йому на заміну такі як професійна придатність (К.М.Гуревич, 1970), професійна спрямованість (Є.М.Павлютенков, 1983), інтереси (С.П.Крягжде, 1981), схильності (Є.О.Климов, 1984) тощо.

Аналіз позицій розглянутих авторів щодо змісту поняття покликання показав, що дане поняття пов'язано з спрямованістю та здібностями особистості.

Враховуючи на різні точки зору щодо поняття покликання за робоче визначення ми обираємо наступне.

Покликання це властивість особистості, що характеризує її можливості до продуктивної діяльності яка є внеском в розвиток цивілізації. Покликання як складне психічне явище відбиває індивідуальні особливості спрямованості та здібностей особистості. Покликання переживається суб'єктом як відчуття своєї призначеності до певної діяльності. Рівень розвитку покликання особистості визначається рівнем усвідомлення нею свого покликання та наявністю необхідної мотивації та здібностей. Високий рівень усвідомлення виявляється у визначеності життєвих планів, близьких та перспективних цілей діяльності. На кожному віковому етапі людини можна виділити критерії оцінки розвитку покликання і відповідно методи оптимізації цього процесу.

З'ясування теоретичних підвалин проблеми, що розробляється дозволило нам обрати адекватні методи для проведення емпіричної частини дослідження.

Процедура дослідження розпочиналася з колективної бесіди спрямованої на актуалізацію потреби досліджуваних до усвідомлення перебігу свого професійного самовизначення.

Психологічні бар'єри особистості досліджувалися за допомогою тест-опитувальника для оцінки типу й ступеня виразності психологічних бар'єрів у професійному самовизначенні особистості [13]. Цей тест має вступні зауваження: «Психологічний бар'єр - це переживання, що заважає виконати задумане. Професійне самовизначення це вибір професії, а також навчального закладу, спеціалізації під час навчання професії, пріоритетів у кар'єрі й ін. Психологічні бар'єри затримують, деформують професійне самовизначення особистості».

В інструкції до тесту досліджуваним було запропоновано: «Уявіть ситуацію професійного самовизначення, що ви переживали. Відповідайте, користуючись шкалою оцінок, наскільки сильно заважали вам у професійному самовизначенні психологічні бар'єри, наведені в листі питань». Шкала оцінок: 0 - не заважають; 1 - трохи заважають; 2 - заважають; 3 - сильно заважають. Лист питань містить 20 тверджень. Обробка результатів проводиться шляхом підсумовування балів. Підраховується загальний бал вираженості психологічних бар'єрів. Крім цього, аналізуються кожний бар'єр окремо залежно від виставленого йому бала. При аналізі результатів самооцінки варто мати на увазі, що загальний підсумковий показник ступеня вираженості психологічних бар'єрів може перебувати в діапазоні від 0 до 60. При цьому, чим вище підсумковий показник, тим вище ступінь вираженості психологічних бар'єрів. При інтерпретації показників можна використовувати наступні орієнтовні оцінки рівня вираженості психологічних бар'єрів: до 23 балів - низький, 24-33 бала - середній, 34 і більше - високий. Даний тест-опитувальник дозволяє виявити типи психологічних бар'єрів (мотиваційний, когнітивний, емоційний, вольовий) у професійному самовизначенні особистості. При математичній обробці всі ключі з набраними балами складаються по кожному типу бар'єра окремо, і знаходиться відсоток від максимально можливої суми балів для того або іншого типу бар'єра.

Тестування з метою виявлення рівня вираженості психологічних бар'єрів під час професійного самовизначення особистості засвідчило наявність певних розбіжностей за даним показником. Індивідуальні показники рівня вираженості бар'єрів у досліджуваних коливається в межах від 18 до 54 балів. Середнє значення складає 32,2 балів; σ = 7,4. При цьому на першому рівні де інтенсивність переживання бар'єрів дуже висока зафіксовано 5 досліджуваних, на

другому (високий) – 28 досліджуваних, на третьому (середній) – 24 і на четвертому (низький) – 2.

Рівень розвитку покликання досліджуваних вивчався за допомогою анкетування. Під час розробки анкети ми враховували на те, що високий рівень розвитку покликання особистості виявляє себе усвідомленням своїх інтересів, схильностей, здібностей, сенсу та мети життя, а також сфери діяльності для реалізації свого потенціалу. Анкета для визначення рівня розвитку покликання особистості являє собою варіант інтуїтивно-оціночної шкали. Анкета містить у собі десять пар тверджень. Наприклад, «я не знаю свої професійні схильності» – «я знаю свої професійні схильності»; «у мене немає відчуття покликання до певної діяльності, професії» – «у мене є відчуття покликання до певної діяльності, професії» тощо. В залежності від наближення випробуваного в своєму виборі до того чи іншого варіанту протилежних тверджень виставляється оцінка. «1» бал у випадку коли обирається твердження, що свідчить про недостатність розвитку покликання досліджуваного; «5» балів – свідчить про високий рівень розвитку покликання. Бали «2», «3», «4» є проміжними під час оцінки рівня розвитку покликання особистості. Кількісна обробка матеріалів анкетування передбачала підрахування суми балів кожного досліджуваного, та визначення рівня розвитку покликання у відсотковому значені по відношенню до максимально можливої суми балом за даною анкетою, що дорівнює 50. У подальшому визначалося середнє значення (в %) рівня розвитку покликання для даної вибірки досліджуваних.

Індивідуальні показники рівня розвитку покликання у досліджуваних коливається в межах від 34 до 88 %%. Розподіл досліджуваних в залежності від рівня розвитку покликання наступний: на першому рівні (максимально високий рівень розвитку покликання) не зафіксовано жодного досліджуваного, на другому – 7, на третьому – 22, на четвертому – 31. Середнє значення розвитку покликання складає – 81 %.

Результати вивчення залежності рівня розвитку покликання досліджуваних з проявом у них психологічних бар’єрів в професійному самовизначенні були отримані під час проведення кореляційного аналізу між показниками сформованості покликання і вираженістю психологічних бар’єрів. Результати кореляційного аналізу дозволили нам встановити обернену залежність між розвитком покликання і вираженістю психологічних бар’єрів ($r = - 0,28$; $p < 0,05$). Тобто високий рівень сформованості покликання зумовлює процес нівелювання психологічних бар’єрів професійного самовизначення особистості. Та навпаки високий рівень прояву психологічних бар’єрів негативно позначається на розвитку її покликання.

Отримані результати дали нам змогу визначити напрямки сприяння формуванню покликання та подоланню психологічних бар’єрів в професійному самовизначенні особистості. Доцільно профорієнтаційну виховну роботу з молоддю спрямовувати на усвідомлення ними покликання, в той же час за допомогою перетворень в особистості молодої людини підвищувати її можливості до подолання психологічних бар’єрів професійного самовизначення. Робота у цих двох напрямках дозволить забезпечити оптимальний варіант професійного самовизначення особистості.

Кількісні та якісні результати дослідження вказують на те, що усвідомлення особистістю свого покликання сприяє подоланню психологічних бар'єрів під час вибору професії.

Проведене дослідження дозволило зробити наступні ***висновки***.

Покликання переживається суб'єктом як відчуття своєї призначеності до певної діяльності. Розвиток покликання особистості визначається наявністю необхідної мотивації та здібностей. Високий рівень усвідомлення покликання виявляється у визначеності життєвих планів, близьких та перспективних цілей діяльності.

Усвідомлення особистістю свого покликання сприяє подоланню психологічних бар'єрів під час вибору професії. Визначено статистично значущу обернену залежність між рівнем розвитку покликання і вираженістю психологічних бар'єрів в професійному самовизначенні особистості ($r = - 0.28$; $p < 0.05$).

Доцільно виховну роботу з молоддю спрямовувати на формування покликання, одночасно, за допомогою перетворень в особистості молодої людини, підвищувати її можливості до подолання психологічних бар'єрів в професійному самовизначенні. Робота у цих двох напрямках дозволить забезпечити оптимальний варіант професійного самовизначення особистості.

Подальші перспективи дослідження вбачаються в розгляді особливостей формування покликання особистості у різні вікові періоди та якісному аналізі змісту психологічних бар'єрів під час вибору професії. Отримані дані можуть бути використані в проведені профорієнтаційної роботи з молоддю.

Список використаних джерел

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Госиздат, 1956. – Т. 3.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 10-е, стереотип. Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Сов. Энциклопедия. 1973.
3. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. :Политиздат, 1985. –431 с.
4. Вольтер Ф. Избранное / Вольтер; сост. А. Храмков. – М. : Терра – кн. клуб, 1998. – 540 с.
5. Гете Й. В. Вибрані твори / Й. В. Гете. – К. : Юніверс, 1999. — 143 с.
6. Платонов К.К. Краткий психологический словарь системі психологических понятий : учебн. пособ. для заведений профтехобразования / К.К. Платонов. –2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
7. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
8. Сковорода Г. С., Собрание сочинений, в 2 томах, М., 1973.
9. Маноха І. П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини : онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. П. Маноха. — К., 2003. — 48 с.
10. Бюлер Ш. Жизненный путь человека как проблема психологии / Ш. Бюлер // Вопросы психологии. — 1980. — № 1. — С. 15 —20.
11. Климов Е.А. Как выбирать профессию : кн. для учащихся ст. классов сред. шк. [2-е изд., и дораб.] / Е.А. Климов. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
12. Вебер М. Избранное: протестантская этика и дух капитализма / Макс Вебер ; [пер. с нем.: М. И. Левина, П. П. Гайденко, А. Ф. Филиппов]. - 2-е изд., доп. и испр. - Москва : РОССПЭН, 2006. – 648 с.
13. Массанов А.В. Діагностика психологічних бар'єрів в професійному самовизначенні особистості Збірник наукових праць «Актуальні проблеми практичної психології». – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2006. – С.140-143.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9(075)

Мельник О.А.[°]

Національний університет фізичного виховання і спорту України, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології і педагогіки (м.Київ)

СТАНОВЛЕНЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ В ІМПЕРАТОРСЬКОМУ КИЇВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ СВ. ВОЛОДИМИРА У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ (СПРОБА РЕКОНСТРУКЦІЇ ПРЕДМЕТНОЇ ОБЛАСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ)

Стаття присвячена проблемі реконструкції та систематизації предметної області психологічної спадщини першого викладача психології в Київському університеті Св. Володимира О.М. Новицького. Виділено основні лінії розвитку психологічного знання в університеті. Проаналізовано формування предметної області університетської психології, основні завдання психології як науки за уявленнями О.М. Новицького.

Ключові слова: *університетська психологія, предмет психології, природа душі, співвідношення тілесного і духовного в людині*

Статья посвящена проблеме реконструкции и систематизации предметной области психологического наследия первого преподавателя психологии в Киевской университете Св. Владимира О.М. Новицкого. Выделены основные линии развития психологического знания в университете. Проанализировано формирование предметной области университетской психологии, основные задачи психологии как науки за представлениями О.М. Новицкого.

Ключевые слова: *университетская психология, предмет психологии, природа души, соотношение телесного и духовного в человеке*

The article is devoted to the problem of reconstruction and classification of the domain psychological legacy of the first Psychology lecturer O. Novitsky at St. Vladimir University of Kyiv. The basic lines of psychological knowledge development at the university have been emphasized. Formation of the domain of university Psychology and major tasks for Psychology as a science according to O. Novitsky was analyzed.

Keywords: *university Psychology, subject of Psychology, nature of soul, balance of physical and spiritual in human*

Актуальність. Психологія у щойно відкритому Київському університеті Св. Володимира в 1834 році викладалась у філософських курсах. Філософський етап в психології певною мірою розкривається в курсі історії філософії [5]. Кожна філософська система так чи інакше містить у собі вчення про душу, про людину, розкриває її місце у Всесвіті, у відносинах з іншими людьми.

Будь-яка наука, її предметна область має певний візерунок фактів і теоретичну канву. Історія кожної науки, предмет її дослідження повинні показувати зв'язки цих фактів і теорій, суперечності між якими та їх розв'язання призводить до науково-історичного поступу. Факти мають свою специфіку. Є відкриття астрономічні, географічні і геологічні, де факт може заявити про себе навіть на рівні чуттєвого пізнання, хоч акцент на властивостях предметів або явищ дещо модифікує цей факт. У психології, що вивчає крім зовні вираженої діяльності, вчинків також суб'єктивність, свідомість, ідеальне відображення і т. ін., факти не розкидано на якійсь площі таким чином, щоб їх можна було б, на думку В.А. Роменця, зібрати в кошик. "Це значною мірою факти "позиції", факти "аспекту

[°] © Мельник О.А., 2014 р.

бачення", подібно до того як у стереокіно слід обрати такий кут зору, щоб з'явився стереоскопічний ефект: найменше відхилення – і явище зникає" [4, с.5].

Психологічна наука є винятковою не лише завдяки унікальності свого предмету – самого тонкого, складного, звеличеного і суперечливого, котрим є свідомість, душа, думка, почуття людини. Вона також є винятковою за височенним ступенем свободи, який вона надає вченому, котрий присвятив себе їй. Це свобода – в дослідницьких перспективах психології, котрі є гігантським, ще не освоєним простором наукових проблем [2].

Сучасній психології необхідна узагальнююча рефлексія її минулого: досягнутого рівня пізнання свого предмету, етапів психологічного пізнання на всьому протязі його руху та логіки пізнання, що розвивається. Однак проблема формування історичної самосвідомості вітчизняної психології полягає у тому, що вона багато у чому носила філософсько-ідеологічний, часто догматичний, характер. Саме тому сьогоднішнє звернення до масиву накопичених на протязі становлення психології знань повинно змінити свій характер. Необхідна більш об'єктивна та детальна реконструкція минулого на основі нового відношення до історичної дійсності, котра втілена в її авторських джерелах - наукових текстах.

Мета статті полягає у реконструкції та систематизації предметної області психологічної спадщини першого викладача психології в Київському університеті Св. Володимира Ореста Маковича Новицького.

Прослідкувати становлення предметної області психології в першій половині XIX століття в Київському університеті Св. Володимира стає можливим завдяки рідкісним рукописам першого викладача психології, котрі збереглись на сьогоднішній день.

Психологію О. Новицький визначає як науку про природу людської душі. Під природою душі розумілися різні її властивості, такі як духовність і простота, здібності, свідомість і воля в різноманітних проявах. Вчений висловлює думку про те, що наука психологія за своїм змістом має тісний зв'язок з деякими іншими науками. Наприклад, предметом дослідження і психології і історії душі виступає життя людської душі, але з різних боків. Історія душі розглядає в ній періодичні й особливі стани; розглядає її прояви, якими вони бувають, внутрішні стани, переживання. Психологія вивчає постійний образ її існування в нормальному стані; вивчає чим вона є і як діє; вивчає її внутрішні прояви [3].

Психологія і фізіологія за своєю суттю є дві дисципліни котрі використовують дані такої науки як антропологія. Співвідносяться вказані науки з антропологією як науки про людську природу взагалі. Психологія і фізіологія використовуючи дані антропології не розмежовуються таким чином, щоб одна з них займалась дослідженням виключно душі, а інша тілом. Різниця полягає у наступному. Предметом психології є дух і чисто духовні дії. Предметом фізіології є життєва сила та її прояв через органи тіла. Відносно несвідомих проявів душі ("нижчі") фізіологія звертає більшу увагу на органічний механізм, а психологія – на духовний хід чуттєвих проявів. Щодо предмету антропології, то ним виступає винятковий розгляд людського тіла [3].

До логіки, естетики та етики психологія відноситься як їх необхідна основа, на якій вони будують своє вчення. Логіка вивчає закони мислення, естетика – закони чуттєвих проявів, етика – закони моральної діяльності. Окремі акти

мислення, чуття і воля, котрі повинні підкорятись законам логіки, естетики та етиці, аналізуються і пояснюються саме в психології [3].

Психологія за тогочасними уявленнями Ореста Марковича є наукою дослідною, і тому джерелом вивчення і дослідження для неї слугує внутрішній і зовнішній досвід та висновки при порівнянні людей. Для психології, як і взагалі для всіх інших наук не існує іншого джерела пізнання окрім досвіду, вважав професор. Лише математика може використовувати додосвідне пізнання, його побудову. Досвід вказує на особливі, окремі явища, однак він може й привести до загального, наукового пізнання, тому що все індивідуальне, котре піддається спостереженню, містить у собі загальне, так як окреме є особливим проявом загального. Теж саме можна сказати і про індивідуальні прояви людського духу, з допомогою самопізнання. У цих окремих проявах виражається і загальних характер людського духу, які повторюються в індивідуумі і складають його субстанцію [3].

На думку О.М. Новицького, самоспостереження, якого вимагає психологія, не є складним заняттям. По-перше, тому, що предметом самоспостереження для кожної людини є вона сама. По-друге, тому, що у кожної людини вже існує свого роду запас психологічних знань. Але на справді, визнає Орест Маркович, в психологічному самоспостереженні зустрічаються і труднощі. Кожна людина виступає для себе самої предметом і змістом психологічних спостережень, зауважує вчений, і тому, складає одну з найголовніших труднощів при самоспостереженні, тому, що людина менш за все знає те, ким вона є, що собою являє. “Щоб наша душа мала змогу спостерігати саму себе, для цього її думки, її свідомість повинні бути звернені на неї саму” [3, с.6]. Між тим, власні пізнання через самоспостереження не є достатньо достовірними, прозорими як пізнання про зовнішній світ та інші зовнішні предмети, явища. У свою чергу пізнання про зовнішні предмети може бути для нас прозорим, тому що вони протиставляються нашій думці, як дещо відмінне від нас. Але наше “Я” не може саме себе протиставити як зовнішній предмет. У зовнішньому світі предмети презентовані нам по одинці, тоді як світ внутрішній при самоспостереженні постає перед нами у деякій єдності. Складність самоспостереження походить від особливої швидкості і скороминущості наших внутрішніх явищ, вважає Орест Маркович.

Перевага і “достоїнство” психологічних досліджень, згідно Новицькому, полягає у наступному:

- по-перше, у зовнішньому дослідженні життя;
- по-друге, у внутрішньому дослідженні, яке полягає в знанні, а останнє у свою чергу приносить задоволення [3].

Акцентує увагу професор на користі від психології, яка не підлягає сумніву тому, що пізнання людей є важливим мистецтвом для людини не залежно від її положення в суспільстві, займаної посади. Звісно ж, мистецтво пізнавати людей і наука про людську душу за своєю суттю дві різні речі. В психологах-теоретиках нерідко можна побачити значний недолік практичного знання людей, тому, що теоретики зазвичай живуть у світі абстрагованості й унікальності. Але вище достоїнство знання полягає в самому знанні. А між тим, найважливішим, за тогочасними уявленнями, і найцікавішим в природі предметом для людського пізнання є сама людина, а саме – таємниця її духа. Ми досягаємо вищої духовної насолоди, коли не просто існуємо, у такому вигляді, у якому створила нас

природа, стверджує Орест Маркович, а існуємо з усвідомленням того, ким ми є за своєю природою. Багатство нашого духовного життя стає багатством нашим лише у тій мірі, в якій ми знаємо про це, а що стосується несвідомого в нас, то про це ми майже нічого не знаємо.

Студентам Київського університету у першій половині XIX століття на заняттях з психології розповідалось, зокрема, і про те, що природу людської душі можна спостерігати і вивчати або завдяки загальним проявам, або з боку окремих, унікальних її здібностей та проявів. Вивчення психології відбувалось за двома частинами. До першої частини входили питання стосовно предмету науки, категоріального апарату та спосіб пізнання, основних понять, зв'язки психології з іншими науками, завдання психології та її значення. У другій частині психології вивчались окремі, унікальні прояви внутрішнього життя людини, психічні процеси, поведінка, стани, потреби та особливості діяльності.

Курс "Загальна психологія", що викладався в Київському університеті у першій половині XIX століття мав вирішувати наступні завдання:

1. окреслити відмінності між буттям тілесним та духовним;
2. огляд головних сторін людської природи;
3. розглянути та заперечити матеріалістичне поняття про душу;
4. вказати місцеперебування душі в тілі;
5. пояснити та затвердити поняття про сутнісні властивості душі – її субстанціональність і простоту;
6. вказати на різноманітність здібностей душі та їх сутнісну основу.

При викладанні першої частині психології приділяється увага спірному питанню про відмінності між буттям тілесним і духовним, а також між органічним та неорганічним в природі. Зазначимо, що питання про природу людини піднімається достатньо давно, навіть у часи, коли жив та працював автор першого підручника з психології грецький філософ Аристотель. Тому розгляд цього питання у першій половині XIX століття не є чимось новим, винятковим. Співвідношення тілесного і духовного в людині – питання одвічне, актуальне для всіх часів. Представники кожної епохи надавали відповіді на це питання по різному.

Які ж уявлення презентувались студентам Київського університету при вивченні курсу психології першим викладачем цієї науки професором Орестом Новицьким?

За уявленнями професора природа людини має дві складові: буття тілесне і буття духовне. Розходження між тілесним та духовним буттям людини полягає у наступному:

а) тілесне буття може спостерігати за зовнішніми відчуттями і сприйматися внутрішнім відчуттям.

Але ці розходження залежать від розходження у способі нашого пізнання і є лише суб'єктивними.

б) дух і тіло існують у часі, тобто у своєму дійсному існуванні обмежуються моментом теперішнього.

Але завдяки духу людина може перебувати в думках у минулому та майбутньому часі.

в) тіло займає місце у просторі, в кожний період часу має визначене положення в просторі, тобто його можна виміряти, а дух не займає місця, яке

можна було б виміряти з точністю, він існує у невизначеному колі, але це коло має свою межу.

г) тіло не може проникати в інші тіла; дух може існувати в одному місці з іншим буттям, наприклад, тілесним, і у своєму органічному колі є всюдисущий;

д) тіло має складну будову, складається з багатьох частин; дух за своїми складовими є простішим, не має частин, але є унікальним;

є) тіло саме по собі є бездієвим; дух перебуває у русі сам по собі;

ж) тіло задля своєї рухливості потребує поштовхів і подразнення; поштовх є необхідним при механічних рухах, а подразнення – при динамічних; дух є рухомим природними потребами і спонуканнями;

з) тілу притаманна безпосередність, а духу - свідомість і незалежність [3].

Тілесне і духовне буття є головними складовими субстанції природи. Вони різняться за ступенем розвитку: тілесне буття – нижчий ступень, а людський дух – найвищий ступінь розвитку в природі. Тіло при житті людини має органічний склад. Коли людина помирає, тіло, мало помалу перетворюється в неорганічну масу, поки не розчиниться в інших організмах. Головними ознаками органічного буття, котрими людське тіло, разом з іншими органічними тілами відрізняється від неорганічної природи, від мінералів, речовин є його організація та буття. Розглянемо уявлення першої половини XIX століття про них детальніше.

Загальною ознакою органічних тіл є дещо ціле, що об’єднує їх частини. Що стосується неорганічних тіл, то початком їх творення слугують частини та їх властивості. Образно, органічне тіло являє собою монархію, а неорганічне – демократію.

Неорганічне тіло утворюється завдяки поєднанню його частин і елементів. Від того його розмір і хімічні властивості залежать від маси і хімічної властивості речовини, які при нагоді поєдналась разом. Форма неорганічного тіла визначається напрямом, у якому розташувались його частини. Неорганічне тіло роздроблюється на частини, які без усілякого зв’язку з попереднім цілим продовжують своє існування у новій формі. У органічних же тілах навпаки, ціле є початком, який утворює частини. Від того ціле в органічних тілах за своїми розмірами та формою є незмінним. Розмір органічних тіл залежить від великої кількості речовин, які мали можливість поєднатися разом, а їхня форма вказує на панування в них центральної сили. Якщо ціле руйнується, то тоді розпадаються і його частини. І від того, як швидко вони відторгнуться від цілого залежить їх перетворення у безформну масу.

Наступною ознакою, яка відрізняє органічне буття від неорганічного є життя. Життя є головною ознакою органічних тіл. Життя органічного тіла характеризується періодичними змінами його частин. Так, живе тіло постійно змінює свої складові частини, тому що “приймає” в себе нові речовини, а старі “виводить”. Якщо самовідновлення не відбувається тіло неминуче загине. Між тим, при постійній зміні своїх частин ціле зберігає своє тотожне буття. Що стосується неорганічного тіла, то йому навпаки властива незмінність. Але, якщо вони коли-небудь і піддаються змінам, то ці зміни стосуються лише зовнішнього збільшення або зменшення. Зміни в неорганічних тілах відбуваються в одному випадку – при хімічних процесах. Але в такому випадку, зазвичай, утворюється вже нове тіло. Неорганічне ціле не має такої існує лише простий наслідок їх видозмін. Органічні тіла проходять визначені періоди розвитку: початок,

продовження і кінець. Навпаки неорганічні тіла. Вони не мають змін, котрі б відбувались за визначеними періодами; їх зміни є випадковими на початку й упродовж [3].

Зрештою, головна ознака життя складається з внутрішніх змін, які відбуваються. У живих тілах зростання та послаблення відбувається зсередини, а не так як у неживих - ззовні. У органічних тілах існує особлива утворююча їх життєва сила. Звертає на себе увагу також і нескінчена різноманітність форм, які утворюються в органічній природі. Між тим, неорганічна природа, представлена певною одноманітністю. Що ж стосується людського тіла, то воно складається головним чином з наступних елементів: кисень, водень, вуглець, азот, які склались не самі по собі у складно-організований організм, тому що самі по собі вони утворюють лише вуглекислоту, нашатир і т. п. [3].

Задля пояснення організації і життя людського тіла, перший викладач психології в Київському університеті Св. Володимира Орест Новицький допускає наявність у ньому особливе, відмінне від речовини, а саме духовний початок – життєву силу. “Інакше, - каже він, - утворення і підтримку нашого тіла ми повинні б були приписати диву творчої всемогутності, що продовжується; але тоді доречно було б припустити між іншим, що Бог різним чином сприяє людським гріхам” [3, с.24].

Прояви життєвої сили, як духовного початку в людині, Орест Маркович Новицький відносить частково до підтримки індивідуума, а частково до зберігання роду. Останнє стає можливим завдяки народженню. Прояви життєвої сили, які сприяють підтримці індивідуума зводяться до організації і життя. “Життя переважно проявляється у реагуванні м’язів на мимовільні та довільні подразнення; а організація виражається в процесі харчування, який включає в себе: травлення, перероблення, кровообіг, органічний розпад і відокремлення. Кровообіг являє собою безперервний потік, у якому містяться складові частинки нашого тіла та постійний обмін застарілих складових частинок новими. При посередництві цього потоку, що приводить життя у рух, організація утворює і зберігає форму тіла та його членів” [3, с.25]. Прояви життєвої сили суттєво відрізняються від інших дій душі, вони є несвідомими та довільними і відбуваються за необхідністю. Ці прояви професор називає рослинними діями тому, що вони є властивими не лише для людей, тварин, але й для рослин: “прояви життєвої сили складають рослинну сторону людської природи” [3, с.26].

Поряд з цими несвідомими і необхідними діями, згідно думці О.М. Новицького, людині притаманна ціла низка свідомих і незалежних проявів, де людина не лише діє, але й і знає про свою діяльність, визначає свої вчинки за своїми власними спонуканнями. Всі ці прояви приписують душі в тілесному сенсі. Свідомі і довільні прояви людини розділяються за своєю природою. Тобто на такі, що не залежать від тіла або чуттєві, і на власно духовні або розумні дії, так як вони відбуваються або всередині за допомогою тілесного органу, саме нервової системи, або внутрішнім способом, у самій душі.

Новицький виділяє наступні чуттєві прояви: чуттєве спостереження, тілесне відчуття, чуттєве побажання, рух членів. Чуттєві прояви душі у означений період також називали тваринними, тому що вони вважались властивими і для тварин. Вважалось, що у деяких тварин окремий вид чуттєвого сприйняття розвинутий в більший мірі ніж у людини. Що стосується духовних або розумних проявів можна

сказати, що вони приймають участь у пізнанні, окрім чуттєвого спостереження. Завдяки духовним або розумним проявам людина здатна до самосвідомості, критичності, утримувати та згадувати в потрібний час певну інформацію, уявляти, мислити, передбачати, планувати, творити добро і визнавати недоліки.

За проведеними розвідками зазначимо, що у першій половині XIX століття вважалось, що духовні дії складають хоч і не виключне, однак переважне надбання людини, тому що, у вищих класів тварин, у ссавців зустрічаються їх сліди і початки, між тим як у нижчих класів тварин вони замінюються інстинктом. Розумність в людині є власне людською стороною її природи. Розум є властивим лише для духу. “Душа спостерігає, а дух мислить; душа відчуває, дух сприймає завдяки чуттєвості; душа чуттєво збуджується бажаннями і скеровує рухи членів, а дух виявляється завдяки вищим схильностям і намірам” [3, с.29].

Від часу до часу існували думки про те, що не існує тотожності між духом і душею. Але тотожність души і духа, на думку Ореста Марковича, без сумніву доводиться єдністю їх самосвідомості, так як людське “Я”, яке здатне спостерігати і мислити, визнає себе одним і тим самим. І відмінність між ним дуже легко пояснити відмінним відношенням їх до тіла, їх залежністю або незалежністю від тіла: дух є душею, коли він діє через органи тіла, і навпаки, душа є дух, коли діє сама по собі. Тому поняття “дух” і “душа” можна вживати як одне й те саме, одне замість іншого, для позначення свідомого і незалежного початку в людині взагалі. “ Досить вдалим є називати душею дух, коли ми розглядаємо його у поєднанні з тілом, як сторону людської природи; навпаки того духом набагато пристойніше називати душу, коли ми розглядаємо її окремо від тіла, як частину людської природи” [3, с.31].

Набагато складнішим, на думку Ореста Марковича, постає питання про те, чи є чимось єдиним душа і життєва сила? На перший погляд, вважає професор, здається, що життєва сила є дещо зовсім відмінне від душі, тому, що: а) дії життєвої сили, у протилежність всім іншим діям духовної людської природи є несвідомими і необхідними; б) людина не вважає себе за причину проявів життєвої сили; в) людина не знає як скеровувати життєві прояви. Але Новицький стверджує, що між проявами життєвої сили і проявами душі існує перехід. З одного боку, дії душі можуть бути в деякій мірі несвідомими, а з іншого – при хворобах тіла відчуття, що усвідомлюється досягає основи життєвої сили, до самих кісток. Душа періодично занурюється в стани несвідомості і необхідності. До станів необхідності відносяться сновидіння і нав’язливі ідеї [3].

О.М. Новицький наводить наступні позитивні та вагомі докази тотожності душі і життєвої сили:

- їх нерозривне існування в тілі;
- їх безпосередня узгодженість при взаємних діях;
- тілесна самосвідомість і відношення життєвих проявів до “Я”, наприклад, коли ми говоримо: “я голодний”.

Висновки. Незважаючи на глибину та ґрунтовність психологічних поглядів, котрі сприяли становленню в Україні такого напряму як університетська психологія, відкритим для першого викладача психології Імператорського Київського університету Св. Володимира Ореста Марковича Новицького залишалося питання про співвідношення душі і “художнього утворення нашого тіла”.

Список використаних джерел
1. Биографический словарь профессоров и преподавателей императорского университета Св. Владимира (1834 – 1884) / под ред. В. С. Иконникова. – К. : Типография императорского университета Св. Владимира, 1884. – 818 с.
2. Мельник О. А. Теоретичні основи формування предмета психології / О. А. Мельник // Матеріали міжнародної наукової конференції "Наукова спадщина Д. М. Узнадзе та сучасність", 9 –10 грудня 2011 р. - Х. : ХДУ імені В. Н. Каразіна, 2011. - С. 140 - 143.
3. Новицкий О. М. Руководство к опытной психологии / О. М. Новицкий. – К. : В Университетской типографии, 1840. – 468 с.
4. Роменець В. А. Історія психології: навчальний посібник / В. А. Роменець. – К. : "Вища школа", 1978. – 440 с.
5. Філософський факультет (документи та матеріали) / за ред. А. Є. Конверського. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 319 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 373.3.015.311

Оверчук В.В. °

Національний медичний університет імені О.О.Богомольця, кандидат психологічних наук (м.Київ)

СУЧАСНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Визначена актуальність проблеми творчості в навчальній діяльності. Теоретико-методологічний аналіз сучасних підходів, методик, дидактичних матеріалів, програм розвитку творчих здібностей, креативності, дивергентного мислення. Обґрунтовані результати досліджень цілеспрямованого розвитку творчого мислення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *творчість, дивергентне і конвергентне мислення, креативність, творчі здібності, розвивальна програма*

Определена актуальность проблемы творчества в учебной деятельности. Теоретико-методологический анализ современных подходов, методик, дидактических материалов, программ развития творческих способностей, креативности, дивергентного мышления. Обоснованы результаты исследований целенаправленного развития творческого мышления дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: *творчество, дивергентное и конвергентное мышление, креативность, творческие способности, развивающая программа*

An urgency of creativity in child's learning activity has been defined. There was represented a theoretical and methodological analysis of modern approaches, techniques, instructional materials and programs for creative abilities development, creativity and divergent thinking. The study results focused on creative thinking development of preschool and early school age children have been justified.

Keywords: *creativity, divergent and convergent thinking, creative skills, developmental program*

Актуальність. В роботах Л.С. Виготського, В.В. Давидова, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова висвітлені

° © Оверчук В.В., 2014 р.

конкретні підходи, розроблені психолого-педагогічні системи, методи, прийоми цілеспрямованого розвитку творчих здібностей особистості. При цьому принциповим є оптимальність періоду входження в сферу певного рівня творчої діяльності, оволодіння відповідними вміннями саме в дошкільному і молодшому шкільному віці, розвиток творчого потенціалу дошкільників і молодших школярів. Важливими є своєчасні і цілеспрямовані виховні впливи, що підтримують та розвивають творчі прояви у діяльності дошкільників і молодших школярів.

Мета – теоретико-методологічний аналіз сучасної психології творчості, обґрунтування сучасних підходів, методик, дидактичних матеріалів, програм розвитку творчих здібностей, креативності, дивергентного мислення.

Фундаментальне значення має наукове положення про провідну роль навчання у розвитку дитини, у формуванні її творчості (Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, В.В. Давидов та інші). Тільки тоді, коли навчання носить виховний і розвивальний характер, можливий успішний розвиток творчості. Активне засвоєння дітьми знань, навичок сприйняття й виконання — це той необхідний досвід, при наявності якого їх творче самовираження повноцінно розвиватиметься.

Творчість дітей активізує процес навчання. Адже від дітей під час їх імпровізацій, конструювань, вимагається застосування творчих дій. Ініціатива, самостійність і активність, що розвиваються при цьому, спонукають засвоювати знання, навички, уміння. Розвивається здатність до самоосвіти та саморозвитку.

Багатьма дослідниками доведено, що молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку загальних інтелектуальних здібностей дітей (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін та інші). Можливо припустити, що і дивергентне мислення найактивніше розвивається в молодшому шкільному віці. Практична діяльність вчителів і теоретичні дослідження (Д.Б. Богоявленська, В.В. Давидов, Л.В. Занков) підтверджують, що спеціальна робота з дітьми здатна істотно підвищити рівень сформованих різноманітних розумових дій (операцій), наприклад, логічних операцій порівняння, узагальнення тощо. Виникає припущення, що аналогічним чином можна впливати на «дивергентність» як особливу властивість розуму, яка виявляється в наявності пошукової активності, спрямованої на знаходження альтернативних рішень різноманітних задач.

На думку М.М. Поддьякова, дивергентністю слід називати творчу спрямованість на різноманітність усіх компонентів пізнавальної діяльності. В цьому випадку всі ті системи навчання, в яких приділяється увага розвитку креативності, розвиватимуть і дивергентне мислення. В своїх роботах М.М. Поддьяков також доводить, що разом з дивергентністю дуже важливою є і протилежна спрямованість дитини до вибору одного варіанту того чи іншого компонента діяльності (конвергентність). Це проявляється в побудові найбільш адекватної на даний момент системи інтерпретації, знаходженні того принципу, якому підпорядковується функціонування об’єкта (якщо цей принцип один), у виборі відповідної мети в тій чи іншій ситуації, вибору необхідних знарядь і способів дії з ними. Дивергентність і конвергентність поєднуються один з одним в діяльності дитини: одні компоненти діяльності (наприклад, мета) вона може шукати конвергентним шляхом, а інші (наприклад, способи досягення цієї мети) – дивергентним. При цьому співвідношення компонентів діяльності, які дитина

шукає конвергентним чи дивергентним шляхом, може неодноразово змінюватися по мірі просування дитини в пізнанні об'єкта [1].

Таким чином, у сприятливому випадку дивергентне і конвергентне мислення доповнюють і збагачують один одного, а в несприятливому домінує конвергентна складова, і тоді дитина не може зібрати повну інформацію через те, що її дії з об'єктом дуже стереотипні, чи дивергентна складова – і тоді дитина, «поринає» у лавині отриманої нею різноманітної інформації, будучи не в змозі її осмислити.

Навіть окремих знань, орієнтованих на розвиток дивергентного стилю мислення в процесі навчання, в початковій школі недостатньо, не говорячі вже про існування яких-небудь спеціально розроблених систем даного напрямку. Також спостерігається відсутність достатньо розробленого дидактичного обґрунтування системи завдань, спрямованих на розвиток дивергентного мислення молодших школярів. Методологічну складність представляє саме визначення «дивергентна задача» і, як наслідок, відсутність класифікацій таких задач.

Частина комбінаторних задач можна розглядати як конвергентні задачі, які потребують дивергентного підходу. Вирішити їх самостійно може тільки дитина з дивергентним мисленням. Для дитини з конвергентним мисленням будь-яка задача буде конвергентною, а для дитини, у якої сформовані елементи дивергентного мислення, доступні як конвергентні підходи до вирішення задач, так і дивергентні.

Аналіз проведених досліджень показує, що в останнє двадцятиріччя значне їх число було присвячене питанням розвитку креативності дітей молодшого віку. Більш надійним і, відповідно, більш продуктивним вважається вплив на креативність розвитку у дитини дивергентного мислення, яке відносно з більшістю існуючими думками є її важливою складовою.

Результати сучасних досліджень показали, що задача розвитку дивергентного мислення порівняно із задачею розвитку креативності більш прогнозується і більш піддається педагогічному впливу. Дивергентність можна розвивати в рамках загальної задачі розвитку інтелекту. З однієї сторони, це буде створювати сприятливе підґрунтя для розвитку креативності дитини, а з іншої – вирішувати задачу формування мотивації, здатності до саморегуляції навчальної діяльності, а також сприяти загальному інтелектуальному розвитку дитини.

Для розвитку дивергентності мислення необхідні дивергентні задачі, які передбачали б декілька варіантів і способів вирішення. У цьому випадку виникає теоретична проблема створення класифікації задач за критерієм «дивергентність», на основі якої буде можлива розробка системи дивергентних задач. Класифікація задач за критерієм «дивергентність» [2]:

1) конвергентні - вирішуються одним способом і передбачають одну відповідь;

2) дивергентні 1-го типу - вирішуються одним способом, але передбачають різні вірні відповіді;

3) дивергентні 2-го типу (у т.ч. комбінаторні) - вирішуються декількома способами, але передбачають одну відповідь;

4) дивергентні 3-го типу - вирішуються декількома способами і передбачають різні вірні відповіді.

У відповідності з даною класифікацією вважаються конвергентними задачами тільки такі, які вимагають однієї правильної відповіді і одного вірного способу рішення. Такі всі завдання з одним вірним алгоритмом дій: це все прості задачі, для вирішення яких необхідно вірно обрати одну арифметичну дію, чи складові задачі, які мають одне рішення; це всі обчислювальні приклади, які виконуються за жорсткими правилами (алгоритмами), - підрахування під стовпчик, за правилам порядку виконання дій тощо. Але і тут існує варіативність: всі ці види завдань стають такими, якщо учня при навчанні орієнтують тільки на один спосіб рішення і не знайомлять з іншими способами досягнення одного вірного результату.

Згідно з останніми дослідженнями, в результаті формувального експерименту у дітей формується вміння орієнтуватися в дивергентних задачах. В результаті виявляється істотний прогрес в розвитку дивергентного мислення. Виявилося, що найбільше зростання відбувається в області розвитку логічності мислення дітей, найменше – в області розвитку гнучкості мислення. Результати, пов’язані з ростом у розвитку дивергентності і гнучкості мислення не співпали; це говорить про те, що ці якості не є аналогами, а представляють собою самостійні характеристики мисленнєвого процесу [2].

На думку вчених (Д.Н. Богоявленської, Г.С. Костюка, В.В. Давидова та ін.) набуття знань в умовах розв’язання проблемних ситуацій суттєво підвищує рівень їх засвоєння, і знаходить своє вираження у збільшенні об’єму, зростанні узагальненості, а також в значному підвищенні успішності їх актуалізації, застосування і виборі при розв’язанні задач. Серія проблемних задач, цілеспрямованих практичних вправ є основним універсальним детермінантом творчих досягнень на результативність їх виконання у навчальному процесі і значно підвищується за умови організації певної системи.

Дана концепція ґрунтується на тривалих дослідженнях В.О. Моляко та його співробітників і є основою дослідження проблеми розвитку творчого конструювання дошкільників як першої і основної ланки творчого розвитку [3].

На думку С.Д. Максименка, в експериментально-генетичному дослідженні за допомогою спеціальної психолого-педагогічної техніки формується активність дитини. Це така активність, яка дозволяє учню засвоювати навчальний матеріал через способи дій з об'єктами засвоєння, перетворюючи їх на засоби розвитку власних психічних структур (саморозвиток) [4].

Ґрунтуючись на результатах сучасних дослідженнях, основним моментом оптимізації процесу формування та розвитку творчих мисленнєвих тенденцій старших дошкільників є розробка концептуальної моделі розвитку стратегічних тенденцій конструювання, психолого-педагогічної комплексної методики творчого тренінгу, що є системою спеціально організованого впливу на творчу діяльність дошкільника, що базується на конкретному вивченні процесу творчості дітей. Дослідниками, розробляючи комплексну методику, розвиваючу програму «Творча конструктологія в розумовій діяльності дошкільників», було також враховувана подібність методів та засобів експериментального дослідження та навчальних програм довкілля, зокрема програми «Я у світі». Дана методика, що базується на конкретному вивченні процесу дитячої творчості, програм дошкільних навчальних закладів, результатах констатувального експерименту є системою спеціально організованого впливу на творчу діяльність дошкільника [5, 6].

Тренінг формування та розвитку творчих стратегічних тенденцій мислення, конструювання містить наступні етапи:

1) набуття знань про механізми конструкторських дій;

2) створення передумов розвитку мисленнєвих тенденцій в процесі виконання практичних завдань;

3) формування творчих мисленнєвих тенденцій;

4) розвиток навичок конструкторської діяльності;

5) подальша конкретизація знань та набуття навичок при розв'язанні творчих задач, що вимагає самостійного вибору механізмів у різних умовах.

В результаті дослідження розподілялися учасники на групи за рівнями їх творчої діяльності та мірою засвоєння теоретичних знань, кожного учасника, а також за пошуками можливостей розширення його пошукового творчого діапазону, передбачає використання інших мисленнєвих дій, вміння переходити від однієї дії до іншої, від одного етапу до іншого і т.п. [5,6].

1. Перший рівень — низький. Дитиною створюється достатньо проста конструкція. Зображення (конструкції) схематичні, без деталей. Конструювання здебільшого відбувається методом проб і помилок у ході практичного маніпулювання елементами конструктора. У творчих доробках дітей переважають здебільшого близькі, стереотипні аналогії.
2. Другий рівень — середній. У задумах дошкільника переважають мисленнєві тенденції аналогізування, при цьому поширеними є віддалені аналоги (вони виникають при порівнянні різних предметів). Об’єкти зображаються з невеликою кількістю різноманітних деталей, здебільшого за принципом структурного комбінування. Можливе поєднання декількох простих конструкцій між собою за змістом. Твори здебільшого є оригінальними, повторюються у вибірці лише декілька разів і визначають в цілому посередній рівень розвитку мисленнєвої, конструкторської діяльності дітей.
3. Третій рівень — високий. Дитина здатна з легкістю продукувати образи, серед яких в основному досить віддалені аналогії (об'єкти з різних сфер існування). Образи здебільшого складні, з достатньою деталізацією, створені за принципом структурного, функціонального, структурно-функціонального комбінування. Інколи пропоновані конструкції використовуються в принципово новій функції, фантастичні або ж містять нереальні елементи. Більшість конструкцій особливо оригінальні, які не трапляються у вибірці та є суб'єктивно оригінальними для самої дитини. Конструкції характеризуються естетичністю та включеністю у певний сюжет.

Концептуальні засади розвитку здібностей та обдарованості також представлені в програмі «Три кроки». Програма розвитку здібностей і обдарованості «Три кроки» орієнтована на гармонізацію стосунків між людьми, на підвищення адаптивності людини у світі, на забезпечення психологічної комфортності особистості. Розвиток здібностей — це засіб досягнення цієї мети. Технологічно реалізацію програми можна розбити на три етапи, які відповідають ступеням шкільної освіти. Отже, програма може починатися в початкових, середніх і старших класах. Основні «кроки» цієї програми залишаються

однаковими, але методичне забезпечення має відрізнятися на основі врахування особливостей вікового і соціального розвитку дітей.

1. Перший крок. Завдання педагогічного колективу — зробити так, щоб кожен учень був першим у якому-небудь виді діяльності. Чи буде це навчальна чи позанавчальна діяльність не є важливим.
2. Другий крок. Робота педагогічного колективу має бути спрямована на те, щоб навчити учнів, вчителів та батьків поціновувати досягнення дітей, а дітей — приймати позитивну оцінку.
3. Третій крок. Завдання школи — зробити так, щоб за роки навчання (початкові, середні, старші класи) кожен учень ставав першим у різних видах діяльності не менше десяти разів. Програма «Три кроки» орієнтована не на те, щоб ще в школі роз'єднати дітей за ознакою різниці у їх здібностях, навпаки, вона спрямована на об'єднання, що ґрунтується на взаємному поцінуванні і взаємній повазі.

Дана програма не обмежується розвитком здібностей, а враховує соціальні аспекти розвитку особистості і дає змогу учневі в шкільні роки не жити дорослими проблемами, а вчитися, робити помилки, шукати себе у різних діяльностях і знайти себе на основі усвідомлення можливості розвитку власних здібностей і як засобу реалізації свободи особистості [3].

Висновки. Цілеспрямована робота над розвитком дивергентного мислення дозволяє отримати:

1) значимий позитивний зсув в області розвитку дивергентності мислення;

2) значимий ріст розвитку логічності мислення (причому навіть більш високий, ніж при проведенні цілеспрямованої роботи над розвитком логічного мислення, на базі традиційного переважання конвергентних завдань, які потребують суворої логіки при отриманні однієї можливої вірної відповіді).

Отримані результати дослідження дозволяють по-новому побачити проблему розробки дидактичних матеріалів для розвитку логічного мислення дошкільників і школярів молодших класів. Висновки:

1. Розвиток дивергентного мислення дитини в системі начальної освіти є необхідною складовою при організації особистісно орієнтованого навчання, метою якого є у тому числі й творчий (креативний) розвиток дитини.
2. Цілеспрямована педагогічна робота з розвитку дивергентного мислення учня дозволяє побічно впливати на розвиток креативності – його істотного компоненту.
3. Розвиток дивергентності мислення молодших школярів може бути успішним при умові використання системи завдань для його розвитку.
4. Цілеспрямований розвиток дивергентності мислення молодшого школяра більш впливає на розвиток логічного мислення, ніж його традиційний розвиток на основі використання конвергентних завдань.

В сучасних дослідженнях наголошується, що систематичне вправляння дошкільників та молодших школярів у творчих вміннях призведе до їх автоматизації з наступним переходом у сферу підсвідомості, що виявиться згодом у майбутніх творчих пошуках, творчому конструюванні та винахідництві.

Список використаних джерел

1. Поддьяков, Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты / Н.Н. Поддьяков. - 2-е изд., доп. - М. : Обруч. - 2013. - 192 с.

2. Белошистая А.В., Иванов А.Н. Развитие дивергентного мышлениямладшихшкольников / А.В. Белошистая, А.Н. Иванов //Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 72-80.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень/ За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія /С.Д. Максименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.
5. Біла І.М. Творча конструктологія в розумовій діяльності дошкільників/ І.М. Біла //Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 11. – С. 39-50.
6. Біла І.М. Творча конструктологія в розумовій діяльності дошкільників / І.М. Біла //Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 12. – С. 54-63.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 316.614

Остапенко І.В. °

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, молодший науковий співробітник (м.Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ ТЕХНІКИ «КОЛАЖ» ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО ВЛАДНІ РЕЖИМИ

Стаття присвячена розгляду особливостей використання проективної техніки «колаж». Систематизовано підходи до інтерпретації візуальних образів в колажах. Запропоновано інтерпретаційну схему візуальних репрезентацій та визначено специфіку її застосування для вивчення уявлень студентської молоді про владні режими.

Ключові слова: *проективна техніка колаж, соціальні уявлення, візуальні образи, інтерпретаційна схема, владні режими.*

Статья посвящена рассмотрению особенностей использования проективной техники «коллаж». Систематизированы подходы к интерпретации визуальных образов в коллажах. Предложена интерпретационная схема визуальных репрезентаций и определена специфика ее использования для изучения представлений студенческой молодежи о режимах власти.

Ключевые слова: *проективная техника «коллаж», социальные представления, визуальные образы, интерпретационная схема, режимы власти.*

The article is devoted to consideration of features of a projective technique "collage" usage. The main approaches to interpretation of visual images in collages have been classified. It was offered an interpretative scheme of visual representations and defined specificity of its implementation for studying students youth representations about political power regimes.

Keywords: *projective technique "collage", social representations, visual images, interpretative scheme, political power regimes*

Актуальність. В умовах інтенсивних перетворень, які відбуваються в українському суспільстві, особливого значення набуває розвиток та становлення демократичних цінностей у молоді. Реалізація цього завдання викликає потребу у більш детальному вивченні процесу політичної соціалізації, визначенні ролі та місця владно-підвладної взаємодії в політичній картині світу молоді. Розкриття специфіки політичної соціалізації молоді можливе завдяки вивченню уявлень

° © Остапенко І.В., 2014 р.

молоді про владні режими. Традиційні номотетичні методи, які найчастіше використовуються в дослідженнях подібної спрямованості, накладають певні обмеження на дослідників і не надають можливості в повній мірі виявити специфіку соціальних репрезентацій молоді. Таким чином, виникає необхідність у пошуку нових дослідницьких інструментів, використання яких дозволить подолати наявні методичні труднощі. У зв'язку з цим увага дослідників прикута до ідеографічних методів, серед яких особливе місце відводиться проективним технікам. Діагностичний потенціал проективних методів та методик в цій сфері вивчено недостатньо, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей використання проективної техніки «колаж» для вивчення уявлень молоді про владні режими.

Уявлення про владні режими ми розглядаємо як невід`ємну частину політичної картини світу студентської молоді У зв'язку з цим, при розробці концептуальних основ дослідження особлива увага приділялась необхідності аналізу та уточненню ключових понять, серед яких, в першу чергу, варто виокремити поняття: «образ світу», «картина світу», «політична картина світу».

Проведений аналіз дозволив визначити теоретико-методологічні засади дослідження, в якості яких виступили: положення про поняття «образ світу» як інтегрального смислового утворення, що репрезентує уявлення людини про навколишній світ, про себе та своє місце у світі (О.М.Леонтьєв); положення про провідну роль афективних компонентів «образу світу» у сприйнятті суб'єктом навколишнього світу, з яким він вступає у взаємодію (Ф.Є.Василюк); положення про «образ світу» як динамічне особистісне утворення та системотвірний компонент «картини світу» (С.Д.Смірнов); трьохрівнева модель (поверхевий пласт, семантичний пласт, інтегральний пласт) взаємодії особистості з реальністю (О.Ю.Артем`єва); положення про «картину світу» як семіосферу, індивідуально вибудовуваний і суб'єктивно значущий гіпертекст (О. Є.Сапогова); положення про «політичну картину світу» як інтегральну типологічну характеристику політичної культури особистості (І.В.Жадан); положення про функції (репрезентативну; інтерпретативну; впорядкувальну; орієнтувальну; регулятивну; інтегративну) «політичної картини світу» суб'єкта (О.М.Скнар); положення про дискурс як принциповий спосіб інтерпретації суб'єктом свого перебування, існування у світі, потенційну суб'єктну передумову здатності інтерпретувати (В.О.Васютинський, І.В.Жадан); положення про структурованість соціальних уявлень (С.Московічі).

Для вивчення особливостей уявлень молоді про владні режими нами використовувалась проективна техніка колаж. При цьому, ми враховували досвід, накопичений психологами в сфері арт-терапії, в межах якої колаж застосовується одночасно як психотерапевтична техніка та діагностичний інструмент.

Можливості використання проективної техніки колаж як психотерапевтичної техніки, яка дозволяє активізувати рефлексію клієнта та сприяє самостійному усвідомленню ним змісту власного внутрішнього світу, описані в працях О.Л Вознесенської та Л.В.Мови [1]. Діагностичний потенціал використання проективної техніки колаж детально описаний в працях Л.Д.Лєбєдєвої [2], О.М.Скнар та К.В.Реброві [3].

Акцентуючи увагу на діагностичних можливостях техніки колаж, психологи відзначають, що даний метод дозволяє прояснити особистісні переживання,

визначити психологічний стан та дослідити певні аспекти життєвого досвіду людини, які проявляються у її візуальних репрезентаціях. При цьому, незалежно від форми використання даної техніки (індивідуальна, групова), у психолога завжди залишається можливість розгорнутого діалогу з клієнтом/клієнтами, що допомагає краще зрозуміти їх внутрішній світ.

При оцінці діагностичних можливостей проективної техніки колаж представниками арт-терапевтичного напряму особливого значення надається опорним елементам, які можуть бути покладені в основу інтерпретації отриманих результатів. До таких елементів психологи відносять: 1) вибір основи для створення колажу; 2) послідовність дій при створенні колажу; 3) ступінь впорядкованості візуальних зображень; 4) розташування вирізок та підписів; 5) ступінь наповненості простору/наявність пустот; 6) можливі виходи за межі основи колажу; 7) особисті трактовки використаних образів/символів.

Важливим елементом аналізу та інтерпретації колажів є просторове розташування картинок, яке, на думку представників арт-терапевтичного напряму, дозволяє визначити зв'язок використаних зображень та символів з часовою перспективою [4]. Як правило, у верхній частині колажу розташовуються зображення, які пов’язані з планами на майбутнє, в нижній частині – ті, що містять в собі відбиток минулого, в середині композиції розташовуються картинки, які відображають актуальний психологічний стан та пов’язані з відчуттям себе у теперішньому часі [5].

В межах нашого дослідження, ми вважаємо доцільним застосувати проективну методику «Географія візуальних образів», що пройшла апробацію у прикладних психологічних дослідженнях [6]. В основу даної методики також покладено техніку створення колажу. Однак порівняно з традиційними методиками створення колажу, розробленими в межах арт-терапевтичного підходу, використання методики «Географія візуальних образів» надає певні переваги, пов’язані з процедурними та конструктивними особливостями даної методики. При створенні колажу обстежуваним пропонується підписати кожний візуальний образ, так би мовити, здійснити спробу надати картинкам первинне індивідуальне значення. Завдяки цим особливостям, методика дозволяє у підсумку не тільки отримати інтегральні колажі, але й ідентифікувати цінності, які репрезентують візуальні образи, що були використані обстежуваними. Крім того, застосування даної проективної методики передбачає використання спеціальної інтерпретаційної схеми, розробленої О.П.Соснюком [6] на основі ідей A.Branthwaite та L.Toiati [7].

В межах нашого дослідження це дозволить виявити специфіку прояву базових конструктів владно-підвладної взаємодії в політичній картині світу студентської молоді в площинах: раціонального, емоційного та життєвого досвіду, творчої пізнавальної активності. При цьому, ми вважаємо за доцільне при інтерпретації колажів враховувати й досвід представників арт-терапевтичного підходу. Особливо це стосується врахування просторого розташування зображень як індикатора часової перспективи. Поєднуючи досвід арт-терапевтів та психологів-дослідників, ми розробили інтегральну схему, яка враховує їх напрацювання в сфері використання даної проективної техніки (Схема 1.)

Схема 1. Базові елементи інтерпретації колажів.

Зазначена методика разом з розробленою інтерпретаційною схемою була використана нами в межах емпіричного дослідження уявлень студентської молоді про авторитаризм, лібералізм та демократію.

Дослідження проводилося протягом 2013-2014 рр. серед студентів вищих навчальних закладів м.Києва, які навчаються за спеціальностями технічного, природничого та гуманітарного профілю. Загальний обсяг вибірки – 220 осіб (123 жіночої статі, 97 чоловічої статі).

Попередній аналіз результатів дозволив визначити наступні особливості уявлень молоді про владні режими.

1. Авторитаризм. Сутнісні характеристики. Необмежена влада однієї людини, жорсткий і тотальний контроль, цензура, обмеження свободи, ідолопоклонство. Для візуалізації сутнісних характеристик найчастіше використовуються наступні зображення: портрети історичних особистостей та сучасних політиків (І.Сталін, А.Гітлер, О.Лукашенко, В.Путін, В.Янукович, Кім Ір Сен, Мао Цзедун) та монархічні символи (корона, скіпетр, держава). *Раціональні інтенції.* Обмеження вибору, прав та свобод, примус, маніпулювання, демонстрація сили. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: маріонетки, кулак, вказівні символи. *Життєвий досвід.* Терор, політичні репресії, утиски, фальсифікації, пропаганда. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: людини в намордннику, розгін демонстрацій, фотографії ув'язнених політиків та громадських діячів. *Креатив, узагальнений попередній досвід.* Тотальний контроль за творчою активністю, безвихідь, відсутність альтернатив, протести. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: тупик, руки за колючим дротом, протестуючі люди. *Емоції та почуття.* Страх, ворожість, агресія, підкорення, спустошеність. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: агресивні люди, чорний птах, монстри, пустота, недосяжні зорі, праця рабів.

2. Лібералізм. Сутнісні характеристики. Свобода, цінність особистості, гарантія прав та свобод людини, рівність можливостей, справедливість. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: птах у небі, розірвані ланцюги, люди з розкинутими руками, люди, що взялись за руки навколо планети, Феміда, державні прапори (США. Великобританія, ЄС). *Раціональні інтенції.* Воля, рівність, вільний ринок, толерантність, віротерпимість, індивідуалізм. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: статуя Свободи, терези з чоловіком та жінкою (рівність), об`єднання релігійних символів/прапорів країн, гроші. *Життєвий досвід.* Плюралізм думок, свобода слова, збагачення, гроші як найвища цінність, експлуатація, вседозволеність як стиль життя. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: різнокольорові чоловічки, людина, що кричить через руку, гроші, золоті зливки, розпусні люди. *Креатив, узагальнений попередній досвід.* Особиста свобода в творчості, компромісне співіснування з іншими. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: розірвані мотузки, рукостискання, люди, які займаються творчістю, вирізняються з натовпу. *Емоції та почуття.* Солідарність, єднання з нацією, патріотизм, насолода від життя та свободи, захищеність, терпимість. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: об'єднані люди, люди з національною символікою, благополучна родина, представники секс-меншин, символ ООН.

3. Демократія. Сутнісні характеристики. Рівність, консенсус, громадянське суспільство, справедливість. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: натовп (народ), державні прапори (США, ЄС), птах, рукостискання. *Раціональні інтенції.* Законність, гласність, прозорість, чесність, єдність, можливість висловити протест (альтернативну точку зору). Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: суддівський молоточок, символи єднання, люди на площах, об`єднані спільною справою. *Життєвий досвід.* Свобода волевиявлення, вибору, об`єднання людей в інформаційному просторі. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: рупор, руки, що голосують, людина, що обирає один з можливих шляхів, символи соціальних мереж та Інтернет. *Креатив, узагальнений попередній досвід.* Вільний простір для творчості, самовизначення, індивідуальність. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: руки, що випускають пташку, люди, що мають можливість вільно знаходити відповіді на запитання. *Емоції та почуття.* Відчуття свободи, повага, довіра, рішучість, відповідальність, єдність, залученість. Найчастіше для візуалізації використовуються наступні зображення: звільнення маріонетки, рукостискання, дитяча долонька в дорослій, родина, об`єднання людей в публічних місцях.

Висновки.

1. Проективна техніка колаж є ефективним та чутливим діагностичним інструментом для виявлення особливостей уявлень студентської молоді про владні режими.

2. Використання проективної техніки колаж дозволяє виявити специфіку прояву базових конструктів владно-підвладної взаємодії в політичній картині світу студентської молоді в площинах: раціонального, емоційного та життєвого досвіду, творчої пізнавальної активності. Зазначені компоненти є необхідною складовою

інтерпретаційної схеми, яку можна використовувати для аналізу візуальних репрезентації.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О.Л., Мова Л.В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті/ О.Л.Вознесенська, Л.В. Мова. – К.: Шк. Світ, 2007. – 120 с.
2. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий/ Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
3. Скнар О.Н., Реброва К.В. Арт-техника «Коллаж»: диагностический и терапевтический потенциал / О.Н.Скнар, Е.В.Реброва / Простір арт-терапії. Збірник наукових статей. – К., 2009. – Вип. 2(6). – С. 106-117.
4. Штейнхардт Л. Юнгинианская песочная терапия/Л. Штейнхардт. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
5. Кисилева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе/ М.В.Кисилева. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
6. Соснюк О.П. Психосемантична інтерпретація візуальних образів у прикладних дослідженнях / О.П.Соснюк // Наука і освіта. Тематичний спецвипуск: «Когнітивні процеси та творчість». – № 9, 2012. – С.201-205.
7. Branthwaite Alan, Toiati Luigi. An unusual approach to collage//Exploring projective techniques (Reassessing and developing current practice)/ A.Branthwaite, L.Toiati. – Barcelona (WorkShop ESOMAR), 2005. – P.18-27.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.92 (07)

Павельчук С.Т. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант (м.Київ)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ПСИХОТЕРАПЕВТА: АСПЕКТИ ПІДХОДУ

В статті розглядається феномен емоційного інтелекту як чинника професійної успішності психотерапевта. Проаналізовано компоненти емоційного інтелекту які є провідними в розвитку професійної успішності.

Ключові слова: *емоційний інтелект, професійна успішність, емпатія, психотерапевти*

В статье рассматривается феномен эмоционального интеллекта как фактора профессиональной успешности психотерапевта. Проанализированы компоненты эмоционального интеллекта которые являются ведущими в развитии профессиональной успешности.

Ключевые слова*: эмоциональный интеллект, профессиональная успешность, эмпатия, психотерапевты*

Phenomenon of emotional intelligence as a factor of professional success of a psychotherapist is viewed in the article. Components of emotional intelligence leading in professional success development have been analyzed.

Keywords*: emotional intelligence, professional success, empathy, psychotherapist*

° © Павельчук С.Т., 2014 р.

Актуальність. Проблема вивчення емоційного інтелекту постає перед психологічною наукою в контексті вузького кола досліджень, які торкаються його впливу на професійну успішність лише в галузі управління організаціями та лідерства, проте зазначається, що емоційний інтелект є необхідною передумовою ефективності та успішності діяльності особистості в цілому. Професія психотерапевта напряму пов'язана з регулярною взаємодією з людьми, ефективність якої залежить від наявності та рівня розвитку ряду професійно необхідних навичок, вмінь та компетенцій, що забезпечать розвиток клієнтів та сприятимуть вирішенню їх життєвих проблем.

Аналізуючи дослідження стосовно професійних компетенцій психотерапевтів зазначаємо, що однією з них є емпатія, яка входить до компонентів емоційного інтелекту, проте загалом цей феномен не був об'єктом глибокого дослідження. Оскільки задля продуктивної роботи психотерапевтам, насамперед, важливо усвідомлювати власні емоційні реакції, бажання та потреби, розвиток емоційного інтелекту як здатність людини усвідомлювати емоції, досягати і генерувати їх так, щоб сприяти мисленню, розумінню емоцій і того, що вони означають і, відповідно керувати ними таким чином, щоб сприяти своєму емоційному і інтелектуальному зростанню, на нашу думку є професійно значущою характеристикою, яка впливає на професійну успішність психотерапевтів. Крім того емоційний інтелект допомагає розпізнавати емоції інших людей, а це в свою чергу є однією з провідних якостей успішного психотерапевта.

Розглядаючи проблему впливу емоційного інтелекту на професійну успішність, варто зазначити, що переважна більшість дослідників [1] звертаються до розгляду питань зв'язку емоційного інтелекту та успішності діяльності в контексті роботи організацій, менеджменту та лідерства.

Згідно з результатами досліджень Дж.Майера і П.Саловея «люди, що володіють високим рівнем емоційного інтелекту, здібні до швидшого прогресу в певних областях і ефективнішого використання своїх здібностей». Основна думка дослідників полягала в тому, що хоча емоції і інтелект зазвичай протиставляються, насправді вони взаємозв'язані, переплетені і дуже часто досить тісно взаємодіють. І від успіху даної взаємодії безпосередньо залежить успіх людини в багатьох сферах життя і діяльності.

Проте робота дослідників була суто науковою і розрахованою на вузький круг фахівців. Вихідна теорія, яку запропонували Дж.Майєр і П.Саловей, пов'язує емоційний інтелект з особистісними факторами – теплотою і чуйністю. Разом з тим, ці автори довели, що особистісні фактори відмінні від рівня емоційного інтелекту. Вони визначають поняття емоційного інтелекту як здатність усвідомлювати смисл емоцій і використовувати ці знання, щоб виявити причини виникнення проблем і вирішити їх. Вчені вважають, що емоційний інтелект обумовлює наявність різних здібностей, задіяних в адаптивному опрацюванні емоційної інформації. Було запропоновано кілька механізмів, що передбачають його зв'язок з розумовими здібностями. По-перше, емоції пов'язані з процесом мислення – певні емоції можуть підвищувати продуктивність процесу мислення і спрямовувати увагу на конкретні завдання. По-друге, ефективне регулювання емоцій може бути співвіднесене з такими здібностями, як співпереживання і відвертість. Дж.Майєр і П.Саловей акцентували увагу на п'яти типах здібностей -

знання про емоції, управління емоціями, розпізнавання емоцій у інших, уміння мотивувати себе, управляти соціальними відносинами в позитивному руслі [2].

Аналізуючи уявлення дослідників щодо природи та функцій емоційного інтелекту варто зазначити, що даний феномен є важливою передумовою успішності не лише менеджерів та лідерів організацій, а й фактором особистісного зростання особистості, задля покращення міжособистісної взаємодії та розвитку комунікативних навичок. Багаточисельні дослідження показали, що успіх людини, яка працює в сфері постійного спілкування, на 80% залежить від її комунікативної компетентності.

Сфера діяльності психотерапевта лежить в площині міжособистісної взаємодії, де провідну роль відіграє ефективна комунікація. Комунікативна компетентність психотерапевтів напряму впливає на їх ефективність та працездатність як професіоналів.

Потреба суспільства в орієнтованих на практику, професійних та освічених психотерапевтів зростає з року в рік. Такий попит на послуги що надають психотерапевти, пов'язаний з психічним буттям людини, з розвитком людства, зі збільшенням інтересу людей до власної особистості та пошуками відповідей на запитання, які лежать в площині компетенцій саме психотерапевтів. З огляду на це, проблема професійної діяльності психотерапевта в сучасних умовах потребує більш детального і систематизованого розгляду.

Метою даного дослідження виступає теоретичний аналіз факторів та компонентів емоційного інтелекту, які впливають на успішність діяльності психотерапевтів. На користь такого розгляду вказує і той факт, що західні вчені, наприклад, у США, вже давно і ретельно вивчають професійну діяльність психотерапевтів, і, відповідно до цього, розробляють стандарти діяльності психолога, принципи її регламентації і т.д. В Україні, на жаль, подібні стандарти все ще знаходяться в процесі становлення. Це тим більше викликає занепокоєння, що поряд із зростанням потреби суспільства в професійних кадрах (і психотерапевтах зокрема), які б займалися вирішенням практичних задач, пов’язаних з психічним здоров’ям і добробутом громадян, практично відсутня необхідна (і відповідна) інфраструктура. Все це призводить до того, що психологічні послуги нерідко надаються людьми, що не мають відповідної підготовки і знань. Досить часто в ролі психотерапевта, виконуючи його функції і професійні обов’язки, виступають соціальні працівники, психіатри чи навіть лікарі-терапевти; і не лише вони. Останнім часом, все частіше послуги такого роду можна отримати від людей, що дуже далекі від професійної психологічної допомоги. І це при тому, що психологія – це професія, що пред’являє до людини високі моральні стандарти. Викликає великі сумніви, що такі “лікарі людських душ” знають про ці стандарти. Хоча, про них не завжди знають і професійні психологи, що є наслідком недостатньої розробленості і представленості цих стандартів та вимог як в україномовній, так і в російськомовній літературі.

У вітчизняній літературі недостатньо представлені дослідження щодо особистості психотерапевта, його професійних та особистісних якостей та впливу цих якостей на його діяльність.

Говорячи про психотерапевта, як спеціаліста в першу чергу варто зазначити, що одним з головних напрямків його становлення є розвиток особистісних психологічних властивостей та рис, оскільки психотерапевти

«працюють особистістю». Ефективність психотерапії залежить не лише від дієвості метода та ступеня оволодіння його теорією та технікою виконання окремих прийомів, але і від емоційної зрілості психотерапевта, його гнучкості та здатності усвідомлювати та виражати власні емоції та їх зміст. (М.Ламберт, А.Шапіро, Д.Гоулман) [3]. Автори які вважають, що особистісні риси психотерапевта впливають на ефективність його діяльності, виділяють такі характеристики, як концентрація на клієнті, уважність до емоцій клієнта, відкритість, гнучкість, терпимість та об'єктивне мислення.

Зарубіжні автори в своїх дослідженнях диференціюють необхідні здібності психотерапевтів, які використовуються різними напрямками та школами. Однією з перших та головною виділяють здатність до терпеливого емпатійного вислуховування. Це потребує від психотерапевта вміння бути чуйним до емоцій пацієнта, до своїх власних почуттів, здатність відмічати та усвідомлено використовувати їх для прогресу в психотерапії [4].

Аналізуючи дослідження присвячені впливу компонентів емоційного інтелекту на професійну успішність можна зазначити, що найбільша увага приділяється феномену емпатії, як розумінню емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, занурення в її суб'єктивний світ. Така якість дозволяє психотерапевту оцінювати складні ситуації, який переживає пацієнт в своєму житті і неминучий опір, яку він виявляє до змін. Це передбачає, що психотерапевт характерологічно не відсторонений. Відстороненість як риса, найбільш перешкоджає правильним стосункам з пацієнтом. Нестача емпатії заважає повазі, яку повинен виразити психотерапевт клієнту, інтересу, який повинен бути показаний його станом, здатності давати клієнту тепло і підтримку коли потрібно, здатності концентруватися на його запитах і давати відповідну відповідь.

Емпатія, як феномен, почала вивчатися в психологічній літературі з середини XX століття і продовжує набувати особливого значення в сучасному світі з урахуванням розвитку різних теоретичних і практичних шкіл і течій. Однак, найбільшої уваги та значимості феномену емпатії надає школа Роджеріанского напрямку. Найважливішим завданням психотерапії є розгляд тих думок, установок, почуттів, емоційно забарвлених імпульсів, які тісно пов'язані з проблемами і конфліктами індивіда. Як правило, ці складності знаходяться на рівні неусвідомлюваних емоційних чинників. І так, як терапевт стає для клієнта новим значущим іншим, і його безумовне прийняття, емпатія і відкритість створюють умови для актуалізації переживань клієнта і внутрішньої реорганізації його Я-концепції. Тому в процесі психотерапії дуже важливим є спрямування розуміння терапевта на виникли у клієнта почуття, вміння чуйно сприймати і реагувати на емоційні вираження, що свідчать про ключову роль емпатії.

Представники клієнт-центрованої психотерапії розширили уявлення про емпатію поняттям "точної емпатії", яке містить більше, ніж тільки здатність психотерапевта до проникнення у внутрішній світ пацієнта. "Точна емпатія" включає здатність зрозуміти актуальні почуття і вербальне вміння передати це розуміння чіткою для пацієнта мовою. Емпатія входить у більш широке коло особистісних характеристик психотерапевта, що відбиваються в його спілкуванні з пацієнтом. Оцінка емпатії виявилася тісно пов'язаної з такими характеристиками психотерапевта, як професійне мистецтво, теплота, доброзичливість, надійність,

життєвий досвід, сила, щирість та ін. Емпатичне розуміння не є результатом інтелектуальних зусиль. Емпатія психотерапевта залежить від доступності та багатства його власного досвіду, точності сприйняття, вміння налаштуватися, слухаючи пацієнта, на одну емоційну хвилю з ним. Численні дослідження показали позитивну кореляцію між оцінкою пацієнтами емпатії психотерапевта і успіхом лікування при різних видах психотерапії, особливо клієнт-центрованої психотерапії [5].

Отже, емпатія на думку багатьох дослідників є однією з провідних та важливих компетенцій психотерапевта, яка має суттєвий вплив на успішність його діяльності.

Окрім емпатії, наявні концепції емоційного інтелекту включають також інші фактори та компоненти, які варто враховувати при дослідженні психотерапевтів та їх професійної успішності. Звернемося до них.

В концепції Д. Гоулмена структуру емоційного інтелекту включає самосвідомість, самоконтроль, соціальну свідомість і управління взаємовідносинами [3].

Таблиця 1 - Структура емоційного інтелекту за Д. Гоулменом

	Власна особистість	Інші люди
Свідомість	Самосвідомість: • емоційна самосвідомість; • точна самооцінка; • впевненість в собі.	Соціальна свідомість: • емпатія; • корпоративна свідомість; • орієнтація на надання послуги.
Поведінка	Самоконтроль: • емоційний самоконтроль; • дії, які заслуговують довіри; • свідомість.	Управління взаємовідносинами: • розвиток інших людей; • наснага оточуючих; • вплив на оточуючих.

Самосвідомість можна розглядати як основу всіх інших компонентів емоційного інтелекту. Вона включає в себе здатність людини оцінювати власні емоції і розуміти, як вони впливають на роботу й особисте життя. Самосвідомість також включає в себе адекватну оцінку своїх сильних і слабких сторін і почуття впевненості в собі. Володіння собою - другий ключовий компонент емоційного інтелекту, який можна визначити як здатність контролювати деструктивні емоції. Володіти емоціями значить не пригнічувати або приховувати їх, а розуміти, використовуючи це розуміння в різних ситуаціях.У цю категорію входять такі якості, як прагнення викликати довіру оточуючих (прояв чесності і прямоти), свідомість (відповідальне ставлення до своїх обов'язків), здатність до адаптації (вміння пристосовуватися до змін); ініціативність, що розширює можливості людини; оптимізм, що виявляється всупереч усім труднощам і невдачам. Соціальна свідомість - це здатність розуміти інших. Соціально свідомі люди проявляють емпатію - уміння поставити себе на місце іншої людини і розуміти її думки і почуття. Крім того, соціальна свідомість має увазі орієнтацію на надання послуг, тобто здатність визначити і задовольнити запити клієнтів. Менеджмент взаємин - це здатність налагоджувати контакти і взаємодіяти з іншими людьми.

Аналізуючи структуру емоційного інтелекту Д.Гоулмена помічаємо, що вказані компоненти емоційного інтелекту мають зв'язок з професійними

компетенціями психотерапевтів, оскільки професія психотерапевтів передбачає наявність у нього зазначених рис.

Д.В.Люсіним пропонується двокомпонентна структура емоційного інтелекту як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій, управління ними. Автор вводить поняття внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту.

Міжособистісний емоційний інтелект – розуміння емоцій інших людей і управління ними.

Внутрішньоособистісний емоційний інтелект – розуміння власних емоцій та управління ними.

Д.В.Люсін вважає, що здатність до розуміння емоцій і управління ними дуже тісно пов'язана із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу, тобто з інтересом до внутрішнього світу людини (у тому числі і до свого власного), схильністю до психологічного аналізу поведінки, з цінностями, що приписуються емоційним переживанням. В якості факторів, що визначають розвиток емоційного інтелекту, називаються особливості емоційності, когнітивні здібності, уявлення про емоції [6].

Результат аналізу робіт з емоційного інтелекту (Д.В.Ушаков, Д.В.Люсіна, Г.Г.Гарскової та ін.) вказує на його специфіку – рефлексію аспектів, що викликають емоційні реакції, тобто розуміння емоцій, яке пов'язане з усвідомленням цінності і смислів тих явищ світу людини, які мають для нього цінність. Основоположник психології розуміння В. Дільтей виділяв: розуміння внутрішнього світу іншого; розуміння себе та розуміння культури, в тому числі письмових документів. «Розвиток розуміння походить від попереднього розуміння, що задає сенс предмета розуміння як цілого, до аналізу його частин і досягненню більш глибокого і повного розуміння, в якому сенс цілого підтверджується змістом частин, а сенс частин сенсом цілого» [6, 7].

У міжособистісному спілкуванні розуміння опосередковується віком, життєвим досвідом, тому і досвідом спілкування. Умовами ефективного взаєморозуміння між людьми є мнемічні, цільові, емпатійні і нормативні умови, низький рівень агресивності [8].

У контексті дослідження емоційного інтелекту, розпізнавання емоцій може призводити до усвідомлення сенсу переживань і при використанні емоційного знання – до корекції поведінки. Д.В. Ушаков, кажучи про емоційний інтелект як рефлексивну здатність зазначає, що рефлексія, здійснювана емоційним інтелектом, носить багаторівневий характер. Рівень первинної рефлексії дозволяє просто усвідомлювати почуття. Над первинною рефлексією вибудовується вторинна, організуюча наступний рівень узагальнення. Природно, у міру збільшення рівня рефлексії роль інтелекту наростає, а емоційності – знижується [7].

Висновок. Отже, беручи до уваги дослідження емоційного інтелекту в контексті професійних компетенцій психотерапевтів, варто зазначити, що найбільш вивченим є питання ролі емпатії психотерапевта, як необхідної умови ефективності та успішності його діяльності. Проте, аналізуючи існуючі моделі емоційного інтелекту варто зазначити, що окрім емпатії, є ще певний ряд компонентів емоційного інтелекту який може мати вплив на професійну успішність психотерапевтів. Тому перспективою нашого подальшого дослідження є вивчення впливу цих компонентів, зокрема таких як емоційна обізнаність,

керування власними емоціями, самомотивація як керування власною поведінкою за рахунок керування емоціями та розпізнавання емоцій інших людей на досягнення успіху в професії психотерапевта.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 83 – 95.
2. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V.17. – № 4. – P. 433–442.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки, пер. с англ. – М.: Альбина Бизнес Бук, 2008. – 301 с.
4. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
5. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
6. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ /Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. науч. тр. ; под ред. Д.В. Люсина.
7. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект:сомнения, надежды и перспективы / Д.В. Ушаков // Социальный и эмоциональный интеллект : от процессов к измерениям / под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М. : Изд-во ИП РАН, 2009. – С. 11–30.
8. Знаков В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Зна-ков. – М.: Йзд-во «ИПРАН», 1994. – 235 с.
9. Щербина Л.Ф. Епістемологічний профіль психотерапевта – 798 стр. Проблемисучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка,Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2012. – 828 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9

Палько Т.В. °

Закарпатський інститут післядипломної освіти, директор (м.Ужгород)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОНЯТТЯ «РЕФЛЕКСІЯ» В ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті подані міркування вчених про поняття «рефлексія» в психологічному контексті, визначено й обгрунотовано основні підходи, які забезпечують успішний розвиток професійної рефлексії учителя . Джерел – 9.

Ключові слова: *рефлексія, професійна рефлексія, вчитель, теоретичні та методологічні підходи*

В статье представлены позиции ученых о понятии «рефлексия» в психологическом контексте, определены и обгрунотовано основные подходы, которые обеспечивают развитие профессиональной рефлексии учителя. Источников – 9.

Ключевые слова*: рефлексия, профессиональная рефлексия, учитель, теоретические и методологические подходы*

° © Палько Т.В., 2014 р.

Reasoning of scientists concerning the concept "reflexion" in a psychological context is represented in the article. The study defines and substantiates the main approaches ensuring successful professional introspection development in teachers. Sources – 9.

Keywords: *reflexion, professional introspection, teacher, theoretical and methodological approaches*

Актуальність теми. У психологічних дослідженнях феномен «рефлексія» є об'єктом активної уваги вчених у кількох аспектах: як механізм усвідомлення педагогічної діяльності, як засіб посилення педагогічного впливу на виховання, як ресурс оволодіння педагогічною майстерністю, побудови педагогічної теорії. На вагомості рефлексії для діяльності педагога з метою всебічного розуміння сутності людської природи, пошуку ефективних методів виховання і навчання указував свого часу К. Ушинський. Його ідеї та вчення втілено у фундаментальній праці «Людина як предмет виховання – найголовніші риси людського організму щодо мистецтва виховання», яка відображає синтез філософських, психологічних, педагогічних поглядів метра педагогіки.

Інтерес до проблеми рефлексії нині розкривається через призму особистісно орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає гуманізацію і відповідну підготовку фахівця до творчої самореалізації, відмову від стереотипів педагогічної праці, орієнтацію на застосування інноваційних концепцій і технологій у професійній діяльності (В. Андрущенко, Б. Вульфов, Г. Звенигородська, В. Метаєва, О. Олексюк, Л. Подимова, В. Сластьонін, А. Хуторской та ін.)

Мета статті: розкрити основні підходи, які сприяють розвитку рефлексії учителя .

У психологічних дослідженнях учених, наводяться різні її тлумачення. Найбільш поширеним є розкриття її у межах:

- поняття «здібності», як здатності вчителя подумки уявити собі картину ситуації для учня і на цій основі уточнити уявлення про себе як педагога, коригуючи власну поведінку і діяльність очима інших, осмислюючи власні дії через сприйняття інших осіб, завдяки перцептивно-рефлексивним здібностям;

- через ототожнення з поняттям «саморефлексія», акцентуючи на механізмах саморозвитку особистості завдяки рефлексії як процесу розуміння особистісних смислів, дослідницького акту вивчення себе як суб'єкта життєдіяльності, забезпечуючи його творче мислення або стимулюючи моральне самовдосконалення особистості, розуміють рефлексію як сукупність ставлень індивіда до себе, власних дій і поведінки загалом .

Аналізуючи поняття *рефлексія*, доцільно також зупинитися на з'ясуванні підходів, які вихначають її сутність. До них заліччують: *акмеолодічний, індивідуально-творчий*, *соціокультурний, системний, особистісний, діяльнісний, соціально-педагогічний*, *психологічний, технологічний.* Розкриємо їх:

Акмеологічний підхід (Б. Ананьєв, А. Бодалєв, Н. Кузьміна та інші) дозволяє розкрити і надати рух особистісним резервам людини, виявляти фактори й умови, що забезпечують опанування професійною діяльністю. Вчені - акмеологи, на підставі досліджень, факторів, умов, шляхів та засобів досягнення вершин професійної майстерності особистості, стверджують, що головним чинником удосконалення професійної рефлексії є стимулювання людини до саморозвитку, формування професійно-важливих якостей. Використання акмеологічного підходу

не тільки дозволяє визначити шляхи та засоби професійного та особистісного розвитку майбутніх учителів, їх динаміку, але й педагогічні умови, які забезпечують цей процес.

Індивідуально-творчий підхід свідчить про те, що опанувати професійною рефлексією, досягти вершин професійної майстерності, успіху у професійній діяльності та професійному спілкуванні можна тільки в особистісно-розвивальному та рефлексивному середовищі, в умовах варіативної організації педагогічного процесу та рольової ідентифікації [3,5].

Соціокультурний підхід (В. Кремень) розглядає навчальне середовище не тільки як розвивальне, а й соціокультурне [5].

Крім зазначених вище підходів, формування професійної рефлексії може відбуватися з урахуванням системного, особистісного та діяльнісного підходів.

Системний підхід (В. Афанасьєв , А. Сластьонін, Г. Щукіна, та інші). Представники цього підходу розглядають рефлексію в контексті професійної здатності педагога, як складну, динамічну, самоорганізуючу систему, оскільки в межах системного підходу розкриваються системо-утворювальні елементи професійної готовності, які вступають у специфічні навчально-професійні відносини та взаємодію згідно з цілями їхньої професійної підготовки.

Системний підхід всебічно застосовується до різних конкретних явищ дійсності на основі широкого розгортання прикладних наукових досліджень, найбільший же розвиток і значення системний підхід здобуває у теорії та практиці управління. Використання системного підходу дає можливість не тільки отримати знання про суб’єкт пізнання, але і розкрити внутрішню структуру його зв'язків з іншім середовищем.

Основою системного підходу є:

- наявність інтегративних якостей, властивостей, що виникають внаслідок взаємодії її елементів, які не має жоден із цих, окремо, елементів;
- загальна структура системи, що поєднує всі елементи системи;
- повнота набору елементів системи, погодженість усіх функцій елементів системи, зв'язків з іншими системами.

Специфічною ознакою соціальної, соціально-педагогічної, професійної систем є цілеспрямованість.

На необхідність застосування системного підходу у науково-педагогічних дослідженнях звертали увагу багато науковців. Однак, до нині поняття “педагогічна система”, уявлення про її структуру та функції не достатньо сформульовані у концептуальному вигляді у навчальній і науково-педагогічній літературі. Разом з тим, узагальнюючи та систематизуючи розрізнені підходи до цієї проблеми, можливо визначити “педагогічну систему ” як цілісність, і зрозуміти її зміст як предмет педагогічної науки та об’єкта педагогічної практики.

Система професійної підготовки вчителів є складною системою тому, що вона має і підсистеми у вигляді груп, курсів, факультетів тощо, але й сама ця система входить як підсистема у систему вищого утворення. Врахування викладених вище положень, дозволяє розглядати процес формування професійної рефлексії як відносно самостійну систему, що володіє елементами будь-якої педагогічної системи (мета, зміст професійної підготовки, методи, форми організації навчально-пізнавальної діяльності, засоби навчання, викладачі, педагоги, педагогічні умови та результат професійної підготовки).

Системний підхід дозволяє розглянути процес формування професійної рефлексії не ізольовано, а у певній системі професійної підготовки. Він вимагає реалізацію принципу єдності педагогічної теорії, експерименту та практики.

Особистісний підхід виражається насамперед через *рефлексивність* як здатність до самопізнання і самоаналізу себе та інших, що зумовлює розкриття резервів і ресурсів людського розвитку, самовиховання, самонавчання, самовдосконалення тощо. Як зазначають В.Вульфов, С.Максименко, В. Москаленко саме особистісна рефлексія виводить людину з неперервного потоку життя і змушує стати на зовнішню позицію до самої себе. Саме ця здатність може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду, як неодмінний атрибут творчості. Людина стає для самої себе об'єктом управління, коли рефлексія як "дзеркало", що відображає всі особистісні зміни, стає основним засобом саморозвитку, умовою та засобом особистісного зростання. У результаті особистість складає рефлексивний автопортрет, що містить самооцінку, яка йде від образу особистості очима інших, що дозволяє особистості коригувати та вдосконалювати себе [3, 7].

Тому, особистість педагога можна розуміти як складну систему, що викликає необхідність враховувати ще одну її особистісну грань – цілісність, яка проявляється в її активній діяльності.

Відповідно до *діяльнісного підходу* (Б. Ананьєв, М. Боришевський, Л. Виготський, Д. Ельконін, Н. Леонтьєв та інші) процес розвитку та формування педагога здійснюється у тісній залежності від діяльності, в яку вона включена [1, 2].

В умовах діяльнісного підходу формування професійної рефлексії розглядається як мотивована діяльність, що має певну мету, яка спрямована на інший об'єкт, здійснюється за допомогою конкретних методів, з використанням певних засобів і приводить до певних результатів

У дослідженні даної наукової проблеми вихідним теоретичним упровадженням вважається загальний принцип психології - єдність свідомості й діяльності. Цей принцип має важливе методологічне значення і є підставою стверджує, що свідомість не може бути поза діяльністю. Ідея аналізу діяльності як методу наукової психології пізнання людини була викладена ще у ранніх працях Л. Виготського [4]. Він виокремлював головні взаємозалежні моменти - інструментальна структура діяльності майбутніх фахівців та її включеність у систему взаємин з іншими людьми. Діяльність фахівця ученний пов'язує не тільки зі світом речей, але і з іншими людьми. Завдяки цьому, його діяльність " всмоктує " в себе все від людства. Подальший розвиток теорія діяльності знаходимо у працях Н. Леонтьева, А.Р. Лурія та інших.

У ході дослідження проблеми єдності свідомості та діяльності науковці спираються на теорію людської діяльності, за допомогою якої фахівці активно впливають на навколишній світ з метою його творення та задоволення особистих потреб. Відповідно до принципу єдності свідомості та діяльності Л. Виготський та А.Леонтьев обґрунтували положення про те, що внутрішний психічний стан явищ обумовлений особливостями зовнішньої практики діяльності суб'єкта; зовнішня практична діяльність трансформується й здобуває форму внутрішньої діяльності.

У визначенні сутності професійної рефлексії педагога ми виходимо з концепції А. Леонтьева про так звану "окрему діяльність", що виокремлюється

людською діяльністю та являє собою “складну сукупність процесів, поєднаних загальною спрямованістю на досягнення певного результату”, адже професійну рефлексію можна розглядати як ланцюг окремих діяльностей ”, з виокремленням у ній дій та операцій, оскільки діяльність не існує інакше, як у формі дій або ланцюга дій ”.

Професійна діяльність задає педагогу головні особистісні параметри, які адекватно відбивають її функціональну структуру та створюють суб’єктивні передумови для їхньої продуктивної реалізації. Формування рефлексії професійної діяльності й особистості педагога внутрішньо неподільний процес. На своєму професійному шляху педагоги включаються у різноманітні види діяльності (їх перелік може змінюватися залежно від історичних, соціальних, економічних умов та індивідуального способу життя). Зміст такої діяльності позначається на особистісному розвитку, формуючи ті або інші особистісні якості та риси характеру.

Відтак, діяльність може бути зрозумілою тільки через натхнення та задоволення потреби особистості. У цьому зв'язку діяльність виступає одночасно і як процес задоволення існуючої, і як створення нової потреби. Людська діяльність, що породжена необхідністю задоволення потреби, є не тільки процесом зміни та створення нового об’єкта, але і процесом зміни особистості. Людина співвідносить свої потреби з проблемами та потребами інших людей, професійних груп, розглядає їх відповідно до прийнятих норм і правил суспільства.

Діяльнісний підхід акцентує увагу на процесі професійної рефлексії, на формуванні професіонала.

Враховуючи те, що суспільство є багатогранною системою, то в ньому мають працювати соціально-активні, професійно-компетентні й особистісно-зрілі працівники, тому наступним підходом є *соціально-педагогічний* (В. Бочарова, І. Звєрєва, І.Зязюн та інші). Вчені розглядають процес професійної готовності педагога, як спосіб їхньої творчої самореалізації, спрямованої на засвоєння соціокультурної реальності і створення соціальних цінностей з метою підвищення його потенціалу на благо інших людей.

Не менш важливим є *психологічний підхід* (Л. Виготський, С.Максименко, та інші), який потребує особливу увагу на соціальну ситуацію професійного становлення, що впливає на розвиток особистості, вивчення і врахування психологічного комплексу особистості, ціннісну переорієнтацію (за певних умов), руйнування старих і формування нових структур особистості [4, 7].

Незмінним і незаперечним у системі професійної підготовки педагога є *технологічний підхід* (М. Андрєєва, С. Карпенчук та інші), який вимагає деяких змін, стосовно процесу самовдосконалення. На сучасному етапі стратегія вищої освіти, яка базується на технологічному підході, припускає формування професійної компетентності фахівця, здатного вирішувати не тільки професійні завдання, але і виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси. Для досягнення цієї дидактичної мети необхідно впроваджувати технології навчання, які дозволяють викладачеві в рамках навчальної дисципліни організовувати взаємодію з тими, хто навчається, в контексті їх професійної діяльності. В сучасному суспільстві технологічність стає домінуючою

характеристикою діяльності людини, означає перехід на якісно новий ступінь ефективності, наукоємкості освітнього процесу.

Технологічний підхід передбачає гнучке інструментальне управління процесом професійної підготовки педагогів й охоплює низку напрямів у дидактиці вищої освіти: діалогове і модульне навчання, контекстне навчання та навчання способом вивчення типових соціальних задач, імітаційне та ігрове моделювання [8].

Враховуючи сказане вище, зауважимо, що професійна рефлексія може здійснюватися більш ефективно й у межах проблемного підходу (Г. Щедровицкий [10]).

Проблемна діяльність розглядається нами як діяльність, спрямована на вирішення різного роду професійних ситуацій та завдань.

Загальні принципи технології самовдосконалення й саморозвитку з використанням проблемного підходу, організації “проблемної” активності наступні:

- носять практично-орієнтований характер, тобто спрямовані на вирішення конкретних і реальних професійних проблем;
- відбуватися в умовах процесу професійної підготовки; здійснюватися постійно, систематично;
- містити установку “ на успіх ”;
- орієнтуватися на пошуки декількох, нерідко незалежних один від одного варіантів вирішення професійної проблеми;
- розгортатися у ситуації безперервного внутрішнього та зовнішнього діалогу, спілкування, обміну думками усіх суб’єктів процесу професійної підготовки.

Висновки. Особистісний розвиток педагога неможливий без розвитку рефлексії, адже розуміючи себе, людина свідомо творить своє життя, реалізується в діяльності, в бутті, яке найповніше відображає її сутність. Враховуючи наведені вище підходи сприятимуть більш ефективному формуванню професійної рефлексії учителів як у процесі самопідготовки так і у процесі навчання у ВНЗ та післядипломній освіті із застосуванням сучасних технологій.

Список використаних джерел

1.Ананьев Б.Г.Избранные психологические труды / Борис Герасимович Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 288 с.

2.Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / Алексей Александрович Бодалев. – 2–е изд., перераб. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 326 с.

3.Вульфов Б.З. Педагогика рефлексии: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995. – 85с.

4.Выготский Л.С. Собрание починений : в 6 т. / Лев Семенович Выготский; гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3: История развития высших психических функций. – 1984. – 369 с.

5.Кремень В.Г. Педагогічна наука: час методологічної рефлексії / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. –1998. – № 2. – С. 9 –15.

6.Леонтьев А.Н. Избран. психол. произведения: в 2. – х т. / Алексей Николаевич Леонтьев; под ред. В.В. Давидова. –М. : Педагогика, 1983. –Т. 1. –1983. –391 с.

7.Максименко С.Д. Поняття особистості в психології / Сергій Дмитрович Максименко. // Практ. психол. і соц.. робота . – №7, 2006. С. 1 – 7.

8.Неперервна професійна освіта: проблеми, поуки, перспективи: [монографія] / за ред. І.А.Зязюна. – К. : Віпол,2000. – 636с.
9.Щедровський Г.П. Философия. Наука. Методология / Георгий Петрович Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Политики, 1997. – 656с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК: 316.454.52:331.102.2:331.548

Паскевська Ю.А. °

Запорізький національний університет, кандидат психологічних наук, доцент (м.Запоріжжя)

ТЕХНОЛОГІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів та їх мовленнєвої культури у процесі фахової мовленнєвої підготовки. Викладено технології та умови організації навчального процесу з мовленнєвої підготовки майбутніх практичних психологів. Представлено структуру практикуму із основ мовленнєвої компетентності психолога як результат використання діалогічного підходу у системі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *мовленнєва культура, мовленнєва підготовка, мовленнєва компетентність психолога, діалогічний підхід, спеціально-організоване навчання*

В статье обоснована необходимость формирования речевой компетентности будущих психологов и их речевой культуры в процес се профессиональной речевой підготовки. Изложены технологии и условия организации учебного процесса по речевой підготовки будущих практических психологов. Представлено структуру практикума по основам речевой компетентности психолога как результата применения диалогического похода в системе профессиональной підготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: *речевая культура, речевая підготовка, речевая компетентность психолога, диалогический поход, спеціально-организованое обучение*

The article substantiates a necessity of speaking competence formation in future psychologists and their speech culture development in the process of professional speech training. Technologies and conditions of educational process organization in the field of speech training of future applied psychologists have been represented. The structure of speech competence practicum for Psychology students as a result of using dialogic approach in the system of professional training in higher school has been submitted.

Keywords*: speech culture, speech training, speech competence of a psychologist, dialogic approach, specially arranged education*

Актуальність дослідження проблеми зумовлена сучасним станом розвитку науки, пов'язаним із зростанням вимог до формування висококваліфікованого фахівця психолога. Наразі його професійне становлення відбувається в процесі підготовки у вищому навчальному закладі. Сучасна ж ситуація вимагає нових наукових підходів для визначення змісту та структури цієї

° © Паскевська Ю.А., 2014 р.

підготовки, яка має відповідати перспективним потребам даного ступеню розвитку суспільства.

В останні роки розробленню цієї проблематики приділяється велика увага багатьох науковців. Серед вагомих є праці С.Д. Максименка, Н.В. Чепелєвої, О.Ф. Бондаренко, Л.Г. Долинської, З.Г. Кісарчук, Ж. Вірної та інших. У сферу активного вивчення дослідників входить коло питань: розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога (С.Д. Максименко), формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика (Н.В. Чепелєва, Н.Ф. Шевченко), використання діалогічно – орієнтованого підходу в системі підготовки практичних психологів (Н.І. Пов'якель Н.В. Чепелєва), перебудова змісту, форм й методів підготовчого процесу (С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.В. Чепелєва), виокремлення вимог до особистості практичного психолога (О.Ф. Бондаренко, Ж. Вірна, Л.В. Долинська, Н.В. Чепелєва, Є.В. Чорний), формування спрямованості майбутнього практичного психолога на оволодіння практичними знаннями, уміннями і навичками, а також психолого-педагогічними знаннями у цілому (С.В. Яремчук), використання активних та інтеракційних методів навчання, різноманітних тренінгів (П.П. Горностай, Л.В. Долинська, Т.С. Яценко), формування особистісної позиції у процесі освоєння спеціальності психолога (І.А. Слободянюк, Н.І. Пов'якель); розвиток рефлексивних здібностей як елементу освіти майбутніх практичних психологів у вузі (Н.І. Пов'якель).

Натомість, одним з важливих напрямків є мовленнєва підготовка майбутніх психологів у структурі освітньо-кваліфікаційної підготовки, адже у процесі професійної взаємодії психолог переводить своє розуміння, інтуїції, почуття й переживання у понятійні форми, які виражаються у словах, артикулюються, транслюються через мовлення. Рівень володіння мовленням визначає мовленнєву компетентність фахівця, яка тісно пов'язана з іншими складовими професійної компетентності, пронизує й інтегрує їх, формуючись упродовж усіх етапів навчання та професіоналізації.

Як складова професійної компетентності мовленнєва компетентність складається з комплексу знань, вмінь та навичок, що забезпечують можливість сприймати, розуміти й створювати тексти, які містять виражену специфічними засобами мови інформацію, що стосується об'єкта його професії, а також зберігати таку інформацію у пам'яті та обробляти її у ході мисленнєвих операцій.

Причому, психологічними передумовами як здатності до професії, так і в цілому готовності майбутнього психолога до професійної діяльності, вважають високий рівень їх професійної культури, центральною ланкою якої є психологічна культура. Найважливішою ж складовою психологічної культури особистості психолога є культура мовлення, яка передбачає вміння використовувати різноманітні засоби та методи впливу на клієнта, вміння вести діалог із клієнтом, включає орієнтацію на партнера як рівноправного суб'єкта спілкування, цілковите взаєморозуміння [1]. У зв'язку з цим, актуальною, на наш погляд, є спроба розглянути процес організації та умов мовленнєвої підготовки майбутніх психологів, яка спрямована на формування вміння психологів практично вирішувати задачі, повязані із мовленнєвою взаємодією у майбутній професійній діяльності як спеціальної здатності. Саме в останньому й полягає основна ***мета даної роботи.***

На сьогодні нами на кафедрі практичної психології Запорізького національного університету розроблено та впроваджено у навчальний процес практикум з мовленнєвої підготовки психологів, який власне й містить у собі технології розвитку професійної культури мовлення. Він являє собою імітаційну модель становлення та розвитку мовленнєвої компетентності майбутнього психолога, шлях сходження від «Я-не фахівець» до «Я-початківець», містить інтегровану спільну діяльність викладача та студента.

При розробці практикуму ми враховували те, що внаслідок навчання має не просто забезпечуватися засвоєння певної системи знань, умінь та навичок (функціональний розвиток), а концептуальний розвиток особистості, який знаходить своє вираження у розширенні та поглибленні уявлень і понять про оточуючу дійсність, у формуванні цінностей, смислових утворень особистості, у збагаченні власної концепції життя та освоєнні технологій її практичної реалізації. Дослідницька модель конкретизує процес розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх психологів як становлення синтезу структурних компонентів, відображає цілісність явища на різних рівнях (пізнавальному, поведінковому, емоційному) в умовах діалогу та шляхом висловлювань як безпосереднього засобу реалізації мовленнєвої компетентності, які репрезентуються у вигляді мовленнєвих стратегій психолога й визначають, врешті решт, мовленнєвий вплив як засіб психологічного впливу у наданні ефективної психологічної допомоги. Ступінь сформованості структурних компонентів відбиває рівень сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх психологів. Структурні компоненти рівнів мовленнєвої компетентності психолога розуміються як психологічні складові, які визначають міру успішності розвитку професійно достатнього рівня його мовленнєвої компетентності.

Програма практикуму передбачає ряд послідовно вибудуваних тематичних занять, кожне з яких включає такі форми роботи:

1. Засвоєння теоретичного матеріалу. Така форма роботи дає можливість співвіднести теоретичні положення з раніш набутим досвідом. На наш погляд, щоб бути ефективним, психологічне знання повинно передаватися як світогляд, тобто передаватися: 1) контекстно, системно, що передбачає діалогічність надання іншій людині своєї картини світу – у зіткненні з іншими точками зору; 2) розпредмечено, тобто розглядання знань повинно відбуватися у контексті особистісних смислів, що створюються людьми, важливою умовою цього є персоніфікація, індивідуалізація контакту з іншою людиною; 3) як знання “тут і тепер”, опосередковуючи актуальну мовленнєву взаємодію з тим чи іншим конкретним студентом, а також маючи чіткий соціально – психологічний контекст.

2. Письмове завдання з самоаналізу власних мовленнєвих знань та вмінь, яке покликане активізувати всі процеси усвідомлення. Такий самоаналіз доцільно проводити у формі конкретних завдань та вправ, метою яких є допомога кожному проникнути у свій внутрішній світ.

3. Обмін досвідом, який базується на принципах зворотного зв’язку та вербалізованої рефлексії. Така форма є надзвичайно важливим методичним і розвивальним елементом навчальної програми. Поділитися досвідом означає говорити в присутності інших про те, що він відчуває у даний момент. Важливим елементом при самоаналізі та обміні досвідом є уміння слухати, оскільки вслуховуючись у слова інших стає можливим відкрити істинні почуття та

переживання. Отже, така форма роботи сприяє розвитку перцептивно–емпатійної твірної мовленнєвої компетентності психолога.

4. Психогімнастичні вправи, які, залежно від змісту заняття можуть бути вербальними та невербальними, виконуватись у невеликих групах по 2-3 учасника або всією групою. Цінність психогімнастичних вправ полягає в тому, що вони дозволяють підключити для усвідомлення одного і того ж переживання, однієї й тієї ж проблеми різні рівні психічного відображення.

При побудові практичних вправ ми керувалися міркуванням, про те, що певні типи вправ визначаються тим, для якого виду знань вони призначені. Потрібно розрізняти такі типи вправ: вправи для засвоєння матеріалу та вправи для засвоєння дій. Для першого типу вправ характерним є відтворення матеріалу, а для другого – відтворення дій над матеріалом. Психогімнастичні вправи передбачають осмислене засвоєння навичок, у разі якого початковий етап засвоєння дій відбувається за участю різноманітних розумових операцій: аналізу (ситуацій, семантики слів тощо), порівняння, класифікації, узагальнення. У структурі мовленнєвих навичок професійного психолога нами виокремлюються граматичні, синтаксичні та семантичні навички, оволодіння якими проходить у чотири етапи: а)ознайомлення з типом фрази, матеріалом і діями; б) засвоєння окремих дій; в) засвоєння системи дій; г) введення навички до складу мовленнєвої діяльності.

У засвоєнні вказаних навичок враховані загальні закономірності їх розвитку – необхідність системи вправляння у діях, автоматизація навичок, включення їх у діяльність, інтерференція і перенесення правило-відповідних розумових дій, - відбір матеріалу, використання правил та алгоритмів. Отже, мовленнєва психогімнастика покликана підготувати студента-психолога до розв’язання комунікативних задач, навчити орієнтуватися в нестандартних психологічних ситуаціях. В результаті такої роботи також розширюються можливості усвідомлення, з’являються нові грані сприймання проблеми.

5. Моделювання ситуацій майбутньої професійної діяльності у рольових іграх на етапі навчання включає у себе зміну та ускладнення ролей, забезпечує оптимальне заміщення непродуктивних форм поведінки більш продуктивними та підвищує ефективність засвоєння останніх, а формування та розширення репертуару ролей майбутньої професійної діяльності веде до набуття свободи соціальної ролі професіонала, становлення стійкої професійної позиції психолога. Крім того, аналіз, конструювання, обговорення та програвання реальних професійних висловлювань у різних ситуаціях взаємодії з клієнтом дають можливість навчитися будувати психотерапевтично правильні висловлювання. Окремі реальні ситуації можуть бути вичленені викладачем та використані як наочні моделі для навчання студентів ситуаційно-аналітичним навичкам.

6. Домашнім завданням є продовження самоаналізу та реєстрація результатів самоспостережень власних проявів мовленнєвої компетентності.

Виступаючи компонентом фахової підготовки, практикум дозволяє вирішувати наступні завдання: - сприяти актуалізації та усвідомленню студентами власного мовленнєвого потенціалу; - забезпечення поглиблення та систематизації знань, понять з основ мовленнєвої компетентності психолога й розкриття їх змісту; - сприяти розвитку професійного становлення особистості студента та набуттю професійно-важливих якостей; - сприяти формуванню

професійної позиції та професійної рефлексії; - сформувати професійний спосіб бачення проблемної ситуації та адекватного її вирішення, а також сприяння формуванню професійної ідентифікації та розширенню свідомості.

Успіх мовленнєвої підготовки майбутніх психологів залежить, на нашу думку, від здійснення концептуальної єдності змісту, форм, методів навчання. Така підготовка має створювати умови для поєднання як наукового, так й практичного знання. Це знаходить своє пояснення у специфічності професійної діяльності психолога, оскільки він має справу з реальною людською проблемою, а не з ідеалізованим об'єктом. У цьому аспекті ми спираємось на розуміння Н.Ф.Шевченко, що психолог працює не з життєвою ситуацією клієнта, не з її трансформацією, а з переживаннями, з системою цінностей, стосунків і станів людини, тобто, не з реальною, а з психологічною ситуацією, - з розумінням та інтерпретацією власної життєвої ситуації клієнтом. Психологічна реальність конститується психологом і включає: психічні феномени, їх пояснювальні моделі, психологічну практику і психіку, яка в цю практику включена; міфи і теоретичні уявлення про природу психічного. Науковець наголошує, що психолог повинен постійно здійснювати рефлексивно-творче зусилля [2,с.21].

Так, зміст мовленнєвої підготовки спрямований на фіксування, з одного боку, психологічного змісту майбутньої професійної діяльності (тобто предмета, засобів, способів, продукту і результату, специфічних для мовленнєвої діяльності) і потреби як передумови будь-якої діяльності. З іншого боку, передбачає аналіз процесуальної сторони (фазовості) і зовнішньої структури (чи операціонально-мотиваційних планів діяльності за О.О. Леонтьєвим).

Організація психолого-педагогічного процесу з мовленнєвої підготовки майбутніх практичних психологів відбувається у відповідності до нового підходу у навчанні, на відміну від традиційного, а саме спрямована на побудування учбової діяльності, яке віддає перевагу проблемному усвідомленню та комбінуванню замість засвоюванню студентами вже готового обробленого викладачем матеріалу. Саме специфічною особливістю практичних занять є їх проблемно-пошукова спрямованість, зорієнтованість на отримання індивідуально значущих результатів. Оскільки під час таких занять основна увага зосереджується не на змістовній, а на динамічній стороні навчання, то і продуктами процесу стають не стандартні знання, а рефлексивні, які пройшли через власний досвід суб'єкта через актуалізацію його переживань, інтелекту та поведінки.

Разом із тим, накопичення та осмислення нового досвіду студентами, перебудова їх мотивів й ціносних установок здійснюється не шляхом прямого, лінейного впливу, певної тенденційності навчання, а за рахунок забезпечення студентів науково грамотними засобами обробки учбового матеріалу. Засвоєння засобів організації нової пізнаваючої інформації дозволяє вивчати світ й себе не на буденному, конформному, індивідному рівні, а на основі узагальненного теоретичного погляду на неї на світоглядному рівні, усвідомлено ставити як професійні цілі, так й життєві та досягати їх ефективного здійснення. У основі такої позиції щодо структурування навчального процесу лежить розуміння значення „індивідного засобу цінісно-смислової орієнтировки" та ролі орієнтовної основи дій у вирішення не лише учбових, але й життєвих завдань [3].

З нашої точки зору, найбільш ефективним підходом при мовленнєвій підготовці практичних психологів є діалогічний підхід, який забезпечує

комунікацію цінностей та професійних смислів від викладача до студента завдяки рефлексивним механізмам навчального процесу. Різні його напрями розробляються А.Ф.Копйовим, Т.А.Флоренською, Н.В.Чепелєвою, Т.П.Юрченко. Діалогічна стратегія взаємодії викладача та студента ґрунтується на повноцінності та принциповій рівності спеціально організованого навчального середовища [4].

Застосування можливостей діалогічного підходу у процесі професійного становлення майбутніх психологів забезпечує необхідні умови для створення психоконсультативного простору „психолог-клієнт", в якому майбутній фахівець набуватиме можливості безпосередньо взаємодіяти із структурою психосемантичного тексту клієнта та будувати власний текст впливу. Саме у діалозі психолога і клієнта мовлення набуває особливого значення, виступаючи як основа для формування конкретних психологічних дій. У ньому встановлюється загальне мовленнєве поле, у якому зустрічається, досліджується та змінюється різна смислова реальність. Втілення смислу у мовленні є, по – перше, актом знаходження себе і опредмечування своєї присутності, а по – друге, дією, що спрямована на те, щоб бути почутим та зрозумілим. Саме такий простір забезпечує успішний розвиток професійної компетентності майбутнього психолога взагалі та розвиток мовленнєвої компетентності зокрема. Діалогічні стосунки не лише виконують дидактичні функції у навчальному процесі, а й набувають розвиваючого ефекту за умов використання перцептивно-рефлексивних здібностей учасників взаємодії.

Висновки. Виступаючи новітньою технологією навчання, діалогічний підхід у психолого-педагогічному процесі надає можливість майбутнім психологам не лише вдосконалювати мовленнєву компетентність як складову професійної компетентності, а й розвивати особистий творчий потенціал та продуктивно займатися самовдосконаленням. Крім того, такий підхід передбачає інтеріоризацію зовнішніх потреб професії, свідомий розвиток та удосконалення на цій основі професійно – важливих мовленнєвих якостей, вмінь, знань, психологічних особливостей мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1.Чепелєва Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога – практика / Н.В. Чепелєва // Актуальні проблеми психології. Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка. – К.,1999, Вип.19.- С.271 –278.

2. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість психолога: методологічний та прикладний аспекти / Н.Ф. Шевченко // Проблеми сучасної психології. Зб.наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України та Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф.Шевченко, М.Г.Ткалич. - Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – С.16-23.

3. Залесский Г.Е. Ценностно-мотивационные аспекты деятельностной теории учения / Г.Е. Залесский // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. - №2. –С.58-67.

4. Чепелєва Н.В., Пов"якель Н.І. Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів //Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. – Тернопіль, 1996.-С.29-31

5. Максименко С.Д., Ільїна Т.Б. До проблеми розробки освітньо – кваліфікаційної характеристики сучасного психолога /С.Д.Максименко, Т.Б.Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. - № 1. – 1999. – С. 2-6.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9.37:017.92:371.1

Пащенко С.Ю.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку (м.Київ)

РОЗВИТОК ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИКЛАДАЧА ВНЗ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначено поняття глобалізаційного потенціалу педагога вишу та розглянуто особливості його вияву у професійній діяльності сучасного фахівця освітньої галузі, досліджено динаміку його розвитку на різних стадіях професіогенезу викладача, здійснено крос-культурне дослідження глобалізаційного потенціалу педагогів вищої школи України і Литви.

Ключові слова: *глобалізаційний потенціал, педагог ВНЗ, науково-педагогічна діяльність, крос-культурне дослідження*

В статье определено понятие глобализационного потенциала вузовского педагога и рассмотрены особенности его проявления в профессиональной деятельности современного специалиста образовательной сферы, исследована динамика его развития на разных стадиях профессиогенеза преподавателя, проведено кросс-культурное исследование глобализационного потенциала педагогов высшей школы Украины и Литвы.

Ключевые слова: *глобализационный потенциал, педагог вуза, научно-педагогическая деятельность, кросс-культурное исследование*

The paper includes definition of globalization capacity of a lecturer and investigation of its peculiarities manifestation in professional activities of a modern specialist in education. The study detects dynamics of globalization capacity development on different stages of the lecturers' professional genesis. The results of the cross-cultural research of globalization capacity of the university teaching staff in Ukraine and Lithuania have been represented.

Keywords*: globalization capacity, university lecturer, scientific-pedagogical activities, cross-cultural research*

Актуальність. Появу терміну «глобалізація» пов'язують з ім'ям американського соціолога Р.Робертсона, який у 1985 році вперше надав його визначення, зазначивши, що глобалізація – це процес активізації та посилення взаємопов'язаності світу, постійне підвищення впливу на соціальну дійсність різноманітних факторів міжнародного значення: економічних і політичних зв'язків, культурного та інформаційного обміну тощо [1].

Вища освіта в якості суспільного гравця занурилася у процеси глобалізації, які охопили практично всі галузі професійної практики і суттєвим чином торкнулися життєвого світу особистості. Багато викладачів у надрах окремих освітніх інституцій плекають ідеї інноваційної діяльності як частину свого професійного «Я» (О. І. Генісаретський, В. Є. Клочко, Л. Б. Рилова, Н. А. Сегеда, С. О. Смірнов). Це властиво педагогові нової генерації – мобільному «трансфесіоналу», який не має жорсткої прив'язки до однієї культурної норми, є «людиною-навігатором, котра плаває по мережах-комунікаціях «світової освіти» та будує свій власний ідеальний образ за своїми авторськими стандартами,

[°] © Пащенко С.Ю., 2014 р.

постійно проблематизує та долає сталість, відкриває й породжує усе нові горизонти свого культурного «Я» [2, с. 173].

Сьогодні важливо оцінити, чи властивий педагогові достатній рівень глобалізаційного потенціалу для постійного самостійно спроектованого діалогу з різними культурами, розвиненості потреби у саморозвитку й самореалізації, мотиваційної готовності до самозмінення, особистісно-професійної мобільності, толерантності до невизначеності, здатності долати поведінкові стереотипи [3, с. 202-203]. Виникнення інноваційної особистості «глобалізованого» педагога потребує не лише переформатування професійної підготовки викладача ВНЗ, формування його знань, компетенцій та психологічної культури. Йдеться про заздалегідь визначений, усвідомлений, цілеспрямований (само)розвиток професійної самосвідомості, професійної ідентичності та глобалізаційного потенціалу викладача ВНЗ у процесі здійснення ним науково-педагогічної діяльності на різних етапах професіогенезу.

Аналіз попередніх наукових досліджень. Суспільно-історичні та соціокультурні зміни, кризові ситуації, високі темпи трансформаційних процесів, перебіг яких спостерігається останнім часом в усіх сферах життєдіяльності сучасної людини, потребують від неї готовності до акумулювання, розвитку й повноцінного використання власних потенційних можливостей задля вирішення складних проблем у житті загалом та у професійній діяльності зокрема. У зв'язку з цим феномен потенціалу особистості набуває особливого значення для пояснення сутності багатьох процесів і явищ, пов'язаних із діяльністю людини. Це чітко простежується при одному лише погляді на перелік структурних компонентів людського потенціалу, які виокремлено вченими: *особистісний* (Б. Г. Ананьєв, Б. С. Братусь, І. П. Маноха, А. Маслоу, В. М. М'ясищев, Ф. Перлз, К. Роджерс, В. Франкл), *інтелектуальний, когнітивний, емоційний* (І. В. Данилюк, В. А. Семиченко, Г В. Суходольський, Ю. М. Швалб), *освітній* (О. І. Власова, І. Г. Утюж), *професійний* (Є. О. Климов, В. М. Кравченко, Н. В. Кузьміна, Д. О. Леонтьєв, В. Г. Маралов, В. М. Марков, О. М. Пєхота, В. І. Слободчиков), *творчий* (В. М. Гнатюк, О. І. Виговська, Н. В. Кічук, Л. В. Кондрашова, В. О. Моляко, С. О. Сисоєва та ін.), *самоактуалізаційний* (А. Б. Коваленко, Р. М. Цокур), *глобалізаційний* (О. П. Єрмолаєва).

На думку західних персонологів феномен потенціалу дозволяє вийти за межі вивчення людини в її психічній даності та перейти до вивчення того, якою вона може стати, відтворюючи здатність до подолання несприятливих зовнішніх факторів, та акцентувати увагу на тому, що особистісні якості виявляються й розвиваються у взаємодії людини та її соціокультурного оточення [4].

Підґрунтям для розуміння психологічного змісту поняття «потенціал» особистості стали дослідження представників наукової школи С. Л. Рубінштейна в галузі співвідношення актуального і потенційного [5]. Фактично, потенціал особистості – це сукупність її якостей, знань, здібностей та ціннісних орієнтацій, що забезпечують можливість здійснення певних функцій, впливів на інших людей, досягнень, самозмін тощо. В. М. М'ясищев розглядав поняття потенціалу як одне з системотвірних у психології особистості, ядерним утворенням якого є система ставлення людини до самої себе та оточуючого світу. Він виділяв у структурі психічного два базисних утворення: процесуальне, яке розуміється як особистісний досвід і потенційне, котрі не є тотожними, оскільки «потенційне не є

предметом безпосереднього спостереження, а визначається на основі умовиводів» [6, с. 342]. Б. Г. Ананьєв розумів потенціал як поєднання розвитку людини як особистості і як суб'єкта діяльності. Він довів, що проблема формування професіоналізму будь-якого фахівця тісно пов'язана з питанням про ресурси його психічного розвитку та визначив, що «для соціального прогнозування необхідними є наукові знання про резерви та ресурси самого людського розвитку, про істинні потенціали цього розвитку, які ще вкрай недостатньо використовуються суспільством» [7, с. 4].

Професійний потенціал визначає перспективи особистості в оволодінні засобами самовиявів її індивідуальності в професії та через професію. У професійному потенціалі викладача визначають можливий у прогнозуванні різнорівневий і багатомірний розвиток його особистості. Він здійснюється самою особистістю в процесі реалізації «життєвої справи», соціальної, зокрема, професійної діяльності. До того ж, системні трансформації вищої школи протягом останнього десятиліття стимулюють появу нових аспектів у понятті професіоналізму, посилюється залучення вищої освіти у процеси глобалізації, в тому числі й за рахунок так званої глобалізації професій та професіоналів. За твердженням А. Барблана, швидко змінюються ринки праці та формуються «нові алгоритми кар'єрного зростання» [8].

Концепція професійного розвитку – професіогенезу – О. П. Єрмолаєвої містить наступні погляди на професіоналізм та сучасного професіонала: «Цивілізаційні критерії професіоналізму – це характеристики відповідності професіонала досягнутому історичному етапу соціального існування професії: як у сенсі володіння професійним апаратом, так і по відношенню до соціальних і моральних вимог до професіонала» [9, с. 69]. Ідентичний професіонал – це наднаціональний універсальний професіонал з фактично безмежними адаптаційними можливостями в різних сучасних умовах мультикультурності освітнього середовища та глобалізаційним потенціалом. О. П. Єрмолаєва зазначає, що реальні проблеми професіонала у нових соціально-культурних умовах «виводять дослідження його суб'єктності за межі проблематики суб'єкту діяльності у сферу психології людського буття» [9, с. 52] та дозволяють формувати поведінку педагога-професіонала згідно з сучасними особливостями мультикультурної освіти.

Феномен глобалізаційного потенціалу педагога ВНЗ є таким, що не має загально визнаного тлумачення в науці. Тим не менш, він виступає значущим критерієм цілісності особистості професіонала, його стресостійкості в умовах професійної кризи, що намітилася у сфері вищої освіти у зв'язку з її докорінною системною перебудовою. Отже, «для встановлення глобалізаційного потенціалу конкретного професіонала слід здійснювати не лише оцінку схильності людини до ідентифікації себе з професійним заняттям, а й її здатності до переходу на рівень метапрофесіонала, готового до входження у нові соціально-професійні відносини» [9, с. 256-257]. Відтак, на думку О. П. Єрмолаєвої, необхідно визначити рівень психологічної готовності фахівця до обрання конструктивних стратегій подолання страху прийняття нового задля актуалізації власного глобалізаційного потенціалу, складовими якого виступають такі особистісні характеристики як відкритість, толерантність, креативність, автономність, готовність до професійного й особистісного розвитку. В свою чергу, рівень

розвитку глобалізаційного потенціалу впливає на професійну поведінку, яку фахівці обирають при здійсненні професійно-педагогічної діяльності та організації спілкування.

Наслідком трансформаційних процесів, які відбуваються наразі у сфері професійно-педагогічної діяльності, є також посилення інтенсивності академічної мобільності як показника рівня розвитку глобалізаційного потенціалу професіонала, його суб'єктивної приналежності до складу різних реальних і віртуальних груп професіоналів, появи нових статусно-рольових і професійних позицій. Це мотивувало нас до здійснення крос-культурного дослідження глобалізаційного потенціалу університетських викладачів України і Литви – країн, які характеризуються як спільністю, так і відмінностями у розвитку систем вищої освіти в минулому та сьогоденні. Литва як країна – член Євросоюзу розпочала освітні реформи значно раніше за Україну та накопичила великий досвід таких трансформацій. Реформи української вищої школи за європейськими стандартами відбуваються занадто повільно та стикаються з багатьма труднощами.

Відтак, ***метою*** статті є представлення результатів крос-культурного дослідження динаміки та особливостей розвитку глобалізаційного потенціалу сучасних педагогів вищої школи України і Литви на різних стадіях їх професіогенезу.

Методичним інструментом дослідження стала модифікована версія опитувальника «Глобидмар» О. П. Єрмолаєвої [10] для української і литовської вибірок (GLOBIDMAR), що пройшла психометричну стандартизацію на відповідній професійній вибірці. Методика є адекватним психодіагностичним інструментом для вимірювання глобалізаційного потенціалу педагогів в умовах впровадження в європейських країнах болонських принципів організації вищої освіти [11; 12].

Загальна вибірка дослідження (N=362) складається з 302 викладачів, які представляють 17 українських університетів та 60 викладачів двох литовських університетів. Вона є однорідною за професійною приналежністю досліджуваних та стратифікована за статевими і віковими ознаками, стажем науково-педагогічної роботи у вищій школі, науковим ступенем та вченим званням і факультетом, де вони викладають (соціально-гуманітарні, технічні, природничі, медичні). В українській підвибірці рівномірно представлені чоловіки та жінки, найбільшою віковою групою є викладачі віком 31-40 років (28,5%), тоді як за стажем науково-педагогічної роботи у ВНЗ переважають ті, які пропрацювали в системі вищої освіти від 11 до 20 років (27,8%). За науковим ступенем переважну більшість досліджених склали кандидати наук – 58,9%. За вченим званням, відповідно, доценти – 47,7%. Параметри литовської підвибірки є близькими до наведених характеристик української вибірки. До її складу увійшло 60 викладачів, майже рівномірно представлені чоловіки та жінки (з незначною перевагою останніх), найпоширенішою віковою групою є викладачі у віці 31-40 років (31,0%), тоді як за стажем науково-педагогічної роботи у ВНЗ найширше представлені молоді педагоги (30,5%), а також ті викладачі, що пропрацювали в системі вищої освіти від 6 до 10 років (28,8%). Абсолютну більшість викладачів ВНЗ становлять співробітники гуманітарних факультетів – 55,0%, відповідно 20,0% та 25,0% досліджуваних представлені фахівцями з природничих та технічних факультетів. Частотний аналіз вибірки за критерієм «вчене звання» показав, що серед

досліджених переважають респонденти без наукового звання (60,0%), а доцентів та професорів значно менше – відповідно 20,0% та 15,0%. У 55,0% досліджених не було наукового ступеня, 31,7% – були кандидатами наук (PhD) та 13,3% – докторами наук (Sc.Doc.).

Також було виокремлено досвід академічної мобільності викладачів як чинник, котрий багатьма науковцями визначається в якості базового маркеру глобалізації освітньої сфери [13-17]. Серед досліджених викладачів ВНЗ значно переважали ті, хто мав досвід академічної мобільності – 62,7%. Відповідно, іммобільних викладачів було 37,3%. Варто зауважити, що ця пропорція статистично значуще не відрізняється ($\chi^2 = 0,087$; $p = 0,786$) від співвідношення, яке склалось серед українських педагогів і було на рівні 60,3% на 40,7% на користь академічно мобільних викладачів. Отже, рівень академічної мобільності у двох вибірках крос-культурного дослідження глобалізаційного потенціалу (українській та литовській) був приблизно рівним.

Очевидно також, що результати дослідження зумовлені соціокультурними факторами впливу на особистість та професійну діяльність викладачів двох країн. Відомо, що Україна та країни Балтії мають багато спільних рис: по-перше, їх об'єднує радянське минуле; по-друге, це країни, що на початку 1990-х розпочали будівництво незалежних демократичних держав, проголосивши курс на співпрацю з Європейським Союзом. Тим не менш, соціальні умови для реалізації професії викладача у Литві та Україні є досить різними. В Україні необхідні політичні та економічні реформи відбуваються дуже повільно, а євроінтеграція розтяглась на десятиріччя, тоді як вступ до ЄС для країн Балтії став головним фактором, який значною мірою вплинув на розвиток цих країн [18]. На сьогодні за індексом розвитку людського потенціалу (Human Development Index, HDI) – комплексним індексом для порівняльної оцінки бідності, грамотності, освіти, середньої тривалості життя та інших показників країни – Україна посідає лише 78 місце у світі, тоді як Литва – 41 [19]. За рівнем благополуччя Україна перебуває на 71 місці, а Литва – на 43 зі 142 країн-учасниць у рейтингу процвітаючих країн світу (Legatum Prosperity Index) [20]. Ці та інші соціальні умови мали суттєвий вплив на різне сприйняття українськими та литовськими викладачами питань, що стосувалися їх професійної ідентичності та глобалізаційного потенціалу.

Педагоги вишів України та Литви порівнювались за шкалами опитувальника GLOBIDMAR. Порівняння здійснювалось за сирими, а не стандартизованими балами, адже литовська версія опитувальника ще потребувала стандартизації. За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу встановлювалась статистична значущість розходжень середніх значень шкал опитувальника у групах викладачів ВНЗ, які представляли ці дві країни. Гіпотеза про статистичну значущість (p) розходжень перевірялась за F-критерієм Фішера [21] а ступінь впливу соціально-культурних факторів на ці розходження за критерієм η^2 [22]. Результати дисперсійного аналізу представлені у таблиці 1.

Як видно з цієї таблиці, за усіма шкалами, щодо яких виявлено статистично значущі розходження, литовські викладачі переважають своїх українських колег за рівнем глобалізаційної ідентичності. Це стосується таких параметрів, як «Я і професія», «Професійне Я і соціум», «Я і умови моєї праці», а також усіх шкал часу та інтегрального показника «Глобалізаційний потенціал». Схематично

співвідношення між різними параметрами глобалізаційного потенціалу у крос-культурному дискурсі наведено на Рисунку 1.

Таблиця 1 – Аналіз розходжень за шкалами модифікованої версії опитувальника GLOBIDMAR у українських і литовських викладачів ВНЗ

Шкали	Країна				F	p	η^2
	Україна		Литва				
	M	SD	M	SD			
Я і професія	24,475	4,293	26,183	2,801	10,831	0,001	0,036
Професійне я і соціум	14,050	3,171	15,250	2,481	9,589	0,002	0,032
Мій професійний потенціал в умовах актуальних змін	14,861	2,900	14,733	2,899	0,035	0,853	0,000
Я і умови моєї праці	14,078	2,901	15,083	2,280	7,856	0,005	0,026
Я і глобалізація моєї професії	13,561	2,606	13,467	2,418	0,005	0,946	0,000
Глобалізаційний потенціал	80,288	11,244	84,717	8,004	8,235	0,004	0,027
Вчора	15,036	2,847	16,533	2,453	15,271	0,000	0,049
Сьогодні	28,290	4,809	30,100	3,251	8,492	0,004	0,028
Завтра	15,450	3,205	16,267	2,622	5,042	0,025	0,017

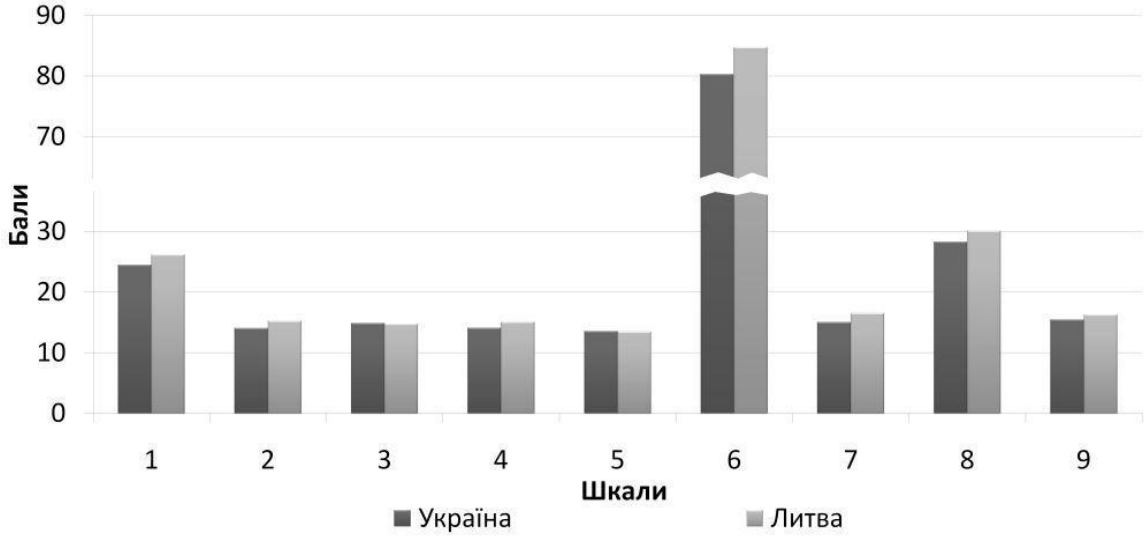


Рисунок 1. Середньогрупові профілі українських та литовських викладачів ВНЗ за шкалами опитувальника GLOBIDMAR.

*Примітка***:** 1. Я і професія; 2. Професійне Я і соціум; 3. Мій професійний потенціал в умовах актуальних змін; 4. Я і умови моєї праці; 5. Я і глобалізація моєї професії; 6. Глобалізаційний потенціал; 7. Вчора; 8. Сьогодні; 9. Завтра.

Таким чином, можна зазначити, що литовські педагоги вишів більш адекватно ніж їх українські колеги сприймають себе як суб'єкта професійної діяльності, краще розуміють суспільні переваги та недоліки педагогічної професії, її місця та перспектив у сучасному відкритому динамічному середовищі вищої освіти, більш позитивно ставляться до актуальних умов своєї праці та професійних перспектив. Вони також краще усвідомлюють своє професійне минуле, орієнтуються у сьогоденні та здатні до проектування власного професійного майбутнього. В цілому, рівень глобалізаційного потенціалу

литовських викладачів є вищим за українських, що свідчить про їх більш розвинену здатність до реалізації свого професійного «Я» в межах відкритого міжнародного освітнього простору.

Оскільки шкала глобалізаційного потенціалу узагальнює характеристики опитувальника GLOBIDMAR, цікавим є розгляд динаміки глобалізаційного потенціалу як крос-культурного феномену на стадіях професійного розвитку викладача ВНЗ. На Рисунку 2 наведено середньогрупові профілі українських та литовських викладачів ВНЗ за рівнем глобалізаційного потенціалу, які досліджувались на різних стадіях професіогенезу.

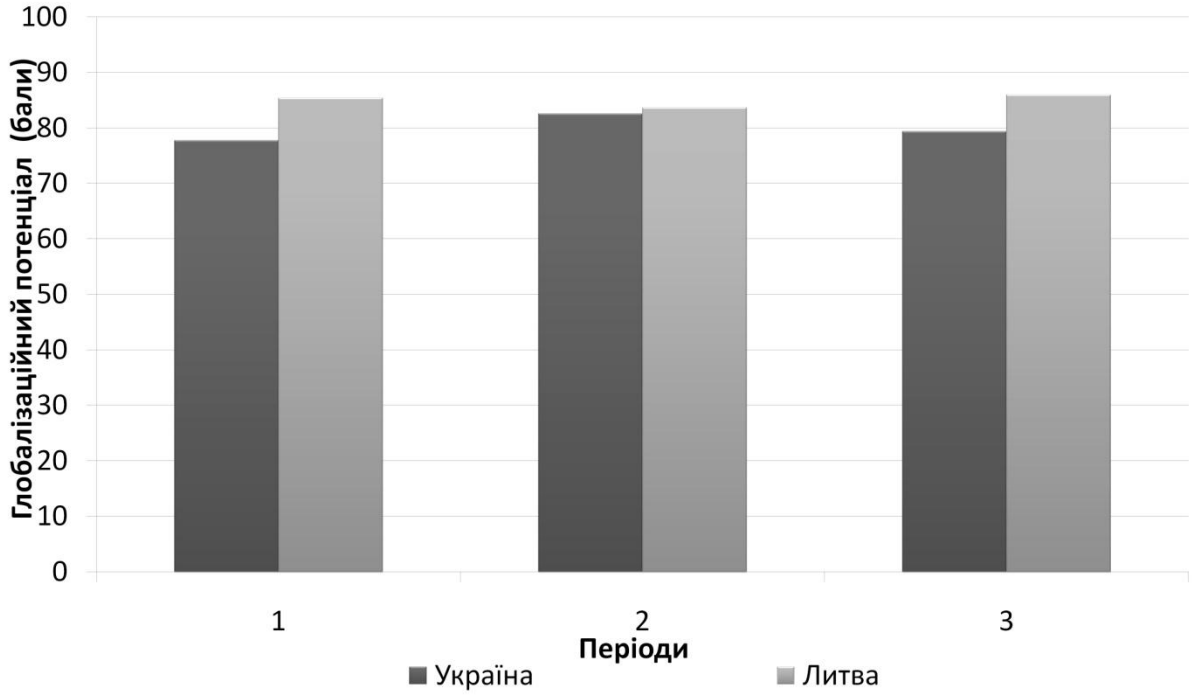


Рисунок 2. Середньогрупові профілі українських та литовських викладачів ВНЗ за рівнем глобалізаційного потенціалу на різних стадіях професіогенезу.

Примітка: 1. Період адаптації; 2. Період професійної самореалізації; 3. Період професійної майстерності та наставництва.

Статистична значущість та ступінь крос-культурних розбіжностей також досліджувались за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу. Ця статистична процедура дозволила виявити, що найбільш суттєві крос-культурні розбіжності у глобалізаційному потенціалі спостерігаються на стадії професійної адаптації викладача ВНЗ ($F = 8,231$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,103$). Також ці розбіжності є досить суттєвими на стадії професійної майстерності та наставництва ($F = 4,907$; $p = 0,029$; $\eta^2 = 0,052$). Навпаки, на стадії професійної самореалізації розбіжності між українськими та литовськими викладачами ВНЗ не є статистично значущими ($F = 0,216$; $p = 0,643$; $\eta^2 = 0,002$).

У порівнянні з українськими викладачами ВНЗ литовські педагоги протягом *адаптаційного періоду* на початку власної професійної діяльності виявляють більшу готовність до розвитку своєї професійної ідентичності в контексті глобалізаційних процесів у відкритому науково-освітньому просторі. Можливо, це пов’язано з тим, що входження у викладацьку діяльність потребує значних зусиль, а молоді українські фахівці стикаються зі специфічними проблемами, які постають перед ними як викладачами вищої школи: низьким рівнем оплати праці,

великим навантаженням, недостатнім матеріально-технічним забезпеченням навчально-виховного процесу тощо. На етапі *професійної самореалізації* рівень залученості до глобалізаційних процесів українських викладачів ВНЗ є приблизно таким, як і в їхніх литовських колег. Дійсно, професійна самореалізація сфокусована на максимальному використанні особистісних ресурсів: на підґрунті сформованих професійно-педагогічних компетенцій виникає мобільність, провідне місце посідають кар'єрне зростання та реалізація кар'єрних спрямувань. На стадії *професійної майстерності та наставництва* фахівці освітньої галузі з України також поступалися викладачам з Литви за рівнем глобалізаційного потенціалу. Можна припустити, що вони стикаються з проблемою реалізації місії наставництва у контексті глобалізаційних процесів у науково-освітньому просторі, адже це потребує сформованих компетенцій академічної мобільності викладача та професійного досвіду міжнародної дослідницької і наукової діяльності та викладання у закордонних вишах, що до сьогодні не властиве повною мірою педагогам українських ВНЗ.

Висновки. Глобалізаційний потенціал педагога ВНЗ виступає значущим критерієм цілісності особистості професіонала, його стресостійкості в умовах професійної кризи, що намітилася у сфері вищої освіти у зв'язку з її докорінною системною перебудовою. Встановлення глобалізаційного потенціалу фахівця здійснюється завдяки оцінці його здатності до переходу на рівень метапрофесіонала, готового до входження у нові соціально-професійні відносини, до обрання конструктивних стратегій подолання страху прийняття нового задля актуалізації власного професійного потенціалу, складовими якого виступають такі особистісні характеристики як відкритість, толерантність, креативність, автономність, готовність до професійного й особистісного розвитку.

Апробація у дослідженні створеного опитувальника GLOBIDMAR підтвердила його адекватність в якості психодіагностичного інструменту для вимірювання глобалізаційного потенціалу педагогів в умовах впровадження в європейських країнах болонських принципів організації вищої освіти. Рівень глобалізаційного потенціалу виявився вищим у литовських педагогів, що свідчить про вищий ступінь їх готовності до розвитку власної професійної ідентичності в контексті глобалізаційних процесів у науково-освітньому просторі та професійно-педагогічній діяльності. У викладачів литовських ВНЗ рівень глобалізаційного потенціалу є стабільно високим упродовж усього пост-освітнього професіогенезу, тоді як динаміка цього параметру в українських педагогів характеризується його відносним зниженням на стадії професійної адаптації та стадії професійної майстерності і наставництва.

Список використаних джерел

1. Robertson, R., Lechner, F. Modernization, Globalization and the Problem of Culture in the World-Systems Theory. Theory, Culture & Society, 1985, 2(3), 103-117.
2. Рылова Л. Б. Методологические основания инновационной модели современного профессионального образования как открытого образовательного пространства // Л. Б. Рылова / Вестник Удмуртского университета. Серия «Психология и педагогика». – 2005. – Вып. 9. – С. 172-180.
3. Клочко В. Е. Психология инновационного поведения / В. Е. Клочко, Э. В. Галажинский. – Томск : Томский государственный университет, 2009. – 240 с.
4. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб. : Питер, 2003. – 288 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2008. – 712 с.
6. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – Москва–Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
8. Барблан А. Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет / А. Барблан // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 1. – С. 12-29.
9. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.
10. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество» / Е. П. Ермолаева. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – 176 с.
11. Пащенко С. Ю. Діагностика професійної ідентичності і глобалізаційного потенціалу педагога ВНЗ: опитувальник GLOBIDMAR / С. Ю. Пащенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. праць. – Луганськ : Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – 2014. – № 1(33). – С. 277-297.
12. Paschenko, S. & Danyliuk, I. Globalization Capacity of University Teaching Staff in Ukraine and Lithuania: Comparative Research. TILTAI: scientific magazine, Klaipeda University, 2014, 1(66), 203-219.
13. Bexley, E., James, R. & Arkoudis, S. (2011). The Australian Academic Profession in Transition, Canberra: DEEWR
14. Byram, M. & Dervin, F. (2008). Students, Staff, and Academic Mobility in Higher Education. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publisher
15. Danyliuk, I. & Paschenko, S. Academic Mobility and Professionalism of Higher School Staff in Ukraine: Evaluation and Assessment // Procedia – Social and Behavioral Sciences: Elsevier Ltd. – Volume 69, 24 December 2012, 1785-1794. Available in: http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/69
16. Hall, J. E. & Lunt, I. Global Mobility for Psychologists. The Role of Psychology Organizations in the United States, Canada, Europe, and Other Regions // American Psychologist, 2005, Vol. 60, No. 7, 712–726.
17. Kim, T. & Locke, W. (2010). Transnational academic mobility and the academic profession. Centre for Higher Education Research and Information, The Open University, London
18. Ковтун Є. Ю. Досвід інтеграції Латвії, Литви та Естонії до Європейського союзу як приклад для України / Є. Ю. Ковтун // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : Наук. вісник : зб. наук. праць. Вип. 30 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Українська АН ; голов. ред. В. М. Вашкевич. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 508-512.
19. Human Development Index, HDI (2013). [Електронний ресурс] / URL: http://hdr.undp.org/en/mediacentre/humandevelopmentreportpresskits/2013report/
20. Legatum Prosperity Index (2012). [Електронний ресурс] / URL: http://www.prosperity.com/
21. Афифи А. Статистический анализ: Подход с использованием ЭВМ / А. Афифи, С. Эйзен. – М. : Мир, 1982. – 488 с.
22. Cohen, J. A Power Primer. Psychological Bulletin, 1992, 112(1), 155-159.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.943

Плохих В.В. °

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, доктор психологических наук, доцент, профессор (г.Одесса)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА В ТВОРЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Розглядається скеровуюча функція психологічної настанови в організації творчого процесу, як процесу зняття невизначеності проблемної ситуації. Відмічається, що смислова настанова, яка спирається на принципи, цінності, мотиваційні лінії особистості, відокремлює широку область уявлень дійсності, в якій і здійснюється пошук рішення

° © Плохих В.В., 2014 р.

проблеми. Творчій процес уявляється як конкретизація психологічної настанови, що узгоджується зі специфікою проблемної ситуації.

Ключові слова: *психологічна настанова, проблемна ситуація, творчій процес, цінності, переживання*

Рассматривается направляющая функция психологической установки в организации творческого процесса, как процесса снятия неопределенности проблемной ситуации. Отмечается, что смысловая установка, опирающаяся на принципы, ценности, мотивационные линии личности, выделяет обширную область представлений действительности, в которой и осуществляется поиск решения проблемы. Творческий процесс представляется как согласуемая со спецификой проблемной ситуации конкретизация психологической установки.

Ключевые слова: *психологическая установка, проблемная ситуация, творческий процесс, ценности, переживание*

Directing function of psychological attitude in organization of creative process as a process of clarifying problem situation is considered in the article. It is mentioned that semantic attitude based on principles, values and motivational lines of personality separates a wide field of reality notions where a search of problem solving occurs. Creative process is perceived as concretization of psychological attitude coordinating with specificity of problem situation.

Keywords*: psychological attitude, problem situation, creative process, values, experience*

Актуальность. К настоящему времени проведено значительное число исследований в направлении решения задач психологии творчества. Творчество рассматривалось в связи с теоретическим обоснованием различных психологических концепций; выделялись этапы, закономерности, условия реализации творческого процесса; обосновывались пути и способы организации творчества [1, 2, 3]. Вместе с тем, в значительной степени нерешенными остаются фундаментальные вопросы о существе и психологических механизмах творчества, о роли творчества в развитии личности, о месте творчества в организации деятельности человека. При этом общая потребность в плодотворном решении проблем психологии творчества становится все более острой.

Необходимость в развитии теоретических положений и практических применений психологии творчества продиктована не только стремлением к снятию противоречий между различными теоретическими воззрениями или потребностью в определении путей формирования творческой личности, способной нестандартно и эффективно решать задачи по полезному преобразованию окружающей действительности. Решая проблемы улучшения условий жизни людей, наращивания производственного потенциала, развития средств коммуникации, человечество создает все более сложные технические системы и системокомплексы, функционирование которых оказывается все менее предсказуемым. К этому необходимо добавить, что техническая экспансия человека в отношении природы все более нарушает естественные связи в экологических системах и провоцирует различные катаклизмы и катастрофы. Иными словами, в современном мире человек все чаще сталкивается с неожиданными, нестандартными ситуациями, в которых от адекватного, оригинального, своевременного решения зависит не только его благополучие, но и возможность выживания.

Цель работы — определение значения и функций психологической установки в организации творческого процесса.

Анализ различных подходов к исследованию творчества, показывает, что

внимание исследователей в значительной мере концентрировалось на его когнитивном аспекте, на способности человека генерировать новые идеи, расширять опыт, создавать новый продукт. Такая точка зрения и оформляется, прежде всего, в различных определениях понятия творчества. В указанном аспекте человек творящий в значительной мере представлен как противостоящий проблемной ситуации и, как бы имеющий возможность или решать задачу, или оставаться сторонним наблюдателем. Вместе с тем, в действительности человек, включаясь в творческий процесс, сам становится неотъемлемой частью проблемной ситуации. Как следствие, изменения в проблемной ситуации не только отражаются в сознании человека, но они, так или иначе, касаются всех сторон его жизнедеятельности. Неопределенность проблемной ситуации оказывает существенное влияние и на функциональное состояние организма, и на эмоциональную сферу психики [4, 2]. И если даже человек, находясь в проблемной ситуации, пытается о ней не думать или рассматривать ее исключительно как сторонний наблюдатель, переживания значимости сложившихся обстоятельств постоянно возвращают его к реальным отношениям.

Согласно с системным описанием действительности различные иерархически организованные природные процессы обладают определенным запасом устойчивости [5]. Отдельные локальные изменения существенной угрозы для системных механизмов, реализующих целостный процесс, не несут. Вместе с тем, если локальные изменения накапливаются и синхронизируются, устойчивость основного системного процесса снижается. Дестабилизация процесса происходит, как правило, с нарастанием. В конечном счете, на пределе устойчивости системы, если деструктивные воздействия не прекращаются, в критический момент основной системный процесс разрушается или трансформируется. Такова общая тенденция развития процессов реальности в условиях некомпенсируемого действия возмущающих факторов.

Психическое, согласно с А.В. Брушлинским и С.Л. Рубинштейном [6, 7], следует рассматривать как своеобразный, оформляющийся в жизнедеятельности человека процесс. В соответствие с этим, представленные выше общие тенденции в развитии процессов действительности могут рассматриваться и в отношении функционирования психики и организма человека.

Неопределенность проблемной для человека ситуации обусловливает возникновение у него большего или меньшего нервно-психического напряжения. Если проблема не снимается естественным образом, в силу объективных отношений, нервно-психическое напряжение может усиливаться даже в отсутствие негативного развития ситуации. Вместе с тем, в общем случае более или менее интенсивное обострение проблемы обусловливает повышение неопределенности ситуации и увеличение неспецифической активности организма. Если в акте творчества человек приближается к решению задачи, то, как отмечает Л.И. Слитинская, это ведет к разрешению его внутренних конфликтов, к снятию эмоциональной напряженности [3]. С другой стороны, если человек не решает проблему, нежелательные психические и органические изменения нарастают, и в некоторый критический момент эти изменения могут стать необратимыми. Последний аспект хорошо иллюстрируется различного

рода аддиктивными изменениями личности, динамикой формирования акцентуаций характера, особенностями деятельности людей в экстремальных ситуациях, тенденциями нарастания состояния утомления и переутомления в процессе трудовой деятельности человека. В конечном счете сказанное свидетельствует в пользу того, что творческое решение жизненных проблем является для человека не только способом расширения индивидуального опыта, способом самовыражения и самоактуализации, но и условием сохранения личностной организации, психического и физического здоровья. При этом обязательным образом сохраняется действие правила, согласно с которым человек сам должен искать пути снятия неопределенности возникающих проблемных ситуаций.

Далее вполне естественно возникает вопрос о том, как в неопределенной ситуации творческой мысли удается выйти на адекватное решение задачи. Процесс поиска решения проблемы в наиболее общем случае вряд ли можно достаточным образом описать, используя аппарат теории деятельности. Смысл разрешения проблемы в творческом процессе как раз и состоит в том, что преодолевается отсутствие какого-либо из ключевых элементов структуры системы деятельности. В проблемной ситуации человеку сложнее всего определиться с целью. И даже в случае, если речь идет о неизвестном способе решения задачи, искомый способ как раз и становится целью творческого процесса. Следствием же того, что цель, как системообразующий фактор деятельности, не определена, является невозможность полноценной непосредственной организации системы действий, направленных на разрешение проблемной ситуации.

Проблемная ситуация, делающая творческий процесс необходимым, предполагает включение объективных обстоятельств и человека, переживающего эти обстоятельства и стремящегося к удовлетворению потребностей в перспективе будущего. В таком представлении проблемной ситуации выделяются те ключевые составляющие, которые упоминаются в определении психологической установки. Установку Д.Н. Узнадзе характеризует как целостную, недифференцированную готовность «к определенной активности, возникновение которой зависит от наличия следующих условий: от потребности, актуально действующей в данном организме и от объективной ситуации удовлетворения этой потребности» [8, с. 82]. Вместе с тем, только лишь наличие проблемной ситуации и потребностей у человека – участника этой ситуации, не ведет к непосредственному формированию требуемой установки. Еще должно быть реализовано свойство целостности.

Проблемная ситуация практически сразу же обусловливает возникновение у человека более или менее сильных переживаний. Неконтролируемые сознанием переживания могут не только не способствовать творческому процессу, но и вообще делать его невозможным. И здесь уже возникает задача определения того, что может являться необходимой посылкой к формированию самой установки.

Рассматривая проблему соотношения установки и деятельности А.Г. Асмолов выделяет три уровня установочной регуляции деятельности: смысловой, целевой, операциональный [9]. При этом именно смысловой установке отводится роль ведущего уровня установочной регуляции

деятельности. Эта роль обусловливается следующими характерными особенностями смысловых установок: – определение общей направленности и динамики протекания деятельности; – возможностью быть как осознаваемыми, так и неосознаваемыми; – зависимостью изменений смысловых установок от изменений отношений личности к действительности, от изменений мотивов деятельности; – наличие селективных функций в отношении установок других уровней.

Из анализа приведенных характеристик смысловой установки можно сделать вывод о том, что она уже изначально опирается на определенную структуру деятельности. При этом смысловая установка выступает как обусловленное мотивом отношение субъекта к цели действия. Однако в острой проблемной ситуации указывавшиеся деятельностные предпосылки смысловой установки (не говоря о целевой) изначально, как правило, еще не сформированы. Вместе с тем, в представлении смысловой установки может быть выделен и более общий аспект, выходящий за рамки конкретной деятельности. Этот аспект относится к изменениям рассматриваемых установок в связи с изменениями отношений личности к действительности.

В процессе жизнедеятельности у человека формируются вполне определенные отношения к различным сторонам действительности. Эти отношения находят свое конкретное обобщенное выражение в ценностях, принципах, идеалах и, в общем, в мировоззрении человека. Указанные фундаментальные личностные образования обладают определенной степенью обобщенности, и должны рассматриваться в связи с различными группами мотивов или, по-другому, в связи с устойчивыми конфигурациями иерархически организованных мотивационных линий личности [10]. Иными словами, у человека складывается опыт отношений к действительности, опыт деятельности, который приложим к достаточно широкому кругу ситуаций. С точки зрения приложения субъектом имеющегося опыта к решению текущей проблемной ситуации речь может идти о сознательно управляемом выделении известных ему более общих аналогов такого решения в связи с определенными принципиальными базовыми посылками. В качестве таких базовых посылок и могут выступать различного рода личностные ценности, принципы, убеждения. Тем самым у человека появляется возможность хотя бы в первичной наиболее общей форме установить мотив реализации направленной творческой активности для решения актуальной проблемы.

Хотя процесс установления исходных общих мотивов снятия неопределенности проблемной ситуации и предполагает значительные (иногда предельно возможные) сознательные волевые усилия, его не следует принимать как исключительно произвольный. Это процесс, с точки зрения его субъективной значимости, должен соответствовать непосредственным переживаниям человеком проблемной ситуации. Причем эмоциональную оценку значимости ситуации, с позиций представления психического как процесса, возможно принимать как результат взаимодействия субъективного и объективных процессов. В этом взаимодействии психический процесс, реализуемый в соответствие с ключевыми субъективными тенденциями, находя препятствия в своей реализации в особенностях объективных процессов, в той или иной мере, нарушается, изменяется. Эти нарушение и проявляются в переживаниях

человека, ориентирующих его сознательные усилия на поиск смысловых оснований и объективных предпосылок возникающих противоречий.

Здесь также следует добавить, что с указанных выше позиций, даже в случае отсутствия у человека необходимого опыта для сознательного поиска решения проблемы, психологические механизмы переживания сложившейся ситуации также реализуют свою эвристическую функцию. Эти механизмы вместе с механизмом непроизвольного внимания, направляемым в связи с соответствующими внутренними субъективными изменениями на изменения объективные, по крайней мере, в первичном виде позволяют выделить предметы, которые могут служить причиной затруднений реализации психического как процесса.

Таким образом, переживания проблемной ситуации вместе с сознательным определением ее ценностных оснований и объективных противоречий дают возможность выделить общий смысл проблемной ситуации. Соответственно с выделяемым смыслом и формируется психологическая смысловая установка на творческий поиск разрешения актуальной проблемы. Следует полагать, что именно таким путем может осуществляться акт первичной объективации и инициации творческого процесса [3].

В реализации творческого процесса, собственно, и проверяется адекватность понимания субъектом значимых объективных противоречий и принятой смысловой установки. В творческом поиске выделенный смысл и смысловая установка шаг за шагом конкретизируются. Наличие тенденции к обострению проблемной ситуации и возможному лавинообразному усилению деструктивных процессов способствует увеличению у человека неопределенности в понимании объективных обстоятельств, повышению нервно-психического напряжения. С ростом неопределенности ситуации для субъекта возникает необходимость в понимании актуальной значимости все более общих ценностей, принципов, мотивационных линий, которые могли бы позволить отыскать смысл установки на творческий процесс. В наиболее критических для человека обстоятельствах принципиально необходимой оказывается определенность в отношении наиболее фундаментальных жизненных ценностей. Именно опора на эти ценности и позволяет человеку актуализировать известные фундаментальные смыслы, наиболее важные составляющие личного опыта, необходимую мотивационную линию, как опору приложению волевых и интеллектуальных усилий для снятия критических актуальных противоречий.

Установка на творческий процесс, формируемая в соответствие с найденным субъектом смыслом проблемной ситуации, выделяет то информационное содержание представления действительности, которое, так или иначе, может относиться к разрешению проблемной ситуации. Причем выделенное установкой содержание предметной области имеет и временную развертку, соответствуя явлениям и событиям прошлого, настоящего и возможного будущего [11].

Следует полагать, что в отношении «величины» задаваемой установкой информационной области творческого поиска действует вполне определенное правило. Это правило может быть представлено следующим образом: чем более глубокий смысл и значение вкладывается субъектом в понимание проблемной ситуации, тем обширнее и многообразнее установочная временная перспектива

и область информационного охвата значимого содержания действительности. Действие этого правила достаточно ясно представлено у М.К. Мамардашвили на примере все более разворачивающегося веера [12]. И именно в восхождении мысли человека к пониманию все более фундаментальных законов действительности и смыслов жизнедеятельности с сопутствующим расширением устанавливаемого информационного поля обозрения реальности и видит автор истинную бесконечность в противовес дурной бесконечности смены фактов.

Смысловая установка не предоставляет конкретного решения проблемы. Она только указывает направление и информационное «пространство» творческого поиска, выделяет область для сознательного приложения усилий субъектом творчества. В результате, вслед за М. Вертгеймером, можно говорить о том, что проблемная ситуация «схватывается» человеком, у человека развивается стремление к конкретизации понимания обстоятельств, к улучшению ситуации [13].

Каков же возможный психологический механизм конкретизации определяющих психологическую установку смыслов и информационных характеристик действительности в творческом поиске решения проблемы? В качестве такого механизма может рассматриваться процесс реализации предложенного Г.К. Середой принципа обратимой смысловой воронки [14]. Указанный принцип исходит из представления о системообразующей функции высших мотивационно-смысловых образований и описывает согласование содержаний смыслового, целевого и операционального уровней деятельности. Реализация принципа обратимой смысловой воронки предполагает, что определенное смысловое образование выделяет отвечающие ему предметы, явления, связи действительности. Через целевой уровень воронки материал спускается на операциональный уровень, где он прорабатывается и вновь поднимается до смыслового уровня. В реализации рассматриваемого принципа опыт человека расширяется, а понимание проблемной ситуации и путей ее изменения – конкретизируется. В конечном счете, человек сознательными усилиями, конкретизирую смысловую установку и приходя к пониманию новых предметных связей и явлений, оценивает и сужает область поиска решения проблемы, а вероятность позитивного исхода творческого процесса повышается.

Из приведенных выше суждений также следует и тот вывод, что действия, реализуемые в творческом процессе, в значительной степени направлены не на непосредственное разрешение проблемной ситуации, а на достижение понимания ее значения и существа, на адекватную организацию творческих усилий. Как следствие, если рассматривать внешние для субъекта средства организации и обеспечения творческого процесса, необходимо отметить, что эти средства должны в наибольшей степени способствовать именно прояснению проблемной ситуации, раскрытию ее наиболее существенных сторон и особенностей. Причем эта организация должна относиться не только к объективным параметрам ситуации, но и к самому субъекту творчества, как включенному в проблемную ситуацию.

Выводы

1) В общем случае творческий процесс может рассматриваться как направленный процесс снятия неопределенности проблемной ситуации – ситуации, в которую необходимым образом включен и сам субъект творчества. С

точки зрения представления о психическом как о процессе, в проблемной ситуации человеком переживаются и рационально устанавливаются противоречия в реализации течения психических процессов.

2) Направленность в реализации творческого процесса задается смысловыми установками, формируемыми в соответствие с текущими переживаниями человека на основании соответствующих проблемной ситуации личностных ценностей, принципов, мотивационных линий.

3) В качестве одной из важнейших функций психологической установки в организации творческого процесса может рассматриваться функция выделения континуума потенциально значимой для решения задачи информации, относящейся к событиям и явлениям из настоящего, прошлого и будущего.

4) Творческий процесс может представляться как процесс конкретизации направляющей его психологической установки соответственно с устанавливаемым субъектом смыслом проблемной ситуации.

Список использованных источников

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.
2. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены) / Моляко В.А. – К.: Освита Украины, 2007. – 388 с.
3. Слитинская Л.И. Бессознательное психическое и творческий процесс // Бессознательное (The unconscious): Природа, функции методы исследования в 4-х т. [под ред. Ф.В. Бассина, А.С. Прангишвили, А.Е. Шерозия]. – Т. 4. / Л.И. Слитинская. – Тбилиси, 1985. – С. 307–317.
4. Лебедев В.И. Экстремальная психология / Лебедев В.И. – М.: Юнити, 2001. –431 с.
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее /Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов – М.: КомКнига, 2006.–232 с.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Брушлинский А.В. – М.: «Алетейя», 2003. – 272 с.
7. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн– СПб.: Питер, 2003. – 512с.
8. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Узнадзе Д.Н. – Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1961. – 211 с.
9. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / Асмолов А.Г. – М.: Издательство Московского университета, 1979. – 150 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Смысл; «Академия», 2004. – 352 с.
11. Плохих В.В. Психология временной регуляции деятельности человека: [монография] / Плохих В.В. – Донецк : Ландон XXI, 2011. – 412 с.
12. Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. М. Пруст. «В поисках утраченного времени» / Мамардашвили М. К. – СПб. : Изд. Русского Христианского гуманитарного института, 1997. – 572 с.
13. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Вертгеймер М. ; [пер. с англ. С.Д. Латушкина]. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
14. Середа Г.К. Избранные психологические труды: [сборник] / Середа Г.К.; [сост. Е.Ф. Иванова, Е.В. Заика]. – Х.: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2010. – 352 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9.072

Пуденко І.В.[°]

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, магістр психології,старший лаборант кафедри психології розвитку (м.Київ)

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ВАГІТНИХ ЖІНОК НА РІЗНИХ ТРИМЕСТРАХ ТА З РІЗНИМ ТИПОМ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ГЕСТАЦІЙНОЇ ДОМІНАНТИ

У статті представлені результати емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій вагітних жінок з різним типом психологічного компоненту гестаційної домінанти в різних триместрах вагітності. Представлено співвідношення ціннісних орієнтацій з різними типами психологічного компонента гестаційної домінанти.

Ключові слова: *тип психологічного компонента гестаційної домінанти; ціннісні орієнтації; вагітні жінки*

В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций беременных женщин с различным типом психологического компонента гестационной доминанты в разных триместрах беременности. Представлено соотношение ценностных ориентаций с различными типами психологического компонента гестационной доминанты.

Ключевые слова: *тип психологического компонента гестационной доминанты; ценностные ориентации; беременные женщины*

The article represents the results of empirical study of value orientations of pregnant women with different types of psychological component of gestational dominant in different pregnancy trimesters. Correlation of value orientations of pregnant women with different types of psychological component of gestational dominant has been submitted.

Keywords*: type of psychological component of gestational dominant, value orientations, pregnant women*

Актуальність. Підготовка жіночого організму до вигодовування і вирощуванню дитини відбувається ще під час вагітності. Мати і дитя спочатку представляють собою симбіотичний союз, і саме тому після народження дитини тільки мати здатна створити умови, необхідні для його успішного розвитку.

Як тільки жінка дізнається про свою вагітність, її пріоритети і цінності дуже сильно змінюються. Відтепер вона (свідомо і несвідомо) робить все, щоб зберегти вагітність, виносити і благополучно народити бажану дитини.

В літературних джерелах підкреслюється велике значення особливостей ПКГД для розвитку здорової дитини.

Гестаційна домінанта відображає особливості перебігу фізіологічних і нервово-психічних процесів в організмі вагітної жінки, дана домінанта має не тільки психологічний компонент, але і фізіологічний [4].

Психологічний компонент гестаційної домінанти (ПКГД) виникає ще до запліднення, підготовлює фізіологію майбутньої матері до зачаття. При незапланованій вагітності психологічний компонент домінанти формується за фізіологічним, що веде до великого психічного навантаження для непідготовленої до вагітності жінки. [2]

Сформованість гестаційної домінанти, її особливості визначають характер розвитку плоду, відсутність або поява у нього нервово-психічних розладів [1].

° © Пуденко І.В., 2014 р.

Зазнаючи серйозні зміни, організм вагітної жінки стає більш вразливим, чутливим до стресових факторів, а тому – невротичні розлади розвиваються у неї легше, ніж до вагітності. Н.І.Лазарева зазначає, що корекція психосоматичного стану жінки на ранніх термінах вагітності сприяють формуванні своєчасному формуванні домінанти материнства [5]

І.В. Добряков розглядає психологічний компонент гестаційної домінанти (ПКГД) як сукупність механізмів психічної саморегуляції, що включаються у жінки при виникненні вагітності, спрямованих на збереження гестації та створення умов для розвитку майбутньої дитини, формують ставлення жінки до своєї вагітності, її поведінкові стереотипи [3].

При дослідженні психологічного компонента гестаційної домінанти враховуються різноманітні фактори: особистісні особливості, історія життя, адаптація до шлюбу, особливості особистісної адаптації як властивість особистості, задоволеність емоційними взаємовідносинами зі своєю матір'ю, модель материнства матері, культурні, соціальні та сімейні особливості, фізичне і психічне здоров'я і психологічний компонент гестаційної домінанти та ін. Окрім вищезазначених факторів, ми припускаємо, що ціннісні орієнтації вагітних жінок також мають вагомий вплив на ПКГД.

Метою статті є представлення результатів емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій вагітних жінок з різним типом психологічного компоненту гестаційної домінанти.

Дослідницько-експериментальна робота проводилась в м. Київ у державній установі «Інститут педіатрії, акушерства і гінекології національної академії медичних наук України» - це провідний, науково-практичний державним заклад в галузі охорони здоров'я материнства та дитинства, а також в жіночій консультації Дніпровського району м. Києва.

У дослідженні взяли участь 60 респондентів, віком від 19 до 37 року. Серед досліджуваних 49 жінок знаходяться в офіційному шлюбі і 11 – в цивільному. Існує гіпотеза, що жінки, які знаходять в офіційному шлюбі мають оптимальний тип психологічного компоненту гестаційної домінанти, а жінки, які знаходяться в цивільному, або взагалі не мають чоловіка – матимуть інший тип гестаційної домінанти, при якому створити сприятливі умови для розвитку дитини буде важче.

Зараз в Україні 80% вагітностей є незапланованими. Серед жінок, що приймали участь у досліджені 15 жінок зачаття дитини планували через певний час, а 12 жінок взагалі не думали і не планували появи дитини на світ. 26 жінок відповіли, що їхня вагітність запланована, а деякі із них чекали на дитину більше 8 років. А також у вибірці дослідження є жінки, в яких вагітність випадкова і частіше за все такі жінки знаходяться у цивільному шлюбі. А це в свою чергу може мати великий вплив на формування типу психологічного компоненту гестаційної домінанти.

Для дослідження ціннісних орієнтацій було використанно методику М. Рокіча.

Наша вибірка була розподілена на дві групи: жінки, які знаходяться на першому триместрі і жінки, які знаходяться на третьому триместрі. Тому було вирішено проаналізувати всі види ціннісних орієнтації по двох підгрупах вибірки дослідження.

Виокремлюють дві підгрупи термінальних цінностей. Перша підгрупа включає в себе абстрактні та конкретні цінності, друга підгрупа – особистісне життя і професійну самореалізацію.

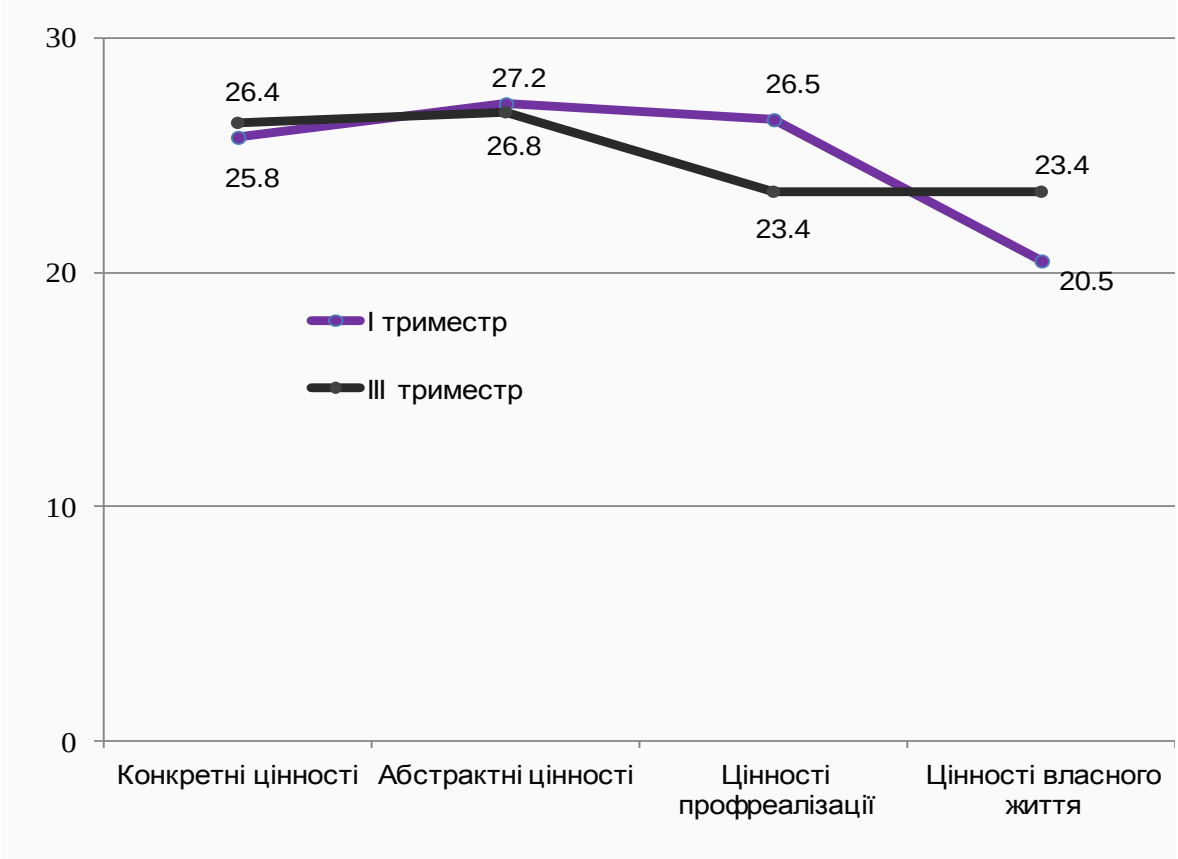


Рисунок 1. - Відсоткове співвідношення термінальних цінностей вагітних жінок

У дослідженні вагітних на I триместрі було виявлено, що на першому місці у першій підгрупі термінальних цінностей, знаходяться абстрактні цінності – 27,2%, на другому – конкретні цінності – 25,8 %. Це може говорити про те, що вагітні жінки думають більше про любов, пізнання, а не на конкретні цілі і плани, які направлені на точні уявлення про світ.

Що ж стосується другої підгрупи термінальних цінностей, можна сказати, що на першому місці у вагітних на I триместрі виступає професійна самореалізація(26,8%), а не особистісне життя (20,5%). Що наштовхує нас на думку про те, що, так як вагітність тільки що наступила, тому жінки, ще не зовсім перелаштували свою систему цінностей.

Аналіз результатів вагітних на III триместрі за групою термінальних цінностей, допомагає нам зробити наступні висновки. Більшість вагітних більш значущою цінністю, по першій підгрупі термінальних ціннісних орієнтацій, вважають абстрактні цінності, тобто ті цінності, які відповідають духовним детермінантам свідомості, а не конкретним, матеріальним. Частка респондентів, які схиляються до абстрактних цінностей складає 28,8%.

Причиною таких майже однакових показників може бути два варіанта: досліджувані мають збалансовану систему ціннісних орієнтацій або досліджуванні не в змозі чітко визначити власну систему цінностей.

Результати дослідження вагітних на III триместрі за другою підгрупою термінальних цінностей, показали, що у вагітних на III триместрі, на відміно від вагітних на I триместрі, цінності власного життя зрівнялись із цінностями професійної самореалізації. А це в свою чергу свідчить про перебудову системи цінності, яка більше орієнтована на дитину, ніж у вагітних на I триместрі.

Таким чином, результати за другою підгрупою термінальних ціннісних орієнтацій дають зрозуміти, що для більшості вагітних на I триместрі важливішими все ж виступають цінності професійної самореалізації, а не цінності особистісного життя. Отримані таким чином, результати, ми в праві охарактеризувати, як такі, що дійсно можуть впливати на формування ПКГД. Оскільки досліджувані, ще не мають повного усвідомлення вагітності.

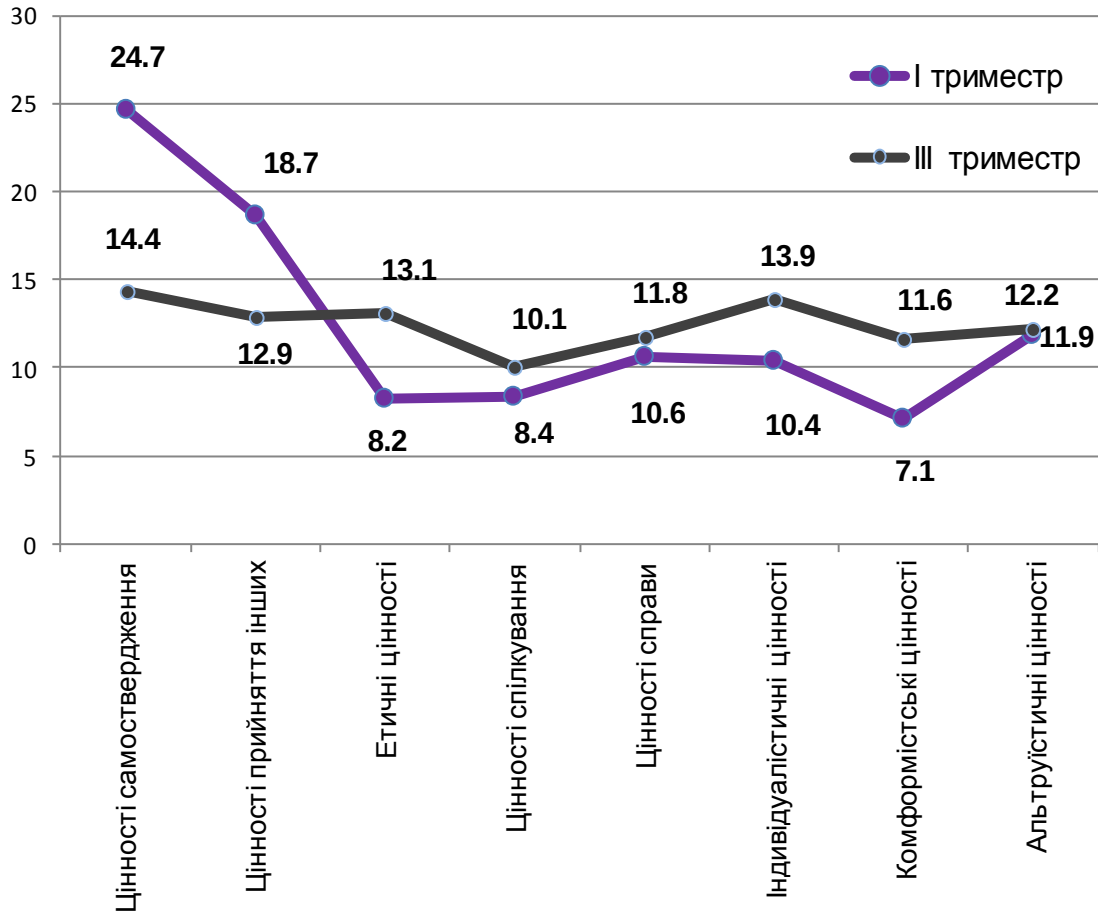


Рисунок 2 - Відсоткове співвідношення інструментальних цінностей вагітних жінок

Для наочності, було вирішено зробити графік співвідношення інструментальних цінностей вагітних, що знаходяться як на першому так і на третьому триместрі. Даний графік представлений на рисунку 2.

За результатами групи досліджуваних вагітних на I триместрі можемо говорити наступне: у першій підгрупі інструментальних: етичні цінності займають 8,2%, цінності спілкування 8.4%, та цінності справи(роботи) 10,6%. Такий

результат може говорити про те, що для вагітних жінок на І триместрі важливіші індивідуальні особливості, що підтверджується в наступних висновках.

У наступній підгрупі інструментальних цінностей (індивідуалістичні, конформістські, альтруїстичні). Відсоток жінок, які вважають себе альтруїстами складає 11,9%, трохи менше індивідуалістів 10,4%., а найменше конформістів 7,1%.

Результати дослідження по третій підгрупі інструментальних цінностей у вагітних на І триместрі показали, 24,7% людей, які цінують у собі самоствердження, інша половина 18,7% цінують прийняття інших.

У першій підгрупі інструментальних цінностей (етичні, справи, спілкування) при дослідженні цінностей у вагітних на ІІІ триместрі виявили, що етичні цінності займають 13,1%, що більше за цінності спілкування (10,1%), та цінності справи(роботи) (11,8%).

Результат дослідження ціннісних орієнтацій по другій підгрупі (альтруїзм, конформізм, індивідуалізм) у вагітних на ІІІ триместрі виявився наступним: відсоток людей, які вважають себе конформістами складає 11,6%, трохи більше альтруїстів 12,2%. А найбільше індивідуалістів 13,9%. Індивідуалізм – риса світогляду, яка характеризується само протиставленням окремого індивіда колективові і суспільству.

У третій підгрупі інструментальних ціннісних орієнтацій, були визначені наступні результати. Більшість вагітних на ІІІ триместрі вважають однією з головних своїх цінностей самоствердження (14,4%), інші – прийняття інших (12%).

Порівнюючи отримані результати по термінальних та інструментальних цінностей у вагітних на І та на ІІІ триместрі можна зробити висновок, що жінки на ІІІ триместрі більш орієнтовані на власне життя, на абстрактні цінності і саме головне що вони більше орієнтовані на прийняття інших, а не на цінності самоствердження, як у вагітних на І триместрі.

По результатам дослідження ціннісних орієнтації по методиці М.Рокіча можна сказати, що чіткої тенденції до певної ціннісної орієнтації немає. Але певні особливості, все ж таки, є:

- Всі досліджувані мають відносно збалансовану систему ціннісних орієнтацій, лише в деяких підгрупах можна відзначити чітке розмежування.
- Абстрактні цінності переважають над конкретними цінностями, тобто любов, пізнання, свобода важливі ніж цікава робота, активність, суспільне визнання.
- Цінності професійної самореалізації мають більш важливе значення ніж цінності власного життя. Скоріш за все такі результати можна пояснити тим, що жінкам в сучасному світі потрібно працювати і заробляти кошти нарівні із чоловіками і тому навіть під час вагітності для них важливим залишається професійне становлення.
- Цінності самоствердження займають вищий щабель, ніж цінності прийняття інших, оскільки на сьогоднішній день народження дитини являється одним із критерієм самоствердженням жінки, як особистості і як матері.

Із всіх цінностей, які ми вибрали для дослідження найбільше значення має цінність самоствердження. Самоствердждуються ті, кому не вистачає власної самооцінки, і для цього їм потрібні будь-які обставини, які є "респектабельними" в їхніх колах, в нашому випадку це дитина і роль матері.

В таблиці 1 представлений аналіз результатів за допомогою дискримінантного аналізу, який показує нам ціннісні орієнтації, що мають вплив на кожний із типів ПКГД.

Таблиця 1 - Статистики для груп по методиці ціннісні орієнтації

Незалежні змінні	Оптимальний	Гіпогестогнозичний	Ейфорійний	Тривожний
Конкретні цінності	9,000	8,750	9,750	7,000
Абстрактні цінності	12,000	8,800	9,893	10,250
Цінності професійної самореалізації	9,571	11,100	10,850	8,400
Цінності власного життя	8,507	6,450	8,100	6,200
Цінності самоствердження	11,600	10,900	10,338	13,000
Цінності прийняття інших	9,421	8,550	9,575	9,000
Індивідуалістичні цінності	11,821	12,450	9,950	10,600
Конформістські цінності	10,964	10,675	8,288	6,000
Альтруїстичні цінності	9,661	8,000	11,250	12,000

Для оптимального типу властивим являється: абстрактні цінності та цінності власного життя , а це кохання, щасливе сімейне життя, розвиток, щастя інших, наявність хороших і вірних друзів. Також властиві конформістські цінності, які характеризуються вихованістю, самоконтролем, широтою поглядів.

Гіпогестогнозичному типу за результатами таблиці властиві цінності професійної самореалізації, що лише в який раз підтверджує, що жінкам з таким типом вагітність лише перешкода до професійної та особистісної самореалізації. Також такому типу властиві індивідуалістичні цінності, які включають наступні особливості: незалежність, негативне ставлення до недоліків, тверда воля та здатність відстоювати власну думку. Можливо саме через це у таких жінок низький рівень готовності до материнства і не бажання мати дитину.

За статистикою жінки із ейфорійним типом довгостроково лікувалися від безпліддя. Конкретні цінності могли стати для такої жінки вершинної її ціннісної системи і тим самим викликати психогенне безпліддя. Також властиві цінності прийняття інших людей, оскільки вагітність в них, все ж таки, настала, то скоріш за все у жінок такого типу почались зміни в системі цінностей, що і привило до бажаної вагітності.

Цінності самоствердження та альтруїстичні цінності, саме такі цінності властиві тривожному типу ПКГД. Так як зазначалось раніше, що жінки намагаються стати кращими і підняти власну самооцінку, а також відповідати соціальним очікуванням, то вагітність для них це найкращий варіант для досягнення такої мети. При цьому всьому, жінки із тривожним типом намагаються віддатись повністю своїй дитині. Таким жінкам властиві чуйність та терпимість.

Висновок. Виявлення ПКГД не тільки структурує роботу фахівця, допомагає краще зрозуміти жінку і її проблеми, але й орієнтує на постановку конкретних цілей і завдань психологічної допомоги. А знаючи, структура ціннісних орієнтацій вагітної жінки і її тип ПКГД, перинатальний психолог може правильно вибудувати корекційну роботу.

Список використаних джерел

1. Батуев А. С, Соколова Л. В. Учение о доминанте как теоретическая основа формирования системы «мать — дитя»//Вестник Санкт-Петербургского университета. — СПб.: изд. СПб. ГУ, 1994. В. 2. - С. 85-102.
2. Даниленко Н.В. Формування психологічної готовності жінки до материнства: автореф. дис. канд. психол. наук/ Н.В. Даниленко. – Харків, 2007
3. Добряков И. В. Гипогестогнозический вариант психологического компонента гестационной доминанты // Здоровье ребенка современного города: Материалы IX Международной конференции. – СПб.: СПбГТУ, 2002.
4. Добряков И. В. Гипогестогнозический вариант психологического компонента гестационной доминанты // Здоровье ребенка современного города: Материалы IX Международной конференции. – СПб.: СПбГТУ, 2002.
5. Добряков И.В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты / И.В. Добряков //Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей: сб. мат. конф. – СПб., 2001. – С. 39-48.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.964.2

Радчук В.М.°

Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології (м. Чернівці)

МЕХАНІЗМИ ВИБОРУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА

У статті розглядається проблема несвідомих механізмів вибору шлюбного партнера з позиції юнгіанського психоаналітичного дискурсу. Аналізується етіопатогенез феноменологічного динамічного патерну при формуванні парадигми дисфункціонального потенціалу "гнівомана". Розвивається ідея про те, що в основі латентної програма шлюбних стосунків лежить архетипове прагнення суб'єкта до воз'єднання з "Іншим". Експлікується механізм феноменологічного "зчитування" світу та стосунків власного "Я" з "Іншим", що інтеріоризується у формі комплексів, а екстрапольоване відчуття цього стає основою уявлення про світ і здійснює суттєвий вплив на вибір шлюбного партнера та майбутні стосунки.

***Ключові слова**: феноменологічний динамічний патерн, травма сепарації, "зчитування" світу, батьківське імаго, відчуття безсилля, пошук "Всемогутнього Іншого", дисфункціональний потенціал "гнівомана", емоційна запрограмованість*

В статье рассматривается проблема бессознательных механизмов выбора брачного партнера с позиции юнгианского психоаналитического дискурса. Анализируется этиопатогенез феноменологического динамического паттерна при формировании парадигмы дисфункционального потенциала "гневомана". Развивается идея о том, что в основе латентной программы брачных отношений лежит архетипическое стремление субъекта к воссоединение с "Другим". Эксплицируется механизм феноменологического "считывания" мира и отношений собственного "Я" с "Другим", что интериоризуется в форме комплексов, а экстраполированное ощущение этого становится основой представления о мире и оказывает существенное влияние на выбор брачного партнера и будущие отношения.

° © Радчук В.М., 2014 р.

Ключевые слова: *феноменологический динамический паттерн, травма сепарации, "считывания" мира, родительское имаго, ощущение бессилия, поиск "Всемогущего Другого", дисфункциональный потенциал "гневомана", эмоциональная запрограмированность*

The paper deals with the problem of unconscious mechanisms of a marriage partner choice from the position of Jungian psychoanalytic discourse. Etiopathogenesis of phenomenological dynamic pattern in formation of the paradigm of dysfunctional potential of "anger-maniac" is analyzed. The author develops an idea that the background of latent marital relations program is set up in an archetypical desire of the subject to reunion with the "Other". Mechanism of phenomenological "reading" out the world and relationship between "I" and the "Other" which is interiorized in the form of complexes has been explicated. And extrapolated feeling of it becomes the basis for understanding the world and influences significantly on the choice of marriage partner and future relationships.

Keywords: *phenomenological dynamic pattern, trauma of separation, "reading" out the world, paternal imago, sense of powerlessness, search of "Almighty Other", dysfunctional potential of "anger-maniac", emotional programming*

Актуальність. Найбільш значимою для дошлюбного періоду є мотивація вступу в шлюб. Прийняття рішення нерідко полімотивоване, можна виділити такі мотиви: любов, борг, духовна близькість, матеріальний розрахунок, психологічне відповідність, моральні міркування тощо. Будь-який з них може виявитися провідним, проте молоді люди найчастіше на перше місце ставлять любов.

Особливості процесу шлюбного вибору пов'язані з тим, що в різних культурах і на різних стадіях історичного розвитку різні як простір можливих виборів, так і ступінь свободи індивідуального вибору.

Метою даної статті є теоретичний аналіз наукових психологічних підходів і думок щодо вибору молодими людьми шлюбного партнера.

Існують різні теорії вибору шлюбного партнера. Деякі дослідники, наприклад К. Мелвілл, уподібнюють процес вибору чоловіка торговій угоді, причому «валютою» в обміні служать такі соціальні цінності двох індивідів, як соціальне походження, економічне становище, освіта та особисті якості (вік, зовнішність) (Melville K., 1977).

Прихильники теорії гомогамії (Най А., Берардо Ф., Боссард Дж. та ін) стверджували, що «обмінені» можуть бути не будь-які чоловік і жінка, а лише ті, які мають однакову «соціальну цінність», або гомогамію. Фактично в число можливих обранців входять кандидати з однаковими характеристиками, які мають першорядне значення з точки зору шлюбного вибору (раса, віросповідання, соціальний клас, близькість за освітою, віком, шлюбним статусом, територіальна близькість проживання) (NyeL, BerardoE, 1973).

Теорія «доповнюючих потреб» (Уинч Р.) полягає у припущенні, що принцип гомогамії може бути застосований лише до соціально-культурних характеристик, а на рівні особистісних характеристик притягуються протилежності (Winch R., 1954). Це означає, що владного чоловіка нерідко приваблює лагідна жінка, а спокійному і м'якому чоловіку може симпатизувати енергійна і пряма жінка (Крайг Г., 2002).

Інструментальна теорія добору подружжя, розроблена Сентерсом (Centers R., 1975), також приділяє першорядну увагу задоволенню потреб, але при цьому стверджує, що одні потреби (наприклад, статева і потреба в приналежності) більш важливі, ніж інші, і що деякі потреби більш притаманні чоловікам, ніж

жінкам, і навпаки. Згідно Сентерсу, людину тягне до тієї людини, чиї потреби схожі з її власними або доповнюють їх.

Згідно Адамсу, який вивчав міцні студентські пари протягом 6 місяців, первинний потяг заснований скоріше на зовнішніх особливостях, таких як фізична привабливість, товариськість, врівноваженість і загальні інтереси. Відносини які зав'язалися зміцнюються завдяки реакціям оточуючих, отриманню статусу пари, відчуттю затишку і спокою в присутності один одного і дії інших подібних факторів. Потім пара вступає в стадію взаємних зобов'язань і близькості, що ще більше зближує партнерів. Члени пари, які зв'язали себе взаємними зобов'язаннями, вивчають погляди і цінності один одного. На цій стадії пара часто готова до того, щоб прийняти рішення про вступ у шлюб (Adams B.B., 1979).

Теорія «стимул - цінність - роль» (Мерстейн Б.) грунтується на двох важливих посиланнях:на кожному ступені розвитку взаємин партнерів міцність відносин залежить від так званої рівності обміну (відбувається врахування плюсів і мінусів кожного індивіда, кожна людина намагається одружитися з найбільш привабливим для себе партнером); шлюбний вибір включає в себе серію послідовних стадій, або фільтрів. Виділяються три стадії: стимул (привабливість партнера) - цінність (схожість поглядів) - роль (відповідність рольової поведінки обранця своїм очікуванням) (MursteinB., 1970).

У «кругової теорії любові» (Рейс А.) розглядається чотири стадії: встановлення взаємозв'язку (критерій - легкість спілкування, що залежить від соціально-культурних факторів); саморозкриття - виникнення довіри, можливість розкриття себе перед іншим; формування взаємної залежності (на основі почуття необхідності один одному); реалізація базових потреб особистості (в любові, довірі) (Reissl. L., 1976).

Спільним для перелічених теорій є те, що всі вони базуються на принципі соціально-культурної гомогамії, а механізм вибору партнера розглядається як система фільтрів. Дані теорії послідовно звужують коло можливих обранців, відсікаючи невідповідних. На заключному етапі залишаються ті пари чоловіків і жінок, які теоретично повинні добре підходити один одному як подружжя. Напрямок досліджень мотивів вибору шлюбного партнера, названий «ідентифікацією», має своїм методологічним витоком психоаналіз. Представники цього напрямку вважають, що при подружньому виборі ідентифікація дитини з батьком виявляється в тому, що пошук партнера грунтуються на виробленому уявленні про батька протилежної статі як ідеалу людини. За цією теорією, задоволеність шлюбом залежить від відповідності дружини образу батька. снують різні точки зору на роль ідеалізації партнера в дошлюбне періоді.

Ідеалізація необгрунтовано завищує очікування, які пред'являються до партнера і до взаємодії з ним. Усвідомлення того, що реальна людина, з якою відбувається взаємодія, не відповідає ідеалізованому образу, відіграє деструктивну роль, призводить до глибокої незадоволеності партнером, собою, відносинами в цілому і при невмінні або небажанні налагодити взаємодію з урахуванням більш реального образу партнера призводить до розпаду стосунків.

На думку А. Маслоу, у самоактуалізованих особистостей, тобто тих які досягли найвищого рівня розвитку, рівня реалізації своїх амбіцій, найбільш яскраво виражена здатність любити і бути коханим. Для їхнього кохання характерна повна спонтанність і природність. Ідеалізація не властива їм зовсім

(гуманістична психологія). Ідеалізація партнера є стимулом для розвитку її особистості, визначає для нього деяку «зону найближчого розвитку», тобто як би вказуючи, яким він може стати (конструктивна точка зору).

Представники рольової теорії (Парсонс Т., Бейлз Р., Харбер Б., Орт Р. та ін) вважають, що задоволеність шлюбом залежить від відповідних рольових очікувань партнерів рольової поведінки.

Ідея романтичного кохання, яка лежить в основі шлюбних взаємостосунків, містить в собі багато енергії оскільки підживлюється з глибинного та загального екзистенційного почуття сепарації, і тих благ, які ми отримуємо від сучасної цивілізації та культури, зовсім недостатньо, щоб відновити цей втрачений позачасовий зв'язок. Важливим є те, що динамічний характер шлюбних взаємостосунків визначається первинними відносинами, які суб'єкти колись інтеріоризували і відчувають як феноменологічні та несвідомі. Саме з цих первинних феноменологічних відносин приходить відчуття глибини, руху та запрограмованості, до того ж, не усвідомлюючи цієї "внутрішньої програми", яка закладена глибоко всередині, ми можемо заподіяти шкоду близьким людям та собі. Оскільки кожен суб'єкт несе в собі глибоку екзистенційну травму ("травму сепарації"), будучи міцно пов'язаним з матір'ю, в перинатальний період, він раптово відділяється від неї під час пологів, і тоді цей зв'язок переривається і вже ніколи не відновлюється повністю. Тому, глибинне прагнення до возз'єднання з матір'ю відіграє величезну роль в нашому житті та шлюбному партнерстві: воно проявляється і у вживанні наркотичних речовин, і у пошуках сурогатів цього зв'язку в мистецтві, і у втечі в романтичне кохання, у фантазії про пошук партнера, який би надав смисл життю та діяльності і задовольнив би глибинні потреби. Шок сепарації виявляється настільки сильним і викликає таке потрясіння, що слід втраченого зв'язку відбивається на нервовій системі людини і зберігається в її несвідомому [3, с. 228-250; 7, с. 123-141].

Саме тому, первинним мотивом, латентною програмою будь-яких стосунків є архетипове прагнення суб'єкта повернутися назад, «додому» і воз'єднатися з "Іншим". Щодо "Іншого", в контексті нашого дослідження, вслід за Дж. Холлісом, будемо розглядати його як відмінне від "Я", "не-Я", яке використовується по відношенню до людей однієї статі, і до гетеросексуальних стосунків. До того ж, якість шлюбних стосунків прямо залежить від того, як суб'єкт ставиться до себе, оскільки всі стосунки формуються на несвідомому рівні, то драма та психодинаміка ставлення до інших і до "Іншого", тобто трансцендентного відображають особливості індивідуальної психіки [4, с. 34-45; 6, с. 148].

Тому, перш ніж перейти до аналізу алгоритму несвідомих механізмів «вибору» шлюбного партнера, зупинимося на феноменологічному динамічному патерні при формуванні парадигми дисфункціонального потенціалу шлюбного партнера.

Оскільки, зародження свідомості стає причиною неврозу – внутрішнього розщеплення між суб'єктом та об'єктом, "Я" та "Іншим", тягар усвідомлення весь час зростає і дитині стає все складніше його нести, їй необхідно знати, що потрібно зробити, щоб перенести, спроектувати свою прив'язаність на інший об'єкт, якщо це можливо, а якщо ні – то як їй вижити. Дитина починає "зчитувати" світ, щоб розпізнати його посилання, починає розуміти, чому цей світ може її навчити і які задачі він ставить перед нею. Це "зчитування" має феноменальну

природу і будується на відчуттях, а не на раціональних і когнітивних процесах [3, с. 35-58].

Феноменологічне “зчитування” світу створює емоційну сферу дитини, із якої поступово складається структура її особистості та формуються стратегії виживання, проте таке “зчитування” обов’язково буде неповним, обмеженим відносинами в сім’ї, без можливості усвідомлення того, що існує величезна різноманітність інших можливих моделей. Вже з самого народження дитина починає «зчитувати» безпосередні стосунки свого “Я” з “Іншим”. Дитина відчуває свій зв’язок з “Іншим”, або його відсутність, і екстрапольоване відчуття цього зв’язку стає основою її уявлення про світ. Таким чином, у дитини формується певна заломлююча призма, яка формується особливостями психологічної атмосфери конкретної сім’ї та культурними нашаруваннями, і крізь цю заломлюючу призму дитина дивиться на оточуючий світ, і на підставі побаченого живе в цьому світі та робить власний вибір. Дж. Холліс підкреслює, що все життя людини – це результат феноменологічного “зчитування” таких латентних посилань [2, с. 291; 3, с. 45-52; 5, с. 23].

Отже, відчуття зв’язку з “Іншим” відіграє ключову роль у життєдіяльності суб’єкта, тому дитина задіює інші канали “зчитування”, щоб зрозуміти, що відбувається навколо. Вже у шестимісячному віці, вона не тільки шукає точку опори у фізичній реальності, а й примірює на себе емоційну реальність “Іншого”. Окрім цього діти знаходять у поведінці дорослих вказівки на те, чого можна чекати від цілого світу (напр., якщо дорослі навколо дитини відчувають тривогу, і якщо навіть вони, такі всемогутні, здатні злякатися, то дитина може зробити тільки один висновок: той світ, в який вона потрапила, представляє велику небезпеку) [3,с.43;76].

Більш того, спостерігаючи за поведінкою дорослих по відношенню до дітей і по відношенню один до одного, дитина отримує уявлення не тільки про те, як влаштований світ, але й латентне посилання цього світу. Оскільки, образ мислення дитини відноситься до регресивного, інфантильного, яке характеризується зарозумілістю та параноєю і в ньому відсутня здатність до суб’єкт-об’єктної дихотомії, дитина проектує свій страх та неосвіченість на весь світ, неправильно інтерпретує факти і приходить до висновків, заснованих на власній всемогутності, і впевненості, що причиною всіх сімейних проблем є вона сама [1, с. 129-138].

Окрім такого феноменологічного “зчитування” світу, яке звужує та викривляє бачення суб’єктом самого себе та оточуючих його людей, існують й інші переживання, які здійснюють суттєвий вплив на його майбутні стосунки. Великою системною травмою виявляться саме народження дитини, екстримальні випадки повсякденного життя, також, викликають різнобічні травми: травми «надлишку» та «дефіциту», емоційного поглинання або занедбаності тощо[8,с.225].

Отже, всі причини припинення особистісного розвитку і проблем в міжособистісних відносинах зазвичай прояснюються в процесі дослідження дитячо-батьківських стосунків, які інтеріоризувалися у формі комплексів. Такі комплекси, особливо батьківське імаго (афективно заряджені образи), наповнені унікальною дискретною енергією, яка накопичувалася на протязі індивідуальної історії. При активізації комплексів їх енергія досягає такого рівня, що подавляє “Его” суб’єкта і зовсім змінює його почуття реальності. Батьківські комплекси

зазвичай здійснюють найбільший вплив на вибір шлюбного партнера, оскільки саме вони формують у суб'єкта первинне відчуття стосунків з оточуючими та залишаються їх базовою парадигмою. Навіть тоді як, Д. Віннікотт ввів поняття "достатнього хорошого" батька, яке дозволяє виправити батьківську поведінку, все одно основним джерелом дитячих травм є батьки, оскільки їх природа далека від досконалості, обов'язково буде впливати на дитину і залишить незабутній відбиток на її психіці. Дж. Холліс підкреслює, що саме із-за суб'єктивних викривлень при "зчитуванні" цих первинних стосунків неможливо перебільшити ступінь впливу батьківських комплексів на характер подальших стосунків [1, с. 142; 3, с. 54-82; 5, с. 38-47; 7, с. 213-220].

Таким чином, інтеріоризованим зразком цих відносин, їх серцевиною є відчуття безпорадності, безсилля. Так починається жахливий пошук, постійного, "Всемогутнього Іншого", який зцілить дитячу травму, оскільки проблема безсилля дає про себе знати на протязі всього життя суб'єкта і може завести настільки далеко, що людина стане "вибирати", звісно несвідомо, для формування стосунків, також, травмованих суб'єктів [6, с. 208].

Тепер розглянемо феноменологічний динамічний патерн суб'єкта при дисфункціональному потенціалі "гнівомана". Характерологічні особливості партнера-гівомана кваліфікуються як згубний недолік у шлюбних стосунках, оскільки такого партнера характеризує схильність до вибухів гніву, який часто виходить за рамки звичайного та доречного. Так, Б. Анджеліс наводить перелік симптоматичних проявів, що визначають "гнівомана":

1) характеризується здатністю часто і сильно дратуватися з будь-якого незначного приводу;

2) характеризується нетерплячістю, лабільністю настрою, агресивними проявами, втратою контролю над собою;

3) власне роздратування та агресію, які можуть проявлятися у вербальній та фізичній формі, переносить на оточуючих;

4) характеризується здатністю до частих проявів емоційного, психологічного та фізичного насилля.

Оскільки схильність до маніакальної дратівливості та гнівливості є симптомом глибокої травмованості суб'єкта, причини чому людина стає гнівоманом обумовлені певними ситуаціями дитинства у конфронтації з якими дитина відчуває безпорадність та сум, які вона не може каналізувати в даний момент, накопичуючи їх, тому вона тільки в дорослому віці виплескує їх у вигляді гніву та люті на шлюбних партнерів [4, с. 24-82; 5, с. 56-77; 7, с. 213-220; 9, с. 112-146].

Отже, етіопатогенез феноменологічного динамічного патерну при дисфункціональному потенціалі "гнівомана" проявляється у:

1) потенційні гнівомани в дитинстві зазнавали образливе ставлення по відношенню до себе, часто ставали жертвами психологічного, емоційного та фізичного насилля, накопичували в собі гнів, який змогли виплеснути назовні тільки у дорослому віці, коли нарешті відчули себе у безпеці;

2) в дитинстві гнівомани відчували себе нелюбимими та покинутими внаслідок розлучення батьків, або тривалої відсутності чи смерті одного з батьків, і свій накопичений дитячий гнів вони виміщають у дорослому віці на тих, кого люблять, з вступають у шлюбні стосунки;

3) в дитинстві гнівомани гостро відчували своє безсилля (у них були батьки-алкоголіки, яких вони не могли спасти; вони безпорадно спостерігали, як один з батьків знущається над іншим; їм ніколи не дозволялося виражати власні почуття) і тільки в дорослому віці, вони можуть компенсувати це відчуття безсилля, пригнічуючи інших власним гнівом [3, с. 213-220; 7, с. 112-146].

Розглянувши етіопатогенез феноменологічного динамічного патерну суб'єкта при дисфункціональному потенціалі "гнівомана" треба зупинитися на несвідомих механізмах вибору такого партнера для шлюбних взаємостосунків. Отже, в основі вибору шлюбного партнера "гнівомана" лежить підсвідома емоційна запрограмованість людини, яка змушує її, з низки причин, "вибирати" саме такого партнера. До цих причин належать, по-перше, те, що хтось з батьків особи, яка "вибирає" собі у партнери "гнівомана", або вони обидва були вкрай дратівливими, і з дитинства у неї в свідомості гнів та любов тісно переплітаються; якщо людина росте в такій сім'ї і подібні симптоми стають для неї звичним видовищем, то у неї формується надзвичайно високий рівень терпимості до дратівливої поведінки батьків, а оскільки дома це було "нормою", то емоційна запрограмованість ніби змушує людину вважати "гнівається – значить, любить". З тих, з ким в дитинстві поводилися грубо та жорстоко, часто виростають дружини які зазнають фізичного насилля або забиті чоловіки, вони ж можуть ставати і "домашніми тиранами".

По-друге, у особи, яка "вибирає" партнера-гнівомана, дуже низька самооцінка, що і робить її легкою здобиччю агресивного та дратівливого партнера, оскільки така людина не звикла гідно себе цінувати і живе із сильним відчуттям власного безсилля.

По-третє, таким особам важко виражати власний гнів, тому в якості шлюбних партнерів, вони часто притягаються саме протилежності, щоб компенсувати незбалансованість власної особистості. Внаслідок цього, жінка, яка нездатна розсердитися або виразити незгоду, може притягти надзвичайно гнівливого чоловіка. Окрім цього, "гнівоман" може виражати ті емоції, які подавляє в собі його партнерка, коли вона заглушує або відкидає власні гнівні емоції, то партнер-гнівоман ніби їх підхоплює, і вони підкріплюють накопичений ним гнів [3, с.126-137; 4,с.24-82;5, с. 56-77; 7, с. 213-220].

Все сказане дає змогу зробити ***висновок*** про те, що феноменологічне "зчитування" світу та стосунків власного "Я" з "Іншим", батьківське імаго, що інтеріоризувалися у формі комплексів та екстрапольоване відчуття цього зв'язку з "Іншим", або його відсутність, стає основою уявлення про світ, заломлюючою призмою здійснюючи суттєвий вплив на несвідомий "вибір" шлюбного партнера та майбутні стосунки, оскільки саме вони формують у суб'єкта первинне відчуття стосунків з оточуючими та залишаються його базовою парадигмою.

Формування подружньої пари - складний процес, пов'язаний з різного роду труднощами і проблемами. Добре якщо молоді люди самостійно знайдуть ефективні шляхи виходу з цих проблем, в іншому випадку їм необхідна психологічна допомога.

Список використаних джерел

1. Аллан Дж. Ландшафт детской души. Психоаналитическое консультирование в школах и клиниках / Под общей ред. В.В. Зеленского. — СПб. — Минск: Диалог — Лотаць, 1997. – 287 с.
2. Лейбин В. М. Словарь-справочник по психоанализу / В. М. Лейбин. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.

3. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация / М. С. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман. – Пер. с англ. Е. А. Шандрова, Е. А. Перова. – М.: Когито-Центр, 2011. – 413 с. (Библиотека психоанализа).
4. Холлис Дж. Грезы об Эдеме: В поисках доброго волшебника / Дж. Холлис. – Пер. с англ. В. В. Мершавки. – Под ред. В.И. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2011. – 222 с. (Юнгианская психология).
5. Холлис Дж. Душевные омуты: Возвращение к жизни после тяжелых потрясений / Дж. Холлис. – Пер. с англ. В. В. Мершавки. – 3-е стереотип. изд. – М.: Когито-Центр, 2010. – 192 с. (Юнгианская психология).
6. Холлис Дж. Перевал в середине пути: Как преодолеть кризис среднего возраста и найти новый смысл жизни / Дж. Холлис. – Пер. с англ. В.И. Белопольского, В. В. Мершавки. – М.: Когито-Центр, 2011. – 208 с. (Юнгианская психология).
7. Шарфф Д. Терапия пар в теории объектных отношений / Д.Э. Шарфф, Дж. С. Шарфф. – Пер. с англ. А. М. Боковиков, Л. Б. Сумм. – М.: Когито-Центр, 2008. –384 с. (Библиотека психоанализа).
8. Юнг К. Г. Избранные труды по аналитической психологии. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М., 1929. – 359 с.
9. Юнг К.Г. Феномен духа в искусстве и науке / К. Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1992. – 295 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 316.6: 159.9. 072.5: 078

Соснюк О.П. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент (м.Київ)

ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА «КРЕАТИВНИЙ ПРОСТІР» ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІАГНОСТИКИ СПОЖИВЧОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті пропонується авторська проективна методика «Креативний простір». Описуються діагностична процедура та загальна інтерпретаційна схема результатів обстеження; розглядаються можливості використання даної методики в прикладних психологічних дослідженнях; наводяться виявлені індикатори споживчої мотивації.

Ключові слова: *проективна методика, дослідницький інструмент, ментальні території, індикатори споживчої мотивації*

В статье предлагается авторская проективная методика «Креативное пространство». Описываются диагностическая процедура и общая интерпретационная схема результатов обследования; рассматриваются возможности использования данной методики в прикладных психологических исследования; приводятся выявленные индикаторы потребительской мотивации.

Ключевые слова: *проективная методика, исследовательский инструмент, ментальные территории, индикаторы потребительской мотивации*

The article represents an original projective method «Creative Space». It includes description of a diagnostic procedure and overall interpretation of research results. An impact of this method in applied psychological researches is considered. The indicators of consumers' motivation are offered in the paper.

Keywords*: projective method, research tool, mental territories, indicators of consumers' motivation*

° © Соснюк О.П., 2014 р.

Актуальність. Орієнтація на більш глибоке розуміння поведінки людей є однією з найбільш помітних актуальних тенденцій, об'єктивованих в замовленнях на прикладні психологічні дослідження. Завдяки цьому зростає зацікавленість у проективних методиках, які дозволяють вивчати несвідомі мотиви та почуття. Більшість існуючих проективних методик розроблялась як інструменти клінічної психодіагностики, що значно звужує сферу їх застосування в практично орієнтованих дослідженнях.

Мета нашого дослідження полягала у розробленні універсального психодіагностичного та дослідницького інструмента, який був би чутливим до фіксації несвідомих проявів та водночас розширював можливості психологів, орієнтованих на розв'язання прикладних завдань.

Саме для цього, нами було розроблено методику «Креативний простір», яку, згідно з існуючими класифікаціями, можна віднести до інтерпретаційних проективних технік [1;2].

Методологічну основу для розробки даної методики становили: положення про опосередковуючу роль установки, як універсального психологічного утворення, яке забезпечує зв'язок між свідомим та несвідомим (Д. М. Узнадзе); положення про проекцію потреб, почуттів та думок в продуктах творчості (Ж.Лапланш, Ж.-Б.Понталис); положення про ідеоматичну внутрішню сферу яка розглядається як спосіб організації життєвого досвіду (Л.Ф.Бурлачук); методичні вимоги до розробки проективних технік, сформульовані зарубіжними та вітчизняними психологами (Л.Ф.Бурлачук, Д.А. Леонтьєв, О.Т.Соколова, Н.Мак-Вильямс, H.Murray).

Обстеження за даною методикою відбувається у формі глибинного інтерв'ю, відповідно до вимог, розроблених вітчизняними та зарубіжними науковцями [3;4;5;6].

Діагностична процедура складається з *трьох етапів.*

На першому етапі відбувається знайомство з людиною, детально вивчаються її біографічні дані, стиль життя, особливості взаємовідносин з соціальним оточенням. Залежно від цільового використання додатково виявляються набори елементів:

- для психодіагностичного обстеження – перелік осіб із соціального оточення, з якими досліджувані часто спілкуються і які їм подобаються, або не подобаються.
- для маркетингових досліджень – набори марок або продуктів, яким надається перевага у споживанні, які вживаються епізодично та такі, від яких досліджувані категорично відмовляються.

Обстеження проводиться виключно індивідуально. Загальна тривалість – 2-3 години, при використанні методики в діагностичних цілях 4-6 годин. При використанні з психодіагностичною метою відповідно до існуючих рекомендацій передбачається проведення процедури за 2-3 сеанси. Інтервал між сеансами не більше 1-2 днів [7]. При цьому, перший сеанс повністю відводиться на перший етап.

На другому етапі досліджуваним пропонується скласти історії за спеціально підібраними картинками-стимулами. В період початкової розробки методики ми користувались картинками Тематичної Апперцепції Тесту Г.Мюррея [8]. Однак нами використовувався не весь набір, а тільки частина. Можливість

використання обмеженного набору таблиць була свого часу доведена А.Хартманом [9], який пропонував використовувати варіанти 1, 2, 3BM, 4, 6BM, 7BM, 13MF, 8BM. Пізніше доцільність такого підходу було підтверджено у працях Л.Беллак [10]. Запропанований дослідником набір дещо відрізнявся від базового набору А.Хартмана. Зокрема, було запропоновано використовувати: для чоловіків – варіанти 1, 2, 3BM, 4, 6BM, 7BM, 11, 12M, 13MF; для жінок – варіанти 1, 2, 3BM, 4, 6GF, 7GF, 9GF, 11, 13MF. Але, в цілому, сама можливість такого використання стимулів після цих досліджень під сумнів ніким з практиків не ставилась. Як показали наші дослідження, в деяких випадках корисно використовувати інші картинки. Зокрема, при проведені маркетингових досліджень ми використовували варіанти 10, 12BG, 13B, 14, 17BM.

Зараз ми також використовуємо власний стимульний матеріал, який був нами частково валідизований на вибірці у 258 осіб. При валідизації ми аналізували асоціації, які виникали на картинки-стимули, і прагнули, що б на кожну картинку була приблизно однакова кількість парадигматичних та синтагматичних асоціацій [11]. Такого ж розподілу ми намагалися досягнути і за знаком емоцій, які виявлялися в асоціативних рядах. За результатами попереднього відбору нами визначено набір з 20 картинок-стимулів. В подальшому для валідизації нами передбачається використовувати ТАТ, семантичний диференціал та інші психодіагностичні методики.

Перед початком складання історій досліджуваному дається інструкція, в якій пропонується виконати творче завдання, склавши історії за картинкою, таким чином, щоб вони були емоційно насиченими, відображали емоції, почуття та думки героїв, розкривали (за можливістю) те що відбувається зараз, те що передувало виникненню тієї чи іншої ситуації, як вона може розвиватися у майбутньому. При цьому, припускається можливість уточнюючих запитань з боку психолога. Але тільки після того, коли історія за окремою картинкою була завершена. За рахунок уточнюючих запитань отримується додаткова інформація про особливості ситуації, характер героїв та взаємовідносини між ними, вікові, статусні та професійні характеристики героїв, їх біографічні дані, склад соціального оточення. Звісно, це певний відступ від існуючих канонів, яких намагаються дотримуватись при використанні ТАТ. Однак такий підхід забезпечує можливість для створення креативного простору (звідси і назва методики), який є необхідним елементом третього етапу.

Відзначимо, що всі результати другого етапу ретельно записуються. Практика показує, що у випадках коли методика використовується в межах маркетингового дослідження можна використовувати відеозапис або аудиозапис. При цьому учасникам гарантується конфедеційність даних матеріалів і в разі відмови досліджуваних від фіксації технічними засобами, результати фіксуються письмово.

На третьому етапі перед досліджуваним розташовуються всі картинки і пропонується у стислій формі пригадати складені за ними історії. Потім обстежуваних просять сказати: 1) які історії з їхньої точки зору вдалося створити емоційно-хвилюючими і уточнюється чому саме; 2) які історії нагадують їм події з власного життя або життя знайомих людей; 3) які історії нагадують їм відомі художні твори, кінофільми тощо. Після цього досліджуваному пропонується імплементувати набір елементів, які було виявлено на попередньому етапі. Саме

таким чином ми реалізуємо принцип подвійної проекції, закладений в основу даної методики. Далі досліджуваного просять визначити те, з якими історіями асоціюються у нього ті чи інші елементи. При, цьому обов'язково фіксується чому, з ким, з якими емоціями та почуттями, з яким фрагментом історії асоціюється той чи інший елемент Допускається, що з однією історією може асоціюватись кілька елементів (але не більше трьох).

Загальна схема аналізу результатів передбачає виявлення низки обов'язкових елементів, які описують поведінку героїв: мотиви, ситуації та почуття, які їх супроводжують. Необхідну підтримку в обгрунтуванні такого підходу ми знайшли в працях Д.О.Леонтьєва, О.Т.Соколової, Н.Мак-Вільямс, Д.Мак-Клеланда та Дж.Аткінсона [7; 12; 13; 14].

Під час аналізу результатів багатьох досліджень (нами було проведено більше 300 інтерв`ю) виявилось, що ці елементи утворюють певні типові і достатньо стійки паттерни, за визначенням Н.І.Сарджвеладзе [6]. Однак, для зручності спілкування з клієнтами (замовниками маркетингових та прикладних психологічних досліджень), ми назвали її ментальними територіями. Узагальнені результати дозволили виявити універсальні ментальні території, з властивими їм мотивами, емоціями та почуттями, типовими життєвими ситуаціями (Рис.1). Саме цією схемою ми зазвичай користуємось при застосуванні даної методики з діагностичною метою. Але так буває не завжди. В прикладних дослідженнях, доволі часто ми виявляємо дещо інший набір ментальних територій. Так наприклад, в наших дослідженнях було з'ясовано, що ментальний простір споживачів шоколаду наповнений шістьма територіями: «Дитинство», «Родина», «Любов», «Дружба», «Догляд за собою», «Статус». А ментальний простір споживачів мінеральних вод обмежується п'ятьма територіями: «Повага», «Престиж», «Універсальність», «Сучасність», «Лікування та здоров`я».

З нашої точки зору, такі відмінності можна пояснити існуванням універсальних та парціальних семантичних просторів, при сприйманні різних об'єктів оцінювання.

Варто відзначити, що використання даної методики дозволило виокремити базовий перелік індикаторів споживчої мотивації, таких як: 1) викликає бажання придбати/спробувати; 2) дозволяє створити/підкріпити позитивний настрій; 3) надає можливість виявити власну індивідуальність, самовиразитись; 4) дозволяє отримати задоволення (задовольнити бажання побалувати себе, власний каприз); 5) надає відчуття впевненості у собі (власної самодостатності); 6) дозволяє отримати відчуття внутрішньої свободи; 7) надає можливість набути відчуття внутрішнього комфорту; 8) дозволяє створювати творчий настрій; 9) дозволяє викликати інтерес до себе; 10) задовольняє інтерес до новинок, прагнення до нового, незвичайного, інноваційного; 11) надає можливість продемонструвати єдність смаків з друзями (найближчим соціальним оточенням); 12) дозволяє продемонструвати оточуючим власний стиль; 13) надає можливість підкреслити власну жіночість/мужність; 14) задовольняє прагнення володіти престижними речами; 15) дозволяє наслідувати приклад відомих людей /знаменитостей; 16) допомагає продемонструвати себе оточуючим с найкращого боку; 17) задовольняє бажання відповідати модним тенденціям у суспільстві; 18) надає можливість продемонструвати належність до групи з високим соціальним/матеріальним статусом; 19) надає можливість продемонструвати

ексклюзивність власного вибору; 20) дозволяє продемонструвати відповідність стандартам, які популярні у соціальному оточенні (прагнення бути як всі).

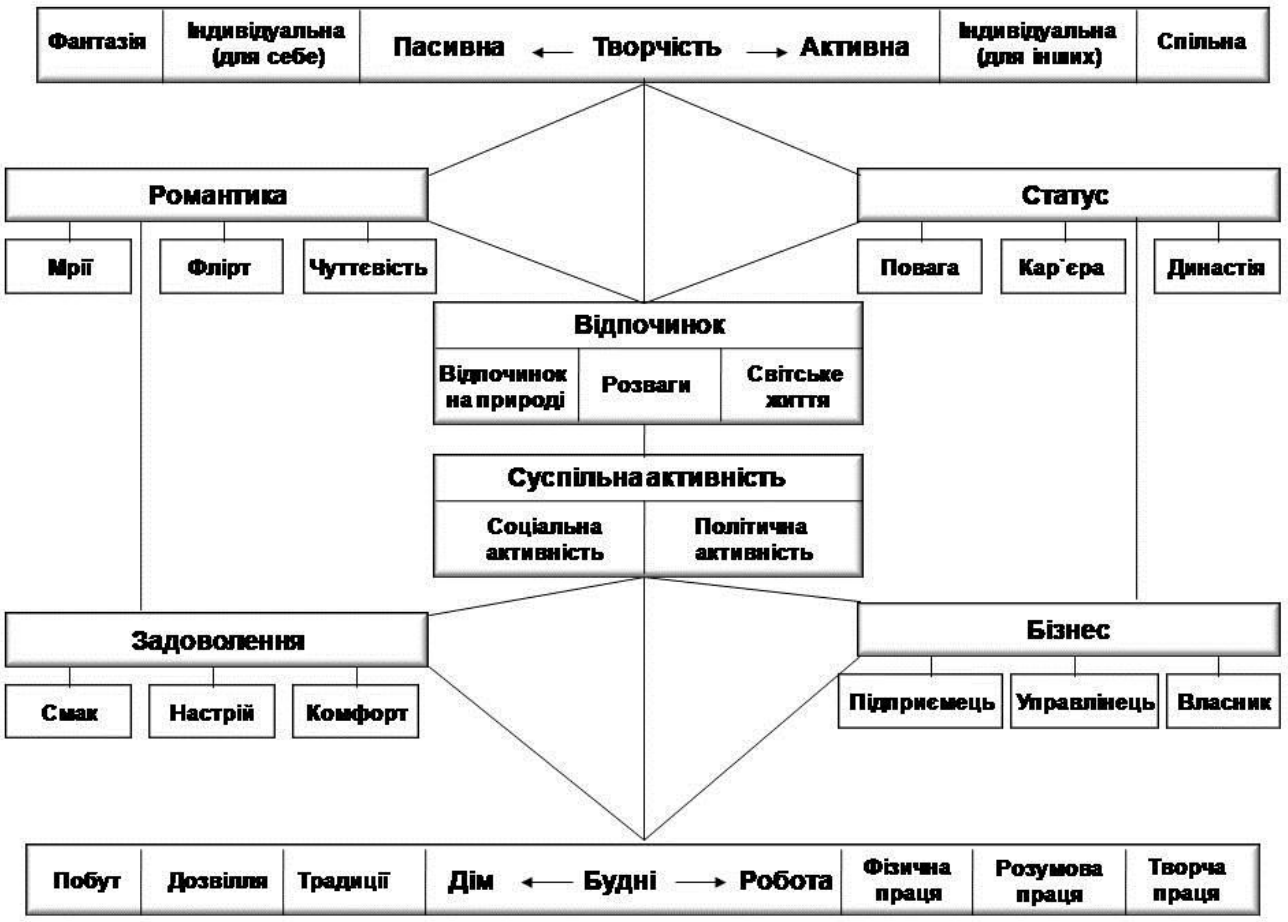


Рисунок 1. Структурна схема універсальних ментальних територій.

Зазначені індикатори споживчої мотивації неодноразово використовувались нами як складова частина психографічних процедур при проведені сегментації споживачів, завдяки чому було практично доведено придатність виявленого базового набору для вирішення подібних завдань.

Висновки.

1. Запропонований варіант проективної методики довів свою діагностичну ефективність та практичну придатність в тих випадках, коли було необхідно: глибше зрозуміти досліджуваних, виявити особливості їх мотивації, емоційного ставлення до різних об’єктів, виявити та систематизувати типові життєві ситуації; визначити особливості позиціонування об’єктів оцінювання у ментальному просторі досліджуваних.

2. Методика зарекомендувала себе як корисний інструмент для розробки маркетингових стратегій, виявлення особливостей емоційного ставлення до брендів, пошуку прихованих мотивів споживчої поведінки. Методика дозволяє визначити специфіку представленості тих чи інших марок порівняно з марками-конкурентами, виявити потенційно вільні ніші, в яких вони можуть успішно реалізовувати унікальність власної торгівельної пропозиції (USP).

3. Методика має широкий діапазон застосування в сфері прикладних досліджень та консалтингу. Зокрема, як інструмент якісних досліджень, спрямованих на розробку комунікативних стратегій в сфері маркетингу та бізнес-

консалтингу. Отримані за її допомогою результати можуть використовуватись як самостійна платформа для розробки стратегій і як допоміжна інформація для проведення креативних WorkShops.

4. Набір індикаторів споживчої мотивації, виявлений на основі досліджень за допомогою даної методики, може використовуватись як складова частина психографічних процедур при проведені сегментації споживачів.

Список використаних джерел

1. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психодиагностику / Л.Ф.Бурлачук. – Киев: Ника-Центр: Вист-С, 1997. – 126 с.
2. Бурлачук Л.Ф, Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф.Бурлачук, С.М.Морозов. – Киев: Наукова думка. – 1989. – 198 с.
3. Белановский, С. А. Индивидуальное глубокое интервью / С.А. Белановский. – М.: Никколо-Медиа, 1993. – 320 с.
4. Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью / Р.Мертон, М.Фиске, П.Кендалл. – М, 2000. – 167 с.
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.
6. Сарджвеладзе Н.И.Метод монологического интервью / Н.И.Сарджвеладзе. – Вопр.психологиию – 1984. – №2. – С.127-129.
7. Леонтьев Д.А. Тематический Апперцептивный Тест (ТАТ) / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 254 с.
8. Murray H. Thematic Apperception Test Manual / H. Murray. – Cambridge, 1943.
9. Hartman H. Essays on ego psychology. Selected problems in psychoanalytic theory/ H.Hartman. – N.Y.: Intern, univ. press, 1964. – 492 p.
10. Беллак Л. О проблемах концепции проекции // Проективная психология / Л.Беллак. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 10-29.
11. Петренко В.Ф. Основи психосемантики / В.Ф.Петренко. – СПб.: ПИТЕР, 2005. – 479 с.
12. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – Москва: Класс, 1998. — 480 с.
13. Соколова Е.Т. Психологическое исследование личности: проективные методики / Е.Т.Соколова. – М.:ТЕИС, 2002. – 150 с.
14. McCleland D. C, Atkinson J. W. The projective expression of need: I. The effect of different intensities of the hunger drive on perception/ D. C. McCleland, J. W. Atkinson. – «J. of Psychol.», 1948, v. 25.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.923.2

Терлецька Л.Г.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент (м.Київ)

ГЛИБИННА ЕКОЛОГІЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

В статті аналізується поняття глибинної екологічної свідомості як характеристики самореалізації сучасної людини; визначається роль усвідомлення онтологічного змісту буття у розвитку глибинної екології Всесвіту.

° © Терлецька Л.Г., 2014 р.

Ключові слова: *сенс життя, глибинна екологія, екологічна свідомість, самореалізація особистості*

В статье анализируется понятие глубинного экологического сознания как характеристики самореализации современного человека; определяется роль осознания онтологического содержания бытия в развития глубинной экологии Вселенной.

Ключевые слова: *смысл жизни, глубинная экология, экологичное сознание, самореализация личности*

The concept of deep ecological consciousness as a descriptor of a modern human self-realization is analyzed in the article. It is also defined a role of realization of existence ontological maintenance in development of deep ecology of Universe.

Keywords: sense of life, deep ecology, ecological consciousness, personality self-*realization*

Актуальність дослідження: В умовах сьогодення, коли вирують політичні, соціальні, економічні пристрасті, кризовий стан суспільства вимагає додаткового пошуку стратегій психологічної допомоги кожній конкретній особистості в гармонізації її психічних станів, отриманні сенсу життя.

Сенс життя як проблема життя виникає перед кожною людиною, усвідомлює вона це чи ні. Як писав В.А. Роменець: “Пошук сенсу життя є безупинний атрибут самого життя... Через життя людини світ приходить до самопізнання і самотворення. Як буде осягнутий сенс життя, так буде воно прожите” [1, с. 12].

На думку вченого, людство стоїть на порозі небаченого і нечуваного розквіту усіх людських здібностей, що принесе йому в дар не одне, а багато життів [1, с. 184]. Чи зможе людина скористуватись цією нагодою, розвинувши свою глибинну екологічну самосвідомість, щоб забезпечити гармонію свого власного життя з життям Всесвіту?

Мета дослідження: проаналізувати поняття глибинної екологічної свідомості як характеристики самореалізації сучасної людини.

Термін “глибинна екологія” був створений Ар. Нессом для характеристики більш заглибленого, більш духовного підходу до природи, що ґрунтується на високій чутливості людини до самої себе і до життя в межах Всесвіту навколо неї. Сутність глибинної екології полягає в тому, щоб серйозно задуматися про людське життя, суспільство і природу.

Глибинна екологія переборює частковий і поверхневий підхід до проблем навколишнього середовища, прагне сформулювати єдиний релігійний і філософський світогляд. В основі глибинної екології лежать фундаментальні переживання себе і природи, що включають екологічну свідомість.

Багато проблем глибинної екології є вічними філософськими і релігійними питаннями, що відносяться до всіх часів і культур. Що значить бути унікальним людським індивідом? Як може індивідуальна самість підтримувати і підсилювати свою унікальність, будучи також нероздільним аспектом цілісної системи, у якій немає строгого поділу між собою й іншими? Екологічна перспектива в цьому глибинному змісті може бути виражена словами Т. Роззака, як пробудження цілісності, більшої ніж сума її частин, як духовна дисципліна, споглядальна і терапевтична [2].

Екологічна свідомість і глибинна екологія значною мірою протистоять пануючому світогляду технократично індустріальних суспільств, де людина ізольована і відділена від іншої природи, перевершує інші створіння і

відповідальна за них. Однак уявлення про відокремленість людини і перевага її над природою – це тільки частина більш широкого культурного патерна. Протягом тисячоріч західна культура усе більш опановувала ідею домінування людей над природою Всесвіту, чоловіків над жінками, багатих над бідними. Глибинна екологія дозволяє відмовитися від цих помилкових і небезпечних уявлень.

Знайти місце людини в земному світопорядку – значить вивчити її як частину органічного цілого. Якщо піти від матеріалістичного наукового світогляду, то стає зрозуміло, що духовний і матеріальний аспекти реальності тісно переплетені. У той час як адепти ідеї домінування вважають релігію забобоном, а древні духовні практики і просвітління чистими суб'єктивними переживаннями, глибинна екологічна свідомість здатна допомогти знайти об'єктивну свідомість і стан буття за допомогою активного самопізнання, медитації і відповідного способу життя.

Люди задавали собі глибокі питання і культивували екологічну свідомість у контексті різних духовних традицій – наприклад, християнства, даосизму, буддизму і т.ін. При всіх розходженнях у деяких інших відношеннях багато з цих традицій збігаються з основними принципами глибинної екології.

Австралійський філософ У. Фокс виразив суть глибинної екології в такий спосіб: “Ми не можемо провести певну онтологічну межу в полі існування: у дійсності поділу між людською і нелюдською сферами не існує... У нашому сприйнятті меж ми з погляду глибинної екологічної свідомості помиляємося” [3].

Спираючись на цю фундаментальну інтуїцію, або характеристику екологічної свідомості, Ар. Несс пропонує дві граничні норми, що самі по собі є вільними від інших принципів або характеристик. До них можна прийти шляхом постановки питань у міру просування до філософських і релігійних рівнів мудрості. Ці норми не можна оцінити з погляду методології сучасних наук з їхніми механістичними передумовами і вузькими уявленнями про наукові дані. Цими граничними нормами є самореалізація і біоцентрична рівність [4].

Відповідно до духовних традицій багатьох світових релігій глибинно-екологічна норма самореалізації несумісна з психоаналітичним уявленням про самість, що зводиться до ізольованого “Его”, яке прагне до гедоністичного задоволення або вузько зрозумілого індивідуального порятунку у цьому чи наступному житті. Духовний розвиток, або самотворення, починається тоді, коли людина відмовляється від розуміння себе як ізольованого і змагального “Его” і ототожнює себе з іншими людьми – родиною, друзями; зрештою, із усім людським родом. Але глибинно-екологічне почуття “Я” все ж має потребу в подальшому розвитку; його зрілість припускає вихід за межі світу людини, до Всесвіту в цілому. Людина повинна переборювати обмежені передумови сучасної культури; досягти цього легше всього за допомогою глибинної медитації та самоусвідомлення. Тільки в такий спосіб можна сподіватися досягти зрілості й унікальної індивідуальності.

Турботливе суспільство може допомогти в “реальній роботі” становлення цілісності людини. “Реальна робота” (Б. Девалл, Дж. Сешенз) символічно може бути описана як усвідомлення “самості в Самості”, де під Самість розуміється органічна цілісність. Цей процес повного розгортання самості може бути також виражений фразою “ніхто не врятований, поки не врятовані всі”, що зважає не

тільки на окрему людину, але й на всіх людей, тварин, птахів, екосистему лісів, гір і річок, дрібних мікроорганізмів, ґрунт тощо [4].

Інтуїція біоцентричної рівності полягає в тому, що всі істоти в біосфері мають рівне право на життя і розвиток, досягаючи власних індивідуальних форм розгортання і самореалізації в рамках загальної Самореалізації. Всі організми й істоти в екосфері у своїй внутрішній цінності рівні як частини взаємозалежного цілого.

Біоцентрична рівність тісно зв'язана з усеосяжною Самореалізацією в тому змісті, що, нанесячи шкоду Природі, людина шкодить самій собі. Але, оскільки ми сприймаємо інших як індивідуальні організми чи істоти, інтуїція призиває нас поважати права всіх людських і нелюдських індивідів як частин цілого, не встановлюючи ієрархії видів з людиною нагорі.

Практичний наслідок цієї інтуїції, чи норми, полягає в тому, що нам варто прагнути до мінімального, а не максимального впливу на інші види і Землю в цілому.

Життєві потреби окремих людей і співтовариств виходять за межі потреби в їжі, воді і житлі і включають потребу в любові, грі, творчому вираженні, в інтимних відношеннях з певними ландшафтами (чи Природою в цілому), так само як і в інтимних відносинах з іншими людьми, а також потребу в духовному розвитку, становленні зрілості.

Можливо, наші матеріальні потреби простіше, ніж багато хто вважає. У технократично-індустріальних суспільствах пропаганда і реклама формують у людини помилкові потреби і деструктивні бажання з метою розширення виробництва і споживання товарів. Більш за все це відволікає нас від об'єктивного ставлення до реальності і від того, щоб почати “реальну роботу” по духовному розвитку.

Деякі людей не вважають себе прихильниками глибинної екології, проте визнають гостру необхідність зберегти здорове природне середовище з мінімумом токсичних відходів, радіації, кислотних дощів і смогу, з достатніми просторами дикої природи, щоб люди могли доторкнутися до своїх джерел, природного ритму руху і часу.

Багато дослідників можливостей глибинної самореалізації, розширеного усвідомлення, погоджуються, що за видимою плутаниною випадкових подій лежить глибинна гармонія, рухлива рівновага, упорядковане розгортання реальності як символічного цілого. У Китаї цей упорядкований плин життя називають Дао.

Відповідно до цього, уявлення про реальну сутність мудрості полягає в тому, щоб діяти в гармонії з Дао, чи природним ритмом Всесвіту. Дії, що зловживають нашою свідомою, творчою роллю в еволюційному потоці, неминуче – свідомо чи несвідомо – приведуть людей і суспільства, що порушили рівновагу, до екологічної розплати.

Наша нинішня цивілізаційна криза відбувається в значній мірі через грубу невідповідність між відносно нерозвиненими внутрішніми здібностями людини і надзвичайно могутніми зовнішніми технологіями, якими ми володіємо. Ми повинні відновити рівновагу, збільшивши міру внутрішнього розвитку і зрілості людини, принаймні до рівня, порівнянного з рівнем колосального технологічного росту, що відбувся за кілька сторіч. Якщо ми не хочемо бути статистами в еволюційному

процесі, то нам необхідно свідомо й уважно робити те, що природа робить несвідомо й інстинктивно.

Еволюція нашої свідомості – не побічне заняття, а основна задача людських дій.

Широкий спектр еволюції свідомості відкривається в містичних переживаннях. Стани розширеного усвідомлення складають вищий загальний знаменник людського досвіду. Містичні переживання можуть скласти важливий елемент загальної згоди на рівні, що виявляє культурні розходження.

Економічний нестаток, що штовхає до добровільної чи змушеної простоти, даоська "необхідність", що змушує нас розвивати свою свідомість і приймати еволюцію як неминуче, і людські можливості (прилучення до більш високих рівней свідомості) – усе це разом узяте створює м'яку, але усе більш потрібну еволюційну передумову для індивідуальної соціальної трансценденції.

Щоб вийти на цю "нову межу" соціальних і індивідуальних можливостей, необхідно прийняти щось накшталт наступних етичних норм. Перша – етика самореалізації, яка стверджує, що справжньою метою кожної людини є еволюція людського потенціалу. При цьому соціальні інститути повинні забезпечувати підтримку процесу самореалізації. Друга – екологічна етика, що підкреслює обмежений розмір нашої планети і визнає єдність людської раси як інтегральної частини природного середовища.

Прийняти цей виклик – не значить відвернутися від зовнішнього матеріального світу чи заперечувати його. Необхідно і можливо змінити пропорції, зрушити соціальний центр ваги убік нематеріальних аспектів еволюції людської свідомості. Це не значить відкидати технологічні чи економічні досягнення, скоріше, варто спиратися на них, щоб рухатися до наступного рівня.

Отже, груба матеріальна необхідність і можливості людської еволюції зійшлися в ситуації, котра заставляє нас цілком реалізувати наші найбільші здібності. Ми залучені до конфлікту між саморозкриттям і самознищенням. Сили, що можуть знищити нас, у той самий час, можуть сприяти соціальній й особистісній самореалізації. Цей шлях вимагає від нас навчитися діяти в гармонії з Дао [4, с. 343].

Відомий американський психолог Р. Мей [5] вказує на те, що характеристикою сучасної епохи є недостатнє усвідомлення онтологічного змісту, змісту буття.

Людина – це істота, що може усвідомлювати, а отже, і бути відповідальною за своє існування. Саме ця здатність усвідомлювати власне існування відрізняє людську істоту від інших. Людина (чи *Dasein*) є конкретною істотою, що повинна усвідомлювати себе, відповідати за себе, якщо вона хоче стати самою собою.

З надією прояснити, що для людини означає сприймати власне буття, Р. Мей розглядає її переживання, які називає переживаннями-"я-є". У цих переживаннях виникає і набирає силу зміст буття. Відзначаються основні характеристики цих переживань: 1) "я-є"-переживання саме по собі не є вирішенням проблем людини; скоріше, це передумова для їхнього вирішення; 2) для будь-якої людської істоти можливість прийняття і довіритись іншій людській істоті є необхідною умовою для "я-є"-переживання; 3) зміст буття дає людині підставу для самоповаги, що не є просто відображенням думок інших людей про

цю людину; 4) “я-є”-переживання не слід ототожнювати з функціонуванням “Его”; помилково визначати виникнення усвідомлення власного буття як одну зі стадій у розвитку “Его”.

“Я-є”-переживанню змісту буття належить більш глибокий рівень, це переживання є передумовою розвитку “Его”. Зміст буття відноситься до всього досвіду, як свідомого, так і несвідомого, зовсім не будучи засобом усвідомлення. Мій зміст буття – це не моя здатність бачити навколишній світ, вимірювати його, оцінювати реальність, це моя здатність бачити себе як істоту в цьому світі, знати себе як істоту, що може робити все це.

Без усвідомлення небуття, тобто без усвідомлення погрози смерті, страху для буття, менш драматичної, але більш постійної погрози втрати власного потенціалу в конформізмі, існування стає беззмістовним, нереальним, йому не вистачає усвідомлення себе. Але завдяки конфронтації з небуттям існування знаходить життєвість і безпосередність, а індивід відчуває підйом усвідомлення себе, свого світу і оточуючих його людей [5, с.153].

Екзистенціальний аналіз стверджує, що конфронтація зі смертю дає найбільше відчуття дійсності самого життя. Смерть – це не відносний, а абсолютний факт власного життя, і власне усвідомлення цього факту додає моєму існуванню і тому, що я щохвилини роблю, абсолютну якість.

У наші дні найбільш розповсюдженою формою невдалого протистояння небуттю є конформізм. При конформізмі індивід дозволяє включити себе в море колективних реакцій і установок, стати скованим *das Man*, що також супроводжує втрату самоусвідомлення, потенціалу і того, що характеризує людину як унікальну істоту.

При втраті власного потенціалу може також виникнути почуття онтологічної провини, що тісно зв'язана з типом світу *Eigenwelt*, власний світ. Онтологічна провина перед товаришами зв'язана зі світом *Mitwelt*, тому що це в основному провина перед оточуючими. Третя форма онтологічної провини, що включає як *Umwelt*, так і два названих світи, тобто “провина відділення”, зв'язана з природою в цілому. Це найбільш складний і всеохоплюючий аспект онтологічної провини.

Говорячи про картину світу й образ сучасної людини, слід зазначити, що в центрі багатьох філософських і психологічних концепцій лежить уявлення про вище духовне покликання людини. У залежності від того, як воно розуміється, будуються різні моделі здорової особистості, що можуть вважатися своєрідними варіаціями чи модифікаціями загального антропоцентричного підходу. Тотальна відповідальність, що випала на долю людини, неминуче супроводжується тривогою і непевністю у власних силах; людина втрачає почуття життєвої захищеності і безпеки у світі, оскільки їй не завжди вдається знайти точку опори і гарантії надійності в собі самій. У результаті вона встає перед дилемою: чи відмовитися від свободи і передоручити свою долю суспільству, чи зважитися на пошук свого теперішнього “Я” і вибір індивідуального способу бутті-в-світі.

Саме прагнення до дійсності, до ідеалу або вищої мети, що знаходиться поза Суб'єктом, спонукує особистість постійно розвиватися, бути динамічною, прагнути до гармонізації свого психічного здоров'я.

Побудована нами модель гармонізації психічно здорової особистості спирається на основні принципи гуманістичної психології: 1) людина – цілісна

структура, що може вивчатися тільки в цілісності; 2) кожна людина унікальна, тому аналіз окремих випадків не менш виправданий, чим статистичні узагальнення; 3) людина відкрита світу, переживання людиною світу і себе в ньому – головна психологічна реальність; 4) людське життя може розглядатися як єдиний процес становлення і буття людини; 5) людина має потенціал для безупинного розвитку і самореалізації, що відповідає її природі; 6) людина має певну міру свободи від зовнішньої детермінації завдяки сутнісним цінностям, якими вона керується у своєму виборі; 7) людина – це активна, творча сутність.

Висновки: На нашу думку, головним для сучасної людини є усвідомлення в процесі самоаналізу своєї особистості через: відчуття власного тіла як тілесної основи самосвідомості; самоідентичність; самоповагу, засновану на усвідомленні успішності в досягненні різних цілей; розширення самості за рахунок усвідомлення зовнішніх об'єктів як “моїх” чи “зв'язаних із мною”; образ себе, здатність думати про себе і розуміти себе; раціональне керування собою; прагнення, що виражаються в постановці і досягненні перспективних цілей і в процесі самовдосконалення.

Усебічне, природне формування цих аспектів самості забезпечує особистості здоров'я і зрілість. Можна виділити такі стійкі характеристики психічно здорової особистості: 1) самоактуалізація, спрямованість особистості на розкриття свого творчого і духовного потенціалу; 2) повноцінний розвиток, динамізм і особистісний ріст; 3) відкритість досвіду і споконвічна довіра до процесу життя; 4) здатність до дійсного діалогу; 5) свобода в переживанні, самовираженні і самовизначенні; 6) усвідомлення існування і пошук життєвого сенсу; 7) цілісність і тенденція до інтеграції.

Працюючи над звільненням свого природного істиного “Я” і приймаючи рішення за допомогою самоаналізу, людина встає на шлях досягнення повноти життя, самореалізації своєї екологічної свідомості.

Список використаних джерел

1.Роменец В.А.Жизнь и смерть: постижение разумом и верой / В.А. Роменец. – К.: “Либідь”, 2003, 230с.
2.Roszak. T. Where the wasteland ends / T. Roszak. New York: Anchor. Doubleday, 1972.
3.Fox. W. Deep ecology: A new philosophy of our time? / W. Fox. The Ecologist 14 (1984): 5-6.
4.Пути за пределы «Эго» / Под ред. Р. Уолша и Фр. Воон; пер. с англ. – М.: Открытый Мир, 2006. – 392 с.
5.Экзистенциальная психология / Под ред. Р. Мэя. – М., 2002. – С. 144-171.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9:32](075)

Траверсе Т. М.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології (м.Київ)

МИСЛЕННЄВІ СТРАТЕГІЇ РОЗУМІННЯ АКТОРАМИ ПОЛІТИЧНИХ ЗАДАЧ

У статті розглядаються психологічні особливості політичнго мислення у процесі розуміння актором політичних задач. Йдеться про стратегіальну організацію мисленнєвої діяльності, зокрема про стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальну, випадкових підстановок, стилізації, конструктів, символізації.

***Ключові слова**: мисленнєві стратегії, стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальна, «випадкових підстановок», стилізації, конструктів, символізації*

В статье рассматриваются психологические особенности политического мышления в процессе понимания актором политических задач. Речь идёт о стратегиальной организации мыслительной деятельности, в частности о стратегиях аналогизирования, комбинирования, реконструирования, универсальная, случайных подстановок, стилизации, конструктов, символизации.

***Ключевые слова:** мыслительные стратегии, стратегии аналогизирования, комбинирования, реконструирования, универсальная, случайных подстановок, стилизации, конструктов, символизации*

The article deals with the review of psychological features of political thinking in the process of understanding political tasks by an actor. The essence touches upon strategic organization of thinking, in particular such strategies as analogizing, combining, reconstructing, universal, "casual substitutions", stylizing, constructs and symbolizing.

***Keywords:** thinking strategies, analogizing, combining, reconstructing, universal, "casual substitutions", stylizing, constructs, symbolizing*

Актуальність. У контексті нинішніх військових подій на Україні по-іншому прочитуються висновки досліджень психологів Росії. Говорячи про російську правлячу політичну еліту М. М. Ракитянський зазначає, що вона «в умовах глобалізації водночас стає ще й інформаційною елітою, або інформаційно-політичною ... Завдяки інформаційним технологіям найбільш ефективним політичним бізнесом стало перетворення живої людської свідомості: індивідуальної, групової, масової ... – це вже революція. Вона якісно змінює взаємовідносини між політичними елітами і суспільством. Її наслідки ще не усвідомлені, і немає впевненості, що вони можуть бути усвідомленими у оглядовому майбутньому, оскільки формування свідомості завжди має двобічний характер: впливаючи на свідомість суспільства, правляча еліта неминуче міняє і свою. ... правлячий прошарок, створюючи і впроваджуючи нові установки і ціннісні орієнтації, формує якісно нову свідомість суспільства, відчуває себе творцем, близьким до Бога. Ейфорія творчості вкупі з безвіповідальністю забезпечує йому невидане задоволення від буденного життя. Безвідповідальний, а по суті, аморальний, стиль життєдіяльності стає взірцем для наслідування, в тому числі і за межами «інформаційної еліти», що підриває дієздатість суспільства ...» [7, С. 76-77].

° © Траверсе Т. М., 2014 р.

Можливість політичної діяльності визначається тим, як саме людина усвідомлює політичну ситуацію та себе в політиці, у який спосіб і які саме проблемні ситуації політичного змісту актор продукує, готовий розвьязати та реально розвьязує. Оскільки, як говорив Г. Гурджієв «наша залученність до інших аспектів життя, особливо якщо вона неусвідомлювана, часто заважає правильному функціонуванню нашого інстинкту самозбереження» (Г. Гурджиев, 1935).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічний аналіз процесу розуміння політичної задачі у джерелах зустрічається достатньо рідко. Здебільшого йдеться про розуміння правди (В. В. Знаков); процес формування колективних переваг (предпочтений) у думках (мнениях) виборців на виборах (В. Ф. Петренко, О. В. Митина); сукупність всіх можливих станів (задачний простір), які демонструє субьєкт у процесі прийняття рішення, розвьязання задачі (А. Ньюел, Г. Саймон Newell, Simon, 1972).

Осмислення політики в умовах суспільного процесу коливається від світу вигаданого до світу спізнаного, що виражається як зв'язок індивідуального існування особи із загальнозначущими фактами соціуму. У процесі розвьязання задач мислення містить два взаємоповьязані компоненти – розуміння й розвьязання (Л Л. Гурова, В. В. Знаков, А. Б. Коваленко та ін.).

Метою статті – є визначення змісту стратегіальної орагнізації розуміння акторами політичних задач.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Цілісний процес розвьязання задачі містить щонайменше два етапи: розуміння умови задачі та розуміння шуканої відповіді. Ці два аспекти розуміння мають прояв у достеменному зьясуванні умов задачі, її сутності, відповідності відповіді та її адекватності. Між ними існує процесуальна «перемичка» (В. Моляко), тобто межа переходу від розуміння того, що задано, до розуміння того, що слід віднайти.

У нашому дослідженні встановлено, що вона у мікроструктурі виглядає як субпроцес, що складається щонаймене з чотирьох фаз: 1) функціонування в задачному просторі умов (костатація висхідних умов та їхнє уточнення); 2) селекція ознак, які виконують функцію опосередкування (опосередкувальний конструкт ознак, тобто перехід розуміння здійснюється завдяки спільному значеннєво-смисловому конструкту, який має різне функціональне навантаження «до» і «після» - отже зьясування його функції у першій частині та його переосмислення у частині «розуміння шуканого»); 3) структурування трансформаційно-модулюючого конструкту; 4) закріплення значущих ознак та усвідомлення (яке можливе на всіх рівнях) шуканої відоповіді.

Розуміння може бути у вигляді інсайту, здогадки, коли у свідомості залишається лише його результат, а процес «вхопити» майже неможливо. Проте навіть при розгорнутому процесі розуміння, адекватного осяяння може й не бути. «У 1920 році боротьбісти «саморозпустилися» і влилися до КП(б)У. Можливо, Грушевському та його колегам цей вчинок до певної міри слугував за взірець. (У дужках, однак, зауважимо: навколо цього вступу більшовики влаштували галасливу кампанію, хоча вже наступного, 1921 року, практично всіх, хто вступив до КП(б)У, було виключено. До того ж – паралельно із публічними закликами ленінського режиму до співпраці з боротьбістами – існувала секретна ленінська директива, що вимагала політичного знищення боротьбізму, але тоді про це мало

хто знав, окрім більшовицьких лідерів)» [12, С. 208-209]. І М. Грушевський цього не «відчув».

Установлення звьязків між умовами задачі та ціллю складає процес розуміння. Спираючись на виявлені звьязки заданого та шуканого актор може поступово виявити зміст невідмомих елементів задачі та досягти розвьязку. Оперування даними для отримання розвьязку вважають розвьязанням. Сутність процесу розвьязання полягає у взаємоповьязаних уточненнях заданих умов задачі та переформулюванні її мети («розвиток розвьязання» за К. Дункером, 1965). При цьому ціль у політичній задачі є множинною, де кожна з них може стати домінантною та зумовити динаміку всього процесу розвьязання. «Розуміння умови містить елемент розвьязання у вигляді мисленнєвого оперування даними, а розьвязання передбачає глибше осмислення (розуміння) тих елементів задачі, якими субьєкт оперує» [3, С. 93].

На основі системного підходу до проблеми розуміння, розробленого у школі В. Моляко ми виокремлюємо три компоненти, які детермінують процесс розуміння: когнітивний, операціональний та регулівно-особистісний. А. Б. Коваленко зазначає, що «у ході розуміння задачі відбувається включення різних компонентів розуміння - когнітивного, операційного, регулятивно-особистісного – в регуляцію поведінки субьєкта діяльності, своєрідність поєднання яких залежить як від субьєктивно-особистісних характеристик, так і параметрів творчої задачі» [2, С. 82-83]. Услід за А. Б. Коваленко, Л. А. Мойсеєнко та ін. ми вважаємо, що когнітивний компонент розуміння політичної задачі складають знання, попередній досвід, субьєктивні системи смислів; поняттєвий дискурс актора; операційний – мисленнєві стратегії (пошук аналогів, комбінування, гнучка стратегія, продуктивна стратегія); регулівно-особистісний – мотиви діяльності, індивідуально-психологічні особливості, тип особистості, властивості мислення, рівень інтелекту.

Когнітивний компонент є передумовою процесу розуміння політичної задачної ситуації. Когнітивною основою розуміння є знання. Дослідники єдині в тому, що мислення є похідним від наявних у досвіді знань. Йдеться про взаємодію системи знань з інформацією, яка надходить (Ю. В. Корнілов); зіставлення нових вражень з наявними знаннями (Г. С. Костюк); емпіричне або теоретичне знання, тобто про інформацію стосовно обьєкта (В. К. Нішанов); звьязування отриманого знання з тим, які субьєкт мав раніше (Н. Д. Левітов); обьєктивне, особистісне знання (В. В. Знаков); операціональне (або референтне) знання (Самурчай Р., Рогольски Ж. , Рабардель П.) та ін.

З одного боку, відсутність необхідного і достатнього рівня знань про політику (обізнаності у політиці) зумовлює різного роду вади, хиби розуміння, аж до неможливості розуміня як такого. З іншого – належно сформований рівнень політичних знань (як сталий конструкт) лише потенційно забезпечує розуміння наприклад, світогляд який пояснює політичну дійсність на основі певної ідеологічної концепції (ідеологією, за К. Марксом, як завжди неправильною, помилковою свідомістю). Суттєвим є динамічний аспект – способи актуалізації та структуризації потрібного знання і як результат – субсистема актуалізованих знань.

«Обьєктивність знання не передбачає того, що воно виникає поза пізнавальною діяльністю людини; весь ідеальний зміст знання – це і результат

пізнавальної діяльності субьєкта, і відображення буття», - писав С. Рубінштейн. Обьєктивний зміст знання є відображеним змістом предмету. Але лише заломлюючись через внутрішні умови пізнавальної діяльності субьєкта, який здійснює пізнання, зміст предмету стає обьєктивним змістом знання, входить до системи знань субьєкта і визначає його поведінку. «Зовнішні умови діють через посередство внутрішніх умов, утворюючи з ним єдине ціле», де «внутрішній» відображує вибірковість по відношенню до предмету своєї активності [8, С. 9]. При цьому, як зазначав О. Леонтьєв, діяльність не спонукається зовніщнім предметом, а предметність є потенційною діяльністю, яка має бути субьєктом відтворена (А. А. Леонтьев, 1983).

Виокремлення предмету розуміння у процесі політичного мислення може бути тимчасовим, ситуаційним утворенням, яке зумовлюється актуальним досвідом розвьязування задач. Водночас характеристики розвьязуваних задач, які постійно відтворюються в актах думки зумовлюють типовість вибору предмету як стійкої характеристики мислення (що має прояв у політичних стереотипах, установках, аттитюдах та ін. [11, С. 75-83].

У політичному житті соціуму здебільшого виникають нестабільні, нестійкі процеси, які призводять до того, що задумане і спланованe розвивається зовсім в інший спосіб, підкоряючись якимось своїм самоорганізаційним началам. ... випадковість є не чимось побічним, другорядним, а навпаки стійкою, характерною властивістю, умовою існування і розвитку суспільної системи [6, С. 128].

Функціонування специфічних знань у розвьязанні політичних задач з конкретних субпредметних областей політики услід за Р. Самурчай ми позначаємо терміном операціональне знання (або референтне). Операціональне знання структурно містить предметне та процедурне. Йдеться про знання про релевантні ознаки та їхні неявні прикмети (які зберігаються для використання у майбутній пізнавальній ситуації) та про знання про процедури обробки ознак в рамках конкретної предметної області. Існує динамічний взаємозвьязок між розвьязанням проблеми і знанням про її предметну специфіку: нове знання конструюється у ситуаціях розвьязання проблеми засобами зворотного звьязку про результати перетворення предметного змісту, а утворення нових понять і встановлення нових відношень дає змогу аналізувати і розвьязувати нові проблеми [9]. Виникнення та засвоєння нових знань повьязане із ситуаціями «знання про незнання»; усвідомлення субьєктом набуття знань на основі їхнього продукування з наявного дискурсу та перехід до ситуації «знання про знання».

Ситуаційне виокремлення предмету політичного мислення зумовлюється тим, що мисленнєві операції, які вже первинно функціонують у персональному досвіді, структуруються (розташовуються у потрібній послідовності). Вони діють подібно до когнітивного модуля: операції, які їх складають заново вибудовуються для розвьязання нової проблеми [5; 14]. Організуючими принципами перебудови і комбінування знань слугують стратегії та тактики.

Дослідження процесу розуміння політичних задач відбувалося у трьох групах акторів: 1) діючі депутати різних районних рад (87 осіб); 2) студенти різних факультетів університету імені Тараса Шевченка (1095 осіб); 3) пересічні актори (267 осіб).

Розуміння політики відбувається у процесі оперування уявленнями, образами, поняттями. Проте мисленнєва діяльність політиків не є достатньо

ефективною. Це має яскравий вияв у операціональному компоненті розуміння політичнх задач. Наявність широких та структурованих знань, повьязаних з ними тактичних процедур їхньої актуалізації, а також стало функціонуючих домінантних стратегій (що має прояв у напрямах думки та звичних способах перетворення інформації у депутатів) не гарантують продуктивності у ситуаціях раптової і суттєвої модифікації умов задач (48,2 %). Радше обмежують діапазон виборів, гальмують динаміку процесу розуміння (34,4 %), що співзвучне із дослідженнями П. Френча та Р. Стернберга стосовно складності у трансформації операціональних схем (когнітивних модулей) при виконанні завдань [15]. Або ж призводить до самостійного переформулювання задачі, тобто по-суті постановки нової проблеми (18,3 %). Яка може бути у різний спосіб уточненою (за домінуючим значенням, смислом та ін., що потребує окремого дослідження).

Нами виявлено сталі тенденції щодо звьязку між рівнями усвідомлення умови та рівнями розуміння відповіді (рівні розуміння взято за А. Б. Коваленко). Зокрема, у групі пересічних акторів рівень розуміння умов лише у 37,2 % випадків співпадає з таким же рівнем розуміння відповіді. Загальна тенденція полягає в тому, що чим нижчим є рівень розуміння умов задачі (впізнавання, накладання алгоритмічного смислу), тим чіткіше він корелює з таким же рівнем розуміння шуканого.

Високий рівень розуміння умови (19,8 %) не завжди призводить до відкриття прихованих смислів (тобто найвищого рівня розуміння). В одному варіанті, переважно відбувається лише часткове розуміння шуканого у задачі. Проте актор усвідомлює ще чималий шерег умов, дискурсів, чинників, зрештою контекстів (формулює блоки підзадач) та «нехватку» інформації щодо їхнього розкриття (8,6 %). У другому варіанті (4,11 %) йдеться про хибне розуміння (за В. В. Знаковим), коли конструюється завершена мисленнєва модель ситуації, проте достатньо відірвана від політичної реальності. Тобто радше теоретичний прогноз ніж проект, де основним системотвірним чинником є мотиваційна складова актора (ідеологічна, економічна та ін.) У третьому варіанті (3,37 %) наприклад, аналогія «як метод», а не стратегіальна тенденція зумовлювала одразу розкриття прихованих смислів політики. Наприклад, у задачі «охарактеризувати політичний стан України в даний час» відповіддю було прислівья: «Пани бьються – у холопів лоби тріщать» – з приводу подій осени-зими 2013/14. Цим хотіли підкреслити, що дії в обох випадках майданів були спеціально організовані, що свідчить про відкриття нехай і не всіх, але прихованих смислів політики. В усіх інших випадках яскравих закономірностей не встановлено, хоча це могло б стати проблемою для окремих наукових пошуків.

Досліджуючи особливості розуміння умов політичної задачі було виявлено підходи. З ними повьязані особливості інтерпретації подій акторами. Їх умовно можна поділити на синтетичний, аналітичний, аналітико-синтетичний, інтуїтивний, субьєктивіський.

Синтетичний піхід до проблеми властивий політикам, які намагалися: а) розкрити («схопити») її загальну сутність (наприклад, «знайти хто винен»; «хто дав гроші», «для чого відбувається все?»); б) виокремити основну подію вважаючи її системотвірною; в) інтерпретувати структурні складові сюжету умови навколо стрижневої ідеї.

Про аналітичний підхід йдеться тоді, коли актором обьєднувалися окремі

деталі. Вони виокремлюються першими, серед яких: а) не завжди є найсуттєвіші; б) суттєві але поодинокі, неорганізовані у цілісну модель; в) відбувається на різних рівнях – перцептивних образів, уявлень, понять.

Інтуїтивний підхід представлений домінантним ірраціональним виміром політичної ситуації. Йдеться про здогадку, інсайт. Це має прояв як неможливість чітко вербалізувати пояснення в поняттях, чому така інтерпретація, проте переконаність, «відчуття, що так правильно», так зване безпосереднє інтелектуальне знання.

Про субьєктивіський підхід йдеться тоді, коли актором приписується свій сенс, а момент «впливу типу задачі» є майже відсутнім (залишається лише тема роздумів). Розуміння виходить за межі окресленої умовами ситуації та не обмежується «жанровими, стилістичними, культурними, історичними» та іншими рамками політичної ситуації.

Аналітико-синтетична – функціоінує як соціально-політична рефлексія. Це має вияв у «триманні поліконтекстуальності» політичної ситуації; у діа- та полілогічності розуміння, аж до продуктивного залучення негативних чинників ситуацій, які починають діяти на користь останньої (30 січня 1922 року Політбюро ЦК КП(б)у, розглянувши питання «Про групу Грушевського (Грушевський, Чечель, Христюк)» ухвалило: «Доручити т. Раковському зьясувати за кордном питання про можливість приїзду на Україну групи Грушевського». ... всі сходилися на тому, що в разі повернення, вони не повинні займатися політичною діяльністю і що сам факт повернення слід використати для розколу української політичної еміграції. ... Левицький пропонував: «Відбити великі сили, які профільтрувати і відправити сюди, а інтелігенцію групи зміновіхівців використовувати лише для розколу еміграції, пускати ж їх сюди не варто») [12, С. 215].

Операційний компонент розуміння творчих задач, – зазначає Л. А. Мойсеєнко, – забезпечує оперування наявними у субьєкта знаннями, співставленням нової інформації з наявною системою знань, засвоєнням нової інформації; він включає методи виокремлення смислу задач. Процес розуміння частіше всього описують за допомогою тих самих операцій, що й будь-який мисленнєвий процес. Однак, в пошуковому процесі взагалі, та й в процесі розуміння зокрема, важливу роль відіграють не стільки безпосередньо самі операції, як субьєктивні переваги в їхньому використанні – стратегії досягнення мети» [3, С. 68-69].

Розглядаючи системність функціонування стратегій слід зауважити, що вони мають прояв у різних іпостасях: як мисленнєва дія, форма, метод, стратегія, здібність. У дослідженнях Г. Я. Буша, С. М. Василейського, В. С. Лозниці, І. П. Мамикіна, В. О. Моляко та ін. здійснено спроби їхньої класифікації. Йдеться про прояви, так звані градації явища аналогії, які мають такий зміст.

В основі аналогії як дії лежить перенесення. Обьєктами переносу можуть бути модель і прототип. Серед видів моделювання виокремлюють функціональну (встановлюється аналогія між функціями; аналогія у просторі, часі, між функціями, між узагальненими характеристиками; 2) комплексне тобто синтез попередніх; 3) приблизне моделювання, де залишають поза увагою малосуттєві чинники (що в політиці є неприпустимим) або моделюють їх приблизно (у політиці все має люфт приблизності).

Як форма мислення «умовивід за аналогією» існує як перенесення інформації від обьєкта до обьєкта з метою встановлення схожих властивостей і у випадку наявності цих схожих властивостей). Спирається на принцип тотожності, який визначають за критеріями характеру ознаки (який переноситься), характеру отриманого висновку. Важливою є міра близькості природи порівнюваних предметів; рівень абстрагування; міра точності між порівнюваними предметами (зокрема, використання портотипів зі інших сфер життя).

Найбільш високою формою мислення є «метод аналогії». Етапами застосування методу аналогії є формулювання вимог до передбачуваного прототипу; пощук і вибір прототипу; встановлення системи схожих властивостей в обьєкті та прототипі; перенесення (екстраполяція) інформації з досліджених обьєктів на невідомі; завершує все – умовивід за аналогією.

Як стратегія пошуку аналогів є системою особистісно і задачно зумовлених дій, в яких домінує тенденція до субєктивних переваг одних дій іншими (В. О. Моляко), тобто та сама стратегія аналогізування має ряд специфічних особистісних і ситуаційних модифікацій. Наприклад, політик шукає аналогії саме в структурі ситуації, у функціях, виокористовувати максимально близькі аналогії або складно опосередковані тощо. Про стратегію аналогізування йдеться в контексті такого мисленнєвого процесу, коли ясно, що в його основі лежав метод аналогії. Йдеться про мисленнєві дії, які полягають у спрямованості на пошук аналогів при особистісних перевагах, яке опосередковане відповідним умінням (тобто здібністю до аналогізування).

Аналогізування як мисленнєва тенденція грунтується на усвідомленому еталоні з минулого досвіду. Він є тим стрижнем, навколо якого розгортається організація задачного простору, порівняння, пошук однакових властивостей з інших, вже розвьязаних ситуацій, та прийняття рішення щодо подібного виходу із наявної проблеми. Така типовість політичного мислення та розуміння політики може виникати на грунті сформованих соціально-політичних установок (ідеологічних переконань), стереотипів (наприклад, повьязаних з архетипами несвідомого), субьєктивних переваг, зумовлених, наприклад приналежністю до конкретних (явних та прихованих) політичних груп. Йдеться про вибір певної ознаки предмету або його елементу та ставлення актора до предмету (наприклад, емоційно-естетичне ставлення).

Проте можуть бути ситуації, коли при порівнянні проблем у результаті процесів диференціації та інтеграції субьєктивного досвіду виникає рішення діяти від супротивного досвіду. Таке реконструювання досвіду можливе за умов надання іншого значення та смислу компонентам ситуації, інколи периферійні, мало або незначущі ознаки, залежно від контекстуальних інтерпретацій можуть виявитися більш суттєвими, ніж вже нормативно напрацьовані, що свідчить про стратегію реконструювання.

Розуміння у формі інтелектуальної діяльності комбінування полягає у аналізуванні, порівнянні та спеціальному (творчому) синтезуванні – доборі виокремлених ознак, рис. Вони перетворюються та виступають у нових відношеннях, будучи зумовленими ідеєю та висунутим задумом розвьязання.

Універсальна стратегія має прояв у дії трьох вищезгаданих стратегій, їхньому рівномірному співвідношенні, проте з різною ієрархізацією. Вона ще має назву «змішана стратегія», проте як і будь-яка стратегія вона функціонує як

цілеспрямовані мисленнєві дії, які підпорядковуються загальній ідеї.

Розуміння може досягатися шляхом «спроб і помилок», коли незатребуваним залишається досвід (в силу різних обставин – невизначеності ситуації, змінених станів свідомості, некваліфікованості та ін.). Характерним для такої стратегії є відсутність плану, задуму, послідовності, спрямованості пошуку, вибору та структурування на початку якихось орієнтирів. Тобто не йдеться про якусь закономірність, радше про хаотичність, стохастичність, коли зміни у мисленні мають випадковий характер, інтелектуальна поведінка переважно є вірогіднісною, а не детермінованою (що здебільшого характерне для осіб, які «далекі від політики» або у ситуації межування політичності/аполітичні).

Політична дійсність здебільшого справляє враження домінування саме такої мисленнєвої форми інтелектуальної діяльності у акторів, що інколи функціонує на межі норми і патології. «Перманентна внутрішня амбівалентність, - пише Ю. Шаповал про М. Хвильового, - психологічний розлам, гра, що її спробував вести письменник із системою та (зрештою) із самим собою. Ця гра виявилася фатальною ... Розуміння ... далеко не всім зрозумілих тенденцій і небажання перетворюватись на знаряддя омани періодично «вихоплювалось» у експресивно-трагічних і суїцидальних настроях Хвильового» [13, С. 130].

У традиції стратегіального підходу стосовно візуального мислення йдеться про стратегії стилізації та конструктів [10, С. 155], які також мають прояв у політичному мисленні. При застосуванні стратегії стилізації створення візуальних образів-концептів відбувається схематизація образу, його символізація, «спрощення», до рівня «первинного синтезу». У політиці це існує у мистецтві політичного плакату, кіномистецтва та ін. Йдеться зокрема, про графічні образи (картини художників, листівки, плакати із зображеннями окупованих територій; карти існування народів у різні часи, що зумовлюється ідеологічними настановами), медіа-образи. Розуміння політики завдяки застосуванню цієї стратегії досягається тоді, коли «карта-шлях» перетворюється на «карту-огляд». Проте створення образів у політиці за стратегією стилізації можливе завдяки застосуванню інших субвидів мислення (зокрема у синтетичних видах мислення мистецького спрямування). Наприклад, музичні образи царя Бориса Годунова, боярина Василя Шуйського, самозванця Григорія Отрепьєва, створені М. П. Мусоргським; козака Карася – С. С. Гулаком-Артемовським; князя Ігора, Володимира Галицького, хана Кончака – О. П. Бородіним та ін.).

Стратегія конструктів (за С. М. Симоненко) зумовлюється домінуванням «операціональних компонентів, наприклад, динамічне поєднання ліній, форм, кольорів, їх ритм, деталізованість, співвідношення. Характерним є створення «складених» (конструктивно складних) і динамічних візуально-мисленнєвих образів». У політиці це може бути наприклад, політична карикатура; політичні гасла: «Полетарі всіх країн – єднайтеся!», «Народ і партія – єдині!»).

Висновок. Досліджуючи структурно-функціональні особливості усіх згаданих стратегій нами виокремлено стратегію символізації, як метастратегію політичного мислення, що й стане предметом наших подальших розвідок.

Список використаних джерел

1. Знаков В. В. Понимание в познаии и общении / В. В. Знаков. – М. : ИП РАО, 1994. – С. 237 с.
2. Коваленко А. Б. Психологія розуміння / А. Б. Коваленко. – К. : Геопринт, 1999. – 184 с. – С. 82-83.

3. Мойсеєнко Л. А. Стратегії творчого математичного мислення студентів технічного ВНЗ / Л. А. Мойсеєнко // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / За заг. ред. В. О. Моляко. – К, : «Освіта України», 2008. – С. 54–102.
4. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены) – Валентин Алексеевич Моляко. – К. : «Освита Украины», 2007. – 388 с.
5. Нгуен-Ксуан А. Умозаключения и стратегии задач / Нгуен-Ксуан А., Жинь Шао // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 82-98.
6. Петренко В. Ф. Психосемантический анализ динамики общетвенного сознания: На материале политического менталитета / В. Ф. Петренко, О. В. Митина. – 2-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 214 с. – С. 128.
7. Ракитянский Н.М. Портретология власти : Теория и методология психологического портретирования личности политика / Н. М. Ракитянский. – М. : Наука, 2004. – 264 с.
8. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1957. – С. 9.
9. Самурчай Р. Развитие индивидуальной и кллективной компетенции и инструментальная деятельность в производственных ситуациях / Самурчай Р., Рогольски Ж., Рабардель П. // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С. 34-43.
10. Симоненко С. М. Візуально-мисленнєві стратегії та механізми візуального мислення С. М. Симоненко // Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К, : «Освіта України», 2008. – С. 103-159.
11. Траверсе Т. М. Політична психологія : навч. пос. / Т. М. Траверсе. – К. : Парламентське вид-во, 2013. – 240 с.
12. Шаповал Ю. І. Михайло Грушевський / Юрій Шаповал, Ігор Верба. – К. : Видавничий дім «Альтернативи», 2005. – 352 с.
13. Шаповал Ю. І. «Цар і раб хитрощів». Доля Миколи Хвильового у світлі справи-формуляра / Торкнутись історії / Ю. І. Шаповал. – Київ – Дніпропетровськ : Парламентське видавництво, «Ліра», «Ткума», 2013. – 504 с.»С. 128–161.
14. Halford G. S. Children's understanding: the development of mental models / Halford G. S. – N. Y.: Erldaum, 1993.
15. Frensch P. Expertise and Intelligent Thinking // Sternberg R. J. Advances in the Psychology of Human Intelligance / Frensch P., Sternberg R. – N. Y. : Erlbaum, 1989. – P. 157-158.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 005.73

Трофімов А. Ю. °

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку (м.Київ)

Бондар Ю. І.

Голландска компанія Levi9 IT Sources, психолог з підбору персоналу (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КАПІТАЛ В ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті розглянуто поняття психологічного капіталу, надано його теоретичний аналіз та розкрито головні характеристики, а також визначено роль і місце психологічного капіталу в межах організаційної психології. Представлено результати первинної апробації опитувальника для виміру психологічного капіталу.

Ключові слова: *психологічний капітал, організація, лояльність, самоефективність, надія, оптимізм, життєстійкість*

° © Трофімов А. Ю., Бондар Ю. І., 2014 р.

В статье рассмотрено понятие психологического капитала, представлен его теоретический анализ и раскрыты основные характеристики, а также определены роль и место психологического капитала в рамках организационной психологии. Представлены результаты первичной апробации опросника на измерение психологического капитала.

Ключевые слова: *психологический капитал, организация, лояльность, самоэффективность, надежда, оптимизм, жизнестойкость*

The paper describes the concept of psychological capital, represents its theoretical analysis, characteristics and impact of psychological capital within Organizational Psychology. The results of the initial approbation of the inventory on psychological capital assessment are detected.

Keywords: *psychological capital, organization, loyalty, self-efficacy, hope, optimism, resilience*

Організаційна психологія та психологія управління тісно пов'язані з розвитком організацій, їх здатністю орієнтуватися на ринку, із нововведеннями в їх роботі. На внутрішні зміни відважується не кожна організація. Нерідко для цього потрібні попередні підготовчі впливи, психологічна підготовка, консультування і навчання персоналу. Психологічна служба у сфері діяльності організацій вибудовується на загальних принципах, переймається проблематикою, яка охоплює організаційну культуру, соціально-психологічний клімат колективу, задоволеність працею, атестацію кадрів, продуктивність праці, адаптацію нових працівників, плинність кадрів та ін. [4].

Актуальність теми дослідження диктується запитами практики, обумовленої колективним характером людської діяльності та актуальними проблемами ефективності комерційної організації. В рамках розвитку позитивної організаційної психології все більш актуальним є дослідження позитивних психологічних станів, що впливають на захопленість роботою та корелюють з організаційною лояльністю. Задля вивчення зазначених феноменів зарубіжними вченими було введено у науковий обіг поняття *психологічного капіталу* – позитивного психологічного стану розвитку людини, який характеризується такими чинниками, як *самоефективність* – прийняття та докладання необхідних зусиль для вирішення складних завдань; *оптимізм* як позитивна атрибутивна ознака поведінки у сьогоденні та майбутньому; наполегливий рух у бік цілі, а в разі необхідності й перенаправлення шляхів до досягнення мети – *надія*; *життєстійкість* – досягнення успіху організацією попри ускладнення проблем та виникнення негараздів.

В основі будь якої мотивації лежить віра в те, що дії можуть призвести до успішного результату, тобто будуть ефективними. Можливість та розрахунок конкретної людини щодо здатності виконати те чи інше завдання А. Бандура називає оцінкою власної ефективності. Існує все більше доказів, що відповідь на те, де містяться джерела самоефективності, лежать поза межами знань, навичок і здібностей, не лише на рівні IQ (або EQ – емоційного інтелекту) чи рис особистості, хоча всі вони, без сумніву, також є факторами впливу [3]. Згідно з А. Бандурою, самоефективність може бути визначена як «переконання людини у власній здатності мобілізувати мотивацію, пізнавальні ресурси та напрямки діяльності, необхідні для успішного виконання специфічного завдання в конкретному контексті» [7]. Поняття «самоефективність» і «впевненість» розглядаються в позитивній психології як такі, що концептуально корелюють між собою та використовуються як взаємозамінні.

Люди з високими показниками самоефективності відрізняються п'ятьма важливими характеристиками:

1. Вони встановлюють високі цілі для себе і самі обирають складні завдання.
2. Вони легко йдуть у «зону найближчого розвитку», сприймають «виклик».
3. Вони дуже цілеспрямовані.
4. Вони докладають необхідних зусиль для досягнення цілей.
5. Коли вони зіштовхуються з перешкодами, то вперто йдуть уперед.

Люди з високим психологічним капіталом самоефективності не чекають, коли для них будуть встановлені складні цілі, навпаки, вони створюють їх, постійно кидаючи виклик собі.

Оптимізм є однією з найбільш обговорюваних, але найменш зрозумілих сильних психологічних сторін особистості. В якості важливого критерію психологічного капіталу оптимізм виступає не тільки як передбачення позитивного розвитку подій, але й має інтерпретативну функцію. Оптимізм як характеристика особистості залежить від причин та повноважень, які використовує людина для того, щоб пояснити, чому відбуваються ті чи інші події, неважливо, позитиві вони чи негативні, було це в минулому, відбувається у сьогодні чи, можливо, відбудеться у майбутньому.

М. Селігман говорить про оптимізм як про стиль пояснення позитивних подій в особистих діях та інтерпретації негативних подій з точки зору зовнішніх, тимчасових і конкретних ситуацій та факторів [10]. З іншого боку, песимістичний стиль пояснення буде позитивно інтерпретувати події у зовнішніх, тимчасових і конкретних ситуаціях і пояснювати негативні події з точки зору особистих причин *(Seligman, 1998)*. Оптимістами прийнято «брати кредит» у позитивних випадковостей, які відбуваються в їхньому житті. Вони розглядають ці випадковості як такі, які вони можуть контролювати. Оптимізм, так само як і надія, має значний інтуїтивно зрозумілий заклик і часто асоціюється з багатьма позитивними і бажаними результатами. Проте, оптимістичний стиль пояснення може мати й негативні наслідки для співробітника в організації. Наприклад, оптимісти можуть піддавати себе значно більшим ризикам. Вони можуть недооцінити небезпеку цих ризиків [9].

Теорія психологічного капіталу виступає за те, щоб використовувати поняття «гнучкий оптимізм» . У цій гнучкості оптимізму людина намагається правильно оцінити ситуацію, а потім зробити вибір, використовуючи оптимістичні або песимістичні стилі її пояснення. На жаль, пояснювальні стилі засновані на суб'єктивних уявленнях та атрибуціях, які можуть не завжди бути реалістами і не допускати гнучкості. Оптимістичні люди можуть спробувати чинити занадто великий контроль над власним життям та долею, думаючи, що, якщо вони спробують, то будуть завжди успішними. Такі великі очікування і тиск на себе можуть мати небажані наслідки. Наприклад, Петерсон і Чжан виявили, що зайвий оптимізм посилює негативні наслідки повторного негативу життєвих подій на фізичне здоров'я і психологічне благополуччя [8]. Також дослідження констатують зв'язок між злістю, агресивними якостями та схильністю до фізичних проблем, таких як гіпертонія, діабет і хвороба серця [10] і підтримують твердження, що одна з основних причин відчуття безпорадності – це підвищена увага до себе та

низький інтерес до зовнішніх чинників (наприклад, сім'ї, релігії або національної приналежності).

Вивчаючи оптимізм в межах психологічного капіталу в організації, слід зазначити, що оптимізм має позитивний аспект, коли він є реалістичним та гнучким. Реалістичний та гнучкий оптимізм дозволяє розвивати та підтримувати здатність до самодисципліни, аналізу минулих подій, планування на випадок надзвичайних ситуацій і профілактичної допомоги. Реалістичні, гнучкі оптимісти схильні насолоджуватися життям, шукати й віднаходити позитив у різних життєвих сферах та подіях, в тому разі й на робочому місці [5].

У біографіях успішних бізнесменів та політиків прослідковується одна й та сама риса – стійкість до негараздів та вміння адаптуватися до різних умов життя й діяльності, або життєстійкість. Провал за провалом не зупиняють їх на шляху пошуку і реалізації місії, сформульованої для себе, організації, або навіть суспільства. Наразі в контексті позитивної психології такі дослідники як Е. Мастей намагаються визначити, яким чином можна розвинути в собі такі психологічні характеристики. Життєстійкість включає в себе реагування не лише в стресових ситуаціях, а й повсякденні навички та психологічні переваги, в тому числі на робочому місці. Отже, в контексті розгляду життєстійкості як критерію психологічного капіталу особистості, її можна визначити наступним чином: «здатність приходити до тями або оговтуватися від негараздів, конфліктів, чи навіть позитивних подій, прогрес та підвищення відповідальності» [9].

З точки зору клінічної психології, Masten і Рід визначили життєстійкість як клас явищ, що характеризується моделями позитивної адаптації в контексті значних негараздів або ризик. Вони віднесли сюди когнітивні здібності, темперамент, позитивне самосприйняття, віру, позитивний погляд на життя, емоційну стабільність, саморегуляцію, почуття гумору і загальну привабливість чи привабливість в якості потенційно сильних сторін, які можуть сприяти підвищенню пружності. Волін і Волін пропонують аналогічний перелік переваг – незалежність, атитюди, ініціатива, творчість, гумор і мораль [11]. Одним з основних компонентів життєстійкості є також базова система ціннісних орієнтацій, яка спрямовує, формує та надає послідовність і зміст процесам пізнання, емоціям та діяльності. Цінності та вірування допомагають людям у складних умовах та при негативних подіях.

Крім цього, існують різні фактори, які були визначені і досліджені в якості внеску або перешкод у розвитку життєстійкості. Ці фактори можуть бути розділені на переваги та фактори ризику [8]. Masten і Рід визначають фактори ризику як такі, що можуть призвести до «підвищеної ймовірності небажаного результату» та згадуються у визначенні як фактори уразливості. Ці ризики можуть включати в себе шкідливі фактори, такі як стрес і стомлюваність, поганий стан здоров'я, погана освіта і безробіття [8].

Отже, в контексті психологічного капіталу поняття життєстійкості має широке значення – це не тільки здатність оговтуватися від негараздів, а й позитивна направленість, яка «кидає виклик» події (наприклад, продуктивність як рекорд продажів) і воля до виходу поза межі нормального, зони комфорту та рівноваги [8].

Надія як характеристика психологічного капіталу широко використовується у повсякденному мовленні. Багато хто плутає надію з прийняттям бажаного за

дійсне, необґрунтованим позитивним ставленням, емоційний підйомом або навіть ілюзією. С. Рик Снайдер, який здійснював дослідження надії в річищі позитивної психології, визначав її як «позитивний мотиваційний стан, який заснований на інтерактивному отриманні почуття успіху та шляхів його досягнення». Дослідження Снайдера підтримують ідею про те, що надія є пізнавальним станом або типом мислення, в якому людина здатна створювати реалістичні установки, що корелюють з певними цілями та очікуваннями, а потім досягати цих цілей через самовизначення. Тобто, це не просто ставлення до якоїсь ситуації, а активна діяльність суб'єкта відносно до неї [2].

Метою нашої статті було представлення результатів первинної апробації авторської методики Лутенса «Дослідження психологічного капіталу». Вона складається з 24 тверджень та включає в себе чотири субшкали, а саме: «Надія», «Оптимізм», «Самоефективність», «Життєстійкість».

Для апробації та стандартизації методики вимірювання психологічного капіталу було використано вже стандартизовані опитувальники, або її окремі шкали, а саме: «Скорочений опитувальник життєстійкості» Мадді (в адаптації Е. Осіна); Тест диспозиційного оптимізму М. Шейера і Ч. Карвера (в адаптації Е. Осіна); Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера (в адаптації Ромека); Методика «Вимірювання надії» (в адаптації К. Муздибаева) [1].

Як свідчать результати дослідження, одномоментна надійність, внутрішня узгодженість пунктів субшкал PsyCap, що відображає адекватність віднесення тверджень стимульного матеріалу саме до відповідної шкали опитувальника, є достатньо високою та суттєво не відхиляється від авторської [10]: значення коефіцієнта α-Кронбаха для субшкал знаходяться в межах 0,69-0,72. Тест-ретестова надійність методики, що відображає тимчасову стійкість тестових оцінок кожного випробуваного при повторному обстеженні (через три тижні), також може бути оцінена як висока: значення коефіцієнтів кореляції Спірмена між двома вимірами коливаються від 0,369* до 0,426 **. Результати аналізу надійності відображені в Таблиці 1.

Таблиця 1 - Коефіцієнти одномоментної і тест-ретестової надійності для субшкал PsyCap

	Показники надійності Luthans F. (авторські)		*Показники надійності в дослідженні-адаптації*	
	Одномоментна надійність, α-Кронбаха	Ретестова надійність, r Пірсона	Одномоментна надійність, α-Кронбаха	Ретестова надійність, r Спірмена
Загальний бал PsyCap	0,89	0,237**	0,825	0,421**
Самоефективність (PsyCap)	0,75	-	0,719	0,398**
Оптимізм (PsyCap)	0,79	-	0,716	0,402**
Надія (PsyCap)	0,76	-	0,724	0,426**
Життєстійкість (PsyCap)	0,72	-	0,691	0,369*

Для аналізу конструктної валідності ми використали процедуру конвергентної валідизації – перевіряли очікувані зв'язки тестових оцінок PsyCap з показниками інших, споріднених методик. Передбачалося, що показники субшкал «Самоефективність» (PsyCap), «Оптимізм» (PsyCap), «Життєстійкість» (PsyCap) і

«Надія» (PsyCap) будуть позитивно і значимо корелювати із відповідними показниками Шкали загальної самоефективності Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Ромека, Шкали диспозиційного оптимізму (LOT) М. Шейера і Ч. Карвера (в адаптації Т. О. Гордеєвої, О. Сичова, Є. Осіна), загальним балом короткої версії тесту життєстійкості С. Мадді HARDI-Survey (в адаптації Є. Осіна, О. Расказової, Д. Леонтьєва), Шкали диспозиційної надії М. Снайдера (в адаптації К. Муздибаєва). Показники субшкали «Відчуження від роботи» тесту «Опитувальник відчуження» С. Мадді (в адаптації Є. Осіна) повинні були негативно корелювати із показниками PsyCap. Результати статистичного аналізу конструктної вілідності відображені в Таблиці 2.

Показник PsyCap (загалом) позитивно і значимо корелює із загальними балами короткої версії тесту життєстійкості С. Мадді HARDI-Survey (p≤0,01) і «Шкали загальної самоефективності» Р. Шварцера (p≤0,01), «Шкали диспозиційної надії» М. Снайдера (p≤0,01), Шкали диспозиційного оптимізму (LOT) М. Шейера і Ч. Карвера (на рівні тенденції, p≤0,1). Показники субшкали «Відчуження від роботи» тесту «Опитувальник відчуження» С. Мадді (в адаптації Є. Осіна) значимо і *негативно* (p≤0,05) корелює із загальним балом PsyCap.

Показники субшкал «Самоефективність», «Життєстійкість» і «Надія» позитивно і значимо (усі – на рівні p≤0,01) корелюють з показниками «Шкали загальної самоефективності» Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Ромека, загальним балом короткої версії тесту життєстійкості С. Мадді HARDI-Survey (в адаптації Є. Осіна, О. Расказової, Д. Леонтьєва), «Шкалою диспозиційної надії» М. Снайдера (в адаптації К. Муздибаєва).

Таблиця 2 - Взаємозв'язок показників тесту PsyCap із аналогічними показниками інших тестів (r Спірмена)

Показники		***Диспозиційний оптимізм***	***Самоефективність***	***Відчуження від роботи***	***Надія (загалом)***	***Життєстійкість (HARDI-Survey)***
Самоефективність (PsyCap)	r	,081	,438**	-,170	,469**	,441**
	p	,547	,001	,206	,000	,001
Оптимізм (PsyCap)	r	,167	-,004	-,183	-,008	,103
	p	,213	,976	,174	,954	,447
Надія (PsyCap)	r	,272*	,409**	-,310*	,388**	,534**
	p	,041	,002	,019	,003	,000
Життєстійкість (PsyCap)	r	,250	,371**	-,198	,352**	,450**
	p	,060	,005	,140	,007	,000
PsyCap (загалом)	r	,247	,390**	-,271*	,395**	,503**
	p	,064	,003	,042	,002	,000

Примітка: __ - кореляція на рівні p≤0,1 (тенденції), * - на рівні p≤0,05, ** - на рівні p≤0,01

Показник субшкали «Оптимізм» позитивно і *не* значимо (p=0,213) корелює з показником «Шкали диспозиційного оптимізму» (LOT) М. Шейера і Ч. Карвера (в адаптації Т. О. Гордеєвої, О. Сичова, Є. Осіна). Поясненням цього факту може бути відмінність між загальним диспозиційним оптимізмом, що характеризує узагальнені очікування щодо майбутніх подій, та специфічним «оптимізмом-у-роботі». Інші пояснення – технологічного ґатунку: замала і/або специфічна за складом вибірка досліджуваних.

Наостанок зазначимо, що аналіз інтеркореляцій шкал PsyCap між собою показав, що шкали «Надія» і «Життєстійкість» позитивно і значимо (p≤0,01) корелюють із рештою шкал опитувальника, а шкали «Самоефективність» та «Оптимізм» позитивно і значимо (p≤0,01) корелюють із шкалами «Надія» та «Життєстійкість». Настільки тісна кореляція виділених субшкал означає, що в ході рішення більшості дослідницьких і практичних завдань можна знехтувати тонкими відмінностями між ними і розглядати тільки загальний показник PsyCap. А у випадках, коли є підстави припускати різний зв'язок складових PsyCap з досліджуваними явищами, має сенс проведення аналізу за окремими субшкалами.

Висновок. За результатами первинної адаптації методики PsyCap можемо стверджувати, що вона характеризується достатньою надійністю (одномоментною та ретестовою), та конструктною вілідністю. Це створює відповідні підстави для її подальшого використання (з певними застереженнями) у дослідницькій роботі.

Список використаних джерел

1. Анастази А. Психологическое тестирование. В 3 кн. Кн. 1. / Пер с англ. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского / А. Анастази. – М. : Педагогика, 1982. – 320 с.
2. Леонтьев Д. А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Л. Осин и др. // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8-31.
3. Мандрикова Е. Ю. Личностный потенциал в организационном контексте // В кн.: Личностный потенциал: структура и диагностика / Науч. ред. Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2011. – С. 469-490.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Навч. посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с.
5. Buchanan, B. Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations // *Administrative Science Quarterly*, 1974, Vol. 19, 533-546.
6. Hakanen, J., Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2003). Job demands, job resources and their relationships with burnout and engagement among Finnish teachers. Manuscript in preparation in people for competitive advantage // *Organizational Dynamics*, 2004, Vol. 33, No 2.
7. Jans, N. A. Organizational commitment, career factors and career/life stage // *Journal of Organizational Behavior*, 1989, Vol. 10, 247-266.
8. Luthans F. et al. Psychological capital development: toward a micro-intervention // *Journal of Organizational Behavior*, 2006, Vol. 27, 387-393.
9. Luthans F., Youssef C. M. Human, social, and now positive psychological capital management // *Journal of Organizational Behavior*, 2006. Vol. 27
10. Luthans, F., Norman, S. N., Avolio, B. J. & Avey, J. B. The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate – employee performance relationship // *Journal of Organizational Behaviour*, 2008, No 29, 219-238.
11. Shahnawaz, M G. and Hassan, M. J. Psychological Capital as Predictors of Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behaviour // *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, October 2009, Vol. 35, Special Issue, 78-84.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9

Чистяк О.В.[°]

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, викладач кафедри педагогіки і методики початкового навчання (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОЇ ОПІКИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬСЯ У ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ СІМЕЙНОГО ТИПУ

У статті окреслено проблеми психічного розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, які виховуються в будинку дитини; вказано на особливості та чинники, які гальмують їх психічний розвиток. Джерел – 8.

Ключові слова: *особистість дитини - сироти, будинок сімейного типу, психічний розвиток*

В статье очерченны проблемы психического развития детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, которые воспитываются в доме ребенка; указано на особенности и факторы, которые тормозят их психическое развитие.

Ключевые слова: *личность ребенка - сироты, дом семейного типа, психическое развитие*

This paper outlines the problems of mental development of orphans and deprived of parental care children brought up in an orphanage. It also specifies characteristics and factors that impede their mental development.

Keywords: *personality of an orphan, family-type institution (house), mental development*

Постановка проблеми. Проблемам психічного розвитку дітей-сиріт, які виховуються батьками – вихователями присвячено чимало праць українських учених: Л. Дробот, Л. Єременко, Л. Кузьменко, В.Мухіна, А.Прихожан, Н. Рєпи, В. Слюсаренко, Л. Смагіної, М.Толстих, В. Чечет, В. Яковенко та ін. На необхідності сімейного виховання як оптимальної умови гармонійного розвитку дитини свого часу вказували й педагоги-гуманісти: Г. Гмайнер, П. Лесгафт, О. Макаренко, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, К.Ушинський. Вони вважали , що сім'я є одним із найважливіших інститутів соціалізації дитини, розвивальним середовищем її формування. Саме в сім'ї беруть початок такі важливі особистісні цінності як світогляд, мораль, духовність; формуються ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, тобто усі ті якості, які згодом становитимуть її сутність. На формування особистості дитини впливають також і характер стосунків між батьками та між батьками й дітьми; іншими членами сім'ї; ставлення батьків до праці, їхня участь у суспільному житті, інтереси, моральні цінності тощо.

Мета статті: окреслити проблеми психічного розвитку дітей - сиріт та дітей позбавлених батьківської опіки, які виховуються в умовах дитячого будинку сімейного типу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Феномен «сирітство» та психологічні особливості його прояву у дітей, які перебувають на вихованні в інституційних закладах тривалий час досліджували А. Прихожан і М.Толстих. Учені розглядають цей феномен не як просте відставання в

° © Чистяк О.В., 2014 р.

психічному розвитку, а як якісно інший характер розвитку дитини. Так, у молодших школярів це проявляється у не сформованості внутрішнього, ідеального плану, у недостатньо розвинених формах мислення, мотиваційно - поведінкових реакціях, інтелектуальній та афективно-емоційній, регулятивній функціях.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях представлена достатньо цілісна панорама, що розкриває особливості психічного розвитку дітей, які виховуються поза сім'єю, тобто в інституційних закладах опіки. До таких досліджень ми відносимо емоційний стан, процеси мислення, мови й мовлення, особливості спілкування та поведінки, взаємовідносини з однолітками й дорослими. На кожному віковому етапі становлення особистості дитини відбувається формування тих чи інших якостей психіки, характерних для цього періоду. Якщо розглядати психічний розвиток й формування особистості вихованців інтернатного закладу то він має якісно інші закономірності, ніж у дітей, які виховуються в сім'ї, родинному колі.

Людині, віддаленій від реалій інтернатного життя не спаде на думку, що там панує усталені традиції, буденність, одноманітний запах, їжа, побут та ін). Тоді як у звичайному родинному середовищі чи сім'ї діти постійно є учасниками різних життєвих чи святкових ситуацій, беруть участь у організації та підготовці до них, розв'язанні спільно з дорослими. Навіть такі незначні відмінності, на які дорослі не завжди акцентують увагу, мають вплив на повноцінний психічний розвиток дитини, формування її особистісних якостей, які є життєвоважливими. Досліджуючи цей феномен (Г.Бевз, С.Гончаренко, А.Прихожан, О.Смук), характеризують його як «середовище збіднілого проживання».

На формування особистісних якостей впливають і взаємовідносини з дорослими. У сім'ї вони носять характер особистісно-родинного, тоді як в інституційних закладах вони строго регламентовані. Останні ведуть до деформованості життєвоважливих якостей, таких, як: допитливість, пізнавальна активність, вибірковість у відносинах з однолітками і тими, хто займає провідну позицію, є старшими за віком, за статевою та гендерною приналежністю.

Таких відмінностей між родинним вихованням і вихованням в інституційних закладах можна віднайти чимало. Дані відмінності у достатньому обсязі представлені у наукових розвідках українських психологів та педагогів. Для прикладу наведемо опис психологічної характеристики вихованців одного із інтернатного закладу: емоційний фон розвитку надзвичайно бідний і є перепоною для формування особистісних якостей дитини, особливо в розрізі творчої активності.

Відмінність полягає у тому, що вихованці інтернатних закладів змушені пристосовуватися до вимог навколишнього середовища, тоді як діти, які виховувалися у сім'ї, активно реагують на навколишнє та умови, в яких вони живуть і творчо підходять до їх засвоєння (незважаючи на те, сприятливі вони для їх засвоєння чи ні).

В умовах інтернатного закладу недостатньо уваги приділяється й розвитку емоційно-вольової сфери дітей. Підтвердження цьому слугують експериментальні розвідки І. Залисіної, які представляють інтерес у розрізі нашого дослідження. Вчена здійснила порівняльний аналіз прояву експресивності та співпереживання у дітей старшого дошкільного віку, які виховувалися в сім'ї та

інституційних закладах і виявила, що як вихованці інтернатного закладу, так і дитячого будинку не проявляють інтерес до емоційних переживань. Їм відсутнє як *реактивне* співпереживання, що з'являється у відповідь на почуття інших людей, так й *ініціативне* - прагнення дитини розділити своє переживання з іншими людьми, залучити їх до співпереживання відносно себе та інших. В експериментальному дослідженні І. Залисіної діти, які виховувалися у сім'ї, не байдужі до проблемних ситуацій, самі активно відгукувалися на них, їм властиві прояви співпереживання, співчуття як до однолітків так і до дорослих.

Елементарні форми співпереживання можна констатувати уже з раннього віку. Так, М.Лісіна, С. Мещерякова, А.Рузская стверджують, що наприкінці першого року життя у дітей з'являється потреба у співпереживанні, яка проявляється в умовах їх афективно-особистісних зв'язків з дорослими. Ця потреба має свою наскрізну лінію розвитку впродовж усього дитинства, досягаючи в старшому віці найбільш розвиненої форми. Для того щоб потреба в співпереживанні досягла певного задоволення, необхідна така взаємодія, яка розкриє у дитини здатність до висловлювань не тільки з рідними, а й іншими оточуючими його людьми.

Вихованців дитячих будинків відчувають деяку обмеженість у цьому плані. Вони дуже обережно віднаходять реакції на свої переживання. Їх зусилля здебільшого спрямовані на привернення уваги з боку дорослого.

Деформації піддається та сфера спілкування з дорослими, яка характеризується особливою напруженістю. Ці, та низка інших особливостей породжують «захисні новоутворення» дітей – сиріт. Так, замість творчого мислення розвивається репродуктивне; довільність поведінки - орієнтація на зовнішній контроль; вміння самому впоратися з важкою ситуацією - тенденція до афективного реагування, образи, перекладання відповідальності на інших.

Наведені особливості далеко не вичерпують усієї характеристики становлення емоційно-вольової сфери дитини, позбавленої сімейного піклування. Особливо згубний вплив на формування особистості дитини, яка виховується в умовах інтернату, спостерігається в підлітковому віці.

Підлітковий вік як би накопичує і посилює всі недоліки позасімейного виховання, виступаючи як квінтесенція і відображення генезису особистості поза системою дитячо-батьківських зв'язків. Зупинимося на характеристиці особливостей розвитку особистості дітей цього віку, оскільки саме в цей період дитина виходить на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується її свідоме ставлення до себе як члена колективу дитячого будинку, члена суспільства; розвивається життєве і професійне самовизначення. У цьому контексті виникає необхідність проаналізувати провідні концептуальні підходи до питань психології розвитку особистості підлітка, що виховується поза сім'єю.

Найбільш дотичним у цьому аспекті є напрацювання Т.Дьяконова. Вчена характеризує психологічні особливості підлітків, які виховувалися у дитячому будинку, таким чином:

1. Основними характерологічними особливостями підлітків - вихованців дитячих будинків є настороженість, контроль емоцій, схильність до почуття провини; наявність акцентуацій характеру (53,8% - психоастенічні, 16% - шизоїдні, 11% - гіпертимні 9,2% - психопатичні реакції).

2. Окремі показники пізнавальних здібностей у вихованців дитячих будинків (вербальна і зорова пам'ять, образне і логічне мислення, увагу) незначно (на 15-20%) знижені, що не приводить до істотних негативних відхилень рівня загального інтелектуального розвитку підлітків. У 68% вихованців знижені адаптивні здібності (поведінкова регуляція, комунікативні якості, моральна нормативність) ».

Специфічні умови життя в дитячому будинку накладають певні особливості на формування особистості підлітка. Спираючись на дослідження І.Дубровиної, А.Прихожан, М. Толстих, діти, які виховуються в будинках дитини, характеризуються збіднілим спілкуванням, проявами агресивності, заниженою самооцінкою, невизначеністю про своє майбутнє та ін.

Так, збідність у спілкуванні проявляються у загостреній потребі в увазі та доброзичливості дорослого, в батьківській опіці, ласці і позитивних емоційних контактах; або у повній незадоволеності цієї потреби: мала кількість звернень дорослих до дітей, відсутність позитивних контактів, особистісних звернень, емоційній скутості й одноманітності змісту, яка в основному спрямована на регламентацію поведінки; часта змінюваність дорослих, які взаємодіють із дитиною, переміщення вихованців з однієї групи в іншу, з одного інтернатного закладу до іншого.

Перераховані особливості спілкування дитини-сироти з дорослими позбавляють її переживання своєї значимості та приналежності до інших; упевненості в собі, що лежить в основі формування повноцінної особистості; переживання значимості іншої людини, прихильності до людей.

У спілкуванні з іншими дітьми, також виявляються розходження між звичайними школярами та вихованцями дитячого будинку та інтернатних установ. І в тій, і в іншій групі конфлікт з дітьми найчастіше викликає екстрапунітивну поведінку (тенденція реагувати гнівом на зовнішні об'єкти в ситуації фрустрації). В. Зінченко стверджує, що під час спілкування екстрапунітивність виражається у ворожому, агресивному ставленні до людей та соціальних подій і явищ. За С.Розенцвейгом екстрапунітивність більш ширше поняття і визначається як здатність особистості перекладати провину за невдачі на інших людей (самозахисні реакції). Вчений вважає, що такі реакції проявляються у вигляді нарікань на ображених, нанесенні психологічних та фізичних травм, або прояв невдоволеності, злості на людей, які випадково стали жертвами таких дітей. Що стосується середовища дитячого будинку, то такі реакції є домінуючими: подавлений настрій, тривожність, замикання в собі; всі інші носять поодинокий характер.

У ситуації вирішення життєвих та навчальних задач, прибігають до більш примітивних форм їх розв’язання, обмежується видами діяльностей і задоволенні своїх інтересів. Дещо інша картина спостерігається у дітей, які виховуються в сім’ї.

Аналізуючи наукову літературу з проблеми, яка досліджується, необхідно вказати і на протиріччя, які заслуговує на увагу та коментування. Здавалося б, що особливості та специфіка життя в інституційних закладах, де діти мимоволі перебувають у ситуації постійного контакту з дорослими і однолітками, очікується ефективне формування навички до спілкування, вміння вирішувати колективні завдання, знаходити вихід з конфліктів. Зауважимо, що вихованці дитячих

будинків та інтернатів менш успішні у вирішенні конфліктів у спілкуванні з дорослими та однолітками.

Особливо помітні порушення у підлітків спостерігаються через прояви агресивності, які проявляється у прагненні звинуватити оточуючих, невмінні і небажанні визнати свою провину, тобто домінуванні захисних форм поведінки в конфліктних ситуаціях і відповідно нездатності конструктивно вирішувати їх.

Щоб зрозуміти причини, за яких виникають описані особливості поведінки у вихованців дитячого будинку, недостатньо вказати на вузькість, обмеженість їх контактів з дорослими, з одного боку, і високу інтенсивність контактів з однолітками, з іншого. Необхідно вказати на якість аналізу специфіки спілкування дітей з дорослими і однолітками в умовах дитячого будинку.

Важливо враховувати, що в дитячому будинку дитина постійно спілкується з однією і тією ж досить вузькою групою однолітків, оскільки сама не владна віддати перевагу якійсь іншій групі, як це доступно будь-якій дитині, яка виховується в умовах сім'ї, і водночас не може бути і виключеною з неї. Приналежність до певної групи однолітків для підлітка як би безумовна. Це веде до того, що відносини між однолітками складаються не як приятельські, дружні, а як родинні (усі брати, сестри).

Таку безпосередність у спілкуванні з однолітками в інституційних закладах можна розглядати як позитивний фактор, що сприяє емоційній стабільності, захищеності, коли група однолітків виступає певним аналогом сім'ї, а подібні контакти сприяють розвитку навичок спілкування з однолітками, вмінню налагоджувати рівноправні відносини з дітьми, адекватно оцінювати свої якості, необхідні для встановлення взаємовідносин.

Особливий акцент у формуванні взаємовідносин між вихованцями дитячого будинку та вихователями відіграє агресія. А. Прихожан, М.Толстих використовуючи тест Розенцвейга (доповнений німецьким дослідником У.Раухфлейєм) визначили індекси спрямованості агресії. Вчені довели, що в учнів школи вони складають - 1,3%; в дитячому будинку - 3,2%, при нормальному розвитку міжособистісних стосунків індекс складає близько 1%.

Таким чином, у дітей, які виховуються у сім'ї, кількість агресивних реакцій, спрямованих на людей, які звинувачують їх, дорікають, ображають дорівнює числу реакцій, в яких дитина звинувачує себе саму. У дітей з дитячого будинку таких реакцій в три рази більше, ніж у випадку самозвинувачення. Відповідно, це є свідченням того, що у вихованців будинку дитини спостерігається підвищена агресивність до оточуючих.

Підтвердженням цьому є публікації, які підтверджують поведінкові дії вихованців дитячих будинків, у яких йдеться про жорстокість, грубість і агресивність . Часто підлітки з таких установ скоюють правопорушення саме на ґрунті агресивності. Однак, питання визначення причин такого емоційного стану залишається у дослідників не визначеним, через складність його розв'язання. Вчені пояснюють такі поведінкові реакції як: несприятлива спадковість, вродженість агресивних реакцій, психічні розлади. Останнє має суто біологічну природу і може бути розціненим як прояв психічного захворювання.

Інші дослідники, акцентуючи свою увагу на агресивності підлітків, розглядають її як прояв вікової закономірності, зумовленої статевим дозріванням.

Аргументом проти такого пояснення може слугувати хоча б те, що агресивність спостерігається у таких дітей задовго до настання пубертату.

Не можна не погодитися з твердженнями, що дуже часто сама система виховання в дитячих будинках, побудована на беззаперечному підпорядкуванні, приниженні гідності дитини, не говорячи вже про чисто кримінальні факти відносин вихователів до вихованців, які мають місце в останніх публікаціях, сприяє спалаху дитячої агресивності. Однак за проявом агресивності у дітей, які залишилися без піклування батьків, лежать і більш глибокі, власне психологічні причини.

Найбільш просте і поширене психологічне пояснення виникнення агресії у дітей- сиріт полягає в тому, що агресія є наслідок незадоволеності (фрустрації) потреби в батьківській, материнської любові. Деякі вчені додають, що у цих дітей незадоволеними є і всі інші соціальні потреби, такі як: неформальне спілкування, самоутвердження, прояв дорослості і т.п.

В якості важливої причини виникнення агресивних реакцій відзначаються також дефекти у становленні самоідентичності: нестійкість, суперечливість, невизначеність Я - концепції, яка зводиться у дітей, які виховуються поза родиною, до хиткого набору випадкових характеристик і може служити як причиною, так і наслідком постійного переживання глибокого емоційного дискомфорту. У таких дітей відсутні способи соціального підкріплення уявлення про особисту цінність, яка є важливою умовою і передумовою нормального психічного розвитку

Свою позицію вчені вважають наближеною до концепції німецького психотерапевта Г. Аммона. За вченим будь-яка людина народжується з потенціалом так званої конструктивної агресивності, тобто прагненням освоїти і змінити навколишній світ, творчо реалізувати себе. При нормальному розвитку конструктивна агресивність веде до творчості і гармонійному вдосконаленню людини. При дефектному вихованні конструктивна агресивність перетворюється на деструктивну, оскільки, незалежно від знака - позитивного чи негативного, потенціал агресії має знайти свій вихід для збереження фізичного та психічного здоров'я.

Проведені Г. Аммоном і його співробітниками дослідження показали, що і конструктивна, і деструктивна агресії оберігають людину від психосоматичних захворювань. Образно кажучи, безглуздо боротися з бійками, замінюючи їх вишиванням, а треба знаходити шлях перекладу неконструктивної агресії в конструктивну.

Представляють інтерес отримані А.Прихожан і Н. Толстих дані, за так званим індексом самостійності. Вчені прийшли висновку, що підлітковий вік характеризується боротьбою за автономію, самостійність, відкидання контролю тощо. Однак, проведені ними дослідження показують, що у підлітків, які виховуються в іституційних закладах необхідним є контроль та опіка над собою (70 проти 10% в масовій школі). Здатність до висловлення своєї точки зору визнають лише 10% вихованців інтернату, пори 57% підлітків масової школи. Можна було б навести й інші, не менш вражаючі цифри, як от: залежність від дорослого може виступати в двох формах – як позитивна, коли дитина прагне зосередити його увагу, завоювати любов виконанням доручень, слухняною поведінкою і т.п.; і негативною, коли увага дорослого завойовується поганою

поведінкою, навмисним невиконанням доручень, демонстративним нерозумінням, ігноруванням. Чим старші діти, тим частіше в закладах інтернатного типу мають місце негативні залежності.

Аналіз спілкування вихователів і вчителів інтернату з дітьми, в тому числі навіть з найкращими, свідчать, що вони не тільки не борються з емоційною залежністю, а й, навпаки, максимально використовують її в процесі навчання і виховання. Свідомо чи несвідомо дорослі прагнуть культивувати таку залежність, розглядаючи її як прояв любові. З цим ми нерідко стикаємося в сім'ї, але в інтернаті чи в дитячому будинку подібна невротична залежність особливо небезпечна ».

Висновки. Враховуючи сказане вище, приходимо висновку, що не можна покращити відносини між вихованцями та дорослими в дитячому будинку або інтернаті, тільки за умови заклику «любити дітей». Необхідно вести цілеспрямовану й систематичну роботу з дітьми щодо їх психічного розвитку, підготовки до самостійного життя: від здатності самому планувати і виконувати побутові та навчальні завдання, до почуття особистісної автономії.

Список використаних джерел

1. Дитячі будинки сімейного типу в системі захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Текст] // Соціальна педагогіка : підручник для студ. ВНЗ / за ред. А. Й. Капської. – К., 2009. – С. 259– 277.
2. Метелиця О. Становлення та формування родинних стосунків у прийомних сім'ях та будинках сімейного типу [Текст] / О. Метелиця. // Соц. педагог. – 2007. – № 2(лютий). – С. 29–30.
3. Мухина В. С. Феноменология развития бытия личности / В. С. Мухина. //Избр. психол. тр. – М. –Воронеж, 1999. – С. 640.
4. Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте/Р. В. Овчарова.– М.: Архангельск, 1995. –89с.
5. Ослон В. Н. Приемная семья – кризисы первого года / В. Н. Ослон. // Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе, техникуме, школе / Под ред. В. Н. Стегния. –Т.2. Пермь,2000. – С.245–246.
6. Плаксина Л. В. Дети-сироты как объект науки / Л. В. Плаксина,– Сыктывкар: Книга, 2002.– 156с.
7. Прихожан А.М. Психология сиротства/ А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых– [3-е изд.]. – СПб.: Прггер, 2007.–416с.
8. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990.–264 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.9.316.6

Чуйко О.В.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, доцент кафедри психології розвитку (м.Київ)

ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Стаття розкриває теоретико-методологічні та прикладні засади впровадження професійно-орієнтованих практик у вищій школі як головної детермінанти становлення фахових компетенцій у майбутніх фахівців соціономічних професій.

Ключові слова: *професійні компетенції, особистісна зрілість, професійно-орієнтовані практики*

Статья раскрывает теоретико-методологические и прикладные основания внедрения профессионально-ориентированных практик в высшей школе как главной детерминанты становления профессиональных компетенций у будущих специалистов социономических профессий.

Ключевые слова: *профессиональные компетенции, личностная зрелость, профессионально-ориентированные практики*

The article reveals theoretical, methodological and applied bases of implementation of professionally oriented practices in higher education as the main determinants of professional competence development in future specialists of socionomic professions.

Keywords: *professional competence, personality maturity, professionally oriented practice*

Актуальність проблеми. Очевидною і невідворотною постає необхідність у зміні цілей освіти у напрямку до упровадження компетентнісної парадигми, де компетентності виокремлюються в якості складних особистісних утворень, що включають інтелектуальні, емоційні і моральні складові, забезпечуючи готовність випускника вищої школи до професійного, соціального й індивідуального самовизначення в умовах динамічно змінного інформаційного суспільства.

Натомість, це не означає відмови від вітчизняних освітянських традицій, збереженою має бути фундаментальність освіти, її культурно-історичні і етно-соціальні цінності. Йдеться про посилення практичної спрямованості в підготовці спеціалістів нової генерації,

Водночас, постає закономірне питання шляхів (способів, методів, технологій), які б дозволяли перетворити здебільшого декларовані цілі у реально досягнуті результати. Особливої значущості ця проблематика розгортається у контексті підготовки фахівців соціономічних (або допомагаючих професій), в яких професійне становлення нерозривно пов'язане із становленням особистісної зрілості спеціаліста. Особистісна зрілість розглядається у цьому контексті « у якості головного особистісного новоутворення, що виявляється у особистісній здатності суб'єкта професійної діяльності до розв'язання професійних задач, спрямованих на реструктуризацію психічної і соціально-психологічної реальності в інтересах суб'єкта допомоги [6].

Мета статті полягає у розкритті специфіки організації включення студентів соціономічного фаху у професійно-орієнтовані практики з метою

° © Чуйко О.В., 2014 р.

отримання особистісного досвіду переживання і проживання реальних ситуацій професійної допомоги, рефлексія якого через механізми інтеріоризації та інтеграції обумовлює формування базових професійних компетенцій.

Поява компетентнісної парадигми в освіті і виокремлення базових понять «компетентність» і «компетенції» є реальним кроком на шляху переходу до автономності суб'єктів навчання. Тим не менш, проблема набуття компетеності, як сформованої якості, і компетенцій, як діяльних здатностей, не може вирішуватися в рамках стандартних учбових програм і планів. Постає завдання створення спеціального простору для їх становлення і розвитку.

Таким чином, доводиться визнати, що проблемою першочергової важливості постає питання подолання обмежень існуючих способів організації навчання і запровадження освітніх технологій, спрямованих на раннє включення студентів соціономічного фаху до різних типів практик професійно-орієнтованого спрямування.

Російський дослідник В.Е.Волков приходить до висновку, що тема практик виникає там, де потрібно описати реальну діяльність. А таких реальностей виникає безліч, в той же час практика досить динамічна і корпоративна сфера, і тому «практика - це штучно організована діяльність, яка формується на основі теоретичного і уявного супроводу. Діяльність без цього забезпечення не може бути відтворена і не може бути зафіксована в культурі як досвід». Для освітньої підготовки це може означати наступне: як навчити тому, чого ще немає? Або як підготувати фахівців для проектувальної діяльності? [1].

Натомість актуалізація проблеми практик не повинна асоціюватися з традиційними видами виробничих практик у вищих навчальних закладах, які представлені у педагогіці вищої школи як самостійні форми навчальної діяльності. Як правило, навчальний план підготовки бакалаврів та магістрів включає навчальну, навчально-виробничу, переддипломну практику студентів (в залежності від типу спеціальності можуть доповнюватися педагогічною, науково-дослідною тощо). В узагальненому вигляді основним завданням проходження практики студентами є «набуття професійних умінь і навичок» [3, с. 153].

Незважаючи на закладений в цих традиційних формах навчальної діяльності цільовий конструкт, доводиться визнати, що логіка розгортання виробничих практик (починаючи з навчальної до науково-дослідної) побудована за принципом поступового переходу від споглядальної (пасивної) до практичної (активної) діяльності. Тобто, включення студента в контекст реальної професійної діяльності розпочинається із способів пасивного спостереження за трудовими процесами.

За таких умов місця «набуттю професійних умінь і навичок» фактично не залишається. Окрім того, така «бездіяльність» відповідним чином впливає на рівень мотиваційної готовності студентів до освоєння професії. За зауваженням Ю.М.Швалба, коли йдеться про мотиваційну готовність, слід говорити не лише про наявність відповідних мотивів, а й про відповідний «специфічний стан індивіда» [5, с.32].

Таким ресурсним станом можна назвати комплекс полімодальних емоцій, який відчуває індивід при зустрічі з невизначеністю об'єкта, якого хочеться розпізнати: здивування, захоплення, сум'яття, острах тощо. Викладачі вищої школи нерідко є свідками величезного бажання і готовності студентів-

соціономістів включитися безпосередньо в освоювану сферу професійної діяльності вже на перших курсах, але можливість «угамування спраги» надається їм набагато пізніше, після освоєння теоретичних знань і формування первинного образу майбутньої професії. Часто на цей момент пізнавальний (дослідницький) інтерес згасає або трансформується в інші форми пізнавальної діяльності, не пов'язані з професійною.

Практики професійноорієнтованого спрямування відображають широкий діапазон взаємодій суб'єкта, накопичення самостійного досвіду отримання необхідних способів дій, засвоєння професійних норм і взірців діяльності, акумулювання особистісних результатів і досягнень, а також досвід їх презентації на різних рівнях спільнот.

Різновидами професійноорієнтованих типів практик у вищій школі є дослідницькі, комунікативні, проектні, організаційні, управлінські, ігрові, які предметно у «згорнутому» вигляді володіють змістом майбутньої професійної діяльності. Тому професійноорієнтовані види практик – *це різновид діяльності студентів соціономічних спеціальностей, спрямований на отримання позитивного професійного досвіду, формування професійних компетенцій і напрацювання реальних способів дій у професійних ситуаціях.*

Про необхідність введення специфічних видів діяльності в процес професійної підготовки фахівців, зауважує й відомий британський психолог Дж.Равен, посилаючись на роботи дослідників (Winter, McClelland, Stewart, 1981). Зокрема, він стверджує, що окрім академічних занять, студенти повинні отримувати різноманітний досвід за рахунок спільної роботи із людьми різного соціального статусу, різних систем цінностей та інтересів. Водночас важливою умовою є та, коли викладачі вимагають від студентів, щоб останні «аналізували та інтегрували набутий досвід, а не просто «приймали» його, пліткували про нього або бездумно накопичували» [4, с.213]. Й далі він продовжує: «надання студентам широких можливостей для участі в новій для них діяльності (лідерській, інноваційній, дослідницькій тощо) та надання їм підтримки на часі, коли вони намагаються виконати роботу, є важливою з точки зору досягнення значимих для них цілей [там же].

Модель переходу від навчальної ситуації до ситуації професійної передбачає зміну способів функціонування освітнього середовища. Логіка розгортання і включення студентів в систему професійноорієнтованих різновидів практик має певні закономірності: вони є спеціально заданими і проектними по своїй формі.

У якості базових професійноорієнтованих різновидів практик ми виокремлюємо три: 1) волонтерська; 2) дослідницька; 3) проектна практики.

В рамках навчального процесу ця можливість реалізується завдяки впровадженню принципово відмінної концепції підготовки і виконання студентських курсових робіт, починаючи з першого курсу навчання соціономічній спеціальності.

Варто визнати, що в епоху експансії інтернет-технологій у різні сфери життєдіяльності людини (у тому числі і в навчання), курсова робота, як різновид науково-дослідницької роботи студентів, фактично втратила своє основне призначення. Її головна мета полягає у розвитку самостійних навичок наукового дослідження студентів, (принаймні так стверджується у згаданому підручнику з

Педагогіки вищої школи: «захист курсових та дипломних робіт сприяє зростанню самостійності студентів, формуванню їх як майбутніх спеціалістів») [3, с. 150].

Водночас реальна практика свідчить, що виконання курсових робіт носить здебільшого формальний (репродуктивний) характер, й швидше демонструє рівень компілятивних навичок студента. Внаслідок цього виникає велика розбіжність між бажаним і дійсним, між націленістю підготовки фахівця соціономічної сфери на розв'язання професійних задач, пов'язаних із психічною реальністю суб'єкта взаємодії і відсутністю «простору» для їх формування.

Виходячи з цього, основною метою включення студентів-соціономістів в систему професійно-орієнтованих практик постає досвід набуття способів взаємодії у професійних ситуаціях завдяки реально отриманому досвіду емоційного переживання і особистісного відреагування (рефлексії).

Волонтерська практика (І курс). Основна мета включення студентів соціономічних спеціальностей у волонтерську практику полягає у формуванні професійних компетенцій, що мають афективно забарвлену вираженість. Йдеться про ті особистісні утворення індивіда, які роблять процес надання професійної допомоги гуманним і ціннісно-значущим: емпатійна підтримка, сенситивність, безоцінне прийняття, неупереджене ставлення тощо.

Волонтерська діяльність в зв'язку з цим виступає особливим психолого-педагогічним ресурсом розвитку особистісних здатностей.

Дослідницька практика (ІІ курс). Традиційно дослідницька діяльність розглядається в контексті наукової діяльності, водночас ціла низка провідних наукових і психологічних наукових шкіл (В.Давидов, Д.Ельконін, Ю.Громико) розглядають її у якості освітньої діяльності, спрямованої на досягнення освітніх результатів. ЮНЕСКО взагалі розглядає її не як наукову роботу, а як основну технологію сучасної освіти.

Дослідження - діяльність, пов'язана із пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання, що передбачає наявність основних етапів, властивих для дослідження у науковій сфері: постановку проблеми; вивчення теорії, пов'язаної з обраною темою; висування гіпотези дослідження; підбір методик і практичне оволодіння ними; збір матеріалу; аналіз і узагальнення отриманих даних; оформлення висновків.

Особливість дослідницьких практик студентів соціономічного профілю полягає у специфіці предмета досліджуваного явища, яке безпосередньо пов'язане зі змістом майбутньої професійної діяльності. Це в свою чергу означає, що головною метою включення студентів до дослідницьких практик є набуття ними функціональної навички дослідження як універсального способу освоєння дійсності, а також активізація особистісної позиції студента в освітньому процесі на основі вироблення суб'єктивно нових, особистісно значимих знань.

Специфіка даного виду професійно-орієнтованої практики полягає в її колективно розподіленому характері діяльності, що передбачає спільну роботу студентів у мікрогрупах по 4-5 осіб. Принцип колективно-розподіленого способу діяльності сформульований в якості основного принципу технології розвиваючого навчання В.В.Давидова - Д.Б.Ельконіна, що обумовлює досить потужну мотиваційну готовність учня до вирішення поставлених дослідницьких завдань.

Фактично головним стимулом стає інтерес, який через механізми емоційної зацікавленості та залученості знімає проблему примусової мотивації та

примусового пошуку при вирішенні дослідницьких завдань. Крім того, такий спосіб організації діяльності є запорукою формування важливих професійних компетентностей сьогодення - роботі в команді та при прийнятті командних рішень.

Обрана студентами проблематика дослідження повинна враховувати ряд моментів: а) актуальність досліджуваного явища, б) недостатність вивчення і розробленості проблеми; в) можливість застосування дослідницьких процедур для його опису (зокрема, можливість доступу до експертів з даної проблеми).

Проектна практика (III курс). Проектування – діяльність, спрямована на трансформацію об'єкта з метою покращення його якісних характеристик, що мають соціально-орієнтовану спрямованість. Тому, виходячи із специфіки змісту діяльності фахівців соціономічних професій, проектування повинне зачіпати соціальне середовище людини, виступати в якості конструювання соціального майбутнього.

У сучасній літературі соціальне проектування визначається як «науково-теоретична і водночас практична діяльність зі створення проектів розвитку соціальних систем, інститутів, соціальних об'єктів, їх властивостей і відносин на основі соціального передбачення, прогнозування та планування соціальних якостей та характеристик, що являються значущою соціальною потребою» [2, с.3].

Натомість, виокремлення змістових параметрів соціальних проектів повинно стосуватися змін способу життя, а тому вони повинні бути спрямовані:

1) на зміну наявних значимих предметних умов життєдіяльності людей, що передбачає появу нових способів поведінки і дій, які поступово ввійдуть у груповий життєвий досвід, стануть компонентом традицій;

2) на зміну існуючих способів дій, які іноді є не найкращими через ряд причин, й, відповідно, новим способам дій можна навчати, що призводитиме до стабілізації суспільних процесів;

3) на зміну існуючих норм і правил організації форм життєдіяльності спільноти, що ґрунтується на ідеї пріоритетності зовнішньої регламентації способу життя [2].

При виконанні курсового проекту студенти самостійно обирають тему, виходячи із власних інтересів в галузі освоюваної соціономічної професії і врахування можливостей самостійного ініціювання і реалізації проектної ідеї. Іншим способом включення в проектну практику є підключення до реалізації проектів, які вже здійснюються іншими суб'єктами.

Як і в попередніх видах професійно-орієнтованих практик, студент здійснює рефлексивний аналіз особистісних та професійних змін, оцінює результати власної участі в роботі над проектом, визначає рівень набутих компетентностей. Фіксуються пропозиції щодо подальшого розвитку проекту.

Висновок. Впровадження професійно-орієнтованих практик в освітній процес дозволить оцінювати готовність випускника соціономічного фаху не з точки зору готовності до практичної діяльності як такої, а до будь-якої практики у професійній діяльності. Гарантованою умовою цієї готовності стають набуті фахові компетенції.

Список використаних джерел

1. Волков В.Е. Практика в образовании. Что такое практикоориентированное обучение? Как практически организовать/осуществить такое обучение?/ В.Е Волков. / [Электронный ресурс] //Режим доступа: edu.tltsu.ru/sites/ sites_content/ site125/ html/
2. Курбатов В.И. Социальное проектирование: [учеб. пособ.] / В.И.Курбатов, О.В.Курбатова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2001. – 416 с.
3. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник /З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк,А.В.Семенова та ін..- 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ.. – М.., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
5. Швалб Ю.М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю.М. Швалб // Вища школа. – 2010. – №1. – С.31– 36.
6. Чуйко О.В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях: [монографія] / О.В. Чуйко – К.: АДЕФ –Украина, 2013. – 280 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.947

Шамлян К. М. °

Національний лісотехнічний університет України, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та психології (м. Львів)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СТУДЕНТАМИ ПРИЙОМІВ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей застосування прийомів саморегуляції методом самооцінки. Проаналізовано структура взаємозв'язків між показниками вольової регуляції та сталими характеристиками вольової організації особистості.

Ключові слова: *вольова регуляція, прийоми саморегуляції, вольове зусилля, вольові якості, вольова організація особистості*

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей применения приёмов саморегуляции методом самооценки. Проанализирована структура взаимосвязей между показателями волевой регуляции и устойчивыми характеристиками волевой организации личности.

Ключевые слова: *волевая регуляция, приёмы саморегуляции, волевое усилие, волевые качества, волевая организация личности*

The article represents the results of empirical research of peculiarities of application of self-regulation modes by the method of self-appraisal. The structure of interrelation between the indexes of volitional adjusting and permanent descriptors of personality volitional organization has been analyzed.

Keywords*: volitional adjusting, self-regulation modes, conation, volitional skills, personality volitional organization*

Актуальність дослідження. Події, які відбуваються у нашій країні, вимагають мужності і рішучості, витривалості і підняття бойового духу громадян у боротьбі за цілісну та незалежну державу. У зв'язку з цим актуальним завданням

° © Шамлян К. М., 2014 р.

психологічних досліджень сьогодні є вивчення вольового потенціалу українського народу.

У сучасних дослідженнях проблема волі розглядається у руслі свідомої та цілеспрямованої психічної саморегуляції поведінки та діяльності (В. Іванніков, Е. Ільїн, В. Калін, Б. Смірнов, J. Kuhl). Вольову регуляцію визначають як вихідне поняття теорії волі, її «процесуальний аспект», «свідоме, опосередковане цілями і мотивами предметної діяльності створення стану оптимальної змобілізованості, оптимального режиму активності та концентрування цієї активності у потрібному напрямку» [1, с. 52]; як окремий вид довільного управління, який характеризується застосуванням значних вольових зусиль, скерованих на подолання труднощів та перешкод, тобто служить механізмом самомобілізації [2, с. 118].

Найяскравіше вольова регуляція виявляється, коли ми виконуємо дії: 1) нові для нас; 2) відомі, але у незвичній обстановці або у незвичний час; 3) відомі, але які потребують у порівнянні із звичайним темпом роботи прискорення або, навпаки, уповільнення; 4) відомі, але у незвичному стані (хвороба, емоційний підйом або занепад); 5) відомі, але не схвалені особистістю (наприклад, робота на вимогу інших осіб, доцільність якої людина відкидає або піддає сумніву); 6) монотонні дії [3, с. 103]. Велика увага прийомам вольової саморегуляції приділялася у психологічних дослідженнях спортивної діяльності (А. Пуні, Б. Смірнов, Г. Чашина, В. Калін, В.Мунтян, О. Чернікова, Г. Мейксон, В. Марищук, Г. Гагаєва та інші).

Роль умінь застосовувати прийоми саморегуляції у навчальній діяльності студентів та їх повсякденному житті (втім, як і будь-якої людини) важко переоцінити, вони є тими невидимими «цеглинками», з яких поступово вибудовується цілісна, міцна структура вольової організації особистості. На жаль, на теперішній час бракує досліджень, які б розкривали зв'язок між первинними елементами вольової регуляції і сталими характеристиками вольової активності особистості – вольовими якостями.

Мета дослідження – дослідити особливості застосування студентами прийомів вольової саморегуляції у навчальній діяльності та в інших сферах активності, проаналізувати структуру взаємозв’язків між показниками вольової регуляції та сталими характеристиками вольової організації особистості.

Ключовим механізмом вольової регуляції, на думку багатьох дослідників (О. Лазурський, К. Корнілов, М. Басов, В. Мясіщев, Г Ситін, В. Селіванов, В. Калін, Е. Ільїн, Б. Смірнов, А. Висоцький, П. Рудик та інші), виступає вольове зусилля. Найбільш загальний поділ волових зусиль на 1) фізичні та інтелектуальні; 2) ті, що стимулюють активність для досягнення мети, і ті, які придушують спонукання припинити діяльність через виниклі в її процесі несприятливі фактори – страх, втому, фрустрацію.

Психологи спорту виділяють вольові зусилля при м’язових напруженнях; при напруженні уваги; пов’язані з подоланням втоми; пов’язані з подоланням почуття сорому; пов’язані з дотриманням режиму [4]. Вказують на змішаний емоційно-вольовий характер зусиль у психічній саморегуляції спортивної діяльності, при цьому вольовий компонент розглядають як свідомо-примусову духовну силу психічної саморегуляції особистості спортсмена [5].

Нам видається плідним підхід Б. Смірнова [6] до виділення окремих механізмів вольової регуляції – через аналіз перешкод (об'єктивних умов зовнішнього середовища та діяльності) і труднощів (внутрішніх опорів, які виникають на основі невідповідності енергетичних та/або інформаційних ресурсів спортсмена вимогам виконання вправ). Спортивна діяльність виступає оптимальною моделлю для подібного аналізу, оскільки перешкоди і труднощі, з якими стикається людина на шляху досягнення мети, сягають гранично можливих величин.

Свідома саморегуляція у спорті здійснюється за допомогою самовпливів особистості, які здебільшого мають вербальний характер і відрізняються за своїми психологічними механізмами. Один з них – опосередкований, адресується підготовчій фазі вольової дії і мобілізує енергію непрямим способом через зміну змісту вихідних мотивів, забезпечуючи, таким чином, спонукальну функцію в управлінні своїм внутрішнім світом. Другий – механізм безпосередніх самовпливів, який мобілізує енергію за прямою вказівкою особистості, без перебудови мотивів; він реалізує примусову функцію у саморегуляції дій і вчинків переважно у зовнішньому середовищі. У зв'язку з інформаційно-енергетичним підходом до розуміння та розв'язання труднощів самовпливи особистості та прийоми, що їх забезпечують, вчений об'єднує у наступні чотири групи: ті, що спонукають до мобілізації; ті, що спонукають до організації; ті, що примушують до мобілізації; ті, що примушують до організації.

Примусові самовпливи утворюють власне вольовий компонент психічної саморегуляції діяльності, який виявляється переважно у подоланні діяльнісних труднощів. Представимо взаємовідношення між різними сторонами саморегуляції, описаними Б. Смірновим [5, 6], у вигляді таблиці 1.

Мобілізаційні емоційно-вольові зусилля підвищують психічну і рухову активність, розкривають енергетичні резерви, збуджують стенічні емоції і здійснюють примус до активних дій. Організаційні емоційно-вольові зусилля скеровують розумову та рухову активність на правильне виконання фізичних вправ, намагаючись ослабити або усунути техніко-тактичні та особистісні «збуджуючі» труднощі.

Для вивчення особливостей застосування студентами прийомів саморегуляції нами було проведено пілотажне дослідження, в якому взяли участь 67 студентів магістерського рівня підготовки НЛТУ України (36 жінок і 31 чоловік). Застосовано такі методики.

1. Була розроблена анкета, яка містила наступні завдання досліджуваному: 1) оцінити за 10-бальною шкалою міру застосування прийомів саморегуляції окремо для навчальної діяльності й для суб'єктивно важливих ситуацій: 10 балів – найбільш характерний прийом, 1 бал – найменш характерний прийом; 2) оцінити за 10-бальною шкалою інтенсивність докладання вольових зусиль у різних сферах активності (навчальна діяльність, інтелектуальна діяльність, фізична робота, виконання домашніх обов'язків тощо). Перелік прийомів саморегуляції був зроблений на основі аналізу вищенаведених досліджень.

2. «Методика дослідження вольової організації особистості» (М. Гуткін, Г. Михальченко, А. Прудило [7, с. 175 - 182]), яка містить такі шкали: ціннісно-смислова організація особистості, організованість діяльності, рішучість,

наполегливість, самовладання, самостійність і загальна шкала. Методика також має шкалу нещирості.

Таблиця 1 - Труднощі і відповідні їм самовпливи, приойми та емоційно-вольові зусилля у спортивній діяльності (складено на основі робіт Б. Смірнова [5, 6])

Труднощі		**Самовпливи, які особистість спрямовує на їх подолання, та прийоми саморегуляції**	**Емоційно-вольові зусилля**
Діяльнісні: характеризують операційне напруження, діють безпосередньо на тіло та організм спортсмена	Фізичні: відчуття браку сил, витривалості, швидкості	Ті, що примушують до мобілізації рухової активності, сприяють розкриттю енергетичних резервів спортсмена щодо інтенсивності, швидкості та тривалості напруження через категоричні вимоги, мобілізуючі самонакази	Мобілізаційні
	Технічні: відчуття браку знань, навичок, розуміння	Ті, що примушують до організації рухової діяльності через зосеред-ження, розподіл і пере-ключення уваги на виконання дії, само-вказівки, самонакази	Організаційні
Особистісні: характеризують емоційне напруження, діють опосередковано через погіршення психічного стану спортсмена	Ті, що пригнічують, зменшують спонукальну силу мотивів: втома, страх,невпевненість	Ті, що спонукають до мобілізації психічної активності, підвищують емоційний тонус через самопереконування, самопідбадьорення, самозаохочення, відволі-кання уваги	Мобілізаційні
	Ті, що збуджують, зменшують ефективність когнітивних процесів: сильне хвилювання, відчуття злості	Ті, що спонукають до організації психічних процесів і станів через заспокоєння себе, регуляцію внутрішньої уваги, мислене узгодження дій	Організаційні

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми STATISTICA 6, використано методи описової статистики, кореляційного, факторного та порівняльного аналізу.

Результати опрацювання першого пункту анкети представлено у таблиці 2.

Найбільш поширеними прийомами саморегуляції є прямий наказ і уявлення приємних наслідків, аутсайдери в обох списках – також однакові. Усі без винятку прийоми вольової саморегуляції отримали більше балів у разі застосування їх в особисто важливих ситуаціях, ніж у навчальній діяльності. Перевірка за t-критерєм Стьюдента для незалежних змінних виявила статистично значущі відмінності по таких прийомах: уявлення приємних наслідків, підбадьорення, концентрація уваги (для $p<0,01$ $t = 3,46$; 2,85; 2,62 відповідно); намагання

якнайскоріше розпочати роботу, переконування себе, прямий наказ (для $p<0,05$ $t=2,30$; 2,25; 2,15 відповідно).

Таблиця 2 - Середні по групі досліджуваних оцінки міри застосування прийомів саморегуляції

Навчальна діяльність			Суб'єктивно важливі ситуації		
Ранг	Зміст прийому	Бал	Ранг	Зміст прийому	Бал
I	прямий самонаказ зробити те, що потрібно	7,87	I	уявлення приємних наслідків	8,92
II	уявлення приємних наслідків зробленої справи	7,82	II	прямий самонаказ зробити те, що потрібно	8,44
III	намагання знайти додатковий смисл дії	7,19	III	підбадьорення себе	7,82
IV	контроль свого стану під час виконання дії	7,12	IV	намагання знайти додатковий смисл	7,67
V	довільне припинення дії для того, що все обдувати	7,1	V	переконування себе у правильності дій	7,55
VI	підбадьорення себе	6,95	VI	концентрація уваги на ретельному виконанні дії	7,51
VII	намагання розслабитися	6,78	VII	навіювання певного настрою	7,39
VIII	переконування себе у правильності дії або рішення	6,76	VIII	контроль свого стану під час виконання дії	7,30
IX	навіювання певного настрою, стану	6,67	IX	припинення дії	7,09
X	концентрація уваги на ретельному виконання кожної дії, руху	6,53	X	самонаказ припинити коливання	6,93
XI	самозаспокоєння	6,48	XI	намагання розслабитися	6,92
XII	самонаказ припинити коливання	6,42	XII	самозаспокоєння	6,69
XIII	уявлення неприємних наслідків в разі невиконання діяльності	6,34	XIII	уявлення неприємних наслідків	6,67
XIV	схвалення себе	5,91	XIV	схвалення себе	6,39
XV	намагання якнайскоріше розпочати неприємну роботу	5,31	XV	намагання якнайскоріше розпочати неприємну роботу	6,30
XVI	самоосуд	5,24	XVI	самоосуд	5,68

Отже, чим сильніше бажання досягнути важливих для особистості результатів, тим інтенсивніше включаються механізми вольового зусилля. Залежність, звичайно, очевидна. З іншого боку, вольові зусилля потрібні тоді, коли бракує внутрішньої мотивації, і треба підпорядкувати себе виконанню обов'язку. У деякій мірі це ілюструють дані по другому пункту анкети: найбільше вольових зусиль студентам доводиться докладати у навчальній діяльності (середнє значення 7,17 балів при найменшій дисперсії). Щодо інших сфер активності, бали розподілено так: застосування вольових зусиль при виконанні домашніх обов'язків (6,81), у фізичній роботі (6,67), у заняттях улюбленою справою (6,25), в інтелектуальній роботі (6,20), у спілкуванні (6,05). Статистично значущими є відмінності між показниками вольових зусиль у навчальній та

інтелектуальній діяльності (t=2,72 для незалежних змінних при рівні значущості p<0,01). Виникає питання, який смисл студенти вкладають у поняття «інтелектуальна робота», яку частку інтелектуальності вони приписують навчальній діяльності.

Кореляційний аналіз показав, що зі всіх прийомів саморегуляції найбільше статистично значимих зв'язків з вольовими властивостями мають: самопереконування, самоконтроль, концентрація уваги на ретельному виконанні роботи (див. табл.3).

Таблиця 3 - Коефіцієнти кореляцій шкал методики вольової організації особистості з показниками прийомів саморегуляції для рівня значущості p<0,05 (жирним виділено кореляції для p<0,01).

Прийоми саморегуляції	**Шкали методики**						
	Ціле-спрям.	Орг.	Ріш.	Напл.	Самовл.	Самост.	Загальна шкала
Уявлення неприємних наслідків		- 0,28					
Самозаспокоєння		0,25				-0,28	
Схвалення себе	0,26						
Переконування себе у правильності дій	0,28	0,25	0,28		**0,38**		**0,37**
Концентрація уваги на ретельному виконанні дії	**0,33**	0,25		0,25	**0,32**		**0,37**
Контроль стану під час виконання дії		0,31			**0,44**		**0,35**
Наказ собі припинити коливання	0,28						

Не виявлено значимих кореляцій з вольовими властивостями для наступних прийомів: прямий наказ зробити те, що треба, підбадьорення себе, намагання якнайшвидше розпочати справу, самозасудження, уявлення приємних наслідків, самонавіювання, довільне припинення дії, пошук додаткового смислу дії, намагання розслабитися. Прямий наказ (отримав найвищі оцінки досліджуваних) є, очевидно, універсальним прийомом, який застосовують незалежно від розвитку сили волі.

Серед шкал тесту найбільш «вольовою» виявилася шкала самовладання: найсильніші кореляції з власне вольовими прийомами саморегуляції. Несподіваним є слабкість і нечисленність кореляцій прийомів саморегуляції зі шкалами наполегливості та самостійності.

З метою вивчення структури взаємозв'язків між показниками саморегуляції був застосований факторний аналіз (методом головних компонент з обертанням варимакс). Факторна структура виявилася недостатньо чітка; враховуючи критерії Кайзера і Кеттелла, виділено чотири фактори (59,1 % загального внеску у сумарну дисперсію).

Фактор 1 утворюють такі показники: концентрація на ретельному виконанні (0,84), переконування себе у правильності (0,70), контроль свого стану (0,67),

наказ собі припинити коливання (0,61). Усі ці прийоми стосуються безпосереднього виконання вольової дії в утруднених умовах, забезпечуючи її ефективність, тому цей фактор назвемо «Власне вольові прийоми психічної саморегуляції».

Фактор 2 – «Негативна самостимуляція» – утворений показниками: уявлення неприємних наслідків (0,82) і самозасудження (0,67).

Фактор 3 об'єднує наступні шкали: намагання якнайшвидше розпочати неприємну справу (0,83), уявлення приємних наслідків (0,76). Цей фактор умовно можна назвати «Імпульсивний, позитивний».

Фактор 4 – «Рефлексивно-заспокійливі прийоми» – об'єднує показники: заспокоєння себе (0,74), підбадьорення (0,55), намагання знайти додатковий смисл (0,49). Кореляції значень цих факторів зі шкалами тесту вольової організації особистості подано у таблиці 4.

Таблиця 4 - Коефіцієнти кореляцій показників шкал методики вольової організації особистості з факторними значеннями (* позначено для рівня значущості p<0,05, жирним виділено – для p<0,01)

Шкали методики	**Фактори**			
	1. Власне вольові прийоми	2. Негативна стимуляція	3. Імпульсивний позитивний	4. Рефлексивно-заспокійливі прийоми
Цілеспрямованість	**0,37***	- 0,23	- 0,04	- 0,10
Організованість	0,24	- 0,30*	0,03	0,10
Рішучість	0,21	- 0,28*	0,05	- 0,16
Наполегливість	0,19	- 0,24*	0,01	**- 0,37***
Самовладання	**0,33***	**- 0,34***	0,02	- 0,26*
Самостійність	- 0,06	-0,17	- 0,05	- 0,21
Загальна шкала	**0,34***	**- 0,39***	0,00	- 0,25

Отже, рівень вольової організації особистості виявляється у застосуванні прийомів саморегуляції, які безпосередньо пов'язані з виконанням вольової дії (перший фактор). Щодо прийомів самомотивування, які здебільшого стосуються підготовчої фази вольової дії (другий і четвертий фактори), – кореляції від'ємні. Також відсутні кореляції вольових властивостей з четвертим фактором.

Висновки. У проведеному пілотажному дослідженні була зроблена спроба дослідити особливості вольової регуляції студентів у навчальній діяльності та інших сферах активності. Для цього був застосований метод самооцінки. Результати кореляційного і факторного аналізу вказують на необхідність подальшої роботи у напрямку уточнення емпіричних показників рефлексивних методів, диференціації специфічних ознак вольової активності для визначення мотиваційного, емоційного, інтелектуального і «власне вольового» компонентів у структурі вольової організації особистості.

Список використаних джерел

1. Калин В. К. На путях построения теории воли / *В. К. Калин* // Психологический журнал, 1989. – Т 10, № 2. – С. 46 – 55.
2. Ильин Е. П. Психология воли. 2-е изд /*Е. П. Ильин*. – СПб: Питер, 2011. – 368 с.
3. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание / *В. И. Селиванов*. – Рязань: Изд. Рязанского гос. пед. института, 1992. – 572 с.

4. Рудик П. А. Психология. Учебник для институтов физической культуры / *П. А. Рудик*. – М: ФиС, 1967. – 230 с.
5. Смирнов Б. Н. О разных подходах к проблеме воли в психологии / *Б. Н. Смирнов* // Вопросы психологии, 2004, № 3. – С. 64 – 70.
6. Смирнов Б. Н. Психологические механизмы эмоционально-волевой саморегуляции в спорте / *Б. Н. Смирнов* // Теория и практика физической культуры, 1999, № 12. – С. 28 – 32.
7. Твоя профессиональная карьера: учебник. / Под ред. С. Н. Чистяковой, Т. И. Шалавиной. – М.: Просвещение, 2000. – 191с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.923:303.62

Швець А.В.°

Украинская Военно-медицинская академия (УВМА), Научно-исследовательский институт проблем военной медицины кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник, начальник научно-исследовательского отдела психофизиологии человека в особых условиях (г. Киев)

Кузьменко М.Д.

Научно-методический центр кадровой политики Министерства обороны Украины, кандидат психологических наук, научный сотрудник (г.Киев)

Числицкая О.В.

Украинская Военно-медицинская академия (УВМА), Научно-исследовательский институт проблем военной медицины, кандидат психологических наук (г.Киев)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА В ОПРЕДЕЛЕННЫХ СТРУКТУРАХ США И НЕОБХОДИМЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА

В статті розглядаються особливості професійного відбору кандидатів для служби в ЦРУ та ФБР. Встановлено, що для виконання таких задач успішно застосовується широкий арсенал методів. До професійно-важливих якосейі успішних працівників можна віднести: інтелектуальні особливості (в тому числі емоційний інтелект), характерологічні особливості, відсутність патохарактерологічних властивостей особистості.

Ключові слова: *професійний відбір, психодіагностика, професійно-важливі якості, ЦРУ, ФБР*

В статье рассматриваются особенности профессионального отбора кандидатов для службы в ЦРУ и ФБР. Установлено, что для выполнения таких задач успешно применяется широкий арсенал методов. К профессионально-важным качествам успешных работников можно отнести: интеллектуальные особенности (в том числе эмоциональный интеллект), характерологические особенности, отсутствие патохарактерологических свойств личности.

Ключевые слова: *профессиональный отбор, психодиагностика, профессионально-важные качества, ЦРУ, ФБР*

° © Швець А.В., Кузьменко М.Д., Числицкая О.В., 2014 р.

The article considers peculiarities of candidates' professional selection for service in CIA and FBI. It was established that a wide arsenal of methods should be used to perform such tasks successfully. Professionally important qualities of successful employees include mental skills (and emotional intelligence), character traits and an absence of pathological personality traits.

Keywords: *professional selection, psycho-diagnostics, professionally important skills, CIA, FBI*

Актуальность. Динамика современного мира обуславливает быстрое изменение манеры и способов ведения военных действий, а также применения новых технологий. Меняются требования к отбору и диагностике профессионально-важных качеств кандидатов для эффективного выполнения определенных заданий. В силовых ведомствах ведущих стран активно осуществляется процесс разработки, адаптации и усовершенствования форм, методов, методик профессионального отбора. Поэтому зарубежный опыт должен ставать предметом научного анализа. ***Целью*** статьи является критический анализ научных публикаций в интересах определения профессионально-важных качеств определенных силовых структур США.

Современная система профессионального отбора для службы в ФБР ЦРУ имеет хорошо проработанные научно-обоснованные методические подходы [5, 11, 12, 23]. Еще в 80-е годы прошлого тысячелетия Л. Хью исследовал и доказал эффективность использования разных контент-ориентированных стратегий самовосприятия успеха, сложности труда, уверенности в себе, а также стажа профессиональной деятельности в прогнозировании профессиональной пригодности (уровень надежности 0,82 по данным исследования 329 человек) [13, 15]. При этом, по мнению Шмидта Ф. и соавторов, на основании 85-летнего мета-анализа результатов, доказана эффективность использования около 19 процедур профессионального отбора и прогнозирования производительности обучения путем использования парных комбинаций когнитивных тестов с определением поведенческих особенностей [30, 31]. Саккетом П. и соавторами была также показана важность учета этнических особенностей человека и необходимость минимизации вербальной информации при проведении исследований [27].

Валидность методов отбора доказывалась с помощью мета-аналитических процедур выделения 6 основных из 168 возможных психологических показателей, а именно: понимание других людей, коммуникативность, активность, способность влиять на других, способность к организации и планированию, решению проблем [1].

Другие авторы для доказательства валидности профессионального отбора проводили мета-анализ ключевых ошибок происходящих во время его проведения: плохое планирование, недостаточный анализ работы, низкая дифференциация информации, плохое выполнение упражнений, отсутствие предварительной оценки тестов, неквалифицированные эксперты, недостаточно подготовленные эксперты, недостаточно подготовленные кандидаты, неаккуратное ведение документации, и злоупотребление результатами [4]. По мнению этих авторов, снижение данных ошибок при проведении профотбора существенно повысит его эффективность. Кроме того было показано влияние качественного состава экспертов на эффективность работы. Так, в работе [10] негативное влияние на вышеуказанный показатель имеют: высокая доля женских

экспертов, использование разных процедур исследований одновременно, превалирование управленческих экспертов над психологами.

ФБР вербует и нанимает кадры с разным уровнем подготовки, от старшекурсников вузов (не ниже уровня бакалавра GS-5) до опытных профессионалов GS-14. Требования к образованию и опыту работы варьируют в зависимости от требований, выдвигаемых конкретной специальностью (серии рубрики 0132 квалификационных стандартов Агентства США по кадровому менеджменту) [22]. Главными отличиями уровней GS -5,7,9,11,12,13,14 являются такие критерии как: характер и объем задач; независимость в принятии решений; необходимость наличия персональных контактов; характер и объем служебных обязанностей; профессионально-необходимые навыки и знания.

После позитивного решения по предварительному отбору, кандидаты получают уведомление о дате, времени и месте проведения I и II фаз специального тестирования, которые проходят в различных городах по всей территории Соединенных Штатов. Кандидаты должны иметь удостоверение личности с фотографией и уведомление. Ни каких других вещей кроме часов брать не разрешено.

Первая фаза тестирования занимает приблизительно 4 часа и состоит из 3 этапов оценивания профессионально важных качеств и умений, которые необходимы для выполнения задач специальных агентов [8, 14, 18, 25, 32]: изучение онтогенетических данных - инициативность и мотивация - эффективность коммуникативных способностей, критическое мышление и оценка информации при принятии решений, поддержание позитивного имиджа; изучение логики мышления и рассуждения - способность к тонкому замечанию (улавливания) деталей, способность к быстрой оценке информации ее обобщении при принятии решения; ситуационное поведение - способность организовывать, планировать и определять приоритеты при выполнении служебных задач, возможность эффективного взаимодействия с другими, способность поддерживать положительный имидж, способность оценивать информацию и принимать решения, способность адаптироваться к резко изменяющимся ситуациям, честность, искренность и добросовестность личности.

Большое внимание этой фазы исследований уделено определению когнитивных качеств личности, в особенности для тех претендентов, специфика службы которых является особой и экстремальной. Когнитивные тесты способны оценить свойства мышления (например, мышление, восприятие, память, вербальные и математические способности в решении проблем). Определение уровня интеллекта часто детализируется на его различные элементы – конкретные умственные способности. Примерами таких элементов могут быть: арифметические вычисления, словесные аналогии, понимание прочитанного, завершение цифровых последовательностей, пространственных отношений (например, визуализация объектов в трехмерном пространстве) [16, 19, 21, 24, 29].

Традиционные когнитивные тесты, использующиеся в США, хорошо стандартизированы и позволяют исследовать одновременно большие группы людей (например, способность к множественному выбору, логическому завершению). По мнению американских ученых тестирование когнитивных способностей позволяет прогнозировать эффективность работы для широкого

спектра рабочих мест (т. е. они обладают высокой степенью связи с реальной деятельностью) [16, 24]. Определяются также и особенности личностных характеристик с построением профиля личности для прогнозирования работоспособности и надежности деятельности для специфических аспектов работы. При этом часто используется 5-факторный опросник со шкалами - экстраверсия, эмоциональная устойчивость, доброжелательность, добросовестность и открытость опыту. Эти пять черт личности часто упоминаются под общим названием «Большая пятерка» или «пятифакторная модель» [6, 13, 18]. Кроме того используется также широко-известный Минесотский многопрофильный опросник личности (MMPI) и клиническое многоосное исследование Миллона (MCMI). Важно отметить, что подтверждена также необходимость использования некоторых психологических тестов предназначенных для диагностики патохарактерологических свойств личности (например, паранойя, шизофрения, компульсивные расстройства).

Достаточно интересным профессионально важным качеством является эмоциональный интеллект, под которым американские ученые подразумевают умение понимать собственные эмоции и эмоции других людей и способность использовать эту информацию для достижения наилучших результатов, для управления эмоциями, для успешной индивидуальной или коллективной работы, для комбинирования когнитивных и эмоциональных знаний [9]. Это связано с тем, что высокий уровень такого ПВК значительно снижает риск наркологической зависимости, конфликтности, агрессии, социальной неполноценности [17], нестабильности личности и дезадаптации [28]. Кроме того, было показано наличие гендерных различий показателя социальной компетентности как ключевой характеристики эмоционального интеллекта. Так, было показано, что женщины получают более высокие внешние оценки по сравнению с мужчинками, а тесты, основанные на самооценке эмоционального интеллекта, могут прогнозировать социальную компетентность только у мужчин [3].

Важное значение имеет определение честности, искренности и добросовестности кандидата для прогнозирования продуктивности деятельности [26]. В полном справочнике психологических тестов Б.Томаса и М. Херсена дается подробное описание тестовых процедур для определения этих качеств и показана связь их с другими личностными характеристиками. Установлено отсутствие влияния на этот показатель гендерных расовых и этнических характеристик [7].

Вторая фаза тестирования состоит из двух этапов: структурированное интервью: письменные упражнения. Структурированное интервью состоит из 13 стандартных вопросов и занимает около часа. Интервью проводится коллегиально (тремя специальными агентами) которые тщательно обучены в проведении оценки скорости и правильности принятия решения в разнообразных ситуациях. Структурированное интервью направлено на определение следующих профессионально важных качеств: навыков устной речи; возможность организации, планирования и расстановки приоритетов; возможность эффективно взаимодействовать с другими людьми. способность оценивать информацию и принимать решения; инициатива и мотивация; способность адаптироваться к резко изменяющимся ситуациям; честность и добросовестность.

Во время письменного упражнения кандидаты должны разборчиво написать доклад в течение полутора часа на основе материалов, предоставленных администратором теста. В начале упражнения, кандидатам предоставляется набор справочных материалов для использования в этом упражнении. Письменные упражнения необходимы для оценки следующих критических профессионально важных качеств: умение общаться в письменной форме; способность к детальному описанию событий; способность оценивать и обобщать информацию и принимать необходимые решения (аналитическое и критическое мышление).

Выводы. Кандидаты для службы в ЦРУ и ФБР по данным официальных сайтов должны обладать такими ПВК, как: способность выполнять приказы без колебаний, честность, порядочность, инициативность, самоконтроль, способность работать как в команде, так и в одиночку, патриотизм, умение хранить тайны и скрывать эмоции, предприимчивость, храбрость, способность к быстрому налаживанию доверительных отношений, готовность к работе в любое время суток и разных необычных условиях, высокий интеллект, надежность, быстрота и четкость мышления, навыки стрельбы разным оружием, а также качества, необходимые для вождения разнообразным видом транспорта.

Список использованных источников

1. Arthur W. Jr., Day E. A., McNelly T. L., & Edens, P. S. A meta-analysis of the criterion-related validity of assessment center dimensions // Personnel Psychologyю – 2003. V. 56. – P. 125-154.
2. Biddle D. Adverse Impact and Test Validation: A Practitioner's Guide to Valid and Defensible Employment Testing. - Burlington, 2005. - VT: Gower Publishing.
3. Brackett M. A., Rivers S. E., Shiffman S., Lerner N., & Salovey P. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence // Journal of Personality and Social Psychology. -2006. – V. 91. – P. 780-795.
4. Caldwell C., Thornton G. C., & Gruys M. Ten classic assessment center errors: Challenges to selection validity // Public Personnel Management. - 2003. V.32, №1. – P. 73-88.
5. Chapman D. S., & Webster J. The use of technologies in the recruiting, screening, and selection processes for job candidates // International Journal of Selection and Assessment. – 2003. – V.11. - P.113-120.
6. Costa P.T., McCrae R.R. Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Fife-Factor Inventory (NEO- FFI). Professional Manual. Psychological Assessment Resources, Inc. P.O. Box 998. -Odessa, Florida, 1992. -101 p.
7. Cullen M. J., & Sackett P. R. Integrity testing in the workplace / In J. C. Thomas & M. Hersen (Eds.) Comprehensive handbook of psychological assessment. - Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2004. - Volume 4: Industrial and organizational psychology. - P. 149-165.
8. Elkins T., & Phillips J. Job context, selection decision outcome, and the perceived fairness of selection tests: Biodata as an illustrative case // Journal of Applied Psychology. – 2000. – V. 85, №3. – P. 479-484.
9. Frost D. E. The psychological assessment of emotional intelligence / In J. C. Thomas & M. Hersen (Eds.), Comprehensive handbook of psychological assessment. - Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2004. - Volume 4: Industrial and organizational psychology. - P. 203-215.
10. Gaugler B. B., Rosenthal D. B., Thornton G. C., & Bentson C. Meta-analysis of assessment center validity // Journal of Applied Psychology. – 1987. – V. 72, №3. – P. 493-511.
11. Gilliland S. W., & Cherry B. Managing customers of selection // Journal managing Selection in Changing Organizations. - San Francisco: Jossey-Bass – 2000. - P. 158-196.
12. Guion R. M., & Highhouse S. Essentials of Personnel Assessment and Selection. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2006. – 45 p.
13. Hough, L. M. Development and evaluation of the "accomplishment record" method of selecting and promoting professionals // Journal of Applied Psychology. – 1984. – V. 69, №1. – P. 135-146.

14. Hough L. M., & Oswald F. L. Personnel selection: Looking toward the future — Remembering the past //Annual Review of Psychology. - 2000. V.51. – P. 631-664.
15. Hough L. M., Keyes M. A., & Dunnette M. D. An evaluation of three "alternative" selection procedures // Personnel Psychology. -1983. –V. 36, №2. – P. 261-276.
16. Hunter J. E. Cognitive ability, cognitive aptitude, job knowledge, and job performance// Journal of Vocational Behavior. – 1986. – V.29, №3. – P. 340-362.
17. Mayer J. D., Salovey P., & Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. // Psychological Inquiry. -2004. – V. 15. – P. 197-215.
18. Mount M. K., Witt L. A., & Barrick M. R. Incremental validity of empirically keyed biodata scales over GMA and the five factor personality constructs // Personnel Psychology. – 2000. – V. 53, №2. – P. 299-323.
19. Murphy K. R., Cronin B. E., & Tam A. P. Controversy and consensus regarding the use of cognitive ability testing in organizations // Journal of Applied Psychology. – 2003. –V. 88, №4. – P. 660-671.
20. Ones D. S., Viswesvaran C., & Schmidt F. L. Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance. // Journal of Applied Psychology. – 1993. – V. 78. –P. 679-703.
21. Outtz J. L. The role of cognitive ability tests in employment selection // Human Performance. - 2002. – V.15, №1-2. – P. 161-172.
22. Position Classification Standard Flysheet for Intelligence Series, GS-0132. - U.S. Office of Personnel Management, 1960. – 22 p.
23. Pulakos E. D. Selection Methods: A Guide to Implementing Formal Assessments to Build a High Quality Workforce. - Alexandria, VA, 2005. - SHRM Foundation
24. Ree M. J., Earles J. A., & Teachout M. S. Predicting job performance: Not much more than gob.// Journal of Applied Psychology. -1994. – V.79, №4. – P. 518-524.
25. Rothstein H. R., Schmidt F. L., Erwin F. W., Owens W. A., & Sparks C. P. Biographical data in employment selection: Can validities be made generalizable? // Journal of Applied Psychology. – 1990. – V.75, №2. – P.175-184.
26. Sackett P. R., & Wanek J. E. New developments in the use of measures of honesty, integrity, conscientiousness, dependability, trustworthiness and reliability for personnel selection.// Personnel Psychology. 1996. – V. 49, №4. – P. 787-829.
27. Sackett P. R., Schmitt N., Ellingson J. E., & Kabin M. B. High-stakes testing in employment, credentialing, and higher education: Prospects in a post-affirmative-action world. // American Psychologist. – 2001. – V. 56, №4. –P. 302-318.
28. Salovey P., & Mayer J. D. Emotional intelligence. // Imagination, Cognition, and Personality. - 1990.- V. 9. – P. 185-211.
29. Schmidt F. L., & Hunter J. General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance.// Journal of Personality & Social Psychology. – 2004. V. 86, №1. – P.162-173.
30. Schmidt F. L., & Hunter J. E. The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings.// Psychological Bulletin. - 1998. - V.124. - P. 262-274.
31. Schmidt F. L., Caplan J. R., Bemis S. E, Decuir R., Dunn L., & Antone L. The behavioral consistency method of unassembled examining. Washington, DC: U.S. Office of Personnel Management, Personnel Resources and Development Center, 1979.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.923.2

Шелина С. Л.°

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории педагогической психологи (г. Москва)

ОТНОШЕНИЕ К ПОЗИЦИИ АВТОРИТЕТА У СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

На підґрунті аналізу моральних суджень дітей (7-17 років) та дорослих (батьків, вчителів, вихователів) обговорюється питання ставлення до вказівок референтних осіб, які порушують попередні домовленості. Показано, що позиція Авторитету (керівника, матері, батька) у теперішній час не є позицією абсолюту

Ключові слова: *моральні судження, авторитет і рівність*

На основании анализа моральных суждений детей (7-17лет) и взрослых (родителей, учителей, воспитателей) обсуждается вопрос отношения к указаниям референтных лиц, нарушающих предварительные договоренности. Показано, что позиция Авторитета (начальника, матери, отца) в настоящий момент не является позицией абсолюта.

Ключевые слова: *моральные суждения, авторитет и равенство*

On the basis of analysis of the moral judgements of children (7-17 years old) and adults (parents, teachers, tutors) the question of the relation to the indicated reference persons, who broke preliminary agreements, is discussed. In conclusion questions about a theoretical model and a methodological support of an investigation of a normative regulation are raised. It is shown that the position of authority (chief, mother, farther) doesn't present the position of absolute.

Keywords: *moral judgments, authority and equality*

Актуальность. Человек не только изначально находится в социокультурном окружении, но и строит себя из него как из строительного материала [1], поэтому при обсуждении вопросов развития личности важным становится вопрос конкретизации исходного состояния культуры сообщества, в том числе, – содержания нормативно-ценностного корпуса, регулирующего процессы взаимодействия. Особое место в этом ряду занимают процессы, наблюдаемые в период перемен.

Период нестабильного функционирования сообщества представлен как конструктивными, так и деструктивными процессами. Внедрение новых форм организации в период нестабильности часто сопровождается выраженной реакцией «возврата» к привычным, знакомым конструкциям. Но период перемен сопровождается также появлением возможности критично отнестись к догмам предшествующего этапа (о чем уже почти сто лет назад писал Г. Лебон) [2]. В связи с этим нам интересна современная тенденция развития «общественного мнения», в частности, степень выраженности традиционного для славянской культуры отношения к позиции авторитета.

В нашей, коммунитарной культуре, где характер системообразующих связей традиционно ориентирован на соподчинение, на вертикаль конструкции «начальник-подчиненный», категория Авторитета наполняется определенным смыслом. Рассматривая психологический аспект феномена особой, «авторитетной» позиции, следует учесть, что за этой конструкцией стоит не только власть, но особое влияние на другого индивида. «Авторитетным является

° © Шелина С. Л., 2014 р.

субъект, являющийся нравственным эталоном для других, и в силу этого обладающий высокой степенью референтности для окружающих» [3], что, в свою очередь, предполагает часто некритичное отношение ко всему, что транслирует авторитетное лицо. В связи с этим возникает вопрос, в какой мере влияет предварительная договоренность о правилах взаимодействия (на которых в пределе строится вся нормативно-правовая регуляция) на поступок человека, если Авторитет эти договоренности игнорирует (или нарушает). Особенно остро этот вопрос стоит в ситуациях, когда Авторитет определяет не только решение конкретной задачи, но в силу своей позиции (родителя, учителя, воспитателя) является носителем поведенческого модельного ряда. Проведенное нами исследование моральных суждений детей и взрослых позволит нам посмотреть на происходящее с разных позиций: с позиции тех, кто по должен подчиняться (дети, подростки), и тех, кто руководит (родители, учителя, воспитатели).

Методика исследования. В качестве прототипного мы использовали исследование моральных суждений детей, проведенное Ж. Пиаже и его коллегами [4]. Подробно методика нашего исследования моральных суждений детей и подростков представлена в опубликованной статье [5]. В указанном выше исследовании Ж. Пиаже для категоризации суждений респондентов были использованы определенные описательные оппозиции, на основании которых ученый выделял две стадии развития: гетерономную и автономную мораль. Гетерономная мораль предполагает уважение к взрослому человеку и правилу как таковому. «Готовые» правила заданы взрослыми как неизменные. Это сопровождается социальным принуждением, навязыванием мнения без учета потребностей и возможностей индивида. Данный тип справедливости базируется на ретрибутивной ответственности (в ситуации «проступка» при неизвестном виновнике следует наказать всех). Искупительная санкция задана как форма поддержания «справедливости». Имеет место передающаяся и объективная (в соответствии с размером ущерба) ответственность. Отношение к авторитету – как к абсолюту.

Автономная фаза развития морали предполагает изменчивость правил с учетом изменяющихся обстоятельств и возможностей участников совместной деятельности (игры, в том числе); высшей моралью здесь является не декларация равенства прав, а предоставление возможностей для реализации этих прав. Этот корпус норм предполагает добровольно принятую солидарность. Санкции носят предупредительный («Так больше не дела, иначе не будешь с нами играть»), а не искупительный характер. При принятии решения о возможном наказании учитываются обстоятельства и сознательные намерения человека, а не количественно выраженный ущерб. Имеет место понимание, что авторитет разрушает взаимообоюдность, доверие.

Данная классификация возникла в системе определенной культуры, поэтому ее использование имеет некоторые ограничения. Мы вводим иное обозначение предложенных Ж. Пиаже нормативных образований: блок гетерономной морали обозначаем как «первый» нормативный блок, а корпус правил «автономной» стадии обозначаем как «второй» тип норм.

В нашем исследовании принимали участие 273 детей и подростков в возрасте от 7 до 17 лет и 55 взрослых (родители дошкольников – 20 чел.;

учителя школы-интерната – 19 чел.; гувернеры дошкольников и воспитатели школы-интерната – 16 чел.). Исследование проведено в России.

В этой статье анализируются данные четырех ситуаций, отнесенных Ж. Пиаже к блоку «Равенство и авторитет» (Приложение 1). Используя методику Ж. Пиаже (предлагая детям и взрослым для обсуждения определенные ситуации), мы усложнили процедуру обработки полученных данных. В нашем исследовании велась аудиозапись суждений детей (взрослые – записывали свои ответы). Это позволило при анализе использовать все варианты полученных ответов. Для категоризации «сырых» данных нами был введен строгий критерий. При обработке учитывался факт соответствия/несоответствия прямого ответа определенному нормативному корпусу и факт соответствия аргументации прямому ответу. С учетом этого была построена следующая категориальная сетка для анализа содержания суждений: «Первый» тип норм; «Второй» тип норм; «Особые» ответы, куда вошли прямые ответы без аргументации и ответы с аргументацией, содержательно не связанной с нормами соорганизации; «Двойные», неоднозначные ответы: а) двойные («и/или»); б) изменяющиеся по ходу рассуждения ответы; в) смешанные, где ответ и аргументация относятся к разным блокам; г) ответы особого типа – «косвенный отказ + формальное, а не фактическое согласие; Отказ от ответа.

Результаты анализа суждений детей и взрослых, соответствующие строгому критерию, где определенному нормативному корпусу четко может быть отнесен как прямой ответ, так и сопутствующая аргументация, представлены в таблицах (Таблица 1, Таблица 2). Статистическая обработка данных была проведена ведущим специалистом лаборатории психологии общения факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова О. В. Митиной.

Таблица 1 - Частота встречаемости ответов первого и второго типа при обсуждении ситуаций (блок «Авторитет и равенство»). Данные по возрастным группам детской выборки

	Ответы 1 типа				Ответы 2 типа			
Сит.	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10
7 лет	0,412	0, 412	0,412	0,294	0	0	0,47	0
8-9 лет	0,468	0,375	0,468	0,375	0	0	0,437	0
10-11 лет	0,44	0,24	0,56	0,16	0	0,20	0,28	0
12-14 лет	0, 303	0,312	0,394	0,165	0	0,183	0,294	0
15-17 лет	0,289	0,267	0,411	0,188	0	0,178	0,189	0

В детской выборке по блоку «Равенство и Авторитет» в целом отмечается доминирование норм «первого типа», при этом выявлена тенденция к снижению уровня апелляций к нормам «первого» типа у подростков и молодых людей. Но эта тенденция не сопровождается пропорциональным приращением обращений к блоку норм «второго» типа. Наиболее выражено обращение к нормам «второго» типа в ситуации № 9, где нарушение первоначальной договоренности оправдано необходимостью помочь больному брату. При этом стоит отметить, что единственный факт выявленных статистически значимых «возрастных» изменений по данному тематическому блоку выявлен именно в ситуации 9 по «второму» типу норм, но изменение носило регрессивный характер.

Апелляция ко «второму» типу норм по блоку «Равенство и Авторитет» наблюдается только в ситуациях №№ 8 и 9 (позиция взаимодействия «Мать – дети»).

В суждениях взрослых доминирование норм «первого» типа выявлено только в ситуации № 7 (отношение «начальник лагеря отдыха – ребенок»). При обсуждении остальных ситуаций частота апелляций к нормам «первого» и «второго» типа соотносима (с небольшим перевесом в некоторых случаях в сторону норм «второго типа»). В группах взрослых значимые различия (фи-критерий) выявлены при обсуждении ситуации № 10 («второй» тип).

Таблица 2 - Частота встречаемости ответов первого и второго типа при обсуждении ситуаций (блок «Авторитет и равенство»). Данные по трем категориям групп взрослых респондентов

Ситуация	Ответы 1-го типа				Ответы 2-го типа			
	Близкие родствен-ники	Учителя	Воспи-татели	Знач.	Близкие родствен-ники	Учителя	Воспи-татели	Знач.
7	0,450	0,316	0,438	0,649	0,250	0,421	0,313	0,518
8	0,050	0,105	0,188	0,420	0,100	0,368	0,438	0,056
9	0,100	0,316	0,313	0,198	0,400	0,526	0,438	0,721
10	0,100	0,053	0,000	0,422	0,550	0,158	0,125	0,006

Таким образом, в некотором смысле мы можем говорить о гомогенности групп респондентов (детей, подростков и взрослых) по параметру «четкий ответ с соответствующей аргументацией, отнесенный к первому или второму типу норм», что позволяет нам делать некоторые обобщения.

Апелляций в суждениях детей к нормативному корпусу «первого типа» статистически больше. Частота встречаемости обращений к нормам «второго» типа в суждениях взрослых больше. Мы допускаем мысль о том, что здесь может срабатывать фактор социального контроля при записи своего ответа взрослыми.

Отчасти выявленную на детской выборке тенденцию подтверждают и суждения, формально не соответствующие строгому критерию. При обсуждении ситуаций №№ 7 и 8 отмечается во всех возрастных группах детской выборки достаточно высокий процент ответов, отнесенных к группе «формальное согласие + косвенный отказ». Наиболее выражено это у подростков и молодых людей (возрастные группы – 12-14 лет и 15-17 лет) при обсуждении ситуации № 7 (начальник лагеря отдыха – ребенок) **–** до 20%. Полагаем, что наличие такой позиции у детей и подростков является производной от необходимости при взаимодействии со значимыми взрослыми (формальными и неформальными авторитетными лицами) играть по правилам «вертикали» отношений. Эта категория ответов, возможно, свидетельствует, с одной стороны, о том, что социальная норма необходимости подчинения авторитету, теряет свою регуляторную силу, с другой, – формально сохраняется демонстративная конструкция «вертикали отношений».

Сопоставление результатов анализа по детской и взрослой выборкам по предложенным к обсуждению ситуациям, выявляет схожую тенденцию апелляции к «первому» типу норм только при обсуждении ситуации № 7. Это

конструкция отношений «начальник – ребенок». Конструкции «мать, отец – ребенок» имеют иную, неоднозначную динамику. Анализ частот обращений к нормам «первого» типа при обсуждении ситуаций в детской выборке позволяет выявить рейтинг каждой из позиций категории Авторитет: максимальное значение – «Мать», затем по степени значимости идет «Начальник лагеря», третья позиция – «Отец». У взрослых респондентов иной порядок: начальник – мать – отец.

Анализируя «косвенные показатели», для нас представляется важным отметить, что дети и подростки в число факторов, регулирующих активность, наряду с нормативной регуляций, относят «обстоятельства» действия и указывают на роль, личную позицию самого ребенка. Полагаем, что эти факторы являются значимыми для форм взаимодействия, где нормы соорганизации изначально заданы как переменная. Статистически эти позиции могут быть отнесены к случайным событиям, но здесь важен сам факт наличия у определенных детей и подростков такой «ситуационной» чувствительности.

Особое место среди полученных данных по детской выборке занимает категория «смешанных ответов (двойных, изменяющихся по ходу рассуждения и т.д.). При обсуждении ситуации № 10 частота встречаемости этого типа ответов доходит до 80%. Высокий процент смешанных ответов наблюдается и при обсуждении ситуации № 7. При этом минимальный процент (и отсутствие) ответов смешанного типа имеет место при обсуждении ситуации № 8. Таким образом, мы получили количественно выраженный пласт результатов по детской выборке с высокой степенью функциональной неопределенности. Частота встречаемости подобных ответов не дает нам права относиться к этим данным как к информационному «шуму».

Анализ содержания суждений взрослых на предмет использования нормативного комплекса «второго» типа показал, что статистически значимые различия (0,006) получены в ситуации № 10, где по сюжету отец нарушает принцип равенства. Максимально высокий результат ориентации на «второй» тип норм продемонстрирован в группе «родителей», а минимальный – в группе «воспитателей».

В ситуации № 8, где по сюжету мать нарушает предварительную договоренность, мы получаем «перевертыш»: в группе родителей – минимальная доля, а в группе воспитателей – максимальная доля использования в суждениях норм «второго» типа. Это расхождение также статистически значимо (0,056). Мы можем предположить, что такая диспозиция данных может быть сопряжена с желанием (или необходимостью) в группе родителей оправдать действие матери или защитить особый статус матери (в группе воспитателей).

Таким образом, исследование нормативно-ценностных конструктов на основании анализа моральных суждений взрослых (родителей, учителей, воспитателей) показали, что содержательно не выявлено однозначной нормативной доминанты; что в состав ориентиров взрослых входят конструкции нормативного комплекса «первого» и «второго» типа. При этом выразителями норм «второго типа» в большей степени являются родители, затем количественно идет группа «учителей», в меньшей степени это выражено у

«воспитателей». Нормативный комплекс «первого» типа чаще проявляется при обсуждении ситуаций в группе «воспитателей».

Таким образом, на основании полученных результатов мы можем сделать следующие ***выводы***:

1. В суждениях российских детей, подростков, молодежи при рассмотрении большинства ситуаций, где по содержанию авторитетное лицо нарушает ранее установленные договоренности, достаточно веско представлен «первый» нормативный корпус, но функциональный статус этого типа не всегда носит регулятивный характер. Наличие в суждениях детей ответов типа «формальное согласие + косвенный отказ» фактически свидетельствует об отказе выполнения указания референтного лица, нарушающего предварительные договоренности.
2. Взрослые респонденты, обсуждая ситуации блока «Авторитет и равенство», не демонстрируют однозначной нормативной доминанты. При этом «первый» тип норм в большей степени представлен в суждениях «воспитателей», в меньшей – у «родителей».
3. Статистически в большей степени отношение к позиции «авторитета» по «первому» типу представлено в суждениях детей по поводу ситуаций, где действующим лицом является Мать, у взрослых респондентов – Начальник.

Заключение: На основании анализа содержания суждений детей и взрослых мы можем констатировать факт, что позиция Авторитета в настоящий момент не является позицией непререкаемого абсолюта.

По закону функционирования систем в данной точке гипотетически имеют место как минимум три варианта развития событий: 1) при доминировании задачи самосохранения системы возможен возврат к старым, знакомым формам организации и соответствующим ценностных рядам; 2) при доминировании задачи развития возможно переструктурирование базовых отношений на новых основаниях; 3) стагнация – игнорирование проблемы. Наблюдаемое в системе образования-воспитания усиление значения функции внешнего контроля способствует реализации первого варианта, но в модифицированных формах. Дело в том, что в настоящий момент редуцированы многие сферы социальной активности, которые выполняли компенсаторную (с необходимостью дополняющую) роль к официально принятой ценностной позиции сообщества. Примером может служить резкое снижение количества сюжетно-ролевых игр партнерского типа на фоне роста соревновательной активности у детей. Готово ли сообщество платить за этот проект инфантилизацией подрастающего поколения?

Список использованных источников

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – Москва : Смысл, 2007. – 528 с.
2. Лебон Г. Психология масс / Г. Лебон. – Минск : Харвест, Москва : АСТ, 2000. – 320 с.
3. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
4. Пиаже Ж. Моральное суждение ребенка / Ж. Пиаже / Пер. с фр. Б. Большакова. – М. : Академический Проект, 2006. – 480 с.
5. Shelina, S. L., Mitina, O. V. Moral Judgments of Modern and Teenagers in Russia // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook: Vol.5 / Ed / by Yu. P. Zinchenko & V. F. Petrenko. – Moscow : Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012. – 405-421.

Приложение 1.

БЛОК «Равенство и авторитет». Адаптированные с учетом современных реалий ситуации, предложенные для обсуждения Ж. Пиаже [4, с. 346]

История 7. В лагере каждый должен дежурить (в столовой, по комнате, на воротах…) Однажды случилось так, что кто-то ушел со своего поста у ворот. Начальник лагеря проходил мимо, увидел это. Мимо пробегал молодой человек. Он отдежурил все свои дежурства. Парень спешил на танцы к своей любимой девушке (девочке). Начальник попросил его подежурить еще раз. Как должен поступить этот молодой человек?.... Почему?

История 8. Мама очень устала и попросила детей помочь ей с уборкой и приготовлением ужина. Девочка должна была почистить картошку, а мальчик – пропылесосить ковры. Но кто-то из них убежал играть на улицу. Тогда мама велела всю работу выполнить ребенку, который остался дома. Что он на это ответил маме?…..Почему?....Как поступил?

История 9. В семье три брата: старший и двое младших близнецов. Каждое утро все дети чистили свои ботинки (такое в семье было правило). Однажды старший заболел, тогда мама велела одному из близнецов, кроме своих, почистить также ботинки старшего брата. Что ты думаешь об этом?....Почему?

История 10. У папы два сына. Один всегда ворчал, когда его просили сходить за покупками. Другому сыну это тоже не нравилось, он ходил, ничего не говоря отцу. Папа чаще посылал того, кто не ворчал. Что ты думаешь об этом?...Почему?

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 159.923.2

Шелюг О. А.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант (м.Київ)

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ВИМІРЮВАННЯ ФЕНОМЕНУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО РОСТУ

У статті розглянуто теоретико-методологічні підходи сучасної клінічної психології до вимірювання посттравматичного росту як наслідку переживання травматичного стресового досвіду. Проаналізовано переваги та недоліки існуючих психодіагностичних методик у даній сфері досліджень. Висвітлено проблему багатовимірності конструкту посттравматичного росту, вирішення якої вимагає як теоретичної концептуалізації, так і базової психометричної роботи. Окреслено можливості подальшого розвитку вимірювання феномену посттравматичного росту.

Ключові слова: *травматичний стрес, психологічне благополуччя, посттравматичний ріст, психодіагностичні методики, багатовимірні моделі*

В статье рассмотрены теоретико-методологические подходы современной клинической психологи к измерению посттравматического роста как последствия переживания травматического стрессового опыта. Проанализированы преимущества и недостатки существующих психодиагностических методик в данной сфере исследований. Освещено проблему многомерности конструкта посттравматического роста, решение которой требует как теоретической концептуализации, так и базовой психометрической работы. Начертаны возможности дальнейшего развития измерения феномена посттравматического роста.

Ключевые слова: *травматический стресс, психологическое благополучие, посттравматический рост, психодиагностические методики, многомерные модел.*

° © Шелюг О. А., 2014 р.

The article considers theoretical and methodological approaches of current Clinical Psychology to the measurement of posttraumatic growth as a consequence of traumatic stressful experiences. Advantages and shortcomings of existing psycho-diagnostic tools in this field have been analyzed. The problem of multidimensionality of posttraumatic growth was highlighted with regard to a need of its theoretical conceptualization as well as a basic psychometric work on it. Possibilities for further development of the measurement of PTG phenomenon were suggested.

Keywords: *traumatic stress, psychological well-being, posttraumatic growth, psycho-diagnostic tools, multidimensional models*

Традиційно фокусом уваги фахівців у галузі клінічної психології було зменшення чи усунення симптомів різноманітних розладів, проте в останні кілька десятиріч у західній психологічній науці, насамперед завдяки зусиллям представників напрямку позитивної психології, все більше уваги приділяється позитивному психологічному функціонуванню особистості. ***Актуальність*** даного дослідження полягає в тому, що задля розробки та перевірки ефективності клініко-психологічних інтервенцій, спрямованих на зміцнення психічного здоров'я та розвиток психологічного благополуччя, необхідно володіти відповідними психодіагностичними методами для оцінки позитивних психологічних феноменів, зокрема позитивних наслідків травматичного стресового досвіду. ***Метою*** в даному випадку є узагальнення існуючих на сьогодні теоретико-методологічних підходів до оцінки посттравматичного росту як наслідку переживання травматичного стресового досвіду та аналіз відповідних дослідницьких інструментів.

Загалом існує кілька причин для впровадження інструментів, що вимірюють позитивне функціонування, до активного вжитку клінічних психологів. По-перше, клінічна психологія завжди займалася психологічним благополуччям, проте, успадкувавши термінологічне поле психіатрії, звела його визначення до відсутності будь-яких розладів. Активний розвиток та вжиток методик, що вимірюють позитивне функціонування, дозволить значно розширити дослідницьке поле. По-друге, як свідчить низка досліджень, благополуччя є превентивним фактором стосовно можливих майбутніх патологій, тому його адекватне вимірювання підкріплятиме не лише інтервенції, спрямовані на посилення позитивних характеристик, але й стане у пригоді при практичній роботі із психологічними розладами [1, с. 831].

Специфічні діагностичні інструменти, втім, будуються на гуманістичних концепціях психологічного благополуччя, що суттєво відрізняються від загальноприйнятих медичних моделей. У західній психології прийнято розрізняти конструкти «суб'єктивне благополуччя» (subjective well-being), що включає високі показники позитивного афекту, низькі показники негативного афекту та високу задоволеність життям, і «психологічне благополуччя» (psychological well-being), що операціоналізується в термінах автономності, самоприйняття, смислу життя, позитивних стосунків із іншими та особистісного зростання. Емпірично ці конструкти є відмінними, що підтверджено даними факторного аналізу, згідно з якими суб'єктивне благополуччя та психологічне благополуччя є окремими факторами інваріантно відносно до віку, статі та національності досліджуваних. Що стосується наслідків травматичних стресових подій, то й тут західні науковці користуються двома відмінними конструктами – посттравматичний стресовий розлад та посттравматичний ріст. ПТСР і ПТР не є різними полюсами одного

континууму, а відображають різні виміри досвіду і співвідносяться з різними поглядами на благополуччя: у той час як для суб'єктивного благополуччя важливим є зменшення наслідків ПТСР, для психологічного благополуччя вирішальним є насамперед особистісне зростання внаслідок пережитого травматичного стресу. Таким чином, медична і гуманістична моделі поділяють різні погляди на наслідки людського страждання, вони базуються на різних епістемологічних підґрунтях. Зважаючи на те, що дослідження позитивних наслідків травматичного стресу у клінічній психології має відносно нетривалу історію, теоретичні та емпіричні розвідки йдуть пліч-о-пліч, тому психодіагностична робота слугує як для розробки теоретичних конструктів, так і для розвитку поля психологічної практики [1, с. 834–837].

Позитивні наслідки травматичного стресового досвіду у західній психології найчастіше позначають термінами «посттравматичний ріст», «пов'язаний зі стресом ріст», «позитивні життєві зміни» тощо. У даній доповіді переважно використовується термін «посттравматичний ріст», під яким піонери дослідження цього феномену R. Tedeschi і L. Calhoun розуміють «досвід позитивних змін унаслідок боротьби зі значною життєвою кризою» [2, с. 1].

На сьогодні вимірювання посттравматичного росту активно розвивається, і перед дослідниками-психодіагностами постає низка важливих питань: переваги та недоліки різних методів вимірювання, зокрема кількісних порівняно із якісними; концептуальні питання стосовно одновимірності чи багатовимірності конструкту посттравматичного росту; придатність певного уніфікованого інструменту для вимірювання особливостей росту серед груп, різних за віком, рівнем розвитку, культурною приналежністю тощо; включення негативних формулювань до переліку питань поряд із позитивними; часові рамки вимірювання посттравматичного росту; проблеми валідності інструментів вимірювання. У даній доповіді висвітлено питання, що стосуються кількісного та якісного підходів до вимірювання посттравматичного росту, а також концептуалізації конструкту ПТР як одновимірного чи багатовимірного на основі психодіагностичних досліджень.

Якісний підхід до вимірювання наслідків посттравматичного росту представлений насамперед такими методиками, як письмове есе, техніка життєвої історії, фокус-групи, інтерв'ю, експресивне письмо, наративні техніки. Ранні дослідження у галузі позитивних наслідків травматичного стресу опиралися саме на якісні дані, що дозволило сформувати уявлення про різноманіття проявів росту, як-то: зміни у самосприйнятті, підвищення цінності життя, покращення міжособистісних стосунків, світоглядні трансформації тощо. Це одна із суттєвих переваг якісних методик над кількісними, адже опитувальники не можуть охопити всі сфери ПТР, більше того, у інтерв'ю досліджувані не обмежені визначеним набором шкал, а доповідають про існуючий та значущий для них досвід. Цією відмінністю може бути пояснений той факт, що згідно із деякими дослідженнями результати інтерв'ю не корелюють із результатами опитувальника: цілком можливо, що вони вимірюють різні аспекти ПТР. Втім, якісні методи мають низку недоліків, що пов'язані не лише із значними витратами часу і складністю охопити велику вибірку. Певна упередженість у постановці питань інтерв'ю може суттєво впливати на відповіді досліджуваних: одні дані будуть отримані у тому разі, якщо цікавитися «позитивними змінами» після пережитого травматичного досвіду, дещо інші дані будуть отримані, якщо дослідник запитує про «будь-які зміни», які

трапилися внаслідок травми. Крім того, деякі методики, наприклад наративні техніки, дозволяють глибше зрозуміти досвід особистісного зростання, проте не існує загальноприйнятого способу порівняння отриманих індивідуальних даних [3, с. 48–50].

На сьогодні існує кілька психометрично валідизованих методик кількісного вимірювання позитивних наслідків травматичного стресового досвіду: Шкала пов'язаного зі стресом росту (Stress-Related Growth Scale; Park C., Cohen L., March R., 1996), Опитувальник посттравматичного росту (Posttraumatic Growth Inventory; Tedeschi R., Calhoun L., 1996), Шкала знаходження вигод (Benefit Finding Scale; Antoni M., 2001). На пострадянському просторі перекладена й адаптована одна із цих методик, а саме Опитувальник посттравматичного росту [4, с. 202–205].

Усі згадані опитувальники пропонують респондентам оцінити ступінь посттравматичних особистісних змін у різних сферах за допомогою шкал Лікерта. Незважаючи на значну користь у дослідженні багаточисельних вибірок серед різних груп населення та розвитку наукових уявлень про конструкт посттравматичного росту, дані методики мають низку недоліків, про що йтиметься далі. По-перше, жоден із цих опитувальників не був валідизований на більш ніж одній вибірці, тому поки незрозуміло, якою мірою за їх допомогою можна адекватно оцінити виміри посттравматичного росту, що є специфічними для окремих груп населення. По-друге, наявні методики не є всеохопними з огляду на набір шкал, тобто позитивні зміни можуть траплятися у тих сферах, які не враховані розробниками. Наприклад, жоден із названих опитувальників не враховує виміру позитивних звичок у сфері здоров'я та змін у способі життя. По-третє, шкали відповідей у даних опитувальниках є уніполярними, тобто не надають можливості доповідати про негативні зміни у тих чи інших аспектах. Крім того, що позитивне формулювання стверджень обмежує здатність оцінювати увесь спектр особистісних змін унаслідок травматичного стресового досвіду, це також створює певну установку досліджуваних на позитивні відповіді. По-четверте, мова опитувальників не завжди є зрозумілою для пересічних досліджуваних, про що принаймні свідчать дані західних дослідників. Нарешті, сучасні методики вимірювання посттравматичного росту не забезпечують жодної інформації про причини, з яких досліджувані обирають варіанти відповідей, що вказують на «нульовий» ріст. Можливо, це вказує на те, що досліджувані досягли достатнього для них рівня розвитку у певних сферах уже на час травматичної стресової події і не потребували подальшого зростання [3, с. 52–53].

Крім того, усі вищезгадані методики мають характер ретроспективного вимірювання суб'єктивно сприйнятих змін, тобто респонденти на час опитування оцінюють ступінь особистісних змін порівняно із дотравматичною ситуацією. Така оцінка може бути досить упередженою і відображати прагнення людей сприймати себе як таких, що невпинно зростають та самоактуалізуються. Нарешті, постає питання щодо перевірки тест-ретестової надійності даних інструментів. Річ у тім, що посттравматичний ріст може розглядатися як невпинний процес, тому повторне його вимірювання серед однієї й тієї ж вибірки може не збігатися із результатами попереднього вимірювання [3, с. 54].

Існуючі на сьогодні інструменти вимірювання росту внаслідок травматичних стресових подій потребують допрацювання, зокрема це стосується розширення

сфери охоплюваних ними феноменів, перевірки їх валідності на різноякісних вибірках, а також пошуку адекватних способів підтвердження їх зовнішньої валідності (наприклад, звіти інших близьких осіб, експертна оцінка, вимірювання поведінкових проявів тощо).

Із кількісним вимірюванням позитивних наслідків травматичного стресового досвіду тісно пов'язана теоретико-методологічна проблема одновимірності-багатовимірності конструкту ПТР. На сьогодні існує два конкуруючі погляди на питання вимірності посттравматичного росту. Розробники Опитувальника посттравматичного росту R. Tedeschi і L. Calhoun, накопичивши первинні дані, шляхом експлораторного факторного аналізу виділили п'ять факторів, що відповідно відображають п'ять вимірів ПТР: 1) «ставлення до інших» (людина стала більше цінувати міжособистісні стосунки, з більшим співчуттям ставитися до інших, вільніше виражати власні емоції у стосунках тощо); 2) «нові можливості» (поява нових інтересів, обрання нового життєвого шляху, використання тих можливостей, які не були доступні до травматичної ситуації); 3) «сила особистості» (людина стала впевненішою у собі, ефективніше долає життєві труднощі); 4) «духовні зміни» (краще розуміння духовних проблем, зростання релігійності); 5) «підвищення цінності життя» (у людини змінилися життєві пріоритети, вона стала більше цінувати кожен день власного життя). C. Park із колегами, розробники Шкали пов'язаного зі стресом росту, відштовхувалися від трьохфакторної моделі, яка відображає три виміри: особистісний, соціальний та окремо копінг-ресурси. Проте результати факторного аналізу не підтвердили дане припущення, натомість відобразили наявність одного фактору, який включає в себе усі прояви посттравматичного росту [5, с. 368–369].

Деякі науковці вказують на те, що для дослідження вимірності конструкту ПТР необхідні потужніші статистичні методи. Зокрема, Armeli S., Gunthert K., Cohen L. стверджують, що конфірматорний факторний аналіз є більш строгим інструментом для визначення структури ПТР, ніж експлораторний факторний аналіз. Дослідники застосували згаданий метод до результатів дослідження за Шкалою пов'язаного зі стресом росту, внаслідок чого було визначено сім вимірів посттравматичного росту: афективна регуляція, релігійність, допомога іншим, саморозуміння, приналежність, сила особистості та оптимізм [5, с. 387–388]. Незважаючи на те, що загалом дослідники виділяють кілька основних вимірів посттравматичного росту, емпіричні дані свідчать про те, що перший фактор пояснює набагато значнішу частину дисперсії даних, ніж наступні фактори. Крім того, загальні показники росту мають вищу внутрішню узгодженість, ніж показники за окремими субшкалами [3, с. 57].

Існуючі багатовимірні моделі посттравматичного росту та відповідні їм психодіагностичні методики не є вичерпними. Наприклад, вони не охоплюють характерних змін способу життя та ставлення до здоров'я серед певних клінічних груп, зокрема ВІЛ-позитивних осіб. Певні виміри посттравматичного росту можуть різнитися також залежно від культурної приналежності: так, у деяких культурах акцент ставиться на духовному зростанні, тоді як у інших цінуються окремі особистісні характеристики. Опитувальники, засновані на самозвітах, також не охоплюють такий вимір ПТР, як «психологічна готовність», тобто підвищена стійкість до можливих майбутніх життєвих негараздів. Загалом дослідники

перераховують низку феноменів, які не враховані сучасними кількісними методиками: зростання віри в інших людей, матеріальні чи фінансові вигоди, відмова від зловживання алкоголем та наркотиками, зростання близькості у спільноті та співпраця між сусідами, підвищена організаційна готовність до майбутніх травматичних стресових подій. Звісно, жодна із кількісних методик не здатна врахувати ідіосинкратичних вигод, що представлені у досвіді окремих осіб (наприклад, зустріч із майбутнім подружжям у контексті життєвої кризи) [3, с. 58].

Висновки. Дослідження позитивних наслідків травматичного стресового досвіду має досить нетривалу історію у галузі клінічної психології, тому вимірювання феномену посттравматичного росту йде пліч-о-пліч із розробкою його теоретичної моделі. Уявлення про посттравматичний ріст ґрунтуються на поглядах гуманістичної та позитивної психології стосовно психологічного благополуччя особистості, що суттєво відрізняються від традиційної медичної моделі благополуччя. Зважаючи на це, вимірювання посттравматичного росту як конструкту, що не належить до одного континууму із конструктом посттравматичного стресового розладу, вимагає застосування спеціальних психодіагностичних інструментів.

На сьогодні кількісний та якісний підхід до вимірювання проявів посттравматичного росту мають однаково значну вагу: якісні методи розширюють та поглиблюють уявлення дослідників про різноманіття проявів посттравматичного росту, кількісні методики дозволяють вивчити особливості росту серед різних груп населення. Сучасні інструменти кількісного вимірювання не є досконалими. Основними проблемами, які вимагають вирішення, є, по-перше, певна упередженість питань і стверджень існуючих методик, що призводить до формування у досліджуваних установки на позитивні відповіді, по-друге, їх сумнівна валідність стосовно вимірювання посттравматичного росту серед деяких клінічних груп, по-третє, обмежений набір досліджуваних сфер росту, нездатність охопити деякі важливі виміри. Крім того, усі існуючі опитувальники мають ретроспективний характер і відображають суб'єктивне сприйняття позитивних змін унаслідок травматичного стресового досвіду, що ставить питання про адекватний спосіб встановлення зовнішньої валідності таких самозвітів.

Із розвитком психодіагностичних методик тісно пов'язане теоретико-методологічне питання багатовимірності конструкту посттравматичного росту. Згідно із результатами досліджень, факторна структура посттравматичного росту різниться залежно від складу вибірки, тому постає питання про вивчення проявів і структури росту серед різних груп осіб, зокрема за різновидом травматичної стресової події та за культурною приналежністю. Подальші дослідження у даній сфері вимагають базової психометричної роботи, що слугуватиме концептуальному узагальненню уявлень про феномен посттравматичного росту.

Список використаних джерел

1. Joseph S., Wood A. Assessment of positive functioning in clinical psychology: Theoretical and practical issues // Clinical Psychology Review. – 2010. – Vol. 30. – P. 830–838.

2. Tedeschi R., Calhoun L. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol. 15. – № 1. – P. 1–18.

3. Park C., Lechner S. Measurement issues in assessing growth following stressful life experiences // The handbook of posttraumatic growth: research and practice / Edited by L. Calhoun, R. Tedeschi. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. – P. 47–67.

4. Магомед-Эминов М. Ш. Феномен экстремальности. – 2-е изд. – М.: Психоаналитическая ассоциация, 2008. – 218 с.
5. Armeli S., Gunthert K., Cohen L. Stressor appraisals, coping, and post-event outcomes: the dimensionality and antecedents of stress-related growth // Journal of Social and Clinical Psychology. – 2001. – Vol. 20. – P. 366 – 395.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК: 159.923.3:004.42

Юрчинська Г.К.°

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, кандидат психологічних наук, доцент (м.Київ)

Божко Ю. П.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, факультет психології, аспірант (м.Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУВЕРЕННОСТІ ТА САМОСТАВЛЕННЯ ПРОГРАМІСТА

Психологічна суверенність взаємопов'язана з емоційною стабільністю та креативністю програміста. Характеристики самовпевненості та самокерівництва програміста перебувають в компенсаторній взаємозалежності.

Ключові слова: *програміст, психологічна суверенність, самоставлення, самовпевненість, самокерівництво*

Психологическая суверенность взаимосвязана с эмоциональной стабильностью и креативностью программиста. Характеристики самоуверенность и саморуководство программиста находятся в компенсаторной взаимозависимости.

Ключевые слова*: программист, психологическая суверенность, самоотношение, самоуверенность, саморуководство*

Psychological sovereignty correlates with emotional stability and creativity of a computer programmer. Self-confidence and self-management characteristics of a computer programmer remain in compensatory interdependence.

Keywords: *computer programmer, psychological sovereignty, self-attitude, self-confidence, self-management*

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що сучасний стан рейтингів професій та спеціальностей за результатами провідних сайтів, зокрема, Elbrusoid. org та Headhunter.com.ua, показує, що найбільшим попитом (перше рангове місце) на ринку праці користуються спеціалісти з інформаційних технологій, веб–дизайнери, фахівці з телекомунікацій, програмісти [1]. Вказана група професій пов'язана з розробкою та створенням нових інформаційно-технологічних об'єктів і за своїм психологічним змістом представляє інтегративне утворення трьох типі професій за їхньою багаторівневістю і багато вимірністю ознак: техноекономічних, сигноекономічних, соціоекономічних. З техноекономічними ознаками пов'язані знання і вміння застосування технічних приладів, з сигноекономічними –

° © Юрчинська Г.К., Божко Ю. П., 2014 р.

створення комп'ютерних програм та використання мов програмування, тоді як соціономічні передбачають ділове спілкування з замовниками інформаційних та програмних продуктів й технологій.

Швидкість функціонування сучасних комп'ютерних систем зросла в сотні тисяч, а продуктивність праці в програмуванні – в десятки разів. Диспропорцію можна компенсувати при умові збільшення кількості програмістів або підвищення продуктивності їхньої праці. На перших етапах створення засобів обчислювальної техніки в сферах використання електронно - обчислювальної техніки переважав екстенсивний шлях компенсації вище вказаної проблеми. Шлях інтенсифікації – це удосконалення організаційно – технологічних методів розробки програм. З кожним днем обчислювальна техніка змінюється, виробники обчислювальної техніки подають на товарний ринок постійно без уповільнення нові і все більш досконалі комплектуючі персональних комп'ютерів. Кожен новий технічний елемент потребує термінових змін у програмуванні. Крім того, виробники програмування також демонструють агресивну стратегію входження на ринок товарів, пропонуючи нові операційні системи та прикладні програми. Наприклад, корпорація Microsoft кожні кілька років розробляє нові операційні системи, а проміжки між постачанням нових прикладних програм ще менші.

До теперішнього часу дослідження програмування як професійної діяльності сильно відстає від вивчення програмування як сукупності алгоритмічних, мовних і технічних засобів розв'язування задачі на комп'ютері. У наукових пошуках із програмування основна увага приділяється структурам програм і значно менше психологічнам аспектам програмування як професійної діяльності.

Професійний досвід програміста – це єдність та система його професійних знань, вмінь, компетентності, що виступають фактором та результатом успішності професійної діяльності комп'ютерного програмування. Знання, уміння та компетентність формуються в діяльності на основі випадків, що мали місце в практиці виробничих ситуацій. Успіх у вирішенні конкретних завдань з програмування, який сприйнятий та оцінений і самим програмістом, і професійною спільнотою, розглядається як професійно цінний і є прикладом для подальшої роботи, особливо коли він виступає у формі правила для професійного програмування, слід розглядати як прецедент. Прецедент є результатом рефлексії програміста як суб'єкта діяльності. З накопиченням практичного досвіду програміст стикається з проблемою систематизації та узагальнення поля прецедентів [2].

Професія програміста будучи суспільно значущою, престижною, починаючи з 90-х років 20-го століття, «переживала» одна із перших ефект «здібностей, які не витребувані», тобто відтік професіоналів з України за кордон, втрати можливості виявити творчий потенціал на теренах батьківщини. Вирішення вказаної проблеми, не в останню чергу, залежить від особливостей професійної самореалізації особистості. Дослідження мотивів вибору професії програміста дозволяють нам утвердитись в думці, що самовизначення в даній професії відбувається на основі професійного покликання сучасної молодої людини [3]. Професійне покликання – це не що інше як постійний професійний інтерес та позитивне оцінювання і самоставлення до власних якостей та здібностей, а також збереження психологічної суверенності особистості. Тому всебічне вивчення само ставлення і суверенності фахівця є актуальним і доцільним.

Мета даної статті полягає у визначенні особливостей психологічної суверенності та самоставлення особистості програміста. Об'єктом дослідження є професійна діяльність програміста. Предметом визначено особливості психологічної суверенності та самоставлення програміста.

Для досягнення мети конкретизовані завдання: 1. Здійснити аналіз сучасного стану розробленості проблеми професійних та особистісних якостей програміста. 2. Виявити особливості психологічної суверенності програміста. 3.Розкрити структуру самоставлення програміста в процесі професійної самореалізації.

Дослідження причин і психологічних детермінант явища «відтоку мізків» за кордон – це питання для вирішення не лише історичне, але сучасне і своєчасне стосовно професії програміста. Над пошуком відповідей на вказане питання повинні працювати всі суб'єкти профорієнтаційної роботи, і не в останню чергу, психологи, що б забезпечити умови життя і професійної діяльності аби «бути остарбайтером» стало б невигідно.

Явище самореалізації особистості має визначальну роль в життєдіяльності людини. В професійному житті це професійне самовизначення, вибір виду і спрямованості діяльності, становлення в обраній професії, професійне зростання і розвиток професійної компетентності. Характеристики самоставлення виступають самореалізаційними характеристиками [4].

Над дослідженням проблем специфіки задач у галузі програмування і питань професійної діяльності програміста, зокрема, професійних якостей, працювали і працюють зарубіжні (Мак- Кракен Д.Д., 1960; Вайнберг Г., 1971; Секман Г., 1973; Гоулд Ж.Д., Дронговскі П. 1974; Кросмен Т.Д., 1979; Шнейдерман Б., 1984), російські та вітчизняні (А.Марьяненко,1968; Юрчинська Г.К., 1983, 1996; Смульсон М.Л., 2001; Бабаєва Ю.Д., Войскунский А.Є., 2003; Гришко Л.В., 2009; Щедролосьєв Д.Є., 2011) науковці. Досліджувались інтелектуальні особливості програмістів (Смульсон М.Л., 2001; Бабаєва Ю.Д., Войскунский А.Є., 2003;) , виділялись якості, які властиві програмістові як суб'єкту діяльності (Гришко Л.В., 2009), розроблялась модель професійної компетентності в структурі особистості інженера – програміста (Щедролосьєв Д.Є., 2011), розкривалась роль прецедента в діяльності програміста (Юрчинська Г.К., 1996), відзначалась значущість психічних явищ для технологій програмування (Терехов А.Н., 2007) [2,5,6]. Психологічна суверенність сприяє продуктивності особистості в різних сферах життєдіяльності [7]. Отже і в діяльності програмістів.

Для досягнення мети і вирішення конкретизованих завдань впроваджувався наступний методичний інструментарій: методика «дослідження рефлексивності мислення» (варіант 6 субтесту шкали Р. Амтхауера); опитувальник «Суверенність психологічного простору" (С. К. Нартова- Бочавер); опитувальник «EPI» для визначення темпераменту (Г.Айзенк); методика «діагностика мотиваторів соціально - психологічної активності особистості» для визначення мотивації (Д. Макклелланд); тест - опитувальник «Самоставлення» (В.В.Століна – С.Р. Пантилеєва).

Опитувальник «Самоставлення» (В.В.Століна – С.Р. Пантилеєва) є багатовимірним психодіагностичним інструментом, що ґрунтується на принципі стандартизованого самозвіту. Опитувальник містить 57 пунктів у вигляді утверджень. В інструкції досліджуваним вказується, що їм буде подаватись

особистісний опитувальник, за яким не передбачаються правильні та неправильні відповіді і скерований на аналіз їхньої особистої думки. Інструкція і процедура опитувальника, таким чином, були спрямовані на зниження впливу соціальної бажаності і стратегії « бажаного фасаду» на відповіді. Опитувальник включає дві групи шкал, зокрема, перша: S – глобальне самоставлення; I – самоповага; II- аутосимпатія; III- очікування на позитивне ставлення від інших; IV- самоінтерес; друга - установки на внутрішні дії стосовно «Я» досліджуваного: 1 – самовпевненість, 2 – ставлення інших, 3- самоприйняття, 4 – самокерівництво, само послідовність, 5 – самозвинувачення, 6 – самоінтерес, 7 – саморзуміння. Опитувальник дає можливість з'ясувати три рівні самоставлення, що різняться за ступенем узагальнення: I. Глобальне самоставлення; II. Диференційоване самоставлення; III. Готовність до конкретних дій.

Добірка досліджуваних, яка була в наявності, складалася із 98 осіб, серед яких: 68 фахові програмісти з вищою освітою та досвідом індивідуальної та спільної діяльності в програмуванні, які працюють в IT центрах у місті Києві (DAXX, Epam Systems та ін.); 30 осіб – студенти, які проходили фахову підготовку з комп'ютерного програмування, не мали досвіду спільної роботи над програмним продуктом.

Особливості психологічної суверенності програміста розкриваються через взаємозв'язки з індивідуально-психологічними властивостями програміста. Розглядаючи кореляційну плеяду виявлено наступне. Суверенність психологічного простору має зворотній зв'язок: з показником психодинамічної сфери особистості – нейротизмом: на рівні загального показника ($r = -0.433$, при $p<0.01$) і розкриває залежність: чим менше виражена емоційна нестабільність, тим сильніше проявляється психологічна суверенність працівника; на рівні шкали суверенності фізичного тіла ($r=-0.402$, при $p <0 .05$) : із збільшенням емоційної нестабільності відбувається порушення фізичної суверенності. Прямий зв'язок суверенності з креативністю особистості ($r= 0.491$, при $p < 0.01$) вказує на те, що при збереженні суверенності особистість здатна виявити креативність у розробці програмного продукту і, навпаки, при креативному вирішенні питань, можливе збереження й розвиток власної суверенності. Суверенність території позитивно корелює з досягненням успіху ($r= 0.587$, при $p < 0.05$). Такий зв'язок вказує, що переживання безпеки фізичного простору позитивно впливає на задоволення потреби в досягненні успіху в цілому. Суверенність соціальних зв'язків залежить від досвіду програміста ($r=0.437$, при $p < 0.05$).

Аналіз емпіричних результатів дослідження дозволив виявити наступні особливості самоставлення як самореалізаційної складової залежно від етапу професійного життя: професійної підготовки та фахового виконання професійних функцій.

Фактор «етап професіоналізації» виступив значущим для диференціації інтегрального відчуття «за» та « проти» власного «Я» (показник S) для представників досліджуваної професійної групи. Так, показник S у студентів – кібернетиків вище, ніж у фахових програмістів (37.65 та 26.86 відповідно), за критерієм Вілкоксона ($W = 886.5$) вказує на значущу відмінність на рівні 0.019. Така ситуація розбіжностей «глобального самоставлення» може бути поясненою, наприклад тим, що у процесі написання і наладки програми спеціалісти розуміють, що не всі , на їхній погляд видатні, ідеї можуть бути доведеними до

реального програмного продукту з подальшим впровадженням в реальні об'єкти. Даний фактор може сприяти критичному ставленню до своїх індивідуально – психологічних характеристик. Критичне ставлення до себе розвиває і робота у колективі, нехай навіть при формі опосередкованої взаємодії через засоби обчислювальної техніки. Студенти ще не мають досвіду «випробування своїх здібностей » в реальних виробничих ситуаціях, що пригальмовує розвиток самокритичного ставлення.

Розглядаючи міжрівневі зв'язки самоставлення спостерігаємо наступну специфіку: глобальна характеристика самоставлення програміста має лище один значущий зв'язок з характеристикою рівня готовності до конкретних дій стосовно власного «Я», зокрема, з самовпевненістю (r= 0.448, при P< 0.05); глобальна характеристика самоставлення студентів має комплекс зв'язків, як з характеристиками рівня диференціації, зокрема, з самоповагою (r=0.772, при p< 0.01), самоінтересом (r= 0.557, при p< 0.01), так і з характеристиками готовності до конкретних дій стосовно власного «Я» : самовпевненість (r= 0.651, при P< 0.01), самоприйняття (r= 0.374, при P< 0.05), самокерівництво (r= 0.654, при P< 0.01), саморозуміння (r= 0.559, при P< 0.01).

Специфіка зазначеної ситуації полягає в тому, що у програмістів узагальнене почуття стосовно власного «Я» опирається на надмірну впевненість в собі, яка, можна припустити, є результатом особливостей професійного спілкування і комунікації в соціотехнічних системах: суб'єкт діяльності – комп'ютер - суб'єкт діяльності. Опосередковане професійне спілкування в соціотехнічній системі може породжувати байдужість до інших людей, а може й деструктивні форми професійної поведінки. З іншого боку, програмісти можуть демонструвати високий рівень впевненості в своїх можливостях, що підтверджується реальними результатами і успіхом в професійній діяльності.

У студентів глобальне самоставлення має суб'єктивні прояви у формі: домінування віри в свої сили, самостійності і здатності адекватно оцінювати власні можливості щодо контролю свого життя та усвідомлювати свою здатність контролювати власне життя; інтересу до власних думок і почуттів; впевненості вірного відчуття «Я в очах інших». Студенти мають готовність сприймати себе такими як є, довіряти своїм бажанням, схвалювати свої плани та вчинки, бачити в собі позитивне, не відмовлятись від своїх вад, а працювати над ними, усвідомлювати нереалістичність своїх намірів та професійних задумів.

Для визначення «якості» самовпевненості фахівця з програмування необхідно розглянути кореляційну плеяду характеристик. Самовпевненість виступає базовою в кореляційній плеяді характеристик програміста на етапі професійної діяльності. Вона замикає на собі ще 9 зв'язків з характеристиками, не включаючи показник глобального самоставлення: самоповага (r= 0.630, при P<0.01), аутосимпатія (r= 0.500, при P<0.01), очікування позитивного ставлення від інших (r= 0.641, при P< 0.01), самоінтерес диференційованого рівня (r= 0.441, при P< 0.05), ставлення інших (r= 0.511, при P< 0.01), самоприйняття (r= 0.514, при P< 0.01), самоінтерес рівня конкретних дій (r= 0.535, при P< 0.01), саморозуміння (r= 0.413, при P< 0.05), статевий фактор (r= 0.344, при P< 0.05). Самовпевненість в структурі вказаних характеристик забезпечує компенсацію самокерівництва. Самооцінка за ознакою самокерівництва визначає стратегії поведінки. В даному випадку самовпевненість програміста проявляється тим

сильніше, чим більше він усвідомлює і знає межі своєї енергії, самостійності, здатності контролювати своє життя. Такі характеристики дозволяють формувати позитивну самооцінку, впевненість в своїх силах і знаходити опору не в зовнішньому світі, а у своєму власному «Я», тобто довіряти собі. Важливим є також аспект відчуття міри близькості до себе, тобто сенсоутворюючим мотивом життєдіяльності виступає мотив самовідповідності. Зв'язки самовпевненості з характеристиками самосприйняття (самоповагою та самоприйняттям) вказують на здатність програміста вірно виставляти життєві пріоритети, адекватно використовувати ресурси і сприяти особистісному зростанню. Це є ознаки особистості, яка перебуває в процесі самовизначення. Самовизначення – умова самореалізації особистості.

Для визначення «якості» самоставлення студента необхідно розглянути кореляційну плеяду характеристик. Привертає увагу базова характеристика «самокерування, самопослідовності», що замикає на собі 7 характеристик диференційованого рівнів та рівня конкретних дій, не включаючи в перелік вище вказаного зв'язку з показником глобального самоставлення, : самоповага ($r= 0.716$, при $P< 0.01$), очікування позитивного ставлення від інших($r=-0.409$, при $P< 0.05$), самоінтерес ($r= 0.422$, при $P< 0.05$),самовпевненість ($r= 0.570$, при $P< 0.01$), самозвинувачування ($r= 0.441$, при $P< 0.05$), самоінтерес (рівень конкретних дій) ($r= 0.404$, при $P< 0.01$), саморозуміння ($r= 0.377$, при $P< 0.01$).

Самокерівництво і самопослідовність студентів тим вище: чим сильніше проявляється самоповага, тобто наближення реального образу «Я» до ідеального образу «Я»; чим менше очікування позитивних оцінок від інших, тобто переважає довіра до себе, а не до інших; чим сильніше проявляється «інтерес до власних думок і почуттів" на основі установки «саморозуміння» ($r= 0.531$, при $P< 0.01$). Як зазначає С.Р. Пантилєєв , людина з високим показником самокерівництва вважає, що основним джерелом активності і результатів, що стосуються її діяльності і особистості, є вона сама, при цьому чітко переживає своє "Я" як внутрішній стрижень, що інтегрує і організовує її особистість і діяльність. Сприймаючи себе як автора свого життя, людина переживає почуття обґрунтованості і послідовності своїх внутрішніх спонукань і цілей [4].

Все викладене вище дозволяє зробити ***висновки*****:** 1. На сучасному етапі становлення економіки у Україні професійна діяльність програміста перебуваючи в статусі найпрестижніших на ринку праці повинна стати важливим об'єктом для наукових пошуків психологів. 2.Психологічна суверенність особистості програміста виступає фактором і наслідком суб'єктивних проявів емоційної стабільності та креативності особистості програміста. 3.Інтегроване самоставлення залежить від етапу професіоналізації програміста і різниться наявністю міжрівневих зв'язків і проявів: для професійних програмістів – це сформованість готовності до конкретних дій стосовно реального «Я», зокрема, самовпевненість; для студента – це прояви диференційованого рівня характеристик, зокрема, інтерес до власних думок та почуттів, і характеристик, що описують готовність до конкретних дій стосовно свого «Я», зокрема, самовпевненість, самоприйняття, самокерівництво, саморозуміння. 4.Самоставлення залежно від етапу професіоналізації в основі має різні базові характеристики: для професійних програмістів – самовпевненість, а для студентів – самокерівництво. Між самовпевненістю і самокерівництвом існують

компенсаторні відношення. Вказані характеристики відіграють особливу роль в процесі професійної самореалізації програмістів.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у визначенні провідних характеристик, вплив яких зумовлює професійну успішність програміста.

Список використаних джерел

1. Рейтинг професій [Електронний ресурс] – Режим доступу : http//www.stepanivka.narod.ru /602-2htm.
2. Юрчинська Г.К. Роль прецеденту в діяльності відладки програм для ЕОМ./ Г.К. Юрчинська // Вісник Київського університету . Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. - Вип.2., К.: Київський ун-т, 1996.- с.84 – 89.
3. Мотивація професійної діяльності програміста [Електронний ресурс] – Режим доступу: http//www.seoblog.org.ua./458/.
4. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева.- Сакт-Петербург: Речь. -2005.-221 с.
5. Гришко Л.В. Вимоги до професійних якостей програміста/ Л.В.Гришко// Вісник Черкаського університету. – Вип.173. Серія: Прикладна математика. Інформатика. – Черкаси, 2009.- С.116-120.
6. Щедролосьєв Д.Є. Компетентнісний підхід до підготовки інженерів – програмістів [Електронний ресурс] // ISSN 2076-8184/ Інформаційні технології і засоби навчання.-2011. №4 (24). - Режим доступу : http//www.journal.iitta.gov.ua.
7. Нартова- Бочавер С. К. Человек суверенный - Питер., 2008. - 400 с.

Отримано 20.06.2014 р.

УДК 316.728::331.54:616-052

Юрчинская А.К. °

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка, факультет психологи, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей (г.Киев)

Маринина В.М.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка, факультет психологи, соискатель научной степени кандидата психологических наук (г.Киев)

СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА-ТЕРАПЕВТА: ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ

У статті розглядається проблема професійного вигорання лікаря-терапевта з точки зору ефективності стилю професійної діяльності. На основі результатів емпіричного дослідження виявлено структуру ціннісно-мотиваційної детермінації стилів професійної діяльності лікаря-терапевта. Розкрито специфіку стилю в залежності від вираженості професійного вигорання і типу реалізованої адаптаційної схеми.

***Ключові слова**: професійне вигорання, стиль, професійна діяльність, адаптація, ефективність*

В статье рассматривается проблема профессионального выгорания врача-терапевта с точки зрения эффективности стиля профессиональной деятельности. На основе результатов эмпирического исследования. выявлена структура ценностно-мотивационной детерминации стилей профессиональной деятельности врача-терапевта.

° © Юрчинская А.К., Маринина В.М., 2014 р.

Раскрыта специфика стиля в зависимости от выраженности профессионального выгорания и типа реализованной адаптационной схемы.

***Ключевые слова**: профессиональное выгорание, стиль, профессиональная деятельность, адаптация, эффективность*

The problem of professional burnout of a therapist in terms of efficiency of performance activity style is under consideration. The structure of value-motivational determination of a professional therapist activities' styles have been defined on the results of empirical research. Specificity of style depending on the degree of a therapist's professional burnout and the type of realized adaptation scheme were disclosed.

***Keywords**: professional burnout, style, professional activities, adaptation, efficiency*

Актуальность. Изучение стиля профессиональной деятельности является одним из ключевых направлений на пути к повышению ее эффективности. Стиль профессиональной деятельности определяется логикой профессиональной деятельности и логикой психического развития профессионала, что приводит к формированию определенного стиля как одновременно и причины, и следствия ресурсной эффективности профессиональной деятельности. Именно через ресурсный подход в рамках исследования рассматривалась проблема эффективности стиля.

Е.Ильин определяет стиль профессиональной деятельности как механизм восстановления динамического равновесия в системе трудовой деятельности путем взаимного согласования объекта и субъекта. Выделяет три варианта соотношений между стилем деятельности и требованиями деятельности [1]:

– стиль как средство деятельности формируется на основе критерия удобства данного способа для профессионала, в этом случае стиль деятельности отражает процесс приспособления субъектом труда деятельности под себя;

– субъект труда как средство деятельности – стиль формируется в соответствии с требованиями деятельности, имеет место приспособление профессионала к деятельности;

– согласование, когда стиль деятельности выбирается в соответствии с особенностями профессионала и в то же время он не вступает в противоречие с требованиями деятельности.

Стиль как адаптационный механизм, способствующий поддержанию равновесия в эргатической системе, формирующийся в ценностно-мотивационно обозначенном поле требований профессиональной деятельности, может рассматриваться как фактор профессионального выгорания. Нарушение равновесия в эргатической системе ведет к физическому и психологическому истощению. Например, в профессиональной деятельности врача-терапевта, когда требования внешние (принять достаточно большое количество пациентов с параллельным заполнением всей необходимой документации) и внутренние (установка на саморазвитие, ориентация на процесс) постоянно преобладают над ресурсами внешними (дефицит времени) и внутренними (низкая подвижность нервных процессов, отсутствие достаточного опыта или нарушение режима работы-отдыха) возникает риск развития профессионального выгорания.

Актуальность проблемы профессионального выгорания (А. Богучарова, Л. Китаев-Смык, М. Скугаревская, Л. Юрьева, Б. Ясько и др.) в данной профессиональной области побудила рассмотреть ее через исследование стиля

профессиональной деятельности. Б. Ясько рассматривает выгорание врача в контексте нарушения адаптации. Л. Юрьева отмечает связь выгорания с особенностями стиля ведения лечебно-диагностического процесса, при этом предлагая направлять профилактические воздействия на коррекцию ценностно-мотивационной сферой врача, а не стиля. М. Скугаревская определяет ключевым фактором выгорания несоответствие между личностью и требованиями трудовой среды.

С целью профилактики и коррекции профессионального выгорания среди медицинских работников выделяют следующие стратегии предпринимаемых мер: стратегии коррекции личностных особенностей (коммуникативные тренинги, группы взаимопомощи, техники релаксации, тренинги личностного роста и др.), стратегии коррекции терапевтической идеологии и особенностей медицинской субкультуры (работа с ценностями, изменение патерналистической модели взаимодействия с пациентом на партнерскую и др.), стратегии коррекции взаимоотношений в коллективе (мониторинг рабочего климата, групповые тренинги по разрешению конфликтов, командной работе и др.) [2]. Перспективным для разработки профилактических и коррекционных программ выступает работа со стилем деятельности врача.

Цель статьи: раскрыть специфику стиля профессиональной деятельности в зависимости от выраженности профессионального выгорания врача-терапевта.

В исследование принимали участие 42 врача-терапевта, работающие в государственных учреждениях здравоохранения Украины амбулаторно-поликлинического типа г. Киева, имеющие врачебную нагрузку и временное распределение профессиональной деятельности как стрессовые факторы. Исследовались инструментальный, информационный, коммуникативный стили [3] в их связи с ценностно-мотивационными характеристиками и выраженностью профессионального выгорания.

При проведении исследования была выдвинута гипотеза о зависимости степени выгорания от уровня адаптации профессионала к условиям трудовой деятельности, в частности от сформированности конструктивной профессиональной мотивации и идентификации (например, саморазвитие, оказание помощи, профессиональное общение с пациентом).

Для достижения цели и проверки поставленной гипотезы были конкретизированы задачи:

– выявить зависимость между выраженностью профессионального выгорания и показателями стилей профессиональной деятельности;

– определить ценностно-мотивационную структуру стилей профессиональной деятельности и доказать согласованность личности профессионала и требований деятельности с исследуемыми стилями профессиональной деятельности.

В основе исследования лежит трехкомпонентная модель проявлений профессионального выгорания («ядро» профессионального выгорания): эмоциональная истощенность, деперсонализация, редукция профессиональных достижений.

По результатам эмпирического исследования эмоциональное выгорание связано с инструментальным стилем профессиональной деятельности, что было

выявлено на основе корреляционного анализа с использованием коэффициента Пирсона (-0,44, p<0,01). Чем выше уровень выраженности инструментального стиля, тем более характерно, что врач чаще опирается на инструментальный компонент своей деятельности, эмоционально дистанцируясь от пациента, обезличивая врачебный контакт. В основе инструментального стиля лежат механизмы рационализации и алгоритмизации. Рационализация позволяет врачу воспринимать свою деятельность в интеллектуальном и менее личностном аспекте, иметь дело с абстрактными качествами других и не поддаваться эмоциям. Алгоритмизация снижает, в свою очередь, интенсивность эмоционального растрачивания за счет меньшей включенности в сам процесс субъект-субъектного взаимодействия, что уменьшает вероятность эмоционального истощения. Рассмотренный стиль мы оцениваем как результативный в условиях большой нагрузки (количество пациентов в день больше, чем предусмотрено нормой) и в то же время щадящим, потому что он сохраняет здоровье и психику специалиста.

Поскольку личность профессионала есть активный субъект самодеятельности, то мы рассматриваем ценностно-мотивационный фактор как один из ключевых в выборе пути согласования личности с требованиями деятельности. Выявленная ценностно-мотивационная структура детерминации инструментального стиля дает возможность: определить схему адаптации профессионала к условиям трудовой деятельности; раскрыть побудительную основу преобразования его трудовой деятельности.

Чем больше врач-терапевт стремится принимать обдуманные, рациональные решения, ценит полноту информации и диагностических показателей для обеспечения лечебного процесса и меньше ориентирован на взаимодействие, тем более выражен инструментальный стиль в его профессиональной деятельности. Последний направлен на широкое использование диагностических методик с целью получения объективной информации с уменьшением необходимости взаимодействия непосредственно с пациентом.

Представленная выше, иерархическая структура ценностно-мотивационной детерминации была определена на основе применения регрессионного анализа. По силе влияния на показатель инструментального стиля (по коэффициенту регрессии) можно разместить выявленные детерминирующие компоненты следующим образом: фактор «рациональность» (0,633), на втором месте «познания» (0,551), далее «ориентация на взаимодействие» (-0,290): $y = 24{,}9 - 0{,}4x_1 - 1{,}3x_2 - 1{,}5x_3$.

Инструментальный стиль предполагает овладение ситуацией путем активной и рациональной организации деятельности ради сохранения собственного психического здоровья при обеспечении надлежащего уровня результативности труда. Данный стиль выступает примером взаимной адаптации профессионала и условий деятельности.

По результатам исследования существует статистически значимая обратная зависимость выраженности деперсонализации и показателей коммуникативного стиля (-0,676, p<0,01), что было выявлено на основе применения корреляционного анализа (коэффициент Пирсона).

Стиль связан с преобладанием в особенностях процессуальной реализации трудовой деятельности блока взаимодействия с пациентом. Коммуникативный стиль тем более выражен, чем меньше для профессионала характерны деформационные изменения в отношениях с окружающими. Повышение негативизма, циничность установок по отношению к пациентам несовместимы с настроенностью на установление и поддержание взаимодействия, одной из обязательных характеристик которого является эмпатия.

Выявленная ценностно-мотивационная структура детерминации свидетельствует о том, что коммуникативный стиль представляет собой совокупное действие возможности лояльного отношения к большому диапазону различных жизненных историй, характеров и убеждений пациентов, умения контролировать свои эмоции и действия, не выходя за рамки профессиональной этики. Это проявляется в том, что врач выражает «поддерживающее», сочувственное отношение пациенту, поскольку психологическое состояние пациента рассматривается как важный для эффективного лечения фактор. Эмоционально растрачиваясь, врач сознательно выбирает стратегию медицинской деятельности связанную с повышенным риском выгорания, ведь работает в условиях высокой нагрузки и дефицита времени.

Структура ценностно-мотивационной детерминации коммуникативного стиля была определена на основе применения регрессионного анализа. Основная роль в детерминации коммуникативного стиля профессиональной деятельности в государственном медицинском учреждении принадлежит терпимости к другим (0,433) и ответственности (0,410), самоконтролю (0,287): $y = 106 - 1x_1 - 1{,}6x_2 - 1{,}3x_3$

В данном случае можно предположить, что стиль деятельности выбирается в соответствии со склонностями, но вступает в противоречие с условиями деятельности, что является примером схемы адаптации деятельности под личность.

По результатам исследования было установлено статистически значимую связь между показателями информационного стиля и выраженностью деперсонализации (0,583, $p<0{,}01$) и эмоциональным выгоранием (0,726, $p<0{,}01$) на основе применения корреляционного анализа (коэффициент Пирсона). Чем выше показатели эмоционального выгорания и деперсонализации, тем выше показатели информационного стиля. Деятельность врача-терапевта характеризуется такими субъективными проявлениями выгорания: ощущение, что работа становится все тяжелее и тяжелее; гиперответственность и неуверенность; трудоголизм; обособленность от коллег и пациентов; невозможность переключения от забот, касающихся профессиональной деятельности. Поэтому, возможно, врача интересует, в первую очередь, болезнь как феномен, необходимость повышать уровень своей информационной осведомленности о непосредственной предметной области его профессиональной деятельности.

Выявленная структура ценностно-мотивационной детерминации позволяет говорить о том, что чем больше врач-терапевт ориентирован на выполнение профессиональных задач и стремится к эффективности их реализации, ценит независимость в принятии решений, тем более выражен информационный стиль в его профессиональной деятельности.

На основе показателей проведенного регрессионного анализа было установлено значения регрессионных коэффициентов ценностно-мотивационные факторы детерминации информационного стиля. Таким образом, наиболее влиятельным на показатель информационного стиля выступает фактор «ориентация на задачу» (0,738), на втором месте «эффективность» (0,458), далее «независимость» (0,354): $y = 9{,}1 - 0{,}4x_1 + 0{,}7x_2 - 0{,}3x_3 - 0{,}2x_4$

Поскольку для врача ценна эффективность и независимость в принятии решений, он стремится к выполнению профессиональных задач несмотря на сопутствующие трудности, то он адаптирует себя под деятельность, создавая возможность реализации своих ценностно-мотивационных стремлений в конкретных условиях деятельности.

Использование разных адаптационных схем разного уровня приводит к различной эффективности работы сложившегося стиля с точки зрения сохранения психического здоровья специалиста. Так, наличие информационного стиля является примером, когда состояние профессионального выгорания выступает как причина формирования именно этого типа стиля в связи с неэффективностью предыдущего. Наличие инструментального стиля препятствует развитию профессионального выгорания, он выступает как конструктивный в данных условиях профессиональной деятельности. Наличие коммуникативного стиля является примером, когда состояние профессионального выгорания выступает как результат формирования именно этого типа стиля, он выступает как изнуряющий в данных условиях профессиональной деятельности.

Выводы:

1.Стиль профессиональной деятельности связан с выраженность профессионального выгорания. Психическое здоровье профессионала как критерий эффективности стиля выступает как причина и следствие формирование определенного стиля профессиональной деятельности. Инструментальный стиль деятельности уменьшает вероятность эмоционального выгорания. Коммуникативный стиль повышает риск выгорания. Информационный стиль является следствием выгорания.

2. Психический фон профессиональной деятельности связан с уровнем адаптационной схемы, применяемой профессионалом при согласовании собственной личности с требованиями профессиональной деятельности. Коммуникативный стиль представляет схему адаптации требований деятельности к личности. Информационный стиль – схему адаптации личности к требованиям деятельности, а инструментальный – схему взаимной адаптации личности и требований деятельности.

Планируется в дальнейших исследованиях углубить изучение проблемы профессионального выгорания именно с точки зрения адаптивных возможностей стилей профессиональной деятельности с разработкой программ профилактики выгорания с учетом эффективных схем адаптации.

Список использованных источников

1. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек. – М.: Смысл, 2000. – 199 с.
2. Юр'єва Л. М. Професійне вигоряння у медичних працівників: формування, профілактика і корекція / Л. М. Юр'єва. – К.: Сфера, 2004. – 272 с.

3. Марініна В. М. Стиль професійної діяльності лікаря-терапевта: розробка діагностичного інструментарію / В. М. Марініна // Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження, 19 квітня 2012 року. XIV міжнарод. конф. молодих науковців, тези. – Київ: Поліграфічний центр, 2012. – С. 61–64

Отримано 20.06.2014 р.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ,
ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

*№2(*23) 2014

Адреса редакції, видавця: 03187, Київ-187, пр. Глушкова, 4д/ к. 501, тел: 521-32-63, e-mail: apspp@ukr.net

---

Підписано до друку 02.07.2014р.

Кол-во 300 екз.

Віддруковано у видавництві «ЛОГОС» з оригінал-макета видавця

01030, Київ-30, вул.. Багдана Хмельницького , 10, тел.. 235-6003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 201 від 27.09.2000