ISSN 2304–1609

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія: Психологія

Науковий журнал

Виходить 4 рази на рік

Серія заснована у липні 2006 р.

Том 17. Випуск 8(20). 2012

Спеціальний випуск «Матеріали Четвертої міжнародної науково-практичної конференції «Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві» (приуроченої до 20 річниці з початку підготовки психологів в ОНУ і 85 річниці від дня народження професора І. Г. Білявського) 2012 р.

Одеса
«Астропринт»
2012

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE, YOUTH AND SPORT OF UKRAINE
Odesa I. I. Mechnikov National University

ODESA NATIONAL UNIVERSITY HERALD

Series: Psychology

Scientific journal

Published four times a year

Series founded in July, 2006

Volume 17. Issue 8(20). 2012

Odesa
«Astroprint»
2012

Засновник: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Редакційна колегія журналу:

І. М. Коваль, д-р політ. наук *(головний редактор)*, **О. В. Запорожченко** *(заступник головного редактора)*, **В. О. Іваниця** *(заступник головного редактора)*, **Є. А. Стрельцов** *(заступник головного редактора)*, **С. М. Андріївський**, **Ю. Ф. Ваксман**, **В. В. Глєбов**, **Л. М. Голубенко**, **Л. М. Дунаєва**, **В. В. Заморов**, **Є. В. Круглов**, **В. Г. Кушнір**, **В. В. Менчук**, **О. В. Смінтина**, **В. І. Труба**, **О. В. Тюрін**, **Є. А. Черкез**, **Є. М. Черноіваненко**

Редакційна колегія серії:

Т. П. Висковатова, д-р психол. наук *(науковий редактор)*; **В. І. Подшивалкіна**, д-р соціол. наук *(заступник наукового редактора)*; **З. О. Кіреєва**, д-р психол. наук; **Ж. П. Вірна**, д-р психол. наук; **Л. В. Засекіна**, д-р психол. наук; **В. Й. Бочелюк**, д-р психол. наук; **Т. В. Сак**, д-р психол. наук; **В. У. Кузьменко**, д-р психол. наук; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук; **Т. П. Чернявська**, д-р психол. наук

Editorial board of the journal:

I. M. Koval *(Editor-in-Chief)*, **O. V. Zaporozhchenko** *(Deputy Editor-in-Chief)*, **V. O. Ivanytsia** *(Deputy Editor-in-Chief)*, **E. L. Streltsov** *(Deputy Editor-in-Chief)*, **S. M. Andrievsky**, **Yu. F. Vaksman**, **V. V. Glebov**, **L. M. Golubenko**, **L. M. Dunaeva**, **V. V. Zamorov**, **V. E. Kruglov**, **V. G. Kushnir**, **V. V. Menchuk**, **O. V. Smyntyna**, **V. I. Truba**, **O. V. Tyurin**, **E. A. Cherkez**, **E. M. Chernoivanenko**

Editorial board of the series:

T. P. Viskovatova, Doctor of psychological sciences *(scientific editor)*; **V. I. Podshivalkma**, Doctor of sociological sciences *(deputy of scientific editor)*; **Z. O. Kireeva**, Doctor of psychological sciences; **Z. P. Virna**, Doctor of psychological sciences; **L. V. Zasekina**, Doctor of psychological sciences; **V. Y. Bochelyuk**, Doctor of psychological sciences; **T. V. Sak**, Doctor of psychological sciences; **V. U. Kuz'menko**, Doctor of psychological sciences; **O. S. Tsokur**, Doctor of pedagogical sciences; **T. P. Chernyavska**, Doctor of psychological sciences

© Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2012

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

О. А. Блінов
Вплив страху на час людини в умовах ризику 15

В. В. Васильєв
Професійний потенціал державних службовців як чинник розвитку системи соціального захисту населення 21

А. А. Вознюк
Система знань, вмінь, особистісних характеристик — основні складові управлінського потенціалу керівників освітніх організацій ... 30

Л. О. Гапоненко
Суб'єктно-рефлексивна модель професійної взаємодії практичного психолога з вчителем 38

В. В. Губская
Теоретико-методологические основы понятия «профессиональное самоопределение личности» 47

Т. Є. Гура
Методологічні засади дослідження професійного мислення психолога 56

К. Г. Дементьева
Социально-психологический потенциал артистов цирка в условиях трансформационных изменений в обществе 65

О. В. Дробот
Організація і методи психосемантичного дослідження управлінської свідомості 75

С. Ф. Зелінська
Співвідношення показників суб'єктивного благополуччя особистості з типами її самовідношення 83

Р. В. Кириченко
Комунікативний потенціал особистості студентів вищих технічних навчальних закладів 91

А. О. Кононенко
Інтегративна психологія як підґрунтя створення моделі самопрезентації особистості 99

Л. З. Левит
Личностно-ориентированная концепция счастья 105

К. А. Моисеенко
Теоретико-методологические основания проблемы личностно-профессионального потенциала 118

О. Н. Молчанова
Оптимальная самооценка как личностный ресурс 126

М. І. Мушкевич
Психодіагностика особливостей сімейного виховання проблемних дітей 133

О. І. Проскурняк
Комунікативно-мовленнєвий розвиток розумово відсталих дітей та підлітків: психологічний аспект 141

А. О. Прохоров
Образ психического состояния субъекта: теоретические и экспериментальные результаты 149

С. П. Ревенко
Особливості набуття зрілої ідентичності особистості як необхідної умови психологічного здоров'я 160

С. В. Ситнік
Особистісний потенціал як умова професійної взаємодії 168

О. В. Худолий
Аксиологический потенциал аддиктивной личности 176

А. Н. Цильмак
Теоретические основы социальных установок 183

В. Д. Черноиваненко
Эпистемологические и психологические аспекты проблемы картины мира личности и её конструирования: к вопросу построения типологии 190

СЕКЦІЯ 2

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ, РЕГІОНАЛЬНІ ТА ЕТНІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Т. И. Королюк
Этические переживания как психотехнический предмет 209

Й. Мардоса
Символы в становлении идентичности поляков Юго-восточной Литвы в конце XX — начале XXI века 218

А. Н. Сагайдак
Палеопсихологические детерминанты формирования архетипа ужасного младенца 228

О. В. Яремчук, О. О. Лінецька
Перспективи застосування діалогічного опитувальника з елементами психологічної герменевтики в творчому саморозвитку студентів-гуманітаріїв 236

СЕКЦІЯ 3

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ І ПРОБЛЕМИ ЙОГО РОЗВИТКУ

Ю. О. Бистрова
Практичні рекомендації щодо розвитку та корекції схильностей розумово відсталих молодших школярів у процесі навчально-практичної діяльності 247

М. П. Гусакова
Факторы роста парадоксальных выборов при установлении соответствия между вербальными и невербальными стимулами 256

С. А. Єросова
Психологічні передумови усвідомлення та застосування дисциплінарних норм розумово відсталими молодшими школярами 264

О. М. Кириченко
Особливості проявів креативності студентів-психологів у освітньому середовищі 269

В. Є. Коваленко
Гармонійний емоційний розвиток як чинник психічного здоров'я дитини 275

О. К. Куценко
Изучение психологических аспектов школьной дезадаптации младших школьников 281

О. О. Литвиненко
Психотерапевтичний потенціал літературного тексту 290

А. М. Орлова
Взаємозв'язок цінностей особистості на рівні нормативних ідеалів зі ставленням до власного вибору 297

Д. М. Сабол
Прикладна творчість як засіб гармонізації особистості 305

К. І. Шкарлатюк
Особливості корекції проявів тривожності щодо майбутнього у юнацькому віці 313

СЕКЦІЯ 4

ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН В СУСПІЛЬСТВІ

А. А. Аталиева
Био-психо-социо-духовный подход к проблеме наркомании и алкоголизма и его значение для программы реабилитации «12 шагов» 323

А. А. Бефани
Эмоциональный компонент психологического благополучия личности: эвдемонистический подход 332

Т. М. Білик
Розкриття структури мовленнєвого іміджу 341

А. М. Большакова
Інноваційний потенціал та система самосприйняття і самоставлення студентів у професійній сфері 347

М. Ф. Будіянський
Гендерні та вікові прояви агресії неповнолітніх 354

Н. В. Гаркавенко
Вплив трансформаційних змін суспільства на професійну орієнтацію підростаючої молоді 359

Ю. Д. Гавронова, В. В. Гриценко
Ценности культуры и их взаимосвязь с профессиональной мотивацией русских и немецких студентов 365

І. А. Гуляс
Потенціал як передумова аксіопсихологічного проектування особистості 375

Р. І. Карковська
Позиції сторін міжособистісного спілкування як чинник ефективності психологічного впливу 382

А. Ш. Коваль
Темпоральный подход в системе профилактики противоправного поведения подростков 391

С. А. Колот
Эффективное лидерство в структуре эмоционального менеджмента 399

С. К. Мельничук
Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів 407

С. Ю. Пащенко
Академічна мобільність як чинник розвитку особистісно-професійного потенціалу педагога ВНЗ 414

К. Г. Параскевова
Особенности личности помогающих специалистов с разным уровнем эмоционального интеллекта 425

Р. П. Федоренко
Вплив сексуального профілю партнерів на благополуччя шлюбно-сімейних взаємин 433

О. М. Хлівна
Психологічні тенденції використання проективних методів в сучасній практичній психології 439

О. Ф. Яцина
Соціальні стереотипи у контексті шлюбно-сімейних стосунків 446

СЕКЦІЯ 5
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ НЕЮ ЖИТТЄВИХ КРИЗ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

А. К. Болотова
Готовность к самораскрытию как психологический потенциал личности 455

С. М. Бондаревич
Теоретические предпосылки разработки модели здоровья в условиях постнеклассики в рамках синергетического подхода. Модель метафизического здоровья 466

О. В. Волошок
Особистісні чинники тривожності студентської молоді 479

А. Галичанська, В. Радчук
Соціально-психологічний потенціал процесів групової інтеграції у міжпоколінній взаємодії в сімейній групі 485

М. Е. Жидко, Т. А. Досужая
Половые различия в личностном симптомокомплексе ответственности спортсменов с ограниченными физическими возможностями 491

М. Б. Кліманська
Стильові особливості гумору представників соціономічних професій ... 497

М. Б. Коробицына
Психология преодоления душевной боли у детей и взрослых 506

О. В. Кривоногова
Основні психотерапевтичні підходи, що використовуються при синдромі дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей дошкільного віку 514

О. І. Крупська
Особливості локусу контролю віруючих осіб 521

В. В. Кузьмина
Взаимосвязь авторитарного стиля воспитания и психологических проблем подростков 528

А. П. Мельник
Особливості прояву тривожності та самооцінки у дітей з мовленнєвими порушеннями 535

М. О. Мілушина
Психологічні механізми формування комунікативних диспозицій у осіб з обмеженими фізичними можливостями (на матеріалах соціально-психологічного тренінгу) 541

К. Л. Мілютіна
Вчинок самоперетворення як механізм подолання складних життєвих ситуацій 550

И. В. Мишина
Эстетическое преодоление жизненных кризисов
как проявление творческого потенциала личности 558

В. М. Радчук, А. А. Сімак
Етіологія несвідомих механізмів вибору шлюбного партнера
з дисфункціональним потенціалом «гнівомана» 564

О. В. Розанова, Н. Н. Кабатова
Исследование личностных детерминант жизнестойкости
у пожилых людей в связи с пережитым жизненным стрессом 571

Н. Є. Сєромаха
Дослідження результатів корекції поведінки
розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку
в ситуаціях фрустрації 580

А. А. Сімак
Актуалізація аксіопсихологічного потенціалу особистості
в період життєвої кризи 587

В. В. Сторож
Обґрунтування можливостей використання соціонічних
типологій особистості в системі підготовки соціальних
педагогів 594

Х. І. Турецька
Сенсожиттєві орієнтації схильних до Інтернет-залежності осіб 603

Д. Ф. Филатова, В. О. Кондрашова
Межпоколенное взаимодействие как фактор сохранения
семейных ценностей и профилактики социальной дезадаптации
пожилых людей 609

І. О. Філенко
Ціннісні складові психологічного потенціалу долаючої
поведінки студентської молоді 616

М. Р. Хачатурова
Совладающий потенциал личности и его проявление
в преодолении жизненных кризисов 627

Н. В. Цумарєва
Особливості емоційної сфери прийомних дітей молодшого
шкільного віку, виявлені за допомогою проективної методики
«Неіснуюча тварина» 637

А. В. Чеховская
Современные методы коррекции расстройств аутистического
спектра 652

К. М. Шамлян
Вольовий потенціал особистості в умовах соціальних
трансформацій 660

І. М. Щербакова
Використання психологічного потенціалу особистості у запобіганні деструктивних виходів з духовної кризи в умовах соціальних трансформацій 668

З. В. Юрченко
Потенціал особистісного становлення у психологічній профілактиці підліткової адикції 676

СЕКЦІЯ 6
СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Т. В. Гурская
Личностные детерминанты проявления гендерных стереотипов мужчин и женщин 685

А. В. Кернас
Теоретико-практические аспекты разработки и апробации методики диагностики предстартовых эмоциональных состояний у спортсменов-единоборцев 691

О. Н. Макаренко
Основные подходы в изучении маргинальной личности в западной психологии 703

Л. М. Митина, З. Н. Галина, Л. И. Акованцева
Интегративная психологическая технология профилактики и коррекции профессиональных деформаций как средство развития и использования психологического потенциала личности 711

Н. Н. Тепляков, Е. В. Азаркина
Психосемантический анализ трансформационных тенденций ценностных ориентаций молодежи в переходный период общества 719

В. І. Шебанова
Корекція порушень харчової поведінки по екстернальному типу 729

Т. О. Афанасьєва
Технологія психологічного супроводу як засіб професійного розвитку особистості у ВНЗ 735

О. В. Яремчук
Історична психологія як проект комплексного людинознавства 741

СЕКЦІЯ 1

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159.942.5;159.938.3:(045)

О. А. Блінов
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціології та соціальних технологій
Національного авіаційного університету

ВПЛИВ СТРАХУ НА ЧАС ЛЮДИНИ В УМОВАХ РИЗИКУ

У статті розглядаються питання діяльності людини в умовах ризику. Узагальнюються теоретичні й експериментальні засади впливу страху на час людини та розвиток методології психології часу в екстремальних умовах.
Ключові слова: страх, час, ризик, модель виникнення і прояву страху в людини.

Час є одним з основних регламентуючих чинників життєдіяльності людини. Встановлено, що коли у людини діяльність проходить в умовах страху за своє життя, значного ризику, час може уповільнювати свій хід. Цей феномен може робити великий вплив на успішність діяльності людини, а також на її здоров'я і життя [1; 4].

Нині відбувається поступальне становлення нового напряму в психології — «Психології часу». Значний вклад в розробку цього напряму внесли українські фахівці — Д. Г. Елькін, Л. Д. Драголі, Т. М. Козіна, Б. Й. Цуканов, З. А. Кірєєва, О. В. Полунін та інші вчені [2; 3; 6; 7].

Як показали результати досліджень часу у людини вченими Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, час є універсальним опосередкованим механізмом регуляції діяльності людини.

Видатний учений сучасності Б. Й. Цуканов прийшов до ідеї про те, що кожен індивід має власну одиницю часу τ «τ-тіп» (тау-тіп), яка впродовж життя не змінюється. На великій вибірці були встановлені індивідуальні межі значень власної одиниці часу в людській популяції: $0{,}7 \text{ с} < \tau < 1{,}1 \text{ с}$. [7].

Можна припустити, що час впливає на виникнення та швидкість протікання страху у людини, а також на форми його прояву. Страх людини, який виникає в результаті загрози її життя, значно впливає на її час діяльності і може привести до її повного зриву. Модель впливу страху на суб'єктивний час у людини наводиться на рис. 1.

Діяльність людини в екстремальних умовах небезпечна для її життя і здоров'я, також важко передбачуваний результат цієї діяльності. Особливе місце в процесі діяльності людини займає емоція страху, яка як й інші емоції несе інформаційну функцію. На рис. 2 представлена модель виникнення і прояву страху у людини.

Усі відомі нерівномірності в швидкості зміни часу психологи пояснюють особливостями людської психіки: чим більше ми поспішаємо куди-небудь, тим швидше він летить; чим нудніша справа, якою ми зайняті, тим повільніше час тягнеться. Але існують тисячі документованих свідчень, по-

© Блінов О. А., 2012

яснити які особливостями психіки неможливо. Люди не лише голослівно стверджували, що їх суб'єктивний час сильно сповільнювався.

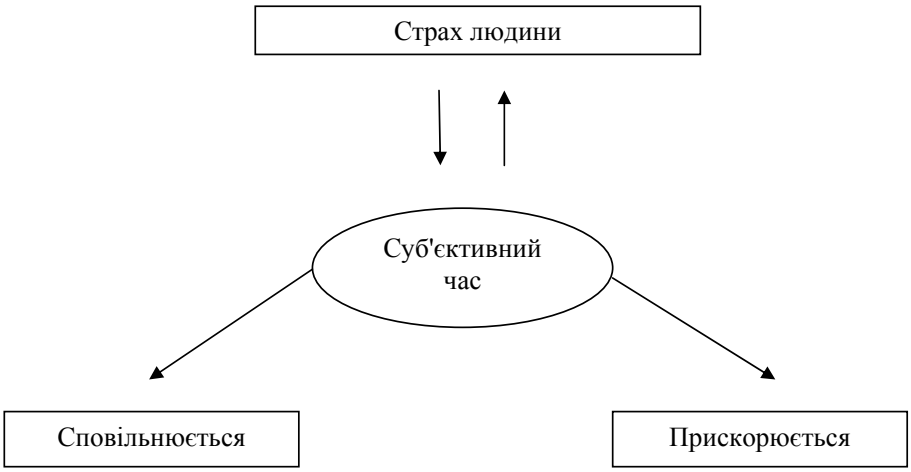


Рис. 1. Модель впливу страху на суб'єктивний час у людини

Так, наприклад у льотчика-випробувача Марка Галлая при випробуванні винищувача Ла-5 сталася пожежа в повітрі. Згодом він так описував цю льотну подію: «Звідкись з-під капота вибилось полум'я. Знизу в кабіну поповз сизий дим. Похитнувся, зрушився з місця і пішов по якомусь дивному подвійному рахунку масштаб часу. Кожна секунда набула здатності необмежено скільки потрібно буде розширюватися: так багато справ устигає зробити людина в подібних положеннях. Здається, хід часу майже зупинився!» [8].

Але, на жаль, пілоти не завжди потрібним чином використовують рятівний резерв часу, що з'являється в критичну хвилину. Так, наприклад А. Леонов і В. Лебедєв згадують: «Під час польоту спалахнув літак. Льотчик катапультувався, два інших члени екіпажу не змогли вибратися з некерованого літака і загинули. Пілот перед катапультуванням подав сигнал залишити літак. Проте, після цього сигналу він не отримав відповіді, хоча чекав декілька хвилин. Фактично ж проміжок часу між моментом команди і моментом катапультування складав лише декілька секунд». На будь-якому аеродромі вам розкажуть безліч подібних історій; на медичній мові вони давно вже іменуються «нез'ясовною втратою орієнтації в часі», проте лише нещодавно їх стали розглядати і як фізичне явище. Виходить, що організм людини може впливати на якийсь час! Механізм такої дії до кінця не вивчений, відомо лише, що зміна (найчастіше уповільнення) часу відбувається у людей, діяльність яких пов'язана зі смертельним ризиком для їх життя.

Існує значна кількість зафіксованих випадків уповільнення часу і в інших сферах діяльності людини. Одними із них є парашутні стрибки.

Наприклад, десантник А. Конаков, падаючи в 1992 році з висоти 35 метрів без парашута, стверджує, що групуватися і правильно приземлитися він зумів тільки завдяки неприродно розтягнутому часу... [8].

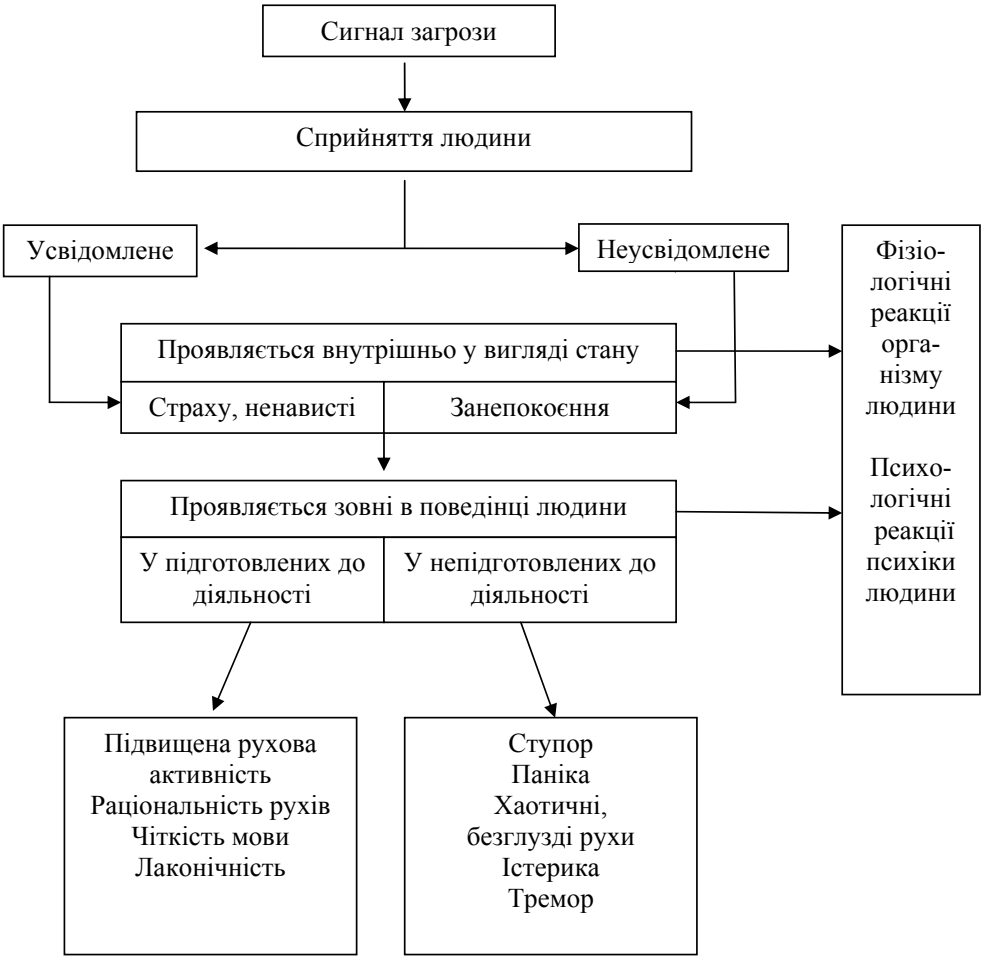


Рис. 2. Модель виникнення і прояву страху у людини

Газета «Пропелер» в 1992 році розслідувала і хронометрувала свідчення іншого парашутиста, який так описував один зі своїх стрибків в 1988 році: «До лінії високовольтних передач залишався всього метр і відвернути від неї, здавалося, було неможливо. Але несподівано мій спуск припинився, я повис в повітрі, трохи не торкаючись ногами смертоносних дротів. Дивно! Подивився вгору — ні, купол парашута ні за що не зачепився, все, що його тримає, це повітря! Краєм ока помітив людей, що біжать по полю, вони теж застигли на одному місці і ніби повисли в повітрі! Тут я згадав все, чому мене учили, з силою натягнув декілька строп і парашут повело убік від дротів! Приземлення не пам'ятаю, люди, які підбігли, потім говорили, що я декілька хвилин просидів з розплющеними очима, ні на які питання не відповідав...»

При здійсненні парашутних стрибків після відділення від літака протягом декількох секунд до розкриття парашута людина піддається ряду

короткочасних, але різких і незвичайних для неї дій (стан зниженої невагомості, повітряний потік, динамічний удар при розкритті парашута та ін.), що викликають ряд нових відчуттів. Було встановлено, що для цього моменту характерні порушення у свідомості тих, що вперше стрибають, які не в змозі усвідомити, а потім відтворити в пам'яті деталі і відчуття, пережиті ними в перші секунди вільного падіння [5].

Ці порушення у свідомості були відмічені також і в космонавтів. В. Биковський так охарактеризував цей стан: «Як відштовхнувся від літака — не пам'ятаю. Почав міркувати, коли рвонуло за лямки і над головою вистрілив купол» [5]. Майже аналогічний стан свого часу пережив і автор статті при виконанні першого парашутного стрибка. В пам'яті залишився поштовх відділення від повітряного судна; провал і вільне падіння в повітряному потоці; відлік 501, 502, 503; кільце; купол! Ось тільки це усе було як в тривалій уповільненій кінозйомці. Реальність повернулася після різкого струсу тіла коли розкрився парашут.

З'ясувати причину порушень свідомості у льотчиків в певних умовах польоту і відтворити їх в експерименті вдалося Ф. Д. Горбову. Виходячи з його даних, можна також пояснити «провали свідомості» у парашутистів при виконанні перших парашутних стрибків. У період покидання літака і в перші секунди вільного падіння втрати свідомості у парашутистів не відбувається. Про це говорить безперервна діяльність, зокрема розкриття парашута за допомогою кільця. Стан «провалу» пов'язаний з сильною емоційною напругою парашутиста. Воно виражається не в перерві діяльності, а в перерві запам'ятовування тільки що здійснених дій.

Згідно з даними Ф. Д. Горбова, «це дозволяє віднести цей вид пароксизму не до розряду порушень свідомості, а до розряду порушень короткочасної оперативної пам'яті, тобто пам'яті, що організовується в ході й у зв'язку з безперервною діяльністю. Звідси обґрунтовується можливість порівняння описаних порушень у польоті з явищами ретроградної амнезії і пояснення їх як ретроактивного гальмування» [5].

На нашу думку, значне переживання страху людиною при здійсненні перших парашутних стрибків, яке приводить або до «стертої пам'яті», або уповільнення процесу сприйняття повітряного простору і своїх дій, пов'язане зі зміненими характеристиками часу у людини. Порушення короткочасної оперативної пам'яті людини ми можемо розглядати вже як наслідок змін в характеристиках часу людини.

Виходячи з результатів новітніх досліджень, які були проведені Б. Й. Цукановим (коли було встановлено індивідуальний час у різних типів людей), можна допустити, що в умовах смертельного ризику у різних типів людей змінюються не кількісні, а якісні характеристики часу.

В основі механізму сповільнення часу лежить (допускаємо на рівні гіпотези) процес викривлення лінійних характеристик часу. За рахунок цього процесу людина за одиницю часу в умовах ризику для життя дістає можливість за частки секунди здійснювати в десятки і сотні разів більше операцій, ніж могли зробити люди з самою кращою реакцією в звичайних умовах діяльності.

Чим сильніший страх, що підкрадається до людини, тим більше розтягуються миті, надаючи «зайві» секунди для ухвалення рятівних рішень. Потім, звичайно, організм розслабляється, час в ньому після прискорення спочатку сповільнюється і лише потім приходить у норму.

Перспективу в подальших наукових дослідженнях ми бачимо в детальнішому розкритті механізму появи стану «уповільненого сприйняття реальності», в індивідуально-психологічних особливостях прояву цього процесу.

Висновки

1. Час є одним з основних регламентуючих чинників життєдіяльності людини. Встановлено, що коли у людини діяльність проходить в умовах страху за своє життя, значного ризику, час може уповільнювати свій хід. Цей феномен може мати великий вплив на успішність діяльності людини, а також на її здоров'я і життя.

2. В основі механізму сповільнення часу лежить (припускаємо на рівні гіпотези) процес викривлення лінійних характеристик часу. За рахунок цього процесу людина за одиницю часу в умовах ризику для життя дістає можливість за частки секунди здійснювати в десятки і сотні разів більше операцій, ніж могли зробити люди з самою кращою реакцією в звичайних умовах діяльності.

Список літератури

1. Блінов О. А. Подолання страху людиною в складних умовах праці. Актуальні проблеми психології діяльності в особливих умовах : Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції 20 квітня 2011 р. / О. А. Блінов ; за заг. ред. О. В. Петренка. — К. : НАУ, 2011. — С. 5–6.
2. Киреева З. А. Развитие сознания, детерминированного временем : монография / З. О. Киреева. — Одесса : ВМВ, 2010. — 384 с.
3. Полунін О. В. Психологічні механізми часової організації життєвого досвіду індивіда / Полунін Олексій Васильович : Автореф. дис. … докт. психол. наук : 19.00.01 / Інститут соціальної та політичної психології. — К., 2012. — 28 с.
4. Смирнов Б. А., Долгополова Е. В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. — 2 изд. испр., доп. — Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. — 292 с.
5. Хлебников Г. Ф., Лебедев В. И. О динамике эмоционально-волевых процессов при парашютных прыжках у космонавтов / Г. Ф. Хлебников, В. И. Лебедев // Вопросы психологии. — 1964. — № 5. — С. 3–9.
6. Цуканов Б. Й. Время в психике человека / Б. Й. Цуканов / Науковий центр психології часу Одеського держ. ун-ту ім. І. І. Мечнікова. — Одеса : Астропринт, 2000. — 220 с.
7. Кафедра загальної психології та психології розвитку особистості. Історія. Исследование времени в Одесском университете: наследие и перспективы [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://pers.onu.edu.ua/index.php? option=com_content&view=article& id=86& Itemid=88
8. Чернобров В. Время и человек [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://istina.rin.ru/cgi-bin/print.pl?id=272&p=0&sait=1

О. А. Блинов
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социологии и социальных технологий
Национального авиационного университета

ВЛИЯНИЕ СТРАХА НА ВРЕМЯ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ РИСКА

Резюме

В статье рассматриваются вопросы деятельности человека в условиях риска. Обобщаются теоретические и экспериментальные основы влияния страха на время человека и развитие методологии психологии времени в экстремальных условиях.

Ключевые слова: страх, время, риск, модель возникновения и проявления страха у человека.

O. A. Blinov
Ph.D. in Psychological Sciences
Associate Professor of Sociology and Social Technologies
National Aviation University

INFLUENCE OF FEAR WHEN HUMAN IN THE CONDITIONS OF RISK

Summary

In the article the questions of activity of man are examined in the conditions of risk. Theoretical and experimental principles of influence of fear in a time of man and development of methodology of psychology of time are summarized in extreme terms.

Key words: a man has fear, time, risk, model of origin and display of fear.

УДК 351.88(477)(075.8)

В. В. Васильєв
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи факультету суспільних наук
та міжнародних відносин Дніпропетровського
національного університету ім. Олеся Гончара

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ

Обґрунтовуються дослідно-експериментальні моделі оптимізації професійного потенціалу державних службовців системи соціального захситу населення.
Ключові слова: потенціал, професійний, соціальний працівник, система соціального захисту.

Проблема професійного потенціалу наразі є дуже актуальною в українському суспільстві. Це пов'язано, перш за все, з питанням працевлаштування майбутніх фахівців і компетентністю знань, отриманих ними на базі певних навчальних закладів. Також рівень професійного потенціалу відображає ступінь розвитку суспільства і конкурентну спроможність держави на міжнародному рівні.

Перш ніж розглядати зміст професійного потенціалу, необхідно з'ясувати суть більш об'ємного поняття «трудового потенціалу» [4–7; 12]. Під трудовим потенціалом ми розуміємо розвинуту у даному суспільстві сукупність демографічних, соціальних і духовних характеристик та якостей трудоактивного населення, які реалізувалися або можуть бути реалізовані в межах і шляхом існуючої в суспільстві системи відносин в процесі праці і суспільної діяльності. Виходячи з даного визначення, слід перейти до характеристики професійного потенціалу.

У деяких публікаціях зустрічаються певні спроби охарактеризувати категорію «професійний потенціал», проте як у теоретичному, так і в практичному значенні вона не досліджена [1; 5; 14].

Так, у психологічному словнику дається таке визначення цієї категорії: професійний потенціал — це сукупність можливостей і здібностей для опанування професійною діяльністю та удосконалення в ній [11]. С. В. Ківалов та Л. Р. Біла під професійним потенціалом кар'єри державних службовців розуміють «сукупну здатність кадрів державних службовців до ефективного виконання професійних обов'язків, яка досягається через професійну освіту, практичні навички, досвід та інші службові ресурси» [3]. Професійний потенціал включає в себе певний досвід, який може бути чинником для просування по службі. Для розвитку професійного потенціалу треба запровадити механізм розвитку творчої ініціативи та відповідальності, стимулювання розвитку ділових та моральних якос-

© Васильєв В. В., 2012

тей службовця, удосконалювати механізм оцінки цієї діяльності державного службовця та його службового просування за професійними якостями [6].

Професійний потенціал державного службовця пов'язаний з морально-психологічним потенціалом. Морально-психологічний потенціал є одним з головних компонентів професійного потенціалу, вдосконалення якого забезпечує ефективне виконання своїх функцій [2]. Він пов'язаний з поняттям державного управління соціальної орієнтації у професійній діяльності державного службовця. В. Сороко вважає, що професійний потенціал державного службовця визначається його готовністю до праці, готовністю до участі у реалізації державних завдань [13].

Проведений аналіз підходів до категорії професійний потенціал дає підстави розглядати професійний потенціал на різних рівнях функціонування особистості.

На особистісному рівні — професійний потенціал є складовою трудового потенціалу конкретного об'єкта господарювання, тобто запас навичок та вмінь працездатної особи, який вона може застосувати в певній галузі суспільної діяльності в певний момент часу.

На рівні підприємства — професійний потенціал (персоналу, трудового колективу) це професійні можливості, здібності спеціалістів, які можуть бути реалізовані в певний момент часу за специфікою діяльності підприємства.

На рівні регіону — професійний потенціал виступає ресурсом регіонального управління та розміщення і є складовою продуктивних сил регіону; це здатність адміністративно-територіальної одиниці (регіону) в силу певних передумов (природних, історичних) представляти спеціалістів окремих галузей на ринку праці.

На рівні держави — професійний потенціал належить до ресурсу макроекономічного управління та розміщення і є складовою економічної стратегії держави, тобто це політика держави, що ведеться у сфері освіти, зайнятості.

Поняття професійного потенціалу розширює набір характеристик, які використовуються для визначення можливостей ефективної праці. Проте, щоб визначитися з компонентами професійного потенціалу, спочатку розглянемо складові його першооснови — трудового потенціалу.

Професійний потенціал людини є частиною її потенціалу як особистості, тобто відносно індивідуума професійний потенціал — це частина потенціалу людини, яка формується на основі природних даних (здібностей), освіти, виховання та життєвого досвіду. В якісному плані професійний потенціал є похідним від рівня розвитку технічного базису і соціально-економічних умов відтворення населення і сукупної здатності до праці. Ці чинники визначають зміст і якість загальної і фахової освіти, розвитку системи охорони здоров'я, фізичної культури, професійної підготовки, морального виховання. Кількісний аспект професійного потенціалу є похідною від кількості працездатного населення, його статево-вікової структури.

Чисельність працездатного населення і його якісні характеристики окреслюють реальний ресурс професійного потенціалу. Поліпшення якісних характеристик практично збільшує ресурсний потенціал в рамках однієї і тієї ж чисельності працездатного населення. Якщо професійний потенціал реалізується, то це вже не потенціал, а фактор виробництва. Є багато ситуацій, коли професійний потенціал існує, але він не використовується з різних причин. Професійний потенціал тлумачиться не тільки як виявлення лише потенції до здійснення професійної діяльності, він визначається та пізнається, головним чином, через реальну професійну діяльність. З метою оцінки професійного потенціалу можна класифікувати професійний потенціал згідно з метою свого дослідження.

Проаналізувавши різні підходи щодо змісту професійного потенціалу, на нашу думку, можна виокремити такі компоненти професійного потенціалу: 1) здоров'я; 2) соціально-демографічна складова; 3) освіта; 4) професіоналізм; 5) творчий потенціал.

Показники, що характеризують ці компоненти, можна віднести до окремої особистості, до колективів (організації) та населення країни в цілому. Так, на рівні особистості: показником здоров'я є працездатність, час відсутності на роботі через хворобу; соціально-демографічна складова — вік, стать та соціальний статус; освіта визначається через наявні знання, кількість років навчання в школі та вузі; професіоналізм — уміння та рівень кваліфікації; творчий потенціал характеризується як творчі здібності.

На рівні організації компоненти професійного потенціалу визначаються такими показниками: здоров'я — втратами робочого часу внаслідок хвороб та травм, затратами на забезпечення здоров'я персоналу; соціально-демографічна складова — розподіл спеціалістів організації за віком, статтю; освіта визначається часткою спеціалістів з вищою освітою в загальній чисельності працюючих, затратами на підвищення кваліфікації персоналу; професіоналізм — якістю продукції, втратами від браку; творчий потенціал — кількістю винаходів, раціоналізаторських пропозицій, патентів, нових послуг.

На рівні країни, суспільства: показником здоров'я є затрати на охорону здоров'я; соціально-демографічна складова відображає середню тривалість життя, рівень смертності за віковими категоріями, кількісний склад населення за соціальними класами; освіта визначається середньою кількістю років навчання у школі та вузі, затратами на освіту у Держбюджеті; професіоналізм — доходами від експорту та витратами від аварій; творчий потенціал визначається такими показниками як доходи від авторських прав, кількість патентів і міжнародних премій на одного жителя країни, темпи технічного прогресу.

Найглибше дослідив категорію «професійний потенціал» І. П. Підласий. Він розкрив це поняття на прикладі діяльності педагога. Професійний потенціал «об'єднує в собі багато різнопланових і різнорівневих аспектів підготовки і діяльності вчителя» і «визначається як система природних і набутих у процесі професійної підготовки якостей»:

$$ППП = П_{нчп} + П_{чзн} + П_{дсп} + П_{пдп},$$

де, ППП — професійний потенціал педагога;

$П_{нчп}$ — незмінна частина потенціалу, зумовлена загальними природженими здібностями особистості;

$П_{чзн}$ — частково змінна (прогресивна) частина потенціалу, зумовлена природними спеціальними здібностями особистості, розвиток останніх у процесі професійної підготовки і практичної діяльності;

$П_{дсп}$ — компонент потенціалу, який додається спеціальною підготовкою у вузі (спеціальний);

$П_{пдп}$ — частина потенціалу, яку набувають у процесі практичної діяльності педагога» [10].

Такий підхід становить значний інтерес для дослідника. Ми, перш за все, виходимо з того, щоб, за можливістю враховуючи наявні кількісні та якісні емпіричні матеріали, які постійно є у наявності в структурних підрозділах системи соціального захисту населення, за необхідності можна було розрахувати професійний потенціал організації. Для цього ми обрали показники постійних форм статистичної державної звітності: Форма № 9 ДС, затверджена наказом Держкомстату України 14.10.2004 р. за № 559.

Спираючись на викладений нами методологічний підхід і структуру професійного потенціалу державних службовців у системі соціального захисту населення, його чисельне значення для керівників і спеціалістів можна зобразити таким чином:

$$ПП_к = В + С + О + Р_к + К_в/ С_т$$

$$ПП_с = В + С + О + Р_к + К_в/С_т,$$

де: $ПП_к$ — професійний потенціал керівників;

$ПП_с$ — професійний потенціал спеціалістів;

В — вік;

С — стаж роботи;

О — освіта;

$Р_к$ — рух кадрів (плинність);

$К_в$ — кваліфікація: підготовка та підвищення;

$С_т$ — стать (кількість штатних працівників за статтю).

Персонал перебуває у постійному русі внаслідок прийняття на державну службу одних та звільнення інших спеціалістів. Процес оновлення установи чи організації називається змінністю чи оборотом кадрів. Вибуття може бути зумовлене об'єктивними чи суб'єктивними причинами, серед яких розрізняють біологічні (погіршення стану здоров'я), виробничі (скорочення штату), державні (призов на військову службу). Проте в цілому підвищений оборот кадрів знижує укомплектованість посадових місць, відволікає від обов'язків висококваліфікованих спеціалістів для допомоги новим співробітникам, певним чином вносить корективи у морально-психологічний клімат у колективі, викликає економічні втрати. Тому у статистиці використовуються чисельні абсолютні та відносні показники обороту прийняття та вибування кадрів державної служби.

Слід відзначити, що скорочення чисельності є складним процесом як для працівників, так і для організації і вимагає ефективного управління та особливої уваги. Наслідки непродуманого скорочення соціальних працівників можуть відчуватись протягом багатьох років у вигляді недовіри до керівництва. Управління скороченням персоналу вимагає узгоджених дій лінійних керівників і працівників кадрової служби.

Перш ніж приступити до звільнення державних службовців, потрібно використати низку менш жорстких способів, а саме:

1. Призупинити набір нових працівників на посади, які звільняються внаслідок природної плинності кадрів, і заповнити ці посади власними спеціалістами, яких належало скоротити. Як правило, така кампанія супроводжується перенавчанням персоналу, що є теж тимчасовим способом скорочення внутріорганізаційної пропозиції робочої сили. Державна установа може направляти своїх працівників і на тривалий період навчання з відривом від роботи.

2. Переведення частини працівників в інші установи виконавчої влади. Це дозволить зберегти кваліфікованих державних службовців.

3. Звільнення за власним бажанням. Керівництво стимулює добровільне звільнення шляхом одноразової виплати та сприяння пошуку нової роботи.

Дуже важливо, аби соціальні працівники розуміли, що організація цінує свій персонал і в силу своїх можливостей піклується про них, навіть у момент скорочення чисельності, оскільки потреби організації в персоналі змінюються як у бік зменшення, так і в бік збільшення. Зважаючи на вищезазначене, ми проаналізували плинність кадрів у Головному управлінні праці та соціального захисту населення Дніпропетровської облдержадміністрації та його підрозділах в області і отримали такі показники. У звітному році в управлінні було прийнято 553 працівники, з них 79,4 % соціальних працівників, з кадрового резерву — 6,7 %, за іншими умовами до своїх посадових обов'язків приступили 7,2 % працівників. У тому числі 7,4 % державних службовців було прийнято на посади керівників, з них на конкурсній основі — 5,1 %, 0,5 % прийнято за результатами, 1,4 % працівників було прийнято з кадрового резерву, за інших умов прийнято лише 0,4 % працівників. За посадами з облікової чисельності штатних працівників на посади спеціалістів прийнято 92,6 % державних службовців, з них на конкурсній основі 74,3 %, за результатами стажування прийнято 6,2 % працівників, із кадрового резерву 5,2 %, за інших умов до роботи приступили 6,9 % спеціалістів (рис. 1).

Дана ситуація (рис. 1) є свідченням того, що спеціалісти є найбільш потрібною категорією працівників на даний момент часу.

Аналізуючи звіт про кількісний та якісний склад державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування, які обіймають посади керівників та спеціалістів, отримали такі результати. Серед 11,3 % керівників за власним бажанням звільнилося 5,65 %, спеціалістів за даною причиною звільнилося 66,4 %; по досягненні граничного віку серед керівників було звільнено 2,7 %, серед спеціалістів — 5,2 %, під скорочення штатів підпало 0,2 % керівників і 1,2 % спеціалістів, з інших причин було звільнено

2,7 % керівників та 16 % спеціалістів. Це свідчить про велику плинність спеціалістів порівняно з категорією керівників (рис. 2).

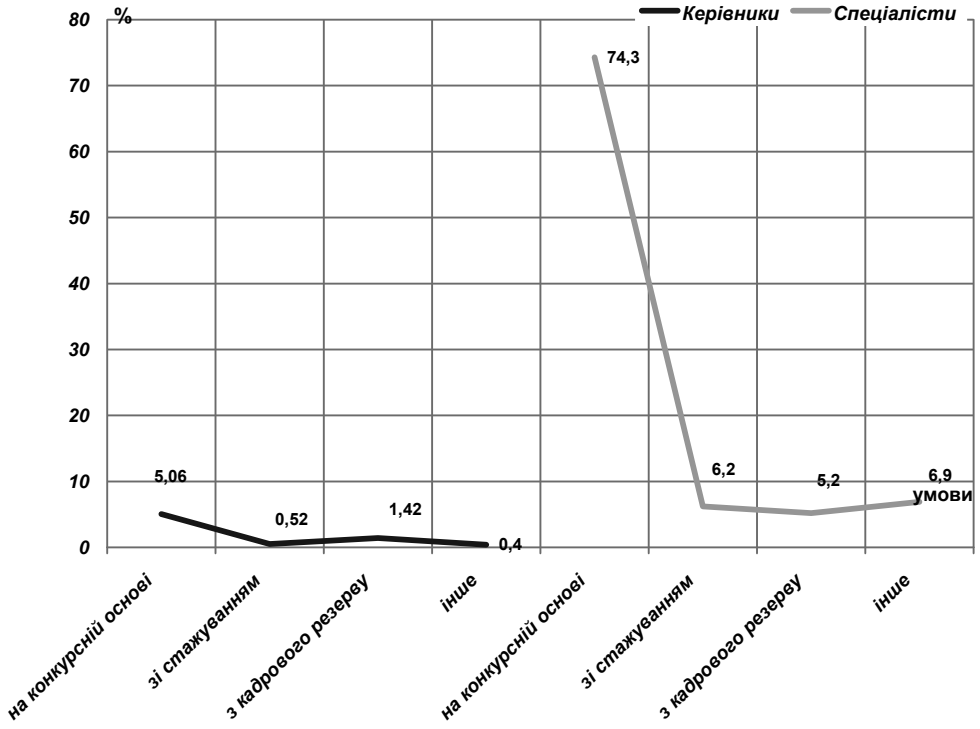


Рис. 1. Прийняття на державну службу у Головне управління праці та соціального захисту населення та його підрозділи Дніпропетровской області

Не менш важливим за значенням є кількісний показник кадрового корпусу державних структур системи соціального захисту населення, але більш важливим за сутністю є питання забезпечення відповідного якісного рівня професійного потенціалу державної служби та вдосконалення підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування.

Аналіз за рік показує, що здобули вищу освіту (пройшли навчання) 26,3 % з категорії керівників, з них 2,7 % отримали рівень магістра в освітній галузі «Державне управління»; за направленням підвищило кваліфікацію 28,7 % керівників. Так, серед спеціалістів 73,7 % отримали вищу освіту (пройшли навчання), з них 10,5 % працівників отримали рівень магістра в освітній галузі «Державне управління»; підвищили кваліфікацію за направленням 71,3 % спеціалістів.

Таким чином, при детальному аналізі звітності за кількісним та якісним складом державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування, які обіймають посади керівників та спеціалістів Головного управління праці та соціального захисту населення та його підрозділів Дніпропе-

тровської області, нами були отримані такі результати. Серед облікової кількості штатних соціальних працівників Головного управління найпоширенішою є вікова категорія від 41 до 54 років як серед керівників, так і поміж спеціалістів. Проте можна спостерігати великий розрив у співвідношенні категорій керівників та спеціалістів. Тобто у системі соціального захисту населення області більшість штату складають спеціалісти віком від 41 до 54 років, переважно жіночої статі. Це є підтвердженням того, що малий відсоток посад обіймають молоді кваліфіковані працівники. Переважна більшість керівників та спеціалістів обіймають посаду державного службовця від 5 до 10 років (з повною вищою освітою).

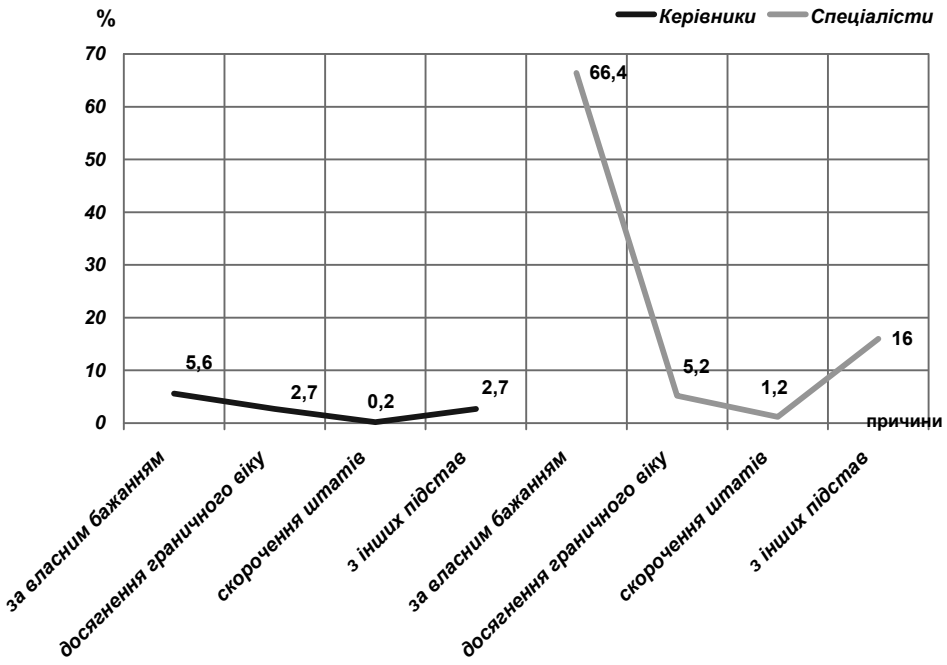


Рис. 2. Вибуття працівників з Головного управління праці та соціального захисту населення та його підрозділів Дніпропетровської області

Нами було виявлено, що до своїх посадових обов'язків 50,6 % керівників та 74,3 % спеціалістів приступили на конкурсній основі. Значно менше уваги приділяється зарахуванню до штату з кадрового резерву тощо. Основною причиною для звільнення є власне бажання, найменша кількість звільнень — у зв'язку із досягненням граничного віку та скороченням штату.

Отже, спираючись на отримані результати, маємо змогу вивести показник професійного потенціалу категорії керівників та спеціалістів за складеною нами формулою:

$$ПП_к = В + С + О + Р_к + К_в/С_т,$$

$$ПП_с = В + С + О + Р_к + К_в/С_т,$$

де: В — вікова категорія, яка найчастіше зустрічається серед інших; С — показник за стажем, що характеризує найбільшу кількість соціальних працівників; О — освіта базова + повна вища; $Р_к$ — показник плинності кадрів (прийнято працівників + вибуло/2); $К_в$ — показник працівників, які підвищили кваліфікацію за направленням; $С_т$ — вікові показники, які найчастіше зустрічаються серед категорій, враховуючи стать.

Тобто коефіцієнт професійного потенціалу категорії керівників виглядає так: $ПП_к = 100+5,6+16,7+9,3+28,7/9,6 = 16,7(\%)$;

коефіцієнт професійного потенціалу категорії спеціалістів виглядає так: $ПП_с = 100+24,3+83,3+90,7+71,3/31,2 = 11,8(\%)$.

Таким чином, коефіцієнт професійного потенціалу категорії керівників становить 16,75, а коефіцієнт професійного потенціалу категорії спеціалістів — 11,8 %. Тобто можна спостерігати, що в Головному управлінні праці та соціального захисту населення та його підрозділах Дніпропетровської області професійний потенціал категорії керівників вищий за професійний потенціал категорії спеціалістів, що пов'язано з великою плинністю кадрів, яка змінює інші показники, які утворюють у сукупності цей потенціал.

Отже, формування професійного потенціалу — це важлива функція у діяльності будь-якої державної установи чи організації. Від своєчасного та повного вирішення соціально-економічних та організаційних завдань багато в чому залежить ефективність їх роботи. Отримані результати даного аналізу ще раз підтверджують вищезазначене: відхилення від планової чисельності персоналу впливає на рівень професійного потенціалу. Це означає, що як і дефіцит, так і надлишок працівників однаково негативно впливають на професійний потенціал.

Список літератури

1. Білорусов С. Розвиток професіоналізму та відзначення ділових якостей державних службовців / С. Білорусов // Вісник держ. служби України. — 2003. — № 4. — С. 78–80.
2. Головатий М. До проблеми професіоналізації державних службовців в сучасній Україні / М. Головатий // Зб. наук. пр. УАДУ при Президенті України. — К., 2000. — Вип. 2, ч. 3. — С. 213.
3. Ківалов С. В. Організація державної служби в Україні : навч.-метод. посіб. / С. В. Ківалов, Л. Р. Біла. — Одеса : Юридична література, 2002. — 328 с.
4. Курило І. Про медико-демографічні чинники формування і відтворення трудового потенціалу населення України / І. Курило // Україна: аспекти праці. — 2001. — № 8. — С. 35–42.
5. Луговий В. На службі професіоналізації державного управління // Вісник держ. служби України / В. Луговий. — 2003. — № 4. — С. 8–25.
6. Оболенський О. Принцип професіоналізму в державній службі / О. Обленський // Вісник держ. служби. — 1998. — № 1. — С. 61.
7. Общий курс менеджмента в таблицах и графиках : учебник для вузов / Б. В. Прыкин, Л. В. Прыкина, Н. Д. Эриашвили, З. У. Усман; под ред. проф. Б. В. Прыкина. — М. : Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. — 415 с.
8. Основы управления персоналом : учебник для вузов / Б. М. Генкин, Г. А. Кононова, В. И. Кочетов и др.; под ред. Б. М. Генкина. — М. : Высш. шк., 1996. — 383 с.

9. Павлишин М. Регіональні особливості формування і використання трудового потенціалу молоді / М. Павлишин // Регіональна економіка. — 1999. — № 4. — С. 242–245.
10. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : В 2 кн. / И. П. Подласый. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с.
11. Психологический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : // http://www.hist.msu.ru
12. Самыгин С. И. Менеджмент персонала / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.
13. Сороко В. Побудова механізму оцінки ділових та професійних якостей державних службовців / В. Сороко // Вісник держ. служби України. — 2003. — № 1. — С. 65.
14. Федотова Н. Профессиональный потенциал выпускников вузов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://muk.renet.ru/jornal/number 5/fedotova.htm

В. В. Васильев
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
социальной работы факультета общественных наук
и международных отношений Днепропетровского
национального университета им. Олеся Гончара

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ

Резюме

Обосновываются опытно-экспериментальные модели оптимизации профессионального потенциала государственных служащих системы социальной защиты населения.

Ключевые слова: потенциал, профессиональный, социальный работник, система социальной защиты.

V. V. Vasiliev
Ph.D., Associate Professor
Social Work Faculty of Social Sciences
and international relations Dnipropetrovsk
National University by. O. Honchar

PROFESSIONAL POTENTIAL OF CIVIL SERVANTS AS FACTORS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL WELFARE SYSTEM

Summary

Substantiated experimental optimization model professional development of civil servants social zahsytu population.

Key words: potential, professional, social worker, social security system.

УДК 159.9

А. А. Вознюк
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Сумського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

СИСТЕМА ЗНАНЬ, ВМІНЬ, ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК — ОСНОВНІ СКЛАДОВІ УПРАВЛІНСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті визначено зміст і основні складові управлінського потенціалу керівників освітніх організацій. Підібрано методики дослідження основних складових управлінського потенціалу керівників освітніх організацій.
Ключові слова: керівники освітніх організацій, управлінський потенціал керівників освітніх організацій, методики дослідження.

Постановка проблеми. Зміни в суспільстві суттєво впливають на розвиток освітніх організацій, спонукають до впровадження інноваційних підходів до навчання й виховання. Зрозуміло, що й управлінська діяльність у такому разі не може залишатися традиційною. Тому головним завданням у змісті управлінської діяльності керівників освітніх організацій є формування творчої особистості, здатної долати стереотипи та знаходити нетрадиційні шляхи розв'язання поставлених перед освітньою організацією цілей.

Окремі питання даної проблеми, як показує аналіз літератури, висвітлені у працях вітчизняних вчених, таких як О. В. Бережнова [2], В. І. Бородавкіна [3], С. Борщівський [4], О. Данилюк [5], А. Г. Комендант [7], О. І. Мармаза [8], Г. С. Михайлов [7], Л. Е. Орбан-Лембрик [9], П. Федоренко [12] та ін.

Необхідно також зазначити, що ефективність управлінської діяльності керівників освітніх організацій та вчасна психолого-організаційна допомога, яка сприятиме її ефективності, певним чином залежить від вчасно виявленого управлінського потенціалу у даних керівників.

Таким чином, соціальна значущість та недостатня розробка проблеми обумовили визначення мети нашого дослідження, яка полягала у з'ясуванні сутності управлінського потенціалу керівників освітніх організацій та добору методик для вивчення даного феномену.

Основні завдання дослідження полягають у:

1) визначенні змісту та складових управлінського потенціалу керівників освітніх організацій;

2) добору та аналізу методик дослідження рівня розвитку складових управлінського потенціалу керівників освітніх організацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У рамках вирішення першого завдання, у першу чергу слід зазначити, що потенціал (від лат. potentia — сила, ресурс) — це можливості окремої особи, суспільства, держави в певній галузі [11].

© Вознюк А. А., 2012

Звернення до робіт провідних фахівців з проблеми визначення сутності поняття «потенціал» дає підставу стверджувати, що кожен вчений дане поняття розглядає під різним кутом зору. Узагальнюючи різні погляди, вчені виокремлюють два основні підходи де «потенціал» визначається, як:

– можливість, духовний і фізичний запас сил для ефективного вирішення будь-якої задачі і досягнення конкретної мети;

– можливість людини, групи людей чи суспільства, організації або держави існувати, продуктивно виконувати що-небудь, розвиватися і досягати все більш високих цілей.

Слід також зазначити, що А. М. Павлова [10] у своїх дослідженнях наголошувала, що поняття «потенціал» використовується в різних аспектах: економічному (людський потенціал, трудовий потенціал), соціально-організаційному (кадровий потенціал), соціально-екологічному (життєвий потенціал), соціально-психологічному (особистісний потенціал).

Що стосується особистісного потенціалу, то більшість вчених використовують дане поняття у зв'язку з поняттям «ресурс», при цьому виокремлюють в ньому інтелектуальні, моральні, духовні, управлінські та інші ресурси. У зв'язку з цим термін «потенціал» часто зустрічається у словосполученнях: «духовний потенціал», «творчий потенціал», «інтелектуальний потенціал», «розвиваючий потенціал», «управлінський потенціал» тощо.

У рамках нашого дослідження, буде визначено сутність та основні складові управлінського потенціалу керівника освітніх організацій. На основі аналізу наукової та спеціальної літератури, присвяченої даній проблемі, можна стверджувати, що питання управлінського потенціалу керівника освітніх організацій знаходиться на стадії вивчення.

Так, наприклад, А. Абрамян [1] вивчала проблеми професійно-особистісного потенціалу керівника дошкільного навчального закладу в системі його підготовки. У своїх дослідженнях наголосила, що професійно-особистісний потенціал керівника дошкільного навчального закладу визначається як особливе особистісне утворення, що припускає наявність мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності керівника, прояв професійно важливих якостей особистості менеджера, а також володіння знаннями та вміннями в області управління дошкільною освітньою установою.

У свою чергу, Г. В. Дерябіна [6] досліджувала психологічні особливості розвитку управлінського потенціалу особистості. На її думку, управлінський потенціал — це ресурс управлінських можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення управлінських дій, управлінської діяльності в цілому. У структуру управлінського потенціалу вона включає мисленнєві, організаційні, комунікативні здібності та особистісні риси.

Більшість вчених визначають управлінський потенціал як навички та здібності керівників усіх рівнів управління з формування, організації, створення належних умов для функціонування та розвитку організації.

На основі наукової літератури нами було визначено основні підходи до розкриття сутності та основних складових управлінської діяльності керів-

ників освітніх організацій, які виступатимуть основою для визначення складових управлінського потенціалу керівників освітніх організацій.

Так, наприклад, О. Данилюк [5] у свої дослідженнях зазначає, що основними складовими успішної управлінської діяльності керівника є:

1. Особистісні риси директора школи (відсутність політичної заангажованості, авторитарності у керуванні школою, предметна грамотність, ерудиція й головне — любов до дитини).

2. Створення творчої команди управлінців.

3. Тісна співпраця з батьками та громадськістю.

4. Освоєння новітніх технологій та розумне раціональне впровадження їх у навчально-виховний процес.

5. Комп'ютерна грамотність.

6. Успішне розв'язання кадрових питань (добір медпрацівників та вміння виховувати молодих спеціалістів).

Окрім цього своєрідний підхід до розкриття сутності управлінської діяльності керівника освітньої організації виокремлюють А. Г. Комендант і Г. С. Михайлов [7], підкреслюючи, що успішність управлінської діяльності керівника освітньої організації залежить від наявності ряду обов'язкових якостей. Серед них:

– гуманне ставлення до підлеглих;

– самоствердження завдяки особистим результатами у праці;

– уміння управляти виникаючими ситуаціями, в тому числі і екстремальними;

– отримання задоволення від управлінської діяльності;

– орієнтованість на людину при вирішенні професійних завдань.

А. Г. Комендант і Г. С. Михайлов [7] відзначають, що обов'язковим критерієм успішності управлінської діяльності керівника освітньої організації є не тільки наявність, але і ступінь розвиненості встановлених якостей.

У свою чергу, В. І. Бородавкіна [3] зазначає, що ефективним керівником закладу освіти вважається той, який на етапі реалізації тієї або іншої управлінської функції демонструє тільки позитивні особистісні якості, використовуючи для цього ефективні принципи й методи взаємодії з колективом. Автор виокремив п'ять груп якостей, якими повинен бути наділений керівник освітньої організації:

– загальнолюдські якості;

– психофізіологічні якості;

– ділові якості й організаційні здібності;

– комунікативні якості;

– професійні знання.

В. І. Бородавкіна наголошує, що усі особистісні якості керівника виявляються в його стилі управління, гнучкості спілкування в різних його напрямах, створення позитивного психологічного клімату у колективі тощо.

На думку П. Федоренка [12], головним у змісті управлінської діяльності керівника школи стає вироблення цілісної інноваційної системи діяльності

школи, яка відповідала б запитам часу і створювала передумови для формування розвивального середовища навчального закладу.

На сучасному етапі до основних складових управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи належать:

1. Зміна підходів до оцінювання діяльності школи.
2. Демократизація управління.
3. Зміна кадрової ситуації у школі.
4. Варіативність управління.
5. Зміна методів управління.
6. Зміна методологічних засад управління. Автор зазначає, що на передній план виходить системний підхід, моделювання цілісних педагогічних та управлінських структур, розробка власних технологій розвитку. Особливістю управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи визначається сукупністю традиційних та появою нових керівних функцій.

Отже, на його думку, раціональне поєднання модернізованих і класичних функцій, форм і методів управлінської діяльності керівника школи в сучасних умовах є запорукою ефективного формування творчого колективу вчителів та учнів, демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу, відкритості школи як динамічної соціальної системи.

Л. Е. Орбан-Лембрик [9] говорить, що оцінюючи особистість та управлінську діяльність керівника, беруть до уваги його потенціал у цілому (природні задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність особистості, її психофізіологічні особливості, інтелектуальні можливості, соціальний статус) і культурний, моральний, комунікативний потенціал.

Заслуговує на увагу дослідження О. В. Бережнової [2], яка зазначає, що діяльність керівника освітньої організації не зводиться до виконання управлінських функцій і організаційних завдань. Вона являє собою специфічний вид професійної діяльності, спрямованої, з одного боку, на забезпечення умов, що сприяють досягненню цілей школи, з іншого боку, на створення стратегії досягнення результатів і ефективної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. У зв'язку з цим вибір найбільш значущих (пріоритетних) факторів є складним аналітичним завданням і виступає важливою складовою самоаналізу і самооцінки діяльності керівника освітньої організації.

О. І. Мармаза [8] підкреслює, що діяльність керівника освітньої організації — це система, яка має мету, внутрішню структуру, певний характер зв'язків між структурними компонентами, певні стосунки із зовнішнім середовищем та певну енергетику, за рахунок якої функціонує. Мета управлінської діяльності керівника освітньої організації полягає в координації зусиль всіх учасників навчально-виховного процесу, впорядкуванні та розвитку освітньої організації.

Основними ознаками успішності управлінської діяльності керівника освітньої організації, на думку О. І. Мармази, вважаються такі:

– бажання просуватися службовими щаблями;
– уміння спільно працювати з іншими людьми;
– високий рівень комунікабельності;

– здатність брати на себе відповідальність і йти на певний ризик;
– уміння делегувати повноваженнями;
– спеціальна управлінська підготовка та досвід роботи;
– здатність генерувати ідеї;
– вміння легко застосовувати різні стилі керівництва тощо.

С. Борщівський [4] наголошує на тому, що ефективність управлінської діяльності керівника освітньої організації залежить від вирішення, в першу чергу, низки концептуальних положень, а саме:

– створення умов для переходу від адміністративного стилю управління до громадсько-державного;
– раціональний розподіл роботи між працівниками освітньої організації з урахуванням їхньої кваліфікації, досвіду та ділових рис;
– оптимальну організацію навчально-виховного процесу, який би забезпечував належний рівень освіченості і вихованості випускників та підготовку їх до життя в умовах ринкових відносин;
– визначення найефективніших для керівництва шляхів і форм реалізації стратегічних завдань, які б повною мірою відповідали особливостям роботи навчального закладу та діловому рівню адміністрації, раціональне витрачання часу всіма працівниками;
– правильне ефективне використання навчально-матеріальної бази та створення сприятливих умов для її повноваження;
– забезпечення високого рівня працездатності всіх учасників навчально-виховного процесу;
– створення здорової творчої атмосфери в педагогічному колективі тощо.

На основі аналізу різних підходів, нами було визначено управлінський потенціал керівників освітніх організацій як сукупність особистісно-професійних ресурсів керівників, які сприяють успішному виконанню посадових обов'язків відповідної посади та розвитку освітньої організації в цілому.

До основних складових управлінського потенціалу керівників освітніх організацій слід віднести:

– систему знань щодо сутності та специфіки управлінської діяльності;
– комплекс вмінь щодо успішного здійснення управлінської діяльності;
– набір індивідуально-особистісних характеристик, які впливатимуть на ефективність управлінської діяльності.

Для вирішення другого завдання ми проаналізували методичний інструментарій та обрали ряд методик, які дають можливість дослідити рівень розвитку управлінського потенціалу керівників освітніх організацій.

Для встановлення рівня знань керівників освітніх організацій, сутності та специфіки управлінської діяльності нами було розроблено анкету «Особливості управлінської діяльності керівників освітніх організацій» (авторська розробка), яка містить 7 питань об'єднаних в два блоки.

Перший блок складають питання (питання 1–3), які дають можливість дослідити такі складові, як: зміст управлінської діяльності керівників освітніх організацій; складові управлінської діяльності керівників освітніх організацій; труднощі, які виникають у даному процесі.

Другий блок включає питання (питання 4–7), які представлено такими складовими: зміст і компоненти психологічної готовності до управлінської діяльності керівників освітніх організацій; психологічні чинники та організаційні форми для формування управлінської діяльності керівників освітніх організацій.

Крім того, необхідно наголосити на тому, що методика «Експерс-оцінка управлінського потенціалу керівника» розроблена Н. П. Фетискіним, В. В. Козловим, Г. М. Мануйловим [13] дозволяє встановити загальний рівень управлінського потенціалу керівника освітньої організації.

У свою чергу, методика «Експертна оцінка ефективності діяльності керівника» розроблена Н. П. Фетискіним, В. В. Козловим, Г. М. Мануйловим [13] визначає рівень ефективності діяльності керівників освітніх організацій.

З метою дослідження рівня розвитку вмінь керівниками освітніх організацій успішно здійснювати управлінську діяльність, може бути використано такі методи дослідження:

а) методика «Оцінка стилів прийняття управлінських рішень» розроблена Н. П. Фетискіним, В. В. Козловим, Г. М. Мануйловим [13] дозволяє визначити такі стилі прийняття управлінських рішень, як: «потуральний», «маргінальний», «реалізаторський», «авторитарний», «ситуаційний». У даній методиці відображено рівень приналежності кожного зі стилів до шкал «власності» й «поведінки в проблемній ситуації»;

б) методика «Визначення адміністративного стилю управління» (адаптований варіант О. О. Туником) [13] призначена для визначення семи стилів керівництва: «демократичний», «кооперативний», «обмежена участь», «бюрократичний», «хаотичний», «авторитарний», «деспотичний». Особливістю методики є те, що висновок про переважаючий стиль ґрунтується на судженнях, які відображають наступні розділи управлінської діяльності: «робота, управління й контроль», «інструкції, правила, розпорядження», «реакція в кризовій ситуації», «планування»;

в) методика «Ваш стиль ділового спілкування» за В. М. Лавриненко [13], спрямована на оцінку власного стилю ділового спілкування. Згідно з методикою є чотири стилі: перший — орієнтація на дію (обговорення результатів діяльності, конкретних питань, поведінки, відповідальності, досвіду, рішень); другий — орієнтація на процес (обговорення фактів, питань, планування, організації та контролю); третій — орієнтація на людей (обговорення людських потреб, мотивів, почуттів, робота в команді, розуміння та співпраця); четвертий стиль — орієнтація на перспективу, на майбутнє (обговорення концепцій, великих планів, нововведень, різних питань, нових методів та альтернатив);

г) методика «Діагностика функціонально-рольових позицій в управлінській команді» розроблена Н. П. Фетискіним, В. В. Козловим, Г. М. Мануйловим [13] дозволяє встановити, яка з семи рольових позицій переважає у керівника освітньої організації: «голова», «генератор ідей», «організатор роботи», «дослідник ресурсів», «формувач», «оцінювач ідей», «організатор групи», «завершувач».

Для дослідження особистісних характеристик, пов'язаних з управлінським потенціалом керівника освітньої організації, нами було виокремлено ряд методик:

а) методика «Експрес-діагностика організаційних здібностей» Н. П. Фетискіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова [13] дозволяє встановити рівень організаційних здібностей у керівників освітніх організацій;

б) методика «Визначення рівня лідерського потенціалу» Н. П. Фетискіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова [13] дозволяє встановити ступінь вираженості лідерства у керівників освітніх організацій;

в) методика «Діагностика особистісної креативності» (Е. Е. Туник) [13] дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість, уява, складність і схильність до ризику.

Висновки

1. Управлінський потенціал керівників освітніх організацій — це сукупність особистісно-професійних ресурсів керівників, які сприяють успішному виконанню посадових обов'язків відповідної посади та розвитку освітньої організації в цілому.

До основних складових управлінського потенціалу керівників освітніх організацій слід віднести: систему знань щодо сутності та специфіки управлінської діяльності; комплекс вмінь щодо успішного здійснення управлінської діяльності; набір індивідуально-особистісних характеристик, які впливатимуть на ефективність управлінської діяльності.

2. З метою дослідження загального рівня розвитку управлінського потенціалу керівників освітніх організацій та його окремих складових (знання, вміння, особистісні характеристики) доречно провести анкетування (анкета «Особливості управлінської діяльності керівників освітніх організацій», авторська розробка) та діагностування за тестовими методиками.

Список літератури

1. Абрамян А. Профессионально-личностный потенциал руководителя дошкольного образовательного учреждения в системе его подготовки / А. Абрамян // Современные проблемы науки и образования. — 2008. — № 4. — С. 56–57 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.science-education.ru/25–991.
2. Бережнова О. В. Психологические аспекты исследования факторов карьерной успешности руководителя образовательного учреждения / О. В. Бережнова, Е. И. Пилюгина // Психологические науки: теория и практика : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М. : Буки-Веди, 2012. — С. 95–97.
3. Бородавкіна В. І. Про дослідження особистісних якостей сучасних керівників закладів освіти / В. І. Бородавкіна // Освіта Донбасу. — 2009. — № 3–4 (134–135). — С. 63–67.
4. Борщівський С. Сучасні види управління / С. Борщівський // Завуч. — 2011. — № 3 (441). — С. 3–7.
5. Данилюк О. Раціональне управління школою // Завуч. — 2011. — № 35 (473). — С. 9–10.
6. Дерябіна Г. В. Психологічні особливості розвитку управлінського потенціалу особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.01 — загальна психологія, історія психології / Інститут психології АПН України імені Г. С. Костюка ; Г. В. Дерябіна. — К., 2008. — 19 с.

7. Комендант А. Г., Михайлов Г. С. Психологические проблемы профессиональной деятельности руководителя / А. Г. Комендант, Г. С. Михайлов. — М. : Народное образование, 2006. — 189 с.
8. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. — Х. : Видав. Гр. «Основа», 2004. — 240 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. — К. : Академвидав, 2003. — 568 с.
10. Павлова А. М. Профессионально-личностный потенциал специалиста: феномен и понятие / А. М. Павлова // Мат-лы III Всерос. съезда психологов 25–28 июня 2003 г. : в 8 т. — СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2003. — Т. 6. — С. 207–210.
11. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. — М. : Советская энциклопедия, 1985. — С. 1043.
12. Федоренко П. Системний підхід у практиці управління школою / П. Федоренко // Завуч. — 2011. — № 15 (453). — С. 4–6.
13. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. : Изд-во Института психотерапии. 2002. — 490 с.

А. А. Вознюк
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии Сумского областного института
последипломного педагогического образования

СИСТЕМА ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ, ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК — ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Резюме

В статье определено содержание и основные составляющие управленческого потенциала руководителей образовательных организаций. Подобраны методики исследования основных составляющих управленческого потенциала руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова: руководители образовательных организаций, управленческий потенциал руководителей образовательных организаций, методики исследования.

A. A. Voznyuk
Ph.D. in Psychology,
Associate Professor of Psychology Sumy Regional Institute
Postgraduate Education

SYSTEM OF KNOWLEDGE, SKILLS, PERSONAL CHARACTERISTICS — BASIC COMPONENTS OF MANAGEMENT POTENTIAL LEADERS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Summary

The article outlines the content andmain components of the management potential leaders of educational organizations. Tion methods of research the main components of the management potential leaders of educational organizations.

Key words: heads of educational institutions, management capacity heads of educational institutions, research methodology.

УДК 159.923

Л. О. Гапоненко
Криворізький педагогічний інститут КДУ

СУБ'ЄКТНО-РЕФЛЕКСИВНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ВЧИТЕЛЕМ

У статті систематизується теоретична інформація рефлексії, рефлексивного спілкування в умовах професійної взаємодії практичного психолога з вчителем. Аналізується питання про внутрішній простір партнера взаємодії з позиції суб'єктно-рефлексивної моделі. Визначаються складові цієї моделі.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивне спілкування, внутрішній простір, суб'єктно-рефлексивна модель професійної взаємодії.

Постановка проблеми. Професія практичного психолога навчальних закладів визначається конкретними функціями. Будь-які види його професійної діяльності стикаються з проблемою взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу, проте взаємодія психолога й вчителя є запорукою ефективності функціонування психологічної служби в освітньому закладі.

Специфіка діяльності практичного психолога визначається рефлексивним характером світосприйняття. Завдяки цьому психологічному механізму психолог налагоджує співпрацю з педагогічним колективом, учнями, їх батьками. Рефлексія посилює почуття «Ми», узгоджує мотиви сумісної діяльності, сприяє пошуку творчого вирішення питань, полегшує бачення нових резервів розвитку особистості в навчальному процесі. Блокування конструктивної рефлексії обмежує збереження гомеостатичної стійкості партнерів спілкування та прийняття суб'єктно-професійного консенсусу. Тож рефлексія є ефективним психологічним механізмом професійного росту і психолога, і педагога, в якому забезпечується придатність кожного з них.

З огляду на значущість рефлексії в професійній взаємодії психолога з вчителем і ту роль, яку вона набуває в підготовці студента-психолога, визначена проблема є актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальне методологічне значення рефлексії в професійній взаємодії мають теоретичні положення вітчизняної генетичної та онтологічної психології особистості (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Г. Костюк, С. Максименко, В. Романець, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Г. Дьяконов, Н. Чепелєва, І. Маноха, В. Татенко, В. Титаренко, В. Слободчиков, О. Самойлов та ін.). Теоретичне осмислення рефлексії обґрунтовано в гештальтпсихології. Ф. Перлз зробив акцент на рефлексії як механізму усвідомлення слів і думок. Основні методи розвитку рефлексії отримали подальшу розробку в груповій психотерапії К. Рудестама. Засновники гуманістичного напряму в психології

© Гапоненко Л. О., 2012

(К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Оллпорт, Р. Асаджіолі та ін.) розглядають рефлексію найважливішою складовою самоактуалізації й самореалізації особистості, здібної адаптуватись до різних за складністю соціальних ситуацій. Рефлективність розумової діяльності, як найважливіша властивість людини, забезпечує процеси її інтелектуального розвитку, що доведено в традиціях діяльнісного підходу (Г. Андрєєва, С. Братченко, А. Брушлінський, В. Кан-Калик, Б. Ломов, М. Обозов, В. Панфьоров, В. Меденцев, Л. Петровська).

Рефлексію спілкування визначають як здатність партнерів усвідомлювати власну поведінку в досягненні продуктивного результату сумісної діяльності (О. Бодальов, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Я. Пономарьов, І. Семенов, В. Зарецький, С. Стапанов, Б. Паригін, В. Панфьоров, В. Рижов та ін.).

З'явилось багато робіт, де безпосередньо досліджується феномен професійної рефлексії. Зокрема звертається увага на обґрунтування її сутнісного змісту (Ю. Давидов, А. Зак, О. Кравців, Я. Пономарьов, В. Зарецький та ін.). Запропоновані різні структурні компоненти рефлексії у спілкуванні (Є. Ісаєв, Н. Лушпаєва, Г. Щедровицький), розкриті механізми рефлексивного процесу (О. Анісімовіа, Ю. Кулюткін, О. Михайлова, Є. Ісаєв, М. Свачин, В. Слободчиков, С. Степанов, Г. Сухобська). Частково проблема рефлексії розкрита у професійній взаємодії шкільного психолога з вчителем (І. Дубровіна, В. Малікова, В. Маркова, В. Мініяров).

Слід відзначити, що незважаючи на значну кількість публікацій, її теоретичну й практичну значущість, проблема рефлексії у професійній взаємодії практичного психолога і вчителя є недостатньо розробленою.

Мета статті — систематизувати теоретичний матеріал з позиції моделювання суб'єктно-рефлексивної професійної взаємодії практичного психолога з вчителем.

Виклад основного матеріалу. Якщо узагальнити функції професійної діяльності психолога в освітньому просторі, то їх зміст включає рефлексування загальних і професійних цінностей освітнього простору, які можна представити в ієрархічній послідовності:

1) гуманізація навчально-виховного процесу як умови соціалізації учня;

2) психолого-педагогічний клімат самоактуалізації й самореалізації особистості учня в навчальному процесі;

3) вчасні психолого-педагогічні послуги з метою збереження психічного здоров'я, моральної стійкості, етичного такту інтелектуального розвитку кожного учасника навчально-виховного процесу.

Незважаючи на прописані істини, означені цінності не досягають практичної реалізації за умов відсутності кооперативної єдності психолога і вчителя. Проблеми ми вбачаємо в наступному:

– автономне виконання функціональних обов'язків психолога й вчителя, кожен виконує свої завдання, які майже не «стикаються» на кінцевому результаті їх праці;

– часткова передача педагогічної функції вчителя психологу в подоланні проблем вихованості учня (учнів);

– повна передача педагогічної функції вчителя психологу в подоланні проблем вихованості учня (учнів).

Розглянемо причинно-наслідкові зв'язки такого стану.

Перш за все сумісна діяльність має не тільки зовнішні, а й конкретні внутрішні ознаки суб'єктів взаємодії. Аналіз наукових праць з рефлексії професійної взаємодії свідчить, що існує розмаїття тлумаченнь не тільки її складових а й самого терміну. Так, часто зустрічаються поняття: «рефлексія професійної взаємодії» (Н. О. Рождественська, 1996); «усвідомлена самооцінка взаємодії психолога із спеціалістами різних профілів» (О. О. Сєвєрний, 2003); «оптимальна взаємодія» (Л. Ф. Шайдурова, 2007), «рефлексивна здатність до сумісної діяльності» (І. Семенов, 2004), «професійна рефлексія» (О. Кравців, 2009). Незважаючи на різницю назв, у всіх зазначених моделях простежується основна тенденція, яку ми сформулюємо так: «Головна відповідальність за створення ефективної співпраці з педагогічним колективом надається психологу», а узагальнення шляхів досягнення ефективної професійної взаємодії психолога з вчителем можна сформувати в двох тезах:

1. Вміння психолога проектувати сумісну роботу з вчителем, педагогічним колективом.

2. Вміти забезпечувати педагогічну діяльність вчителя психологічною корекцією невстигаючих.

Такий підхід, на нашу думку, є недостатньо обґрунтованим, бо будь-яка взаємодія спирається на потребово-мотиваційну сферу кожного партнера взаємодії, а її ефективність залежить від вміння рефлексувати професійну діяльність як таку, що відповідає вимогам освітнього простору.

Рефлексія, як здібність до самоспоглядання й самооцінювання, сприяє переутворенню сформованих раніше стереотипів, розвиває здатність побачити себе «очима Іншого» щодо визначення інноваційної стратегії розвитку особистості школяра. Тобто, і психолог і вчитель несуть відповідальність за цей процес, що потребує професійної відповідальності за свої дії. В цьому контексті для нас є значимими роботи Дж. Дьюі, який обґрунтував нове розуміння рефлексії як моралі. Суттєвою ознакою рефлексії психолог вбачає у здібності людини саморегулювати власну поведінку з опорою на свою індивідуальну шкалу цінностей, установки та інтереси. Він стверджує, що рефлексія стає «інструментом» адаптації людини в оточуючому соціальному середовищі [11]. Отже, рефлексивні процеси є активними засобами соціалізації особистості, бо вона активізує мисленнєві процеси ретельного оцінювання власних знань та засобів їх удосконалення. Близький до означеного є і підхід В. Маркова [7; 8].

Особливості розвитку рефлексії в професійній взаємодії формуються в свідомості. В науковій літературі представлені трактовки рефлексії в рамках поєднання самовідображення, так і відображення інших. Більшість авторів рефлексію розглядають як здатність стати на позицію партнера спілкування. Так, в роботах В. Козієва рефлексія у спілкуванні визначається здатністю відійти від своєї точки зору на оцінювання ситуації, її розв'язання, та стати на позицію Іншого, щоб зрозуміти Іншого й Себе в

ції ситуації [5]. Вочевидь, що у такому тлумаченні рефлексія включає психологічний механізм ідентифікації як процесу відповідності себе в ситуації.

В. Слободчиков розглядає рефлексію як процес, який має такі різновиди: покладальна, порівняльна, визначальна та синтезуюча (цілісна), кожна з яких проходить етапи свого становлення. Він відверто не погоджується із традиційним трактуванням рефлексивної свідомості як абсолютної свідомості. Ґенеза утворення здібності до рефлексії відбувається «не в середині самого суб'єкта, а в процесі взаємодії» [10].

Поширеним є й інший підхід тлумачення рефлексії у взаємодії. Так, у концепціях символічного інтеракціонізму рефлексія є механізмом поглибленого усвідомлення суб'єктності «Я», контролю по забезпеченню повноти ідентичності. Рефлексія мислення й рефлексія свідомості виступає ключовим компонентом будь-якої рефлексії. І. Березіна, на основі практичного матеріалу психокорекційної роботи, стверджує, що завдяки внутрішньому спогляданню свого «Я» відбувається сприйняття Іншого «із середини». Тобто рефлексія багатопластова, в роботах І. Березіної вона представлена як подвійна [11].

В останні роки категоріальний апарат рефлексивного спілкування розширився й поглибився за рахунок понять, що представлені в діалогічному спілкуванні. Так, в дослідженні Г. Дьяконова доведено, що принципи, закономірності, процеси, методи і технології діалогу втілюють в собі інтерсуб'єктивно-гуманістичну, екзистенційно-онтологічну основу суб'єктності людини [3]. Тобто, мова йде про новоутворення «внутрішнього суб'єкта діалогічного спілкування». В роботах А. Петровського для пояснення рефлексивних процесів уведено поняття «внутрішній простір особистості», завдяки якому можливо здійснити внутрішній діалог [9]. В. Лабунська розглядає рефлексію в контексті «Я — Інший», як внутріособистісну бінарну опозицію моделювання коректної невербальної поведінки. При цьому визначаються чотири пояснювальні моделі внутрішнього простору в системі «Я — Інший», чотири складових: 1) аналогізуюча; 2) асиміляційна; 3) діалектична; 4) діалогічна [4].

В психологічній літературі визначено декілька понять, що пояснюють специфіку рефлексії партнерів взаємодії — це «рефлексивне пізнання», «рефлексивна корекція» «рефлективність», «рефлексивна здатність», «рефлексивна готовність», «рефлексивна компетентність», «рефлексивно-інноваційний потенціал», «рефлексивна культура», «рефлексивний вихід» [2; 3; 5; 7]. Розуміння рефлексії розвивається на рівні суб'єктності, тобто з позиції рефлексивного виходу особистості здійснити зміни, які раніше не були звичними і не потребували самооцінювання й корекції. Це ж саме простежується в інтерсуб'єктній концепції Г. Ковальова та Г. Дьяконова. Автори доводять, що внутрішній діалог можна розглядати в площині об'єктивного, суб'єктивного та інтерсуб'єктного діяння, проте евристичного потенціалу діалог набуває за умов інтерсуб'єктності [7].

Дж. Мід визначає структуру особистості в компонентах I, Me, Self, в якому I (Я) є імпульсивний, активний,творчий рух початку особистості.

Ме (Мене), те, яким мене повинні сприймати інші, по-суті є рефлексивне нормативне Я, свого роду «внутрішній соціальний контроль, заснований на врахуванні всього «узагальненого другого». Рефлексивне Я немовби контролює і направляє імпульсивне Я у відповідності засвоєних норм поведінки для успішного, з точки зору індивіду, здійснення соціальної взаємодії.

Self (Селф) — це «самость» людини, тобто особистісне Я, об'єднує імпульсивне Я і рефлексивне Мене в їх активній взаємодії.

Інтеракціоністи розглядають розвиток особистості в динамічній зміні, що відбувається завдяки функції рефлексії. Так, Г. Блумер, Х. Херманс визначають рефлексію як внутрішній суб'єкт, а саме: — це внутрішній соціум будування найбільш значимих для особистості рольових позицій у взаємодії [12]. В психологічній літературі розглядається суб'єктна модель діалогічного спілкування, в якому внутрішній суб'єкт є самостійним агентом в системі різноманітних діалогічних взаємодій, що має соціальне утворення та індивідуально-психологічні особливості.

В нашому дослідженні суб'єктно-рефлексивної моделі професійної взаємодії внутрішній суб'єкт є психологічне утворення рефлексивного Селф (за Дж. Мідом) як саморуху удосконалення біопсихічних процесів (за С. Д. Максименко), як особистісне новоутворення самоспоглядання й самовизначення, смислу життєдіяльності для виживання, конструкти яких стали початковими елементами рефлексивного усвідомлення себе серед інших відповідно до соціальних норм життя.

Новоутворення «внутрішнього рефлексивного суб'єкту» визначається суб'єктним характером здійснювати рефлексивне спілкування, в якому постійно йде оцінювання відповідності «ендо — Я», «екзо — Я», «Інший». Ґенеза їх формування відстежується в раніше представленій нами роботі рефлексивного спілкування, які проходять три етапи новоутворення як самостійного внутрішнього рефлексивного суб'єкту:

1) активізація «ендо — Я» на рівні монологу, тобто внутрішнього «говоріння» відносно оцінки за результатами самоспостереження, самоаналізу, самоусвідомлення, саморегуляції, вольового управління власною поведінкою у взаємодії, адекватного використання внутрішніх потенціалів для створення продуктивної сумісної діяльності;

2) активізація «ендо — Я» та «екзо — Я» на рівні внутрішнього діалогу, тобто розширення внутрішнього соціального й психічного кола проектування ефективної оцінки за результатами самоспостереження, самоаналізу, самоусвідомлення, саморегуляції, вольового управління власною поведінкою в ситуації взаємодії, адекватного використання внутрішніх потенціалів для створення продуктивної сумісної діяльності;

3) активізація трьох складових Селф — це «ендо — Я», «екзо — Я» та «Інший» у внутрішньому діалозі, тобто здійснюється повне новоутворення суб'єктно-рефлексивної взаємодії, завдяки чому відбувається відкриття нового бачення потенціалів кожного партнера взаємодії, оцінювання та перетворення особистісного досвіду на більш високому рівні активного й творчого самовизначення. Характерною ознакою сформованого ново-

утворення є така поведінка партнерів, де відкритість, доброзичливість, стійкість емоційно-вольової сфери, професійна витриманість, моральні принципи й професійна відповідальність є само собою. Партнери взаємодії формують продуктивні відношення з обміну досвідом, що посилює єдність уявлень про зміст виконання професійної діяльності.

Таким чином, на третьому етапі рефлексивного спілкування, як умова розвитку особистості, забезпечується стабільність суб'єктно-рефлексивної професійної взаємодії практичного психолога з вчителем.

Узагальнення прагматичних і тематичних видів сумісної діяльності психолога і вчителя дозволило розглянути складові представленої моделі:

1. Рефлексія відповідності «екзо — Я» (психолога) проектувати розвиток сумісної діяльності: психолог рефлексує систему технік сумісної діяльності з вчителем з позиції конструктора не стільки за результатами діагностично-констатуючого, скільки генетико-моделюючого характеру педагогічного процесу саморозвитку усіх учасників навчального процесу.

2. Рефлексія «екзо — Я» і «ендо — Я» (психолога) щодо гнучкості лідерської позиції у професійній взаємодії психолога з вчителем, де головним є прагматичний контекст цільового призначення, визначеного змістом освіти, що дозволяє змінювати лідерство психолога на різних етапах сумісної діяльності з вчителем. Відбувається розуміння мереж відповідності пріоритетів у професійному розв'язанні проблем.

3. Рефлексія «екзо — Я» і «ендо — Я» (психолога) та «Інший» (вчитель) щодо збагачення професійної грамотності, дотримання балансу психологічної культури психолога здійснювати сумісну професійну діяльність з вчителем. Функції рефлексивного спілкування визначаються у багаторівневому, крізному узагальненню динамічних змін поведінки партнерів взаємодії, активному сприйнятті відповідних завдань психологічної служби навчального закладу, засобів та умов професійної діяльності сумісно з вчителем з метою самореалізації усіх учасників навчального процесу.

4. Рефлексія як «внутрішній рефлексивний суб'єкт» (Селф), що визначає оптимально ефективні засоби організації професійної діяльності, завдяки чому підвищується особистісна відповідальність за професійність мовленнєвих висловів у аналізі виробничих завдань психолога з вчителем, за тактовність невербальної поведінки, за дотримання морально-етичних норм.

Суб'єктно-рефлексивний характер професійної взаємодії психолога з вчителем дозволяє зберігати довготривалі професійні інтереси, потреби та цінності кожного партнера. Узагальнені структурні компоненти суб'єктно-рефлексивної професійної взаємодії психолога з вчителем представлені в таблиці.

Кожний означений блок спрямований на створення сприятливого психічного стану та психологічного клімату з метою оптимізації самоактуалізації й самореалізації усіх учасників навчального процесу. Тобто, суб'єктно-рефлексивна професійна взаємодія передбачає сформований «внутрішній рефлексивний суб'єкт», який сприяє ефективному самовизначенню професійних здібностей і психолога, і вчителя, визначенню сприятливих засобів обміну інформацією та встановленню взаєморозуміння з співрозмовником.

Таблиця 1

Структурні компоненти суб'єктно-рефлексивної професійної взаємодії психолога з вчителем

Складові блоки моделі	Рефлексине «Екзо — Я» (психолога)	Рефлексивне «Ендо — Я» психолога	Рефлексивне «Ендо — Я». «Екзо — Я» психолога та «Інший» (вчителя)
Специфічно-професійний блок	Цільова функція психолога: діагностична, корекційно-консультативна, просвітницька, профілактична, психологічна підтримка	Покладальна функція: осмислення відповідності здійснення прямих функціональних обов'язків в умовах освітньої діяльності вчителя	Комунікативна функція: моделювання кооперативної сумісної діяльності з вчителем як ціннісно визначеної професійної роботи
Прагматично-професійний блок	Самооцінка внутрішньої енергетики психіки для збереження психічного здоров'я та професійного потенціалу	Визначення психологом оптимального режиму сумісної діяльності з вчителем для збереження психічного здоров'я	Проектування духовної єдності, професійної підтримки, професійно-соціальної значущості
Операційно-дієвий блок	Зміна набутих рефлексивних умінь та дій на більш високий рівень досконалості	Опредмечування ціннісних ідеалів у професійну практику	Інтеграція загальнолюдських цінностей і професійних досягнень в сумісній роботі з вчителем

Процеси рефлексивного мислення, рефлексивної свідомості та рефлексивного спілкування виступають самостійними одиницями «внутрішнього рефлексивного суб'єкта».

Висновки

Підводячи підсумки запропонованої моделі відзначимо, що в останні роки психологи все глибше вивчають рефлексію як ефективний механізм розвитку особистості у професійній взаємодії. В цьому контексті слід відзначити, що понятійний каркас рефлексії у взаємодії ще не настільки логічно збудований, щоб однозначно використовувати його в методичній роботі підготовки майбутніх фахівців. До того ж, за змістом представленої статті, введення поняття «суб'єктно-рефлексивна професійна взаємодія психолога з вчителем» потребує подальшого уточнення репертуару внутрішніх і зовнішніх позицій суб'єктів взаємодії, об'єднаних освітньою метою, а також подальшої систематизації рефлексивних процесів професіональної діяльності.

Як представлено в статті, суттєве значення в досягненні продуктивної сумісної діяльності психолога й вчителя є сформований внутрішній

простір особистості, в якому основний принцип залишається: «рефлексія себе», «рефлексія партнера» на основі бахтінського діалогу: діалог як взаємодія різних станів свідомості, — який в суб'єктивно-рефлексивній трактовці позначає здібність людини усвідомлювати себе суб'єктом діяльності, особистістю в ситуації, що має право на «голос» і завдяки своїм психологічним властивостям досягає продуктивних результатів.

Ідея створення суб'єкт-рефлексивної моделі професійної взаємодії практичного психолога з вчителем є одним зі шляхів розв'язання існуючих проблем уникнення непорозуміння, протистояння, що спостерігаються в комунікаціях означених фахівців. Запропонована модель є відносно новою, чим і пояснюється недостатньо чіткий каркас категоріально-понятійного апарату. Проте, визначений напрям є актуальним як в теоретичному, так і в практичному значенні, а інтеграція теоретичних положень про рефлексію у професійній взаємодії може успішно використовуватись практичним психологом в корекційно-консультативній роботі.

Список літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Методологический аспект проблемы субъективного // Методологическуие и теоретические проблемы психологи / отв. ред. Е. В. Шорохова. — М. : МГУ, 1969. — С. 317–347.
2. Бардиер, Г. Л. Социальная психология толерантности / Г. Л. Бардиер // Автореф. дис. ... доктора псих. наук. — СПб., 2007.
3. Гапоненко Л. О. Рефлексія як умова розвитку особистості : монографія. — Дніпропетровськ : Пороги, 2009. — 175 с.
4. Дьяконов Г. В. Основы диалогического похода в психологической науке и практике : монография. — Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. — 847 с.
5. Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). — Ростов н/Д : Изд-во Ростов. ун-та, 1986. — С. 5–35.
6. Лейтес Н. С. Склонность к труду как фактор одаренности / Н. С. Лейтес // Изв. АПН РСФСР. — 1950. — Вып. 25.
7. Кравців О. Психлогічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Івано-Франківськ, 2009. — 19 с.
8. Марков В. Н. Проблемы выработки и применения критериев профессионального отбора профессорско-преподавательского состава. — М. : Смысл, 1999. — 358 с.
9. Петровская Л. А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого / Л. А. Петровская // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 29—32.
10. Слободчиков В. И. Индивидуальное сознание и рефлексия / В. И. Слободчиков. — Новосибирск, 1999. — 210 с.
11. Blumer H. Sociological Implication. — Englewood-Cliffs, 1969.
12. Dewey J. Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction. http://www.aacu.org/meetings/ppts/knefelkamppresentation.ppt
13. Hermans H. The dialogical Self: Meaning as movement. — San Diego : Academic Press, 1993.

Л. А. Гапоненко
Криворожский педагогический институт КГУ

СУБЪЕКТНО-РЕФЛЕКСИВНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА С УЧИТЕЛЕМ

Резюме

В статье систематизируется теоретическая информация рефлексии, рефлексивного общения в условиях профессионального взаимодействия практического психолога с учителем. Анализируется вопрос внутреннего пространства партнера взаимодействия с позиции субъектно-рефлексивной модели. Определяются составляющие этой модели.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное общение, внутреннее пространство партнеров взаимодействия, субъектно-рефлексивная модель профессионального взаимодействия.

L. A. Gaponenko
Krivoy Rog Pedagogical Institute KDU

SUBJECT-REFLEXIVE MODEL OF PROFESSIONAL INTERACTION PRACTICAL PSYCHOLOGIST WITH TEACHERS

Summary

In article the system is presented theoretical information of a reflection, reflective dialogue in the conditions of professional interaction of the practical psychologist with the teacher. The question of internal space of the partner of interaction from a position of subject-reflective model is analyzed. Are defined compound this model.

Key words: a reflection, reflective dialogue, internal space of partners of interaction, subject-reflective model of professional interaction.

УДК 378.013+370.157

В. В. Губская
аспирант кафедры клинической психологии
ИИПО Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ»

В статье представлен аналитический обзор теоретических и экспериментальных исследований проблемы профессионального самоопределения личности в отечественной психологии. Личность рассматривается как субъект деятельности. Именно в ней личность способна актуализировать присущие ей способности. Определяющая роль человека в трудовой деятельности обусловливает необходимость изучения различных психологических, физиологических, социальных и других характеристик с точки зрения их влияния на процесс труда. Именно они являются предметом изучения и учета при диагностике личности, прогнозировании и формировании ее профессиональной направленности.
Ключевые слова: черты личности, деятельность, субъектно-деятельностный подход, самоопределение, профессионально важные качества.

Актуальность проблемы. В современной психологической науке большая роль отводится изучению проблемы профессионального становления личности. Выбор профессии, или профессиональное самоопределение, являясь средством самоутверждения личности в обществе, становится сегодня одним из главных решений в жизни каждого молодого человека. В рыночных условиях правильный выбор профессии предоставляет молодому человеку прекрасные перспективы приобретения социального положения. Сколько приобретет или потеряет общество и сама личность, зависит от того насколько эффективно, в соответствии со своими склонностями и интересами, а также потребностями экономики страны, отдельного региона, юноши и девушки осуществят свой выбор профессии. Переход к новым социально-экономическим условиям в нашей стране привел к изменению традиционных форм профессиональной самореализации, ранее основанных на достаточно жесткой предопределенности жизненного пути.

Негарантированный характер занятости, наличие динамичности и неопределенности структурной занятости, расширение пространства и многогранность свободного профессионального выбора — все это еще более усложняет процесс профессионального самоопределения молодежи. Вследствие этого многие молодые люди делают стихийный, часто неадекватный выбор профессии, приводящий в ряде случаев к кризисным явлениям, связанным с развитием их профессиональной карьеры, и зачастую оказывающий негативное влияние на всю дальнейшую жизнь.

Целью статьи является анализ современной зарубежной и отечественной научной литературы, в которой рассматривалась проблема профессиональ-

© Губская В. В., 2012

ного самоопределения личности и определение направлений ее дальнейших исследований, в том числе в рамках научно-исследовательской работы «Исследование индивидуально-психологических черт как предикторов профессионального самоопределения личности».

Задачами исследования являются:

1. Проанализировать отечественную и зарубежную литературу по проблеме профессионального самоопределения личности современного подростка.

2. Выявить основные актуальные направления исследования для современной Украины по вопросам становления личности профессионала.

3. Определить основные понятия в рамках исследования профессионального самоопределения личности.

Объектом нашего исследования является личность.

В качестве предмета исследования выступает профессиональное самоопределение личности.

Методологические основы исследования профессионализации в отечественной психологии заложены в трудах Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, Б. Ф. Ломова, которые показали роль и место труда в жизнедеятельности человека, его влияние на развитие личности, определили специфику личностного, деятельностного и системного подходов к изучению данной проблемы. В настоящее время линия методологического анализа профессионализации активно реализуется и развивается в трудах К. А. Абульхановой-Славской, В. А. Бодрова, О. Н. Завалишиной, В. Д. Шадрикова, Е. А. Климова В. А. Пономаренко, А. К. Марковой.

Конкретные исследования становления профессионала в отечественной психологии представлены различными направлениями, в которых изучались основные стадии профессиональной социализации: адаптация, профессиональная ориентация, профадаптация и самостоятельная профессиональная деятельность (В. В. Чебышева, 1969; В. Д. Шадриков, 1974; В. А. Бодров, 1984, Е. А. Климов, 1996); исследовались отдельные качества профессионала, включая профессиональные знания и умения, способности, мотивы, черты личности, профессионально важные качества (В. А. Карпов, 1993; В. Н. Дружинин, 1993; В. Н. Ковалев, 1989); анализировались закономерности реализации познавательных функций в процессе профессиональной деятельности (А. В. Филиппов, 1966; Д. А. Ошанин, 1974; Ю. К. Корнилов, 1982; Д. Н. Завалипшна, 1983).

Большое внимание в отечественной психологии было уделено изучению становления профессионала в конкретных видах профессии, таких как сталевар, шофер, оператор, инженер, летчик, руководитель, учитель и ряд других (Ю. К. Стрелков, 1990; В. В. Чебышева, 1969; Е. М. Борисова, 1992; А. К. Маркова, 1993; Л. Н. Митина, 1994; Н. П. Фетискин, 1990), а также разработке теоретических и методических вопросов психологического анализа профессиональной деятельности (В. Д. Шадриков, 1979; Н. П. Ерастов, 1979; Г. М. Зараковский, 1966; В. И. Медведев, 1975).

Существуют также различные типологии личности в профессиональной среде, как отечественные, так и зарубежные, с помощью которых предлагается определить для каждого типа личности наиболее подходящую область профессиональной деятельности. Например, типология Е. А. Климова, Дж. Холланда. Авторы большинства таких типологий разрабатывают методику, по результатам прохождения которой предлагается содержательная модель свойств темперамента, черт характера и разного рода качеств личности, причем предполагается, что все эти особенности личности могут быть востребованными именно в определенной сфере.

Усиление личностного подхода в психологии привело к обогащению ее языка понятиями, отражающими те аспекты сферы развития личности, которые ранее оставались за рамками психологического анализа. К таким понятиям, помимо уже рассмотренного понятия «Я-концепция», следует отнести понятие «самоопределение личности» или «личностное самоопределение», распространенное сегодня в психологической и педагогической литературе.

Термин «самоопределение» употребляется в литературе в самых различных значениях. Так говорят о самоопределении личности, социальном, жизненном, профессиональном, нравственном, семейном, религиозном. При том даже под идентичными терминами зачастую имеется в виду различное содержание. Для того чтобы прийти к достаточно четкому определению понятия необходимо с самого начала разграничить два подхода к самоопределению: социологический и психологический. Это тем более важно, что достаточно часто происходит смешение этих подходов и привнесение специфически социологического подхода в психологическое исследование (и психологическое теоретизирование), что приводит к утрате собственно психологического содержания [2].

С точки зрения социологического подхода к самоопределению, оно относится к поколению в целом, характеризует его вхождение в социальные структуры и сферы жизни. Психолога интересует в первую очередь процесс, т. е. психологические механизмы, которые обуславливают вообще какое бы то ни было вхождение индивида в социальные структуры. На основе этого критерия большинство имеющейся литературы по самоопределению относится к социологическому подходу; количество работ, в которых рассматриваются собственно психологические механизмы самоопределения, чрезвычайно ограничено.

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С. Л. Рубинштейном [4]. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа — внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия: «Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект воздействия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)». В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие

от внешней детерминации; в понятии самоопределения, таким образом, выражается активная природа «внутренних условий». По отношению к уровню человека в понятии самоопределения для С. Л. Рубинштейна выражается самая суть, смысл принципа детерминизма: «смысл его заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему». Более того, сама «специфика человеческого существования заключается в мере соотнесения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия».

Таким образом, на уровне конкретной психологической теории проблема самоопределения выглядит следующим образом. Для человека «внешние причины», «внешняя детерминация» — это социальные условия и социальная детерминация. Самоопределение, понимаемое как самодетерминация, представляет собой, собственно говоря, механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. Проблема самоопределения, таким образом, есть узловая проблема взаимодействия индивида и общества, в которой как в фокусе высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания (шире — психики) и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками, которые нашли свое отражение в различных психологических теориях по проблеме самоопределения.

Подход намеченный С. Л. Рубинштейном, развивает в своих работах К. А. Абульханова-Славская [1; 2], для которой центральным моментом самоопределения является также самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. В работах К. А. Абульхановой-Славской профессиональное самоопределение рассматривается в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением. По ее мнению, из связи личности с профессией вытекает перспектива и ретроспектива личности, а от характера этой связи зависит выбор профессии. Эта идея поддерживается исследованиями Л. М. Митиной: «...развитие личности (ее интегральных характеристик) определяет выбор профессии и подготовку к ней, и вместе с тем сам этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности».

К индивидуально-психологическим особенностям личности можно отнести способности, темперамент, характер, волевые качества, ценностные ориентации, профессиональная направленность и т. д.

Индивидуально-психологические особенности субъекта являются доминирующими, но не единственными детерминантами стиля его профессиональной деятельности. Профессионально-деятельностные детерминанты, выражающиеся в объективных условиях и требованиях профессиональной деятельности хореографа, во многом определяют особенности, специфику и вариативность стиля, поскольку индивидуальный стиль деятельности яв-

ляется характеристикой деятельности и проявления личности в рамках ее объективных условий и требований.

Стиль занимает связующее положение между индивидуальностью личности и деятельностью. Толковый словарь русского языка под редакцией Ожегова делает акцент на деятельностной природе стиля, определяя его как совокупность приемов какой-нибудь работы, деятельности. С одной стороны, стиль формируется человеком на основе его индивидуально-психологических особенностей, с другой — с учетом требований сферы деятельности; двойственная природа формирования стиля обуславливает, соответственно, два подхода в изучении данного понятия — личностного и деятельностного, синтез которых позволяет осуществить более цельное исследование.

Способности — это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Предметом специального психологического изучения способности стали в XIX в., когда работами Ф. Гальтона [5] было положено начало экспериментальному и статистическому исследованию различий людей. Способности обнаруживаются в процессе овладения деятельностью, в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления. Они тесно связаны с общей направленностью личности, с тем, насколько устойчивы склонности человека к той или иной деятельности. В основе одинаковых достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать различные способности, в то же время одна и та же способность может быть условием успешности различных видов деятельности. Это обеспечивает возможности широкой компенсации способностей. Одним из важных моментов в процессе обучения и воспитания является вопрос о сенситивных периодах, благоприятствующих становлению тех или иных способностей. Предполагается, что формирование способностей происходит на основе задатков. Изучение конкретно-психологических характеристик различных способностей позволяет выделить общие качества индивида, отвечающие требованиям не одного, а многих видов деятельности и специальные качества, отвечающие более узкому кругу требований данной деятельности. Уровень и степень развития способностей выражают понятия таланта и гениальности.

Талант (от греч. talanton первоначально вес, мера, потом в переносном значении уровень способностей) высокий уровень развития способностей, прежде всего специальных. О наличии таланта следует судить по результатам деятельности человека, которые должны отличаться принципиальной новизной, оригинальностью подхода. Талант человека, направляясь выраженной потребностью в творчестве, всегда отражает определенные общественные запросы.

Гениальность (от лат. genius — дух) высший уровень развития способностей как общих (интеллектуальных), так и специальных. О наличии гениальности можно говорить лишь в случае достижения личностью таких результатов творческой деятельности, которые составляют эпоху в жизни общества, в развитии культуры.

Темперамент (от лат. temperamentum — надлежащее соотношение частей, соразмерность) это совокупность индивидуальных относительно устойчивых психодинамических свойств психики человека, проявляющихся в его поведении и деятельности.

Для нашего исследования важно определить взаимовлияние личностных характеристик на профессиональное самоопределение личности. Наряду с изучением профессионально важных признаков, нужно обращать внимание на индивидуальные особенности человека, на индивидуальный стиль его работы, как один из способов адаптации человека к профессии. Для того чтобы понять индивидуальные особенности, индивидуальный стиль деятельности, нужно проводить сравнительный анализ тех студентов, которые выполняют одну и ту же работу, используя при этом различные приемы и действия. Роль индивидуально-психологических особенностей личности в труде заключается в том, что от него зависит влияние на деятельность различных психических состояний, вызываемых неприятной обстановкой, педагогическими воздействиями. От них зависит влияние различных факторов, определяющих уровень нервно-психического напряжения (например, оценка деятельности, ускорение темпа работы, дисциплина и т. п.). Можно использовать несколько путей, чтобы приспособить особенности личности к требованиям деятельности, профессионального отбора, одна из задач которого не допустить к данной деятельности лиц, которые не обладают необходимыми свойствами индивидуально-психологических особенностей личности. Но такой отбор реализуют лишь при отборе на профессии, предъявляющие повышенные требования к свойствам личности. Можно использовать индивидуальный подход (он заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы). Индивидуально-психологические особенности личности накладывают отпечаток на способы поведения и общения, поэтому очень важно их учитывать, определяя вид профессиональной деятельности [5].

Самоопределение личности абсолютно сознательная ее активность по выявлению и отстаиванию отчетливо субъектной позиции в ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений. При этом самоопределение личности является не набором локальных решений, а представляет собой базово-стилевой способ реагирования на разнообразные жизненные обстоятельства, своего рода образ жизни. Это обусловлено тем, что самоопределение напрямую зависит от таких устойчивых личностных характеристик как локус контроля, ответственность, поле независимости. С точки зрения оценки индивидуальной способности к самоопределению весьма показательны эксперименты С. Милграма [6] по изучению конформности. Самая общая схема этих экспериментов — отсутствие четких поведенческих норм (с одной стороны согласие следовать инструкциям экспериментатора, с другой, как морально-нравственные, так и официально-общественные нормы, прямо запрещающие причинять вред другому человеку) и однозначно «правильного» решения в сочетании с высокой «ценой вопроса» (здоровье и даже жизнь предполагаемой «жертвы») для испытуемых, позволяют интерпретировать полученные результаты как проявление или,

наоборот, отсутствие личностного самоопределения в экспериментальной ситуации.

Личностное самоопределение как психологическое явление возникает на границе старшего подросткового и младшего юношеского возраста. Основные характеристики личностного самоопределения заключаются в следующем:

– потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире;

– самоопределение ориентировано в будущее;

– личностное самоопределение связано с выбором профессии, но не сводится к нему.

Л. И. Божович [1] выделяет «двуплановость» личностного самоопределения, которая заключается в том, что оно осуществляется одновременно, с одной стороны, как конкретное определение будущей профессии и планирование жизни, а с другой как неконкретные поиски смысла своего существования.

Однако, исходя из нашего теоретического анализа проблемы, в современной отечественной литературе остаются не раскрытыми некоторые вопросы касательно влияний общества на самоопределение подростков в современной Украине.

Задачей нашего исследования является выявление специфики профессионального самоопределения и особенности его протекания на разных этапах, чтобы не допустить механического переноса закономерностей профессионального самоопределения подростков на другие этапы профессионализации. Наши исследования дадут возможность получить представления о содержании и функциях профессионального самоопределения, которое не сводится лишь к выбору профессии в начале профессионального пути. Важно отметить цикличность профессионального становления, выявить периоды активизации профессионального самоопределения. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты смогут составить теоретическую основу для организации адекватного сопровождения и поддержки профессионала на всех этапах профессионального пути, а не только на стадии первичной оптации. В этом мы видим важный путь психологической поддержки и профориентации в современной Украине на фоне нестабильности рынка труда и возможности повторного экономического кризиса.

В связи с этим существенно возрастает теоретическая и практическая актуальность изучения профессионального самоопределения субъекта труда на всех этапах его жизненного и профессионального пути и того как оно соотносится с этапами профессионального становления личности; какие факторы активизируют данный процесс; в каких формах профессионального поведения оно проявляется.

Выводы

1. Исходя из теоретического анализа современной отечественной и зарубежной литературы, мы можем сделать вывод, что нет единого мнения и теоретико-методологического подхода к проблеме профессионального становления личности.

2. Методологическую и теоретическую основу исследования составили отечественные и зарубежные концепции, в которых раскрываются общие закономерности профессионального развития личности и ее профессионального самоопределения. К числу таковых следует отнести:

– концепции развития субъекта деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн);

– концепции профессионального развития субъекта труда (D. Super, R. Havighurst, Т. В. Кудрявцев, А. К. Маркова, Э. Ф. Зеер, Ю. П. Поваренков);

– концепции профессионального самоопределения молодежи (Е. М. Борисова, Е. А. Климов, И. В. Кузнецова, Н. С. Пряжников);

– принципы системогенетического подхода к изучению профессиональной деятельности (В. Н. Дружинин, А. В. Карпов, Ю. Г. Шоваренков, В. Д. Шадриков).

Мы видим дальнейшие перспективы исследования в следующих направлениях:

– изучить профессиональное самоопределение субъекта труда на всех этапах его жизненного и профессионального пути;

– подготовить теоретическую основу для организации адекватного сопровождения и поддержки профессионала на всех этапах профессионального пути, а не только на стадии первичной оптации.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни/ К. А. Абульханова-Славская — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1973. — 288 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма : [текст] / А. К. Маркова. — М. : Педагогика, 1996. — 256 с.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Оникс, Мир и Образование, 2009. — 1360 с.
6. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский — М. : Политиздат, 1982. — 255 с.
7. Практическая психология для преподавателей. — М. : Информационно-издательский дом «Филинъ», 1997. — 328 с.

В. В. Губська
аспірант кафедри клінічної психології
ІІПО Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧІ ОСНОВИ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ»

Резюме

У статті представлено аналітичний огляд теоретичних і експериментальних досліджень професійного самовизначення особистості у вітчизняній психології. Особистість розглядається як суб'єкт діяльності. Саме в ній особистість здатна актуалізувати властиві їй здібності. Визначна роль людини в трудовій діяльності обумовлює необхідність вивчення різних психологічних, фізіологічних, соціальних та інших характеристик з точки зору їх впливу на процес праці. Вони є предметом вивчення та врахування при діагностиці особистості, прогнозуванні та формуванні її професійної спрямованості.

Ключові слова: риси особистості, діяльність, суб'єктно-діяльнісний підхід, самовизначення, професійно важливі якості.

V. Gubskaya
graduate student of clinical psychology
Odessa Mechnikov National University

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS TERMS «PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION»

Summary

The article analyzes theoretical and experimental researches of a problem of professional self-determination of the person in domestic psychology are presented. The person is considered as the subject of activity. In it the person is capable to staticize abilities inherent in it. The defining role of the person in labor activity causes necessity of studying of various psychological, physiological, social and other characteristics from the point of view of their influence on work process. They are a studying and account subject at diagnostics of the person, forecasting and formation of its professional orientation.

Key words: lines of personality, activity, subject-activity approach, self-determination, professionally important qualities.

УДК 378.22.001

Т. Є. Гура
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри менеджменту освіти та психології
Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГА

У статті здійснюється аналіз методологічних основ дослідження сутності професійного мислення психолога, характеризуються основні положення системного та синергетичного підходів щодо визначення його природи.
Ключові слова: професійне мислення, психолог, методологія, системний підхід, синергетика.

Постановка проблеми. Складність, невизначеність феномену мислення людини у сучасній психології, неоднозначність наукових трактувань механізмів мисленнєвої діяльності людини, а також наявність різних підходів щодо розуміння сутності професійного мислення фахівця взагалі та психолога зокрема зумовлює необхідність визначення методологічних основ наукового дослідження. Адже саме методологія створює та використовує знання про знання, у нашому випадку — про професійне мислення психолога, надає можливість усвідомити нові зв'язки, нову структуру знання завдяки координації його різних типів [11].

Отже, **метою статті** є визначення основних методологічних положень, що визначають розуміння сутності професійного мислення психолога.

Оскільки у сучасній психологічній науці загальноприйнятим є уявлення про чотирирівневу методологію (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та методичний рівні) (В. А. Мазілов [6], С. Д. Смірнов [9] та ін.), методологічні засади нашого розуміння сутності професійного мислення психолога та його розвитку розглянемо саме відповідно цих рівнів, зупинившись у статті на першому та другому.

Незважаючи на наявність у сучасній психології післярадянського простору гострих дискусій щодо методології психології та психологічних досліджень, представлених методологічним нігілізмом, методологічним монізмом, методологічним лібералізмом та методологічним плюралізмом (С. Д. Смірнов [9]); багатьох праць, автори яких заперечують можливість ґрунтування наукової психології XXI століття на засадах діалектичного та історичного матеріалізму як застарілої, ідеологічної філософії та акцентують увагу на несформульованості нової несуперечливої, логічно цільної системи філософських та теоретичних принципів, що відображають розуміння сутності психіки (І. П. Волков [3]), все-таки без визначення основних філософських позицій неможливо з'ясування сутності такого складного феномену як професійне мислення.

© Гура Т. Є., 2012

Отже, філософський рівень методологічної основи розуміння сутності професійного мислення психолога, на нашу думку, представлений основними законами і категоріями діалектики — законом єдності та боротьби протилежності, законом заперечення заперечення, законом переходу кількісних змін у якісні; категоріями сутності та явища, змісту та форми, причини та наслідку, загального та одиничного, можливості та дійсності, якості та кількості та ін.

Загальнонаукова методологія дослідження професійного мислення психолога представлена системним та синергетичним підходами, з позиції яких найбільш повно можна розглянути проблемність та концептуальне наповнення цього феномену.

Відповідно до системного підходу, кожне дослідження має базуватися на трьох основних компонентах — принципах системності:

1) найбільш істотною ознакою системи є її цілісність. Відповідно, явище, яке ми досліджуємо, необхідно розглядати як єдине ціле, якому притаманна інтегральна природа властивостей, які не зводяться до суми її елементів. Системний підхід має бути зорієнтований на пошук і засоби фіксації інтегративних властивостей даної системи синтетичним способом. У цьому випадку мова йде про безліч концептуальних висловлень, теорій і встановленні концептуального взаємозв'язку між ними. Таким чином, системне дослідження починається з аналітичної діяльності, що переходить у процедуру синтетичного встановлення зв'язків між комплексами цих описів. Кінцевою метою даної діяльності є визначення і дослідження елементного складу системи як об'єкту;

2) здійснення аналітико-синтетичної процедури вимагає вирішення двох завдань: по-перше, на базі традиційних досліджень необхідно розкрити властивості, відносини і зв'язки, що має дана система з іншими системами, а також її підсистемами, частинами й елементами; по-друге, необхідно установити структуру організації системи й ієрархію її будови;

3) необхідна фіксація відносин системи із середовищем, цілей системи і її підсистем, описання поведінки системи, що припускає її розвиток, а також встановлення інформаційного статусу системи і заснованого на циркулюючій (усередині системи і в навколишньому середовищі) інформації управління системою [4].

Поряд з принципами побудови системних об'єктів та визначення їх властивостей можна виділити окремі аспекти системного підходу в дослідженні професійного мислення психолога:

– системно-елементний, який дає відповідь на питання, з яких складових (елементів і компонентів) складається дана система;

– системно-структурний, який розкриває внутрішню системну організацію, способи взаємодії її елементів;

– системно-функціональний, що виявляє компоненти системи і функції, які вона реалізує;

– системно-інтегративний, який розкриває джерела, фактори збереження системи, удосконалення і розвитку;

– системно-процесуальний, що вказує на процеси (операції, процедури), які відбуваються у даній системі з метою збереження її цілісності, удосконалення і розвитку;

– системно-комунікативний, який розкриває взаємозв'язок системи з іншими як горизонталлю, так і вертикаллю;

– системно-історичний, який розглядає питання виникнення системи, етапи її розвитку і історичну перспективу.

Отже, згідно з основними принципами системного підходу, професійне мислення психолога є якісною одиницею, цілісною системою, що має свої специфічні закономірності; воно є частиною своєї видо-родової макроструктури — психічного, психіки, закономірностям якої підкоряється; воно детермінується зовнішніми та внутрішніми умовами; є за своєю суттю багатовимірним явищем.

Як багаторівнева система, професійне мислення психолога є складно ієрархічною, включає низку підсистем, що мають різні функціональні якості: когнітивну, в якій реалізується функція пізнання; регулятивну, що забезпечує регуляцію діяльності та поведінки; комунікативну, що формується та реалізується в процесі спілкування людини з іншими людьми [4, 94]. У свою чергу кожна з підсистем може бути розділена на власні компоненти або рівні, що тотожні рівням інтеграції процесів прийому та переробки інформації, рівням когнітивної та регулятивної функцій психіки (субсенсорний, сенсорно-перцептивний, уявленнєвий та мовномисленнєвий). Причому зв'язки цих рівнів професійного мислення психолога є неоднозначними та характеризуються високою динамічністю, що ускладнює його системний аналіз.

Суттєвою характеристикою професійного мислення як багаторівневої системи є відносна автономія кожного з рівнів, що входять до неї та певна їх співпідпорядкованість. Рівнева будова професійного мислення забезпечує можливість утворення механізму трансформації ефектів, що викликаються впливами на неї: посилення та послаблення. У певних умовах, при порушенні узгодженості рівнів, яка вимагається певними обставинами, можливе викривлення ефекту: перцептивні, мнемічні, мисленнєві помилки, помилкові дії тощо [4, 97].

Системне представлення об'єкта дослідження обов'язково вимагає визначення кількості та характеру його складових як простих систем, а усередині цих систем виявлення відношень між різними планами єдиного системного уявлення — процесуальним, структурно-функціональним, морфологічним, матеріальним [11, 322]. Відтак, — для того, щоб описати професійне мислення психолога ми повинні, по-перше, виявити та зафіксувати у знанні конструювальні процеси, а для цього розробити адекватну мову їх опису; по-друге, виявити та зафіксувати функціональні структури, що відповідають цим процесам; по-третє, виявити та зафіксувати організованості матеріалу, що забезпечують дані процеси та функціональні структури; по-четверте, виявити та зафіксувати матеріал даного об'єкта у зв'язку з усіма різноманітними процесами та організованостями, для чого знов-таки потрібна особлива мова опису.

Закономірності існування та розвитку професійного мислення психолога як багаторівневого психічного явища характеризуються різним порядком: існують загальні закономірності, що діють на всіх рівнях й у всіх підсистемах, проте їх дія відрізняється внаслідок різних умов проявлення; та специфічні закономірності, що стосуються тільки певного рівня, підсистеми.

Як психічний процес, професійне мислення психолога відповідно системному підходу, характеризується стадіальністю або фазністю. На кожній стадії відбуваються певні якісні зміни і самого процесу, і результатів, що в ньому виникають. Проте ці стадії не мають чітких часових або інших меж. Вони настільки органічно взаємопов'язані, що їх неможливо розглядати як диз'юнктивно виокремлені один від одного елементи, вони би проникають, зливаються, генетично переходять один в одного [2]. Це означає, що професійне мислення психолога як процес є неадитивним, він не є простою сумою певних відносно однорідних та незмінних одиниць — стадій. Кожна наступна стадія процесу якісно відрізняється від попередньої, а наступність між ними є генетичною: у кожній попередній стадії зароджуються елементи наступної і так далі. Процес професійного мислення психолога є як дискретним, так і безперервним: найважливішим його моментом є дискретизація впливів, що відображаються і, разом з цим, одні стадії переходять у інші безперервно. У ході розвитку професійного мислення психолога на кожній його стадії формуються певні новоутворення, які стають умовами його подальшого перебігу. А результат виникає в ході трансформацій стадій мисленнєвого процесу у структурні рівні його організації, він і є результатом такої трансформації; причому результат характеризується мультипликативністю [4, 163]: виник в ході розвитку процесу професійного мислення, він у той же час включається до інших процесів.

Важливішою умовою визначення сутності професійного мислення психолога відповідно до системного підходу є виявлення системоутворювального чинника, що дозволяє поєднати у цілісну функціонально-динамічну систему різні механізми.

Професійне мислення психолога є системною властивістю, яке існує лише у контексті приналежності фахівця до певної системи — професійної діяльності, відповідно, — його основи можливо розкрити тільки крізь її аналіз.

Системний підхід обов'язково передбачає реалізацію принципу детермінізму. Відтак, — детермінація професійного мислення психолога теж є системною, вона вимагає розгляду як каузального простору (зв'язки причин та наслідків), так і зв'язків, що визначаються категоріями умов, чинників, опосередковування та ін. [4, 100], причому важливим є як виявлення детермінації розвитку самого феномену, так і розвитку детермінації.

Системний підхід вимагає розгляду будь-якого явища у його розвитку. Отже, професійне мислення психолога як багатовимірне та багаторівневе явища, що характеризується сполученням властивостей різного порядку, складною детермінацією може бути розкрите тоді, коли воно розглядається у розвитку. Причому принцип розвитку вимагає передусім визначення

тієї системи, у межах якої відбувається розвиток. Цією системою, на нашу думку, є загальний розвиток мислення людини та професійний розвиток психолога. Отже, визначення особливостей розвитку професійного мислення психолога неможливе без опори на теорію розвитку мислення людини у юнацькому та дорослому віці і, відповідно, теорії професіогенезу психолога: особливостей його становлення та розвитку у просторі та часі професійної діяльності.

Важливим положенням системного підходу є те, що розвиток не може йти тільки за однією лінією [4, 104], саме тому професійне мислення психолога не може відбуватися тільки в контексті прогресу (висхідний розвиток від нижчого до вищого), але і регресу (від вищого до нижчого), а також повинно мати безвихідні лінії. Його розвиток не зводяться лише до формування нових утворень, але і передбачає руйнування тих, що склались напередодні, але на певній стадії стали певною гальмувальною силою.

Крім того, у контексті принципів розвитку та детермінізму важливим є визначення міри у співвідношенні різних причин, чинників та умов, а також виявлення стабілізуючої детермінації — такої комбінації зовнішніх та внутрішніх детермінант, яка забезпечує стабільність та відносну автономність професійного мислення як системи, що розвивається.

Відповідно до другого методологічного підходу — синергетичного — професійне мислення психолога необхідно розглядати крізь призму спонтанності, самоорганізованості, нелінійності, нестійкості, хаотичності, відкритості та нерівноваги (Г. Хакен [10]).

Перший, основний принцип синергетики — принцип становлення, який передбачає те, що головна форма буття — це не таке, що склалося, а таке, що складається, становиться, не спокій, а рух, не форми, які завершені, стійкі, цілісні, споконвічні, а перехідні, проміжні, часові, ефемерно-дрібні утворення, визначає професійне мислення психолога як безперервне, мінливе явище-процес. Воно виявляється крізь дві свої крайності — хаос та порядок. Хаос — це основа складності, випадковості, творення — порушення, конструкції — деконструкції; це численність елементів, між якими немає стійких, повторюваних стосунків. Порядок — це основа простоти, необхідності, закону, красоти, гармонії; це численність елементів будь-якої природи, між якими існують стійкі, регулярні стосунки, що повторюються у просторі та часі.

Відповідно до принципу нелінійності, професійне мислення психолога є механізмом цілісного професіогенезу фахівця, згідно з принципами нестійкості, відкритості та діалогічності, воно має коливальний характер розвитку та є такою системою, що складається як з елементів, пов'язаних структурою, так і такою, що включена в якості підсистеми, елемента в інше ціле, її формування та пізнання відбувається в процесі діалогу, взаємодії суб'єктів.

Дослідження сутності професійного мислення психолога має ґрунтуватися на вищезазначених принципах синергетики оскільки: по-перше, ми вивчаємо професійне мислення особистості — психолога (говорячи синергетичною термінологією) — складної (дисипативної) системи, розвиток

якої є нелінійним і яка навіть за своїм класичним визначенням здатна до самоорганізації, самовиявлення, самоспричинення. Крім того, психіка людини, навіть на сучасному етапі розвитку психології та медицини, не може бути досліджена остаточно: у психіці людини є велика кількість незрозумілих, несвідомих джерел і дисипативних процесів (хаос — підсвідомість), яких більше, ніж асоціативних (порядок — свідомість). Ці ідеї притаманні саме психологічній науці — класичному та новітньому психоаналізу, персоналізму.

Саме синергетичний підхід дає змогу розглядати психолога як відкриту систему, яка здатна до самоорганізації, не перебуває в рівновазі, проте має стійкість завдяки самоорганізації хаосу потенційних станів у певні структури й має великі власні можливості для саморозвитку [1, 133].

По-друге, синергетика спонукає до нового діалогу людини з природою та іншими людьми (І. Р. Пригожин [8]), в основі якого закладені такі якості особистості, як схильність до компромісів (толерантність); відповідальність перед майбутнім; креативність; спонтанність; чутливість до самої себе та навколишнього середовища; визнання та прийняття у власному Я суперечливих тенденцій; здатність бачити красу та двобічність природи, конструктивність та деструктивність хаосу. Всі ці властивості лежать в основі професійної компетентності психолога, визначають його професійне мислення.

По-третє, сам професійний простір, професійна діяльність, суб'єктом якої є психолог, є складною системою, що функціонує за принципами синергетики. Так, психологічна система як наука та сфера діяльності може вважатися нелінійною, оскільки, як свідчить практика, результат зовнішніх впливів на неї не може бути однозначним, лінійним й передбачуваним. Крім того, криза в психологічній науці та практиці, яка характеризується зниженням якості професійної підготовки психологів, зростанням розриву між професійною освітою та наукою, входження до психології паранаукових підходів, поєднання наукової та побутової, життєвої психологій — хаос з погляду синергетики, що спричиняє появу нових психологічних технологій, їх бурхливий розвиток за рахунок внутрішніх ресурсів. Таким чином, хаос, що об'єктивно виявляється в психології, може виступати як конструктивна сила, тим механізмом, який створює нову організацію — новітню українську психологію.

Крім того, саме положення синергетичного підходу визначають такі важливі характеристики професійного мислення психолога як його орієнтація на: цілісність (світ не може бути зведений до незалежних одна від одної сутностей); процесуальність (природа та свідомість — єдине та когерентне ціле, що постійно змінюється); інтерпретаціонізм (знання є результатом інтерпретації, ми конструюємо значення для об'єктів та подій у термінах минулого); відносність («універсальні закони» є не універсальними, а можуть бути застосованими до локальних галузей реальностей); нелінійність (мінімальний вплив на вході може викликати непередбачено сильну відповідну реакцію на виході); нелокалізованість (кожна подія у відповідній просторово-часовій точці може бути розглянута як безпосе-

редньо пов'язана з іншою просторово-часовою локалізованістю у всіх інших системах координат) [5, 27].

Синергетичний світогляд надає можливість розуміти професійне мислення як таке, що розгортається як триєдиний процес розгортання знань про світ: знань про події у світі, імпліцитних знань про будову світу, рефлексивних знань про свої можливості у пізнанні світу; як систему погодження ситуативних типів мислення [7]. Оскільки фахівець має особливо організовану модель світу, вона зумовлює особливості його мислення: для кожної рольової позиції, в якій знаходиться суб'єкт, існує свій ситуативний варіант моделі світу, його фрагмент. Відтак, процес мислення включає до себе три узгоджених, взаємопов'язаних та взаємозумовлювальних локальних процеси: 1) ситуативне мислення, засноване на нормативній моделі світу, яку має суб'єкт; 2) визначення контексту ситуації, що дозволяє обрати з набору позицій найбільш значущі у даній ситуації позиції; 3) внутрішня комунікація як процес узгодження типів мислення, які існують, такий, що може трансформувати первинний нормативний тип мислення, внести до нього корективи.

У стандартних ситуаціях, в яких контекст заданий, структури мислення повністю не розгортаються і суб'єкт використовує стандартизовану, спрощену нормативну модель світу. У таких випадках, особливо при вирішенні завдань, не пов'язаних з професійним досвідом, автоматично виявляється інерція мислення, коли виникають шаблонні способи вивірення завдань. У нестандартних, невизначених ситуаціях суб'єкт змушений виходити за межі власного звичного досвіду, набору звичних уявлень, що спричиняє потребу у відмові від незмінного типу мислення та актуалізує завдання побудови типів мислення, що формуються у різних контекстах. Саме рефлексивні процеси запускають механізми оцінки власних мисленнєвих ресурсів для вирішення проблем, порівнюючи якості ситуативних моделей та необхідності внесення коректив у звичні способи мислення [7]. Таким чином, і відбувається самоорганізація мислення фахівця, яке досягає синергетичності.

Отже, підсумовуючи основні положення загальнонаукового рівня методології дослідження професійного мислення психолога та особливостей його розвитку, передусім необхідно зазначити таке. Воно є багаторівневою, складно організованою системою відносно автономних підсистем, що підкоряється законам психічного, виконує когнітивну, регулятивну та комунікативну функції.

Як психічний процес професійне мислення психолога характеризується стадіальністю, у ході розвитку якого на кожній стадії формуються певні новоутворення, що стають умовами його подальшого перебігу.

Розвиток професійного мислення психолога детермінується як загальним розвитком мисленнєвої діяльності людини, так і професіогенезом фахівця. Він має нелінійний, дисипативний, відкритий характер.

Професійне мислення психолога є системною властивістю, яке існує лише у контексті приналежності фахівця до певної системи — професійної діяльності, відповідно, — його природу можливо розкрити тільки крізь її аналіз.

Професійне мислення психолога має тенденцію до самоорганізації: у незвичних, нешаблонних ситуаціях мисленнєва діяльність переструктурується та інтегрується у новий тип мислення — синергетичний.

Список літератури

1. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. — СПб. : Политехника, 2002. — 476 с.
2. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский // Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. — М. : АСТ; Астрель, 2008. — С. 117–125.
3. Волков И. П. Какая методология нужна отечественной психологии, кому и зачем? / И. П. Волков // Труды Ярославского методологического семинара. Т.1 : Методология психологии. — Ярославль, 2003. — С. 276–291.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984. — 445 с.
5. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. — Кировоград : Полиграфически-издательский центр ООО «Имэкс ЛТД», 2002. — 360 с.
6. Мазилов В. А. Методология современной отечественной психологии / В. А. Мазилов // Методология и история психологии. — 2008. — Т. 3, вып. 3. — С. 9–24.
7. Плющ А. Н. Синергетическая концепция организации мышления / А. Н. Плющ // Психология человека в современном мире. Т. 2: Проблема сознания в трудах С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Л. С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность / под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Барабаншикова, Д. В. Ушакова. — М. : Институт психологии РАН, 2009. — С. 252–258.
8. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.
9. Смирнов С. Д. Методологический плюрализм и предмет психологии / С. Д. Смирнов // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2 : Предмет психологии. — Ярославль, 2004. — С. 276–291.
10. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. — М. : Мир, 1985. — 423 с.
11. Щедровицкий Г. П. Мышление — Понимание — Рефлексия / Щедровицкий Г. П. — М. : Наследие ММК, 2005. — 800 с.

Т. Е. Гура
кандидат психологических наук,
доцент кафедры менеджмента образования и психологии
Запорожского областного института последипломного педагогического образования

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА

Резюме

В статье осуществляется анализ методологических основ исследования сущности профессионального мышления психолога, характеризуются основные положения системного и синергетического подходов к определению его природы.

Ключевые слова: профессиональное мышление, психолог, методология, системный подход, синергетика.

T. E. Gura
candidate of psychological sciences,
assistant professor of management education and psychology
Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Education

CONCEPTION OF THE PROFESSIONAL THINKING PSYCHOLOGIST

Summary

In clause the analysis of methodological bases of research the psychologist's professional thinking is carried out, the basic rules system and synergetic of the approaches to definition of his nature are characterized.

Key words: professional thinking, psychologist, methodology, system approach, synergetic.

УДК 159.928.791.83(043.5)

К. Г. Дементьева
кандидат психологических наук, ст. преподаватель
кафедры социальной и прикладной психологи
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АРТИСТОВ ЦИРКА В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматривается социально-психологический потенциал артистов цирка в рамках исторической психологии. Обозначенные условия трансформационных изменений в обществе выявляются через обозначенные структурно-процессуальные характеристики художественной деятельности артистов цирка, где субъекты деятельности — артисты цирка, детерминированные индивидными качествами и индивидуально-личностными особенностями, выступающими главными признаками в условии развития и совершенствования художественной деятельности цирка.
Ключевые слова: художественная деятельность, артисты цирка, структурно-процессуальные характеристики, индивидные качества, индивидуально-личностные особенности.

Художественная деятельность артистов цирка относится к числу самых древних видов деятельности, фундаментом которых выступает личностный потенциал ее субъекта. Исследование в рамках исторической психологии особенностей цирковой художественной деятельности приобретает особую актуальность в связи с ростом интереса к телесному и духовному совершенству человека, которое включает в себя социальную природу человеческого поведения, его мотивов, поступков и реакций, и порождаемую среду. Художественная деятельность артистов цирка как деятельность, которая базируется на демонстрации имеющегося потенциала человека, еще не была предметом специального психологического исследования. История развития продуктов художественной деятельности — цирковых художественных образов, раскрывающихся, прежде всего в физическом действии, преимущественно трюковом, обозначает необходимость понимания генезиса трюковой от житейской до профессиональной необходимости. Исторически обусловленными являются форма и содержание трюка, в основе, которого лежат заложенные бытийные и другие психологические задачи. История трюка — это история поколений, буквально семейных традиций. Как отмечает И. Г. Белявский, сила великих творцов искусства заключается в том, что в их художественной деятельности в наибольшей мере раскрываются сущностные силы эпохи, что дает им возможность самим наряду с творящими другие духовные и материальные ценности участвовать в прокладке дальнейших путей истории, а следовательно, и психики [1]. Кроме того, интерес представляет технологический подход И. Подши-

© Дементьева К. Г., 2012

валкиной, в котором деятельность отражает интерес к процессуальным явлениям, имеющим пространственно-временную метрику, целостность, соединяет обобщенность и уникальность. Технологический подход основан на поиске феномена пространственно-временной упорядоченности тех или иных социальных явлений, включая регулируемую традициями, обычаями, сложившимися нормами права человеческую деятельность, с точки зрения их продуктивности и эффективности, которые характеризуются тем, что в них может происходить не только постоянное или регулярное воспроизводство каких-либо функций, но и определенная потенциальная готовность к новому [2].

В. А. Шкуратов, анализируя социальную и историческую историю образов, на которых построены современные цирковые художественные образы, продукты художественной цирковой деятельности, отмечает, что всякое художественное произведение для древнего грека есть в конечном счете человеческое тело, либо «данное фантастически, либо представляемое и называемое». Пластическая цивилизация небесконечного человеческого пространства-времени, разумеется, дорожила этим собранным, хорошо оформленным единством человека и препятствовала разработке взятых порознь способностей или качеств. Наилучший мимезис — тот, который подражает оригиналу-образцу, всеми имеющимися у человека способностями и возможностями». «Своими движениями танцоры приводят некое душевное содержание к выражению. Что же «вытанцовывается»? Время перед появлением греческой трагедии ознаменовалось пышным расцветом танцевально-хорового искусства. Какие человеческие качества пробиваются через танцевальные конвульсии тела? Исследование А. Бернетта подкрепляет соображения о танцевальных (точнее, танцевально-хоровых) истоках художественного образа. Между первобытным ритуалом и пластическим искусством лежит переходная зона, в частности, танцевально-хоровая лирика архаического периода. Весьма возможно, что «мусические искусства» являются звеном в цепи развития образности между почти первобытными ритуальными формами и почти зрелой художественной изобразительностью» [5]. Тело в цирковой художественной деятельности является главным средством самовыражения. Исторически цирковой образ строился исходя из конституциональных особенностей артистов.

В маленькой цирковой энциклопедии отмечено, что искусство цирка известно с древних времен и связано с трудовыми процессами, бытом и религиозными культами. Так в странах Востока ремесленники, желая доказать крепость изготовленного ими каната, натягивали его между козел, ходили, бегали и даже прыгали на нем. В Древней Персии воин, чтобы оглядеть окрестность, взбирался на шест, который его товарищ держал за поясом или на плече. При воспитании воинов в Африке большое значение придавалось акробатическим движениям (перевороты в воздухе, кувыркание на земле и в воздухе), из них впоследствии развивались акробатические прыжки. Выступления профессиональных цирковых артистов известны в Древнем Египте, Древней Греции, Древнем Риме, Византии и др. странах... На фресках собора Святой Софии в Киеве (1037 год) изображен

амфитеатр, где идет представление с участием кулачных бойцов, музыкантов, эквилибристов с шестом; здесь же проходят соревнования лошадей и травля диких зверей. Особую роль в психологическом развитии художественной деятельности цирка сыграли народные бродячие артисты: во Франции — жонглеры, в Германии — шпильманы, в России — скоморохи, в Польше — франты, в Средней Азии — дорбозы и масхарабозы. Они исполняли диалоги и сценки преимущественно комического содержания, номера звукоподражания, показывали кукольные представления, играли на музыкальных инструментах [3]. В художественной деятельности артистов цирка на определенном этапе развития ведущей тенденцией стало личностное отражение действительности. В дальнейшем психологическое развитие художественной деятельности артистов цирка будет подчиняться культурным традициям. В определенный период возникновения марксизма-ленинизма в странах Советского Союза содержательные психологические характеристики художественной деятельности были направлены на идеологию социализма, коммунизма. Впервые цирк был признан подлинным искусством, которое призвано воспитывать массы в духе социалистических идеалов. Народный комиссар просвещения А. В. Луначарский писал, что советский цирк должен быть местом демонстрации физической красоты человека, остроумной, злободневной, по преимуществу сатирической клоунады и пантомимы, обращающейся как к истории, так и к фантастике [Цит. по 1]. Исходя из этого, И. Г. Белявский отмечает, психолого-историческое развитие личности весьма ярко отражено в искусстве. Его наиболее значительные творения создаются в переломные периоды истории [1].

Цирковая художественная деятельность рассматривается как деятельность, в процессе которой создается и воспринимается произведение искусства, как процесс, протекающий во времени и в обществе, связанный с определенными средствами деятельности и ее конечными результатами — продуктами этой деятельности, обуславливающаяся: индивидными качествами и индивидуально-личностными особенностями, субъектами деятельности, эстетической природой продукта художественной деятельности — художественного образа и эстетическими потребностями человека [2]. В отечественной и зарубежной психологии деятельностный подход получил свое развитие благодаря работам С. Л. Рубинштейна, О. М. Леонтьева, Р. С. Суходольского, и др., предоставил возможность выявить особенности художественной деятельности цирковых артистов.

В Украине изучение творчества связано с научными достижениями О. М. Веселовского, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, А. Б. Коваленко, В. А. Роменця. В ряду научных работ, посвященных проблемам искусства цирка, рассмотрены такие важны вопросы, как: народные традиции клоунады (С. М. Макарова, Н. М. Румянцева), драматургия ковровой клоунады (А. З. Житницкий), зрелищная культура смеха средневековья (А. Г. Баканурский), смех в Древней Руси (Д. С. Лихачев, А. М. Панченко, Н. В. Понирко), история западноевропейского театра (С. С. Мокульский).

И. А. Джидарьян отмечает, что художественная деятельность является центральным звеном художественной культуры, назначение которой —

повышать действенность эстетической культуры в развитии общества, культивировать эстетические начала, присущие всем видам человеческой деятельности и имеющие важное значение для ее стимулирования. Эта социальная сторона художественной деятельности имеет все возрастающее значение в жизни общества. Синкретизм первобытного искусства, вероятно, не был чем-то абсолютно нерасчлененным. На определенном этапе становления общества сформировались, по крайней мере, три первоначальные формы искусства:

– танец, пантомима и затем на их основе первичная театрализация;
– прикладное искусство;
– рисунок, обогатившийся впоследствии живописью.

Все они выполняли одновременно образовательные (познавательные), воспитательные, оценочно-нравственные, игровые и магические функции. Все эти функции включены в общение художника и публики, то есть в такое взаимодействие между ними, в котором представлены и содержание, выраженное в системе образов, и язык, иными словами, выразительные средства [2].

Теоретический анализ проблемы дал возможность определить аспекты структурно-процессуальных характеристик деятельности и изучения художественной деятельности артистов цирка в историческом контексте. Обозначить развитие художественной деятельности артистов цирка в прошлом, настоящем и будущем. По определению И. Г. Белявского понять сущность познавательных усилий, направленных на бытие человека во времени, а это вдвойне сложное отношение, поскольку по определению включает в себя как духовную и социальную природу человеческого поведения, его мотивов, поступков и реакций, так и среду, данной природой порождаемую. Психологические особенности цирковой деятельности как вида художественной деятельности определяются через предложенные Г. В. Суходольским характеристики морфологии, праксиологии, аксиологии и онтологии деятельности. Морфологические признаки раскрываются через особенности составных элементов деятельности и ее структуры. Из позиции основных признаков морфологии выделяются составные элементы деятельности и ее структура. Составные элементы деятельности в контексте темы исследования — это действия, основанные на демонстрации субъектами деятельности разных трюков в художественно-образной форме. Структура деятельности, с точки зрения деятельностного подхода — это система действий (номера), что основывается на знаниях, умениях и навыках субъектов деятельности, с использованием цирковых средств выразительности, которая порождает художественный продукт — художественный образ. Теоретический анализ исследуемой проблематики дал возможность определить праксиологические признаки как функциональные и организационные характеристики, особенности совершенствования деятельности.

К функциональным особенностям деятельности отнесен процесс репетиций артистов цирка, во время которых происходит оттачивание мастерства, создание нового, проигрывание художественного образа и тому подобное. Организационные особенности деятельности — это всегда

специфические особенности оформления пространства, где субъект цирковой художественной деятельности творчески реализуется. Совершенствование деятельности, раскрывается через творческий потенциал артистов цирка. Аксиологические признаки раскрывают потребности, ценности и оценочную рефлексию деятельности, а признаки, которые принадлежат к онтологии цирковой художественной деятельности, характеризуют индивидуальный опыт, коллективный опыт деятельности и ролевую идентификацию.

Для проведения исследования были использованы следующие методы: анализ, обобщение, систематизация и классификация данных научной литературы, метод биографического интервью, метод экспертных оценок, метод психодиагностического обследования, анализ продуктов деятельности, анкетирования.

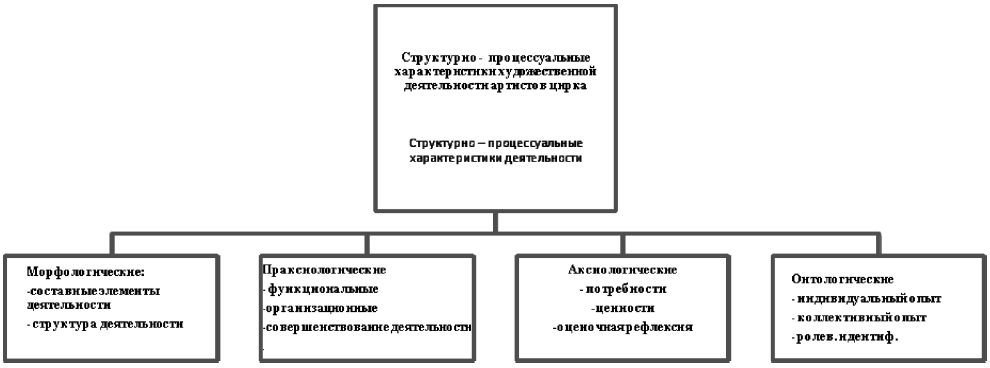


Рис. 1. Структурно-процессуальные характеристики художественной деятельности артистов цирка

При проведении качественного анализа проблемы психологических особенностей художественной деятельности артистов цирка как условия для раскрытия индивидуально-личностного потенциала человека, приведены результаты сравнительного эмпирического исследования особенностей художественной деятельности артистов цирка и деятельностей, схожих элементами, но разными по содержанию, а также межжанровые особенности художественной деятельности артистов цирка

Анализ данных свидетельствует о существовании отличий в выделенных структурно-процессуальных характеристиках художественной деятельности артистов цирка. Выявлено, что предлагаемые характеристики состава индивидуально-личностных качеств артистов цирка в наибольшей степени определяют признаки морфологии и праксиологии, поскольку функциональные и организационные особенности совершенствования деятельности проявляются в сравниваемых видах спортивных и цирковых акробатов, цирковых и спортивных гимнастов, цирковых атлетов и спортивных тяжелоатлетов, а также цирковых жонглеров и баскетболистов. Признаки аксиологии и онтологии в наибольшей степени выражены в неспортивных цирковых жанрах, построенных на индивидуально-личностных особенно-

стях и в сравнении: клоунов — с преподавателями, фокусников — с работниками казино, дрессировщиков — с берейторами, кинологами.

Структурно-процессуальные характеристики художественной деятельности артистов цирка позволили нам понять глубину процесса развития художественной деятельности артистов цирка, уходящих далеко в древность времен, приобщения к великим творениям культуры, присваемые результаты. По определению И. Г. Белявского, механизмы, обеспечивающие единство субъекта и объекта посредством саморазвития «второй природы», находятся в центре внимания теоретической культурологии, которую можно рассматривать как еще одно теоретическое приближение к изучению воспроизводства исторического индивида... В понятии культуры определяется континуум субъект-субъектных, субъект-объектных процессов: средства деятельности (знаковые, предметные), субъект в его определенном историческом состоянии с его антропологическими предпосылками, продукты деятельности, способы межпоколенной передачи знаний и результатов деятельности, способы усвоения индивидуумом культурно-исторического опыта.

Наиболее полно раскрывается исторически заложенный фундамент художественной деятельности артистов цирка в онтологических характеристиках. Индивидуальный опыт связан с особенностями формирования личностного опыта артистов и связанных с ним знаний, умений и навыков, с преемственностью поколений (династийностью), а также с особенностями идентификации субъекта с деятельностью. Опыт работы в цирке у детей артистов начинается с ранних лет, и, как правило, кончается в глубокой старости. С цирковым опытом мастера цирка передают секреты и традиции цирковой художественной деятельности, которые отличаются своей спецификой и художественно-выразительной формой от других видов деятельности искусства и спортивной деятельности в спорте.

В. А. Баринов отмечает, что в цирке перевоплощение основывается на собственном жизненном опыте артиста, его артистических возможностях, реализованных по законам циркового искусства — «быть публичным» и, таким способом, представлять собственный характер в цирковых условностях, быть в собственном «Образе Я». Понятие «Образа Я» относится ко всем формам существования жизни человеческого духа в условиях цирка: цирковой номер — это художественный образ конкретной данности. Онтология деятельности акробатов включает в себя характеристики на бытийном уровне — проявление своего опыта и потенциала, а на познавательном — его рефлексия. Сочетание объективного и субъективного в деятельности цирковых акробатов проявляется в выполнении трюка и переживании куража, поскольку в цирке высшим достижением считается повышение уровня сложности выполняемого трюка. В индивидуальном опыте артистов цирковых спортивных жанров сбалансированы репетиции и регулярные выступления на манеже, иначе говоря, спортивный и цирковой опыт или опыт выступлений. Коллективный опыт, несмотря на близость деятельности в цирке к спорту по определенным элементам, основные различия детерминированы художественным характером деятельности

цирковых артистов. Именно необходимость создания художественного образа определяет специфические особенности деятельности артистов цирка. Династийность, является наиболее распространенной именно в цирковой деятельности, это связано с целым рядом обстоятельств, в частности с особенностью образа жизни, когда дети растут и формируются в условиях достаточно замкнутой цирковой среды, из-за частых переездов, с трудностями передачи уникального индивидуального опыта чужим людям, с наличием схожести индивидных характеристик у представителей одной семьи, что упрощает процесс повторения такого индивидуального опыта родителей и других членов семьи.

Так, один из экспертов — В. М. С., подчеркивает наличие в цирке межпоколенческой трансляции опыта, в частности он отмечает: «...то, что я не успел сделать сам, я уже пытаюсь осуществить на своих учениках, и мне это тоже помогает, и у меня получается это...». Отличительной особенностью опыта цирковых артистов является то, что от поколения к поколению передаются правила, знания, умения, концепция дрессуры. Цирковой опыт, это как правило, опыт нескольких поколений. Так в публичном интервью, дрессировщики львов, братья Запашные, подчеркивают свое цирковое происхождение и говорят о том, что у них пятое поколение цирковых артистов Запашных. А. Э. (иллюзионист, дрессировщик) говорит о том, что его цирковая династия вышла из семьи музыкальных эксцентриков Мишель-Гринье, Киевского балалаечника Гурского, которая существует и теперь. Таким образом, индивидные особенности представителей одной семьи являются важной онтологической составляющей художественной деятельности артистов цирка. Братья Запашные, подчеркивая свое династийное происхождение, говорят: «У нас всё детство было слишком цирковым. У нас фотографии новорождёнными, рядом с плюшевыми тиграми и львами. Чуть-чуть подросшие — уже с настоящими. То есть, маленькие тигрята, маленькие львята, пума, медвежата, лошади».

Ролевая идентификация выражается в воссоздании номера, воплощении и восприятии образа. Идентификация с ролью в цирке — это всегда принцип игры, которая лежит в основе цирковой деятельности, приобретает специфическое значение в результате ее реализации.

С психологической точки зрения, для артиста цирка характерны переживания, которые связаны с воспроизведением в номере образа соответствующего художественному замыслу. Онтологическая составляющая в дихотомии бытия и познания состоит у всех атлетов в проявлении и познании собственного потенциала. Артисты спортивных видов деятельности уделяют телу постоянное внимание, так как оно является средством самовыражения и используется для выражения художественного замысла. С точки зрения деятельностного подхода, благодаря развитому физически телу, действия и операции артистов цирка обретают художественный смысл и используются как средства выразительности.

Онтологические характеристики относятся к мировоззренческим характеристикам деятельности. У артистов цирка к таким характеристикам относится переживание образа и воплощение, и восприятие образа.

Так цирковой гимнаст не может работать под фонограмму (музыкальную) потому, что это живое искусство, которое творится «здесь и сейчас» на глазах зрителей. Выражается в построении художественного образа, используя все свои потенциальные и актуальные ресурсы. Артист цирка, порождающий и проживающий мир идеала, выражает собственную творческую потребность в формировании окружающего мира «по своему образу и подобию».

С психологической точки зрения, идентификация с образом для артиста цирка сопровождается характерными переживаниями, которые связаны с воспроизведением в номере образа, соответствующего художественному замыслу.

Один из экспертов, В. М. Свириденко, объясняет связь художественного замысла с национальностью, различием культурного наследия народов: «...кавказский народ — это прежде всего канатоходцы и джигиты. Редко чтобы в каких-то других номерах они участвовали. Это их национальное достояние, это их национальный вид спорта. Дагестанцы с детства между горами по канатам переходят, это у них как работа, у них это в крови, в генетике это заложено».

Идентификация с деятельностью у многих опрашиваемых артистов связана с этнической принадлежностью, а в художественном замысле номеров присутствует национальная символика. Так, в своих рассуждениях Э. Кудряшов подчеркивает, что артист в основном никогда не забывает о своей национальной принадлежности, и культурные ценности зачастую передает через художественный замысел: «у меня есть номер, чисто еврейский иллюзионный, и то я его выпускал в Москве ещё...», «Здесь... ещё, артист под себя может подстроить номер. Если он ярый, так скажем, еврей, значит он будет работать под Хава Надиру или ещё под что-нибудь...».

У братьев Запашных эта идентификация связана с героями-победителями, характеризующая их выразительный художественный образ. У дрессировщиков не цирковой деятельности идентификация связана с ролью дрессировщика, которую он использует при работе с животными.

Фокусники идентифицируют чаще всего себя с «героями-волшебниками или магами».

Отличительными характеристиками онтологии деятельности дрессировщика является его уникальный семейный опыт, благодаря которому передается мастерство циркового искусства и его традиции, передаются секреты дрессировки животных. Уникальность и неповторимость опыта состоит в особенном отношении к миру и социальному окружению. Данный вид деятельности тесно связан с социальным контекстом, в котором она осуществляется, реализуя социальные запросы.

Так, эксперт К. Э. отмечает, что «с иллюзией я связан очень долго — отец тоже был иллюзионистом». Иначе говоря, его индивидуальный опыт связан с опытом его родителей.

Онтология деятельности клоуна предполагает одновременно проявление и познание своего потенциала, поскольку в цирке это единство гораздо более слитное, нежели в других театральных искусствах. Общая закономер-

ность художественного строя циркового искусства состоит в том, что предлагаемые обстоятельства — всегда откровенные обстоятельства публичного действия, проявляется в перенесении на манеж места действия любой тематической клоунады.

Кроме того, еще одной онтологической особенностью деятельности клоуна является одновременное сочетание индивидуального и коллективного опыта, например, проигрывание репризы и переживание образа. Клоун создает образ-маску, которая определяется социальными факторами, отражающими опыт коллективной деятельности социума, а также личным творческим опытом, действуя в предлагаемых обстоятельствах по логике своего образа, исходя из личного опыта деятельности. Предлагаемые обстоятельства каждый раз являются обстоятельствами публичного представления на манеже.

Таким образом, главными параметрами трансформационных изменений в историческом развитии цирковой художественной деятельности является опыт передачи следующим поколениям профессиональных секретов мастерства исполнения трюков. В которых в свою очередь лежат действия, позволяющие решать исторически заложенные психологические, бытийные, социальные и другие задачи. Иначе говоря, в художественной деятельности артистов цирка характерно накопление и сохранение коллективного опыта предшественников, которые передаются через семейную социализацию. Изучение таких видов деятельности, в которых максимально реализует себя субъект деятельности и которые детерминированы его индивидуально-личностными особенностями, опытом предшественников, культурными традициями народа к которому он принадлежит, позволяют расширить представления о психологических и физических возможностях человека в его прошлом, настоящем и будущем.

Список литературы

1. Белявский И. Г. Лекции по исторической психологии / И. Г. Белявский. — Одесса: Астропринт, 2004. – 448 с.
2. Дементьева К. Г. Психологические особенности художественной деятельности артистов цирка / К. Г. Дементьева // Дис. ... канд. психол. наук. сп.19.00.01. — Одесса, 2011. — 164 с.
3. Маленькая энциклопедия. Цирк / Советская энциклопедия. — М., 1973.
4. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. — 2-е издание. — Санкт-Петербург : ЛКИ, 2008. — 112 с.
5. Шкуратов В. А. Историческая психология [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.myword.ru

К. Г. Дементьєва
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра соціальної і прикладної психології

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРТИСТІВ ЦИРКУ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН В СУСПІЛЬСТВІ

Резюме
У статті розглядається соціально-психологічний потенціал артистів цирку в рамках історичної психології. Окреслені умови трансформаційних змін в суспільстві виявляються через позначені структурно-процесуальні характеристики художньої діяльності артистів цирку, де суб'єкти діяльності — артисти цирку, детерміновані індивідуальними якостями і індивідуально-особистісними особливостями, виступаючими головними ознаками в умовах розвитку і вдосконалення мистецької діяльності цирку.

Ключові слова: художня діяльність, артисти цирку, структурно-процесуальні характеристики, індивідуальні якості, індивідуально-особистісні особливості.

K. Dementieva
Odessa National University named after I. I. Mechnikov
Department of Social and Applied Psychology

SOCIAL PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF CIRCUS ARTISTS IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATIONAL CHANGES IN SOCIETY

Summary
The articledealswiththepsychological and social potential of circus performers in the history of psychology. Indicatedconditionstransformationalchanges in societyareidentifiedbythespecifiedstructuralproceduralcharacteristics of thecircusart, wherestakeholders — circus, deterministicindividualityquality and individualpersonalitytraits, arethemainfeatures in thedevelopment and improvement of thecondition of theart of thecircus.

Key words: artactivities, circusperformers, structural — proceduralcharacteristicsareindividualquality, individualpersonalitytraits.

УДК 159.9.015:159.9.019.2

О. В. Дробот
докторант кафедри диференціальної та спеціальної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ОРГАНІЗАЦІЯ І МЕТОДИ ПСИХОСЕМАНТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ СВІДОМОСТІ

Предметом розгляду в даній статті є психосемантичні методи в контексті їх застосування до дослідження управлінської свідомості. Аналізуються основні засади експериментальної психосемантики управлінської свідомості.
Ключові слова: психосемантика, свідомість, управлінська свідомість, концептуальний аналіз, семантичний диференціал, семантичний простір.

У низці попередніх публікацій [3–5] нами було проаналізовано наукові джерела та виявлено концептуальні засади генезису, діагностики й розвитку управлінської свідомості.

Враховуючи вимоги до послідовності обґрунтування вибору методичного забезпечення [6], маємо за мету даної статті описати програму психосемантичного дослідження управлінської свідомості, здійснити добір та обґрунтування методів дослідження.

При організації дослідження було висунуте передбачення про те, що професійна свідомість управлінців відрізняється від професійної свідомості представників інших професій низкою психосемантичних характеристик, а саме тим, що вона:

- є опосередкованою різним психологічним змістом;
- продукує відмінну від інших картину світу;
- має притаманну їй динаміку становлення в онтогенезі;
- об'єктивується в невербальних та вербальних знакових формах.

Нині триває констатувальне емпіричне дослідження, яке проводиться з метою виявлення змістових особливостей управлінської свідомості. Дослідження управлінської свідомості проводиться у кілька етапів. На першому етапі зібрано емпіричні дані шляхом опитування досліджуваних, на другому етапі щодо кількісних показників дослідження будуть застосовані методи математичної статистики.

Основні завдання емпіричної частини дослідження:

- виявити змістові компоненти професійної свідомості управлінців;
- встановити міру відмінності змісту управлінської свідомості від змісту свідомості представників інших професій;
- дослідити специфіку професійного образу світу управлінців як соціальної групи;
- описати структуру управлінської свідомості;
- визначити функції управлінської свідомості у професійній діяльності керівників;
- розкрити основні властивості управлінської свідомості.

© Дробот О. В., 2012

З метою розв'язання поставлених завдань за дослідницьку стратегію нами було обрано переважно психосемантичні методики й дослідницькі техніки [1; 8; 10; 15].

Дослідження рівня розвитку управлінської свідомості провадиться поетапно: на першому етапі проаналізовані респонденти з високим, середнім та низьким рівнями розвитку управлінської свідомості засобом процентильної статистики; на другому етапі будуть застосовані засоби вторинної математичної обробки, спрямовані на встановлення зв'язку між досліджуваними явищами (факторний аналіз, критерій χ-квадрат).

Програма емпіричного дослідження складається з чотирьох послідовних дослідницьких процедур (рис. 1).

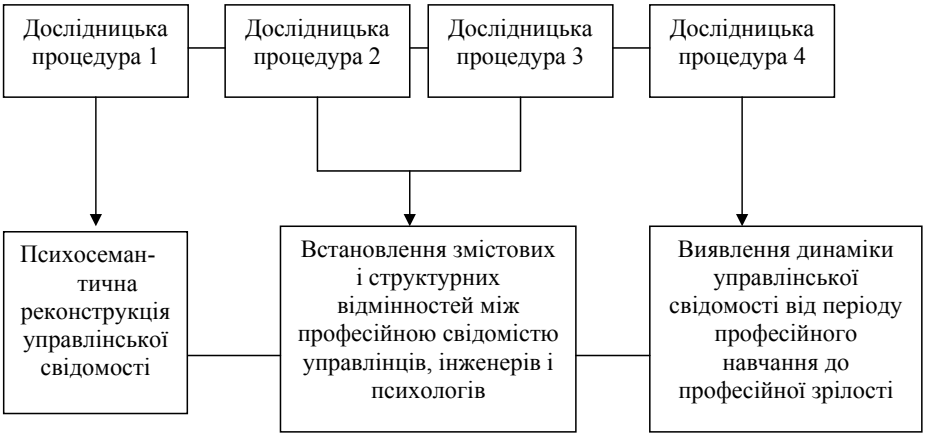


Рис. 1. Програма емпіричного дослідження управлінської свідомості

В ході конкретизації емпіричних методів нами сформовано комплекс методик у відповідності до загальних принципів підбору методичного інструментарію. Вимірювані змінні включають в себе як суб'єктивні, так і об'єктивні критерії (табл. 1).

Традиційно для вивчення змісту свідомості використовується низка психосемантичних методів, анкетування, інтерв'ю, особистісні опитувальники, проективні методики.

У даному дослідженні додатково використані такі групи методів: анкетування, особистісний опитувальник.

Метод анкетування. Анкета як метод, заснована на вербальному звіті досліджуваного. На відміну від інтерв'ю, вона передбачає короткий звіт респондента про наявну ситуацію, свою суб'єктивну сферу без детального аналізу своїх дій і вчинків. Метод анкетування заснований на самоспостереженні, однак в анкеті через необхідність узагальнювати та називати власні уявлення завдання самоспостереження стає складнішим. Для оптимізації процесу дослідження деякі аспекти вивчаються через аналіз відповідей на питання, що стосуються мотиваційних, ціннісних, смислових факторів свідомості.

Таблиця 1

Зміст та методики емпіричного дослідження

Індикатори управлінської свідомості	Методики
Професійна семантика	Метод особистісних конструктів (модифікація Ю. О. Борисова та І. О. Кудрявцева); метод вільних асоціацій, метод семантичних універсалій
Особливості професійного відбиття ситуацій	Опитувальник конкретних ситуацій у прийнятті управлінських рішень, анкетування
Специфіка вербальної картини світу	Методика «Незакінчені речення», методика вербального семантичного диференціала, асоціативні методи
Специфіка візуальної картини світу	Психогеометричний особистісний тест С. Делінгер (адаптація А. А. Алексєєва та Л. О. Громової), методика частково керованої семантизації

Основними недоліками методу при аналізі свідомості постають незахищеність від фальсифікацій, коли соціально неприйнятні, або соціально небажані у даній ситуації моменти замовчуються, а замість них пропонуються соціально прийнятні. Крім того, не знімається проблема неточного опису суб'єктивної сфери внаслідок неусвідомлення її досліджуваним. Разом з тим метод є одним із найпопулярніших у психології, тому використання його було зумовлено завданням вивчення не реальних характеристик управлінської свідомості, а суб'єктивно презентованих, самовідчуттів для їх подальшого зіставлення з реальними проявами свідомості [6].

Техніка репертуарних ґрат, розроблена за моделлю Дж. Келлі [16]. Метод репертуарних ґрат призначається для опису й вивчення унікальних і мінливих особистісних властивостей. Метод являє собою індивідуально орієнтований підхід до суб'єктивного шкалування й дає можливість реконструювати індивідуально визначену систему значеннєвих розбіжностей, протиставлень і узагальнень, що лежать в основі суб'єктивних оцінок, відносин, передбачень, а також відтворити цілісні системи уявлень людини про різні сфери реального світу й саму себе.

Конструкт можна визначити як особливий суб'єктивний засіб, породжуваний самою людиною й валідизований на власному досвіді, за допомогою якого вона виділяє, оцінює й прогнозує події, організовує свою поведінку, реконструює систему взаємин з іншими людьми й будує образ «Я». Конструкт — це значеннєвий градієнт, суб'єктна ознака розходження або подібності між людьми, подіями й предметами.

У нашому дослідженні методика (розроблена на основі психодіагностичного підходу Дж. Келлі), що належить авторству Ю. О. Борисова та І. О. Кудрявцева, застосовувалася до смислової сфери свідомості й самосвідомості менеджерів середньої ланки. Виходячи з особливостей контингенту досліджуваних і цільової спрямованості дослідження, у список символьно-рольових диспозицій особистості були включені наступні елементи: Ідеальний працівник; Ідеальний керівник; Поганий працівник; По-

ганий керівник; Я тепер; Я через п'ять років; Людина, яка мені подобається; Людина, яка мені не подобається.

Інструкція до виконання завдань методики: «Будь ласка, висловіть Вашу суб'єктивну думку про те, якою мірою оцінювані об'єкти (у стовпцях) мають якості, перераховані в рядках. Оцінювання проводиться таким чином: спочатку оберіть полюс, до якого ближче Ваша оцінка, потім визначте міру прояву даної якості та виставте позначку під відповідним числом. Якщо Ви вважаєте обидва полюси вираженими в однаковій мірі, відмітьте «4». У результаті в кожній із нижче наведених шкал має стояти лише одна позначка».

Наприклад: Ідеальний керівник

Прагне мати свою справу	7	6	5	4	3	2	1	Не прагне мати своєї справи

Аналіз створених конструктів здійснюватиметься програмним забезпеченням на основі кореляційного, факторного й дискримінантного аналізу, що дозволить оцінити силу й спрямованість зв'язків між конструктами, виявити найбільш важливі й суб'єктивно значимі параметри (глибинні конструкти), що лежать в основі конкретних оцінок і відносин. Даний аналіз вибудовує цілісну систему конструктів, що дозволяє сформувати оцінки й відношення досліджуваного до різних сфер реального світу й самого себе. Сформована матриця спостережень — репертуарні ґрати — являє собою вихідну базу даних для різних методів статистичного аналізу.

Методика частково керованої семантизації (стандартний набір зображень О. Ю. Артем'євої [1]). Дозволяє реєструвати прояви однієї з модальних семантик — візуальної. За предмет дослідження була обрана візуальна семантика форм, що реєструє ставлення до безсюжетних геометричних зображень. Стимульним матеріалом служили 8 карток з контурними зображеннями, що є випадковими трансформаціями кола (рис. 2).

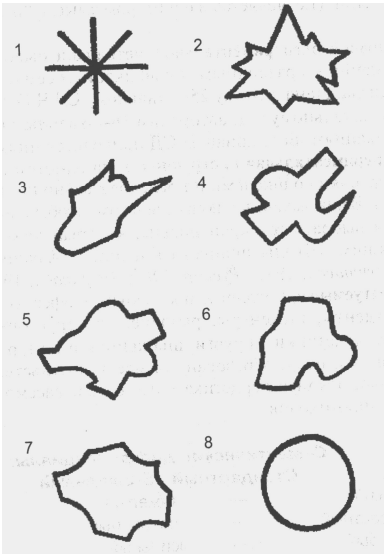


Рис. 2. Стандартний набір зображень-стимулів О. Ю. Артем'євої

Експериментальна інструкція є такою: «Вам будуть послідовно пред'явлені зображення. Ваше завдання полягає в тому, щоб:

1. Розглянути надані вам картинки.

2. Назвати кожну з них одним словом-іменником.

3. Підібрати до кожної з них по 3–5 прикметників, що виражають будь-які якості цих зображень.

4. Дати відповідь на питання: «На яку з даних картинок схожа професія управлінця?»

5. Закінчити речення: «Мені подобається та я схожий (схожа) на картинку № __».

Спеціальний інтерес являють собою ті властивості, які при оцінці зображень будуть по-різному асоціюватися досліджуваними.

Психогеометричний тест С. Делінгер, адаптований О. О. Алексєєвим та Л. О. Громовою. Особистісна типологія, заснована на вільному виборі геометричних форм, дозволяє зондувати своєрідну систему індивідуально-типологічних відмінностей, які С. Делінгер називає формами особистості. Ми скористаємося цим методом визначення індивідуальності за допомогою п'яти геометричних фігур — квадрат, трикутник, прямокутник, коло та зигзаг.

Групі досліджуваних пропонується типова інструкція: «Розгляньте п'ять зображених тут фігур. Оберіть ту з них, стосовно якої Ви можете сказати: це — Я або ту з них, яка першою привернула Вашу увагу. Запишіть її назву під номером 1. Далі проранжуйте останні чотири фігури в порядку зменшення їх привабливості для Вас і запишіть відповідні їм номери». Фігура, яку досліджуваний обирає першою, є його суб'єктивною формою. Саме вона дозволяє судити про домінуючі риси характеру та особливості поведінки досліджуваного. Інші фігури, за С. Делінгер, виступають в ролі своєрідних модуляторів, що модифікують основну суб'єктивну форму.

Проективна методика «Незакінчені речення», будучи застосованою до вивчення професійної свідомості, здатна: виявити партнерів з комунікації, професійні проблеми й інтереси, що наповнюють життя конкретного індивіда; визначити етапи професійної соціалізації особистості; при математичній обробці результатів — характеризувати фактори професійної свідомості особистості в ретроспективі, ґенезі й перспективі.

Семантичний диференціал (СД). Експериментальним методом реконструкції індивідуальної системи значень і одночасно модельним представленням такої системи є метод семантичного диференціала [17]. Семантичний диференціал (англ. semantic differential) — метод побудови індивідуальних або групових семантичних просторів (англ. semantic space). Розроблений у середині XX ст. групою американських вчених на чолі з Ч. Осгудом під час дослідження механізмів синестезії, СД отримав широке визнання і нині використовується в дослідженнях, пов'язаних зі сприйманням, поведінкою, аналізом соціальних установок, особистісних смислів тощо. Дозволяє знаходити усереднені показники, виділяти типи респондентів, що мають подібне сприймання розглянутого об'єкта.

Оскільки психосемантика вивчає психологічне сприйняття людиною значень і смислів різного роду об'єктів, понять, знаків, значень, знакових виразів у процесі інтерпретації цих об'єктів, то одне з основних завдань цієї дисципліни — побудова так званого семантичного простору, тобто знаходження системи тих латентних факторів, у рамках яких респондент діє, так чи інакше оцінюючи об'єкти. Необхідно підкреслити, що досліджуваний, як правило, не усвідомлює про існуванні цих факторів. Семантичний простір є дослідницькою моделлю структури індивідуальної свідомості, на основі якої відбувається сприймання людиною об'єктів, їхня класифікація, порівняння. Метод семантичного диференціала спрямований не тільки на пошук семантичного простору й аналіз покладених у його основі факторів, але й на вивчення взаємного розташування об'єктів у цьому просторі,

тобто розходжень у сприйманні об'єктів, розглянутих респондентом [10; 12; 14]. При реконструкції категоріальних структур індивідуальної свідомості, що опосередковують сприйняття об'єкта, відбувається моделювання суб'єктивної картини світу (або окремої проблеми) в тому вигляді, в якому вона дана свідомості окремої людини.

Математична обробка даних здійснюється в програмі SPSS-10, STATISTICA 8.0. Порівняння середніх значень за t-критерієм Стьюдента спрямовано на виявлення гендерних та вікових особливостей сформованості управлінської свідомості (окремі вибірки порівнюються за аналогічними показниками залежно від стажу управлінської діяльності).

Застосування кластерного аналізу (метод К-середніх) дозволяє розподілити учасників дослідження на три основні групи: з високим, середнім та низьким рівнями розвитку управлінської свідомості. Вивчення структури управлінської свідомості здійснюється засобом факторного аналізу.

Факторний аналіз проводиться методом головних компонентів, засобом Varimax-обертання, з урахуванням критерію адекватності застосування процедури факторного аналізу (критерію сферичності Барлета). Інтерпретація змістовних характеристик отриманих факторів здійснюється відповідно до розподілу факторних навантажень та семантичного значення кожного фактора.

З метою вивчення сили зв'язку між структурою, рівнем розвитку управлінської свідомості та характеристиками професійної успішності управлінців застосовується метод, який найбільш ґрунтовно відображає ступінь вираженості зв'язку — метод кростабуляції за критерієм χ-квадрат.

Із групи організаційних методів з метою зіставлення різних вибірок досліджуваних використовується порівняльний метод; з групи емпіричних методів — психодіагностичні засоби збору даних; з групи методів обробки даних — кількісний (математико-статистичний аналіз) та якісний методи; з групи інтерпретаційних методів — структурний (викладення матеріалу дослідження у характеристиках зв'язків між вимірюваними змінними).

Таким чином, шляхом відбору статистично значимих результатів та узагальнення даних планується виокремити сфери професійної діяльності особистості, які найактивніше впливають на формування і розвиток управлінської свідомості.

Отже, методичний інструментарій дослідження, складений з представленої вище комбінації методів самозвіту, особистісних опитувальників, проективних методів та модифікацій семантичного диференціала, дозволяє всебічно проаналізувати сукупність психологічних елементів управлінської свідомості.

Список літератури

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева ; под ред. И. Б. Ханиной. — М. : Наука; Смысл, 1999. — 350 с. — Библиогр. : с. 314–349.
2. Борисов Ю. А. Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена / Ю. А. Борисов, И. А. Кудрявцев // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 1. — С. 91–103.

3. Дробот О. В. Психологічна сутність професійної управлінської свідомості: постановка проблеми / О. В. Дробот // Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія : «Психологічні науки: проблеми і здобутки». — К. : КиМУ, 2011. — Вип. 2. — С. 56–68.
4. Дробот О. В. Професійна свідомість керівника в руслі діяльнісного підходу / О. В. Дробот // НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки : зб. наукових праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — № 35 (59). — С. 181–189.
5. Дробот О. В. Основні засади становлення професійної свідомості менеджера / О. В. Дробот // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки : зб. наукових праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. — № 32 (56). — С. 231–238.
6. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учебник для вузов / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2004. — 319 с.
7. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 176 с.
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. — 2-е изд., доп. — СПб. : Питер, 2005. — 480 с. : ил. — Библиогр. : с. 459–480.
9. Похилько В. И., Федотова Е. О. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. — 1984. — № 3. — С. 151–157.
10. Серкин В. П. Методы психосемантики. — М.: Аспект Пресс, 2004. — 207 с.
11. Стрелков Ю. К. Операционально-смысловые структуры профессионального опыта // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14 : Психология. — 1990. — № 3. — С. 50–55.
12. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. — Руководство по репертуарным личностным методикам / Общ. ред. Ю. М. Забродина, В. И. Похилько. — М.: Прогресс, 1987. — 165 с.
13. Ханина И. Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник Моск. ун-та. Серия 14 : Психология. — 1990. — № 3. — С. 42–50.
14. Шмелёв А. Г. Многослойность субъективной семантики и трудности ее «расслоения» / А. Г. Шмелёв // Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях / отв. ред. Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2000. — 147 с.
15. Шмелёв А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / Шмелёв А. Г. — М. : Изд-во МГУ, 1983. — 158 с.
16. Kelly G. A. The psychology of personal constructs / Kelly G. A. — New York : Norton, 1955. — XVIII. — 1210 p.
17. Osgood Ch. Factor analysis of meaning / Osgood Ch., G. J. Suci. // Semantic Differential technique : a source-book. — Chicago, 1969. — P. 42–55.

О. В. Дробот
докторант Одесского национального университета
имени И. И. Мечникова

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Резюме

Предметом рассмотрения в данной статье являются психосемантические методы в контексте их применения к изучению управленческого сознания. Анализируются основы экспериментальной психосеманики управленческого сознания.

Ключевые слова: психосемантика, сознание, управленческое сознание, концептуальный анализ, семантический дифференциал, семантическое пространство.

O. Drobot
doctoral student Odessa I. I. Mechnikov National University

ORGANIZATION AND MANAGEMENT RESEARCH METHODS PSYCHOSEMANTIC BUILDING

Summary

This article accesses the psychosemantic methods in the context of their applicability to a research of managerial consciousness. The bases of experimental psychosemantic managerial consciousness are accessed.

Key words: psychosemantic, consciousness, managerial consciousness, conceptual analysis, personal constructs, semantic differential, semantic space.

УДК 158+155.2+126

С. Ф. Зелінська
аспірант кафедри загальної та диференціальної психології
Південноукраїнського національного педагогічного
університету ім. К. Д. Ушинського

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОКАЗНИКІВ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ З ТИПАМИ ЇЇ САМОВІДНОШЕННЯ

У статті розкривається співвідношення показників суб'єктивного благополуччя особистості з типами її самовідношення. Викладаються результати емпіричного дослідження, які були отримані в процесі кореляційного та якісного аналізу.
Ключові слова: суб'єктивне благополуччя особистості, показники суб'єктивного благополуччя особистості, психологічне благополуччя особистості, самовідношення, типи самовідношення.

Актуальність нашого дослідження обумовлена тим, що в вітчизняній психології феномен суб'єктивного благополуччя особистості практично не вивчено. Також не встановлено зв'язків між показниками суб'єктивного благополуччя (SB) та типами самовідношення особистості, та їх вплив на її життєдіяльність.

Психологи прагнуть зрозуміти, особистості якого типу найбільш щасливі. Колись це питання вирішувалось неоднозначно, але й на сьогодні воно не досить глибоко досліджене.

Встановлено, що щастя пов'язане з певними особистісними характеристиками — такими, як екстраверсія і нейротизм [1]. Визначимо також стиль мислення: щасливі люди мають вищу самооцінку, почуття контролю, оптимізм і відчуття мети, обумовлені наявністю чітких орієнтирів [3]. Багато дослідників виявили значущі кореляції між здоров'ям і SB (суб'єктивним благополуччям) [4].

Одним з найбільш значних чинників, що обумовлюють міру SB є самооцінка, причому взаємини між цими двома змінними можуть бути двонаправленими [8, 10].

На думку цих та інших дослідників, перераховані вище особистісні характеристики, які складають сутність суб'єктивного благополуччя, та мають безпосереднє відношення до такого показника, як самовідношення особистості.

Мета дослідження: теоретичний аналіз і емпіричне дослідження співвідношення показників суб'єктивного благополуччя особистості з типами її самовідношення.

Для вирішення цієї мети нами були визначені наступні завдання:

1. Провести емпіричне дослідження показників суб'єктивного благополуччя особистості та рівня її самовідношення.

© Зелінська С. Ф., 2012

2. Здійснити кореляційний аналіз між показниками суб'єктивного благополуччя, та показниками самовідношення.

Вирішуючи першу задачу, ми провели емпіричне дослідження на 80 особах, використовуючи такі методики, як: «Шкала суб'єктивного благополуччя» (Perrudent — Badox, Mendelsohn і Chiche, адаптована, М. В. Соколовою). Шкала складається з 17 пунктів (по суті, моно-шкал), зміст яких пов'язаний з власне емоційним станом, соціальною поведінкою і деякими фізичними симптомами. Відповідно до змісту, пункти діляться на шість кластерів: SB1 — напруженість і чутливість; SB2 — депресія, сонливість; SB3 — зміни настрою; SB4 — значущість соціального оточення; SB5 — самооцінка здоров'я; SB6 — міра задоволеності повсякденною діяльністю; П. П. Модифікований Фесенко варіант «Шкали психологічного благополуччя» (К. Рифф). У нашій роботі використовується методика, що містить 84 питання. Методика «шкала психологічного благополуччя» виявляє актуальне благополуччя людини на цьому життєвому етапі в таких сферах, як: позитивне відношення з іншими; автономія; управління оточенням; особистісне зростання; життєва мета та самоприйняття; тест-опитувальник. Самовідношення (В. В. Століна) є багатовимірний психодіагностичний інструмент, заснований на принципі стандартизованого самозвіту (В. В. Столін, 1985) [5; 6; 7].

Проведений нами кореляційний аналіз між показниками суб'єктивного благополуччя, показниками психологічного благополуччя та показниками самовідношення, представлено у вигляді таблиці (див. таблиця 1, 2).

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу між показниками суб'єктивного благополуччя та показниками самовідношення

	S	I(P)	II(A)	III(O)	IV(C)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
SB1	288											303
SB2	352	332				343						
SB3	304			433*							381*	
SB4		430*				335						
SB5		311				311						
SB6												
SB	384*	377*				422*						

Примітка: 1) без знаку * — значуща відмінність ($p<0,05$); знак * — висока значима відмінність ($p<0,01$); 2) SB1 — напруженість і чутливість, SB2 — депресія, сонливість, SB3 — зміни настрою, SB4 — значущість соціального оточення, SB5 — самооцінка здоров'я, SB6 — міра задоволеності повсякденною діяльністю, SB — суб'єктивне благополуччя; 3) S — самовідношення, I(P) — самоповага, II(A) — аутосимпатія, III(O) — очікування відношення від інших, IV(C) — самозацікавленість, S1 — самовпевненість, S2 — відношення інших, S3 — самоприйняття, S4 — самокерівництво, S5 — самообвинувачення, S6 — самозацікавленість, S7 — саморозуміння.

Нами були отримані кореляції, як на 1 %, так і на 5 % рівні між усіма показниками SB, PB та показниками самовідношення (SPAOC), окрім по-

казника SB6 (самооцінка здоров'я), а також показниками PB1 (позитивне відношення з іншими) та PB2 (автономія).

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу між показниками психологічного благополуччя та показниками самовідношення

	S	I(P)	II(A)	III(O)	IV(C)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
PB1												
PB2												
PB3	467*	403*	338*			563*		305				
PB4								309			413*	
PB5	570*	344	471*		478*	536*		462*	-351		376*	333
PB6	758*	582*	626*	419*	432*	751*	368	515*		-354	447*	415*
PB	677*	457*	537*		406*	659*		475*			498*	

Примітка: 1) без знаку * — значуща відмінність ($p<0,05$); знак * — висока значима відмінність ($p<0,01$); 2) PB1 — позитивні відношення з іншими, PB2 — автономія, PB3 — управління оточенням, PB4 — особистісний зріст, PB5 — життєва мета, PB6 — самоприйняття, PB — психологічне благополуччя; 3) S — самовідношення, I(P) — самоповага, II(A) — аутосимпатія, III(O) — очікування відношення від інших, IV(C) — самозацікавленість, S1 — самовпевненість, S2 — відношення інших, S3 — самоприйняття, S4 — самокерівництво, S5 — самообвинувачення, S6 — самозацікавленість, S7 — саморозуміння.

На наш погляд, те що жодний з показників методики В. В. Століна не корелює з показником «самооцінка здоров'я», може бути пов'язане з тим, що існує багато прикладів, що саме втрата здоров'я приводила людину до розуміння повноти життя, його цінності, самоприйняття [4; 5].

Що до позитивного відношення з іншими та автономії, це може свідчити про те, що на самовідношення впливають більш суб'єктивні, більш близькі та особистісні для людини стосунки.

Отримані нами кореляції як на 1 % так і на 5 % рівнях показали, що SB, PB найбільш тісно корелюють як з S (інтегральне Я), так і з такими показниками самовідношення як, I(P), II(A), IV(C) і S1. Ми маємо думку, що це цілком обґрунтовано тому, що саме такі якості як S (інтегральне Я); P (самоповага); A (аутосимпатія); C (самозацікавленість) та S1 (самовпевненість), дають змогу людині досягти психологічного та суб'єктивного благополуччя, та навпаки людина яка відчуває суб'єктивне благополуччя, відчуває себе більш самовпевнено, відчуває самоповагу до себе та своє інтегральне Я.

Більш ретельний аналіз нам показує інші кореляції між показниками, які складають основу суб'єктивного благополуччя (SB), та показниками самовідношення (SPAOC). Так на 1 % рівні ми маємо кореляції між такими показниками, як SB2 (значущість соціального оточення) та III(O) (очікування доброго ставлення від інших), S2 (відношення інших), що також цілком логічно. Також кореляційні зв'язки між SB4 (депресія, сонливість) та I(P) (самоповага), показує на те, що низький рівень самооцінки, готовність до самообвинувачення може поганому сну, роздратованості та вказувати на ознаки депресивного стану людини.

На рівні 5 % ми отримали такі кореляції, як SB1 (зміна настрою), а в нашому випадку вказує на оптимістичний настрій респондентів з S (інтегральне Я) і прийняттям свого інтегрального Я.

Також ми отримали 5 % кореляції між SB2 (напруга чи її відсутність, чутливість) та S (інтегральне Я); I(P) (самоповага); S1 (самовпевненість); між SB3 (значущість соціального оточення) та S (інтегральне Я); SB5 (рівень задоволеності повсякденною діяльністю) та I(P) (самоповага); S1 (самовпевненість). Підсумовуючи аналіз співвідношення показників суб'єктивного благополуччя (SB), психологічного благополуччя (PB) та самовідношення (SPAOS) можна зазначити те, що найбільш впливовими на досягнення людиною суб'єктивного благополуччя, психологічного благополуччя є саме самоповага, самовпевненість та прийняття свого інтегрального Я.

Але оскільки метою нашого дослідження є визначення співвідношення між показниками суб'єктивного благополуччя та типами самовідношення. Саме для цього ми визначились з типами самовідношення і виділили три основних типи: тип з високим рівнем самовідношення (BSV), тип з середнім рівнем самовідношення (SSV) та тип з низьким рівнем самовідношення (NSV), та дослідили які саме показники самовідношення притаманні тому чи іншому типу.

Для подальшого аналізу ми обрали два полярних типи — тип BSV та тип NSV. Аналізуючи різницю між цими типами самовідношення, можна побачити дуже впливову різницю між майже всіма показниками SPAOC(самовідношення). Але ми маємо зазначити те, що більш впливові розбіжності ми отримали серед таких показників як: S (інтегральне Я — глобальне самовідношення — внутрішньо недиференційоване почуття «за і проти» самого себе.), P (самоповага — йдеться про той аспект самовідношення, який емоційно і змістовно об'єднує віру у свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, здатність контролювати власне життя і бути самопослідовним, розуміння самого себе), A (аутосимпатія — в змістовному плані шкала на позитивному полюсі об'єднує схвалення себе в цілому і в істотних подробицях, довіру до себе і позитивну самооцінку), S1 (самовпевненість — цей чинник задає відношення до себе як упевненої, самостійної, вольової і надійної людини, якій є за що себе шанувати), S3 (самоприйняття — в основі чинника лежить почуття симпатії до себе, згоди зі своїми внутрішніми спонуканнями, прийняття себе таким, яким ти є, нехай навіть з деякими недоліками. Чинник пов'язаний зі схваленням своїх планів і бажань, поблажливим, дружнім відношенням до себе), S6 (самозацікавленість — відображає міру близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», упевненість у своїй цікавості для інших), та саме ці показники значно вище виражені у високому типі самовідношення ніж в низькому.

Також ми маємо показники які більш виражені в низькому типі самовідношення, ніж у високому, це S4 (самокерівництво — пов'язаний з вірою суб'єкта в підвладність його «Я» зовнішнім обставинам поганою

саморегуляцією, розмитим контуром «Я», відсутністю тенденції шукати причини вчинків, результатів і власних особистісних особливостей в самому собі), та S5 (самообвинувачення — зміст цього чинника досить просто інтерпретувати. До нього увійшли пункти, пов'язані з самозвинуваченням, негативними емоціями на адресу «Я». Індивід, що погоджується з цими твердженнями, готовий поставити собі в провину свої промахи та невдачі, власні недоліки).

За дослідженнями В. В. Століна — форма самоприйняття, відповідна найбільш розвиненій особистості, припускає відношення до себе з симпатією і пошаною, таке ж відношення до іншого (відмінного) і очікування взаємної симпатії і пошани від нього. У менш розвиненому варіанті для підтримки пошани і симпатії до себе особистості необхідно відділяти себе від іншого, відносячись до нього без пошани і симпатії, і чекати ворожого до себе відношення. Відсутність пошани до себе, свідомо пережите і поєднане з антипатією до того, що відрізняється іншого і очікуванням презирства від цього іншого, також характеризує суперечливий етап в розвитку особистості. Нарешті, несвідоме неприйняття себе, що поєднується з перебільшеним пієтетом на адресу іншого, не втілюючого Я-риси, не пізнавання себе в схожому іншому характеризують глибоко конфліктну особистість [6].

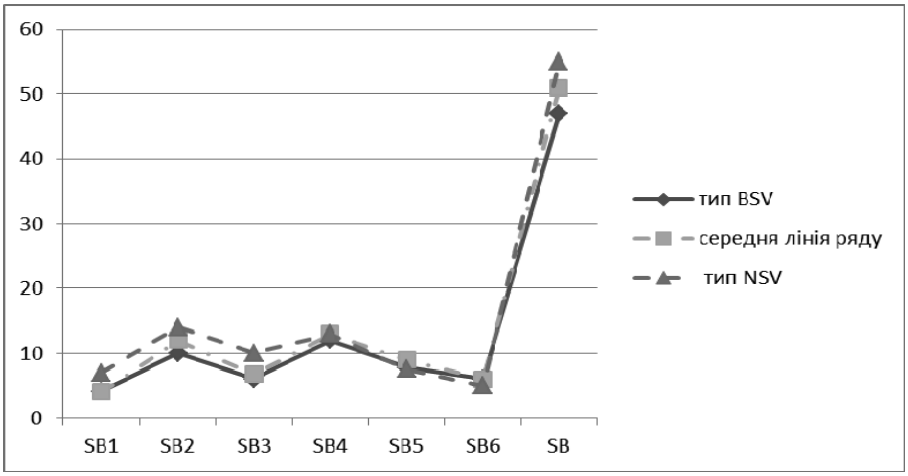
Аналізуючи отриманні результати можна зробити такі висновки, що високий тип самовідношення характеризується саме високою мірою самоповаги, самоприйняття та самовпевненості, та навпаки низький тип самовідношення характеризується високою мірою самообвинувачення та відсутністю довіри до себе.

Визначившись з типами SPAOC (самовідношення), ми можемо приступити до дослідження співвідношення показників суб'єктивного благополуччя з типами самовідношення.

Досліджуючи співвідношення показників SB (суб'єктивного благополуччя) з типами SPAOC (самовідношення), ми отримали дуже логічні результати, які вказують на те, що саме високому типу SPAOC притаманний високий рівень SB, а низькому типу SPAOC притаманний низький рівень SB. Ідея зв'язку результатів власної діяльності, зразків або критеріїв, за якими оцінюється цей результат, і самовідношення суб'єкта знайшла своє вираження у відомій «формулі» У. Джемса, згідно якої самоповага прямо пропорційна успіху та благополуччю і навпаки пропорційно до домагань, тобто плановим успіхам, яких індивід мав намір досягти [2].

Також ми бачимо різницю в таких показниках SB, як SB1, SB2, SB3, та бачимо, що саме високий рівень зміни настрою (SB1), напруги (SB2) та значущості соціального оточення (SB3) притаманні саме NSV (низькому типу самовідношення), а саме особистостям з підвищеним рівнем самообвинувачення та низьким рівнем довіри до себе.

Ми вирішили дослідити також різницю між показниками психологічного благополуччя, які на нашу думку більш детально розкривають складові суб'єктивного благополуччя особистості, та типами SPAOC (самовідношення).



	SB1	SB2	SB3	SB4	SB5	SB6	SB
Тип BSV	4,1	10	6	12	7,8	6	47
Середня лінія ряду	4	12	6,7	13	9	6	51
Тип NSV	7	14	10	13	7,5	5	55

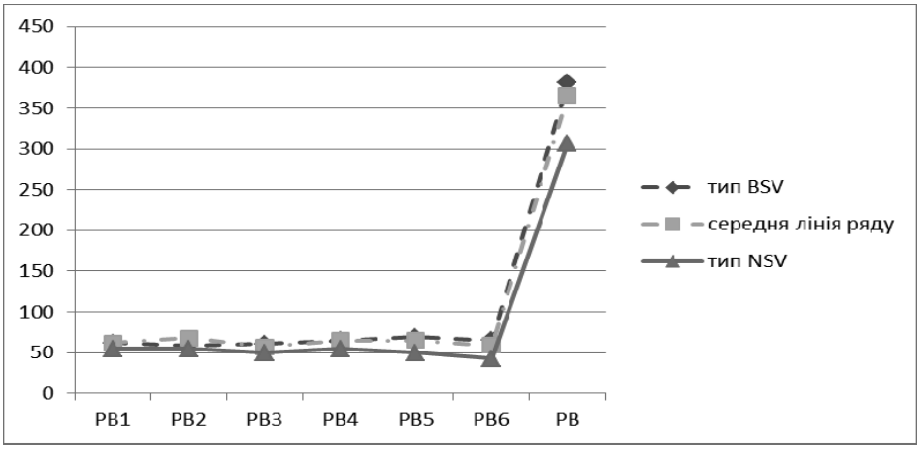
Мал. 1. Графічне відображення результатів за методикою «Шкала суб'єктивного благополуччя» для груп з різними типами самовідношення

Примітка: 1) SB1 — напруженість і чутливість, SB2 — депресія, сонливість, SB3 — зміни настрою, SB4 — значущість соціального оточення, SB5 — самооцінка здоров'я, SB6 — міра задоволеності повсякденною діяльністю, SB — суб'єктивне благополуччя; 2) BSV — високе самовідношення, NSV — низьке самовідношення.

Аналізуючи отримані результати зі співвідношення РВ та типами SPAOC, ми не бачимо великої різниці з отриманими вище результатами, ми бачимо що високому типу SPAOC (самовідношення) притаманно високий рівень РВ (психологічного благополуччя), а низькому типу SPAOC — низький рівень РВ. Також дуже логічно, що саме людині з високим рівнем самоповаги до себе, самоприйняття, людині самовпевненій притаманно більш високий рівень управління оточенням (РВ3), життєві цілі (РВ5) та самоприйняття (РВ6), ніж людині з високим рівнем самообвинувачення і низьким рівнем довіри до себе.

Висновки

1. Здійснюючи кореляційний аналіз між показниками суб'єктивного благополуччя та показниками самовідношення, ми отримали значимі зв'язки на рівні $p<0,01$ між показником SB (суб'єктивне благополуччя) та рівнем самоповаги, інтегральним Я та самовпевненості; ми також виділили два полярних типи SPAOC (самовідношення): BSV (високий), який характеризується високою мірою самоповаги, самоприйняття та самовпевненості особистості, та NSV (низький), який характеризується високою мірою самообвинувачення, та низьким рівнем довіри до себе.



	РВ1	РВ2	РВ3	РВ4	РВ5	РВ6	РВ
Тип BSV	62	59	61	65	69	65	381
Середня лінія ряду	62	68	57	65	65	59	365
Тип NSV	55	55	50	55	50	43	307

Мал. 2. Графічне відображення результатів за методикою «Шкала психологічного благополуччя» для груп з різними типами SPAOC

Примітка: 1) РВ1 — позитивні відношення з іншими, РВ2 — автономія, РВ3 — управління оточенням, РВ4 — особистісний зріст, РВ5 — життєва мета, РВ6 — самоприйняття, РВ — психологічне благополуччя; 2) BSV — високе самовідношення, NSV — низьке самовідношення.

2. Запропоновані нами психодіагностичні методи дослідження показників суб'єктивного благополуччя (SB) у особистостей з різними типами SPAOC (самовідношення), зарекомендували себе, як надійний і валідний інструментарій в процесі рішення поставлених завдань.

3. Аналіз емпіричних результатів дозволяє констатувати, що ряд отриманих кореляційних зв'язків, наприклад, повна відсутність значимих зв'язків між SB6 (самооцінка здоров'я) та іншими показниками, потребує окремого теоретичного і емпіричного дослідження.

Список літератури

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. — СПб. : Питер, 2003.
2. Джемс У. Психология / У. Джемс. — СПб., 1905.
3. Джидарьян И. А. Представления о счастье в русском менталитете // Психол. журнал. — 1997. — Т. 18, № 3. — С. 13–25.
4. Куликов Л. В. Здоровье и субъективное благополучие личности / Л. В. Куликов // Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. — С. 405–442.
5. Соколова М. В. (автор адаптации) Шкала субъективного благополучия. — 2-е изд. / М. В. Соколова. — Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1996.
6. Столин В. В. Самосознание личности/ В. В. Столин. — М., 1983.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002.

8. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологи / И. И. Чеснокова. — М., 1977.
9. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции)/ Р. М. Шамионов. — Саратов : Сарат. гос. ун-т, 2003. — 15 с.
10. Еммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Р. Еммонс ; пер. с англ. ; под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2004.

С. Ф. Зелинская
аспирант кафедры общей и дифференциальной психологии
Южноукраинского национального педагогического
университета им. К. Д. Ушинского

СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ С ТИПАМИ ЕЕ САМООТНОШЕНИЯ

Резюме

В статье раскрывается соотношение показателей субъективного благополучия личности с типами ее самоотношения. Излагаются результаты эмпирического исследования, которые были получены в процессе корреляционного и качественного анализа.

Ключевые слова: субъективное благополучие личности, показатели субъективного благополучия личности, психологическое благополучие личности, самоотношение, типы самоотношения.

C. F. Zelinsky
graduate department of general and differential psychology
Southern National Pedagogical University by K. D. Ushinsky

RATIO INDICATORS OF SUBJECTIVE WELL OF PERSONALITY WITH TYPE OF ITSELF ATTITUDE

Summary

The article reveals the ratio of subjective well-being of the individual types of oneself. We present the results of empirical studies that have been obtained in the correlation and qualitative analysis.

Key words: well — being of personality, indexes of well — being of personality, psychological prosperity of personality, self-relation, types of self-relation.

УДК 159.923.33–057.87:378.662

Р. В. Кириченко
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри політології та соціології,
Київський національний університет технологій та дизайну

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті проаналізовано основні погляди на проблему вивчення комунікативного потенціалу, комунікативної компетентності та комунікативної культури особистості. Визначено структуру комунікативного потенціалу особистості. З'ясовано значення комунікативної компетентності для студентів технічних ВНЗ. Розглянуто основні методи та прийоми покращення комунікативної культури.
Ключові слова: комунікативні здібності, комунікативний потенціал, комунікативні утруднення, комунікативна компетентність, комунікативна культура.

Актуальність дослідження. Важливість дослідження проблеми вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах нині визначається завданнями реформування освіти. Проблема гуманітарної підготовки студентів у вищих навчальних закладах передбачає наповнення процесу навчання і виховання гуманітарним змістом, який узгоджується із кращими надбаннями цивілізації, орієнтований на безпосередній розвиток людини та відповідає потребам її самореалізації.

В «Основних напрямах досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні» зазначається, що перспективними є дослідження проблем гуманізації та гуманітаризації вищої освіти, теоретичних і прикладних складових змісту гуманітарної підготовки, зокрема, у вищих технічних навчальних закладах. У більшості вищих навчальних закладів технічного профілю пріоритетною є суто професійна підготовка. Однак, гуманітарні знання розвивають у людині такі якості, як порядність, відчуття прекрасного, людяність. Більшість дослідників відмічають недостатній рівень розвитку комунікативних умінь студентів вищих навчальних технічних закладів, що утруднює навчальну роботу, а в майбутньому це може негативно вплинути на формування ділових стосунків у професійній діяльності. Тому не обмеженого рамками своєї спеціальності фахівця, а широко освічену людину повинен готувати вищий технічний навчальний заклад.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної та психологічної науки проблема гуманітарної підготовки у технічних університетах досліджувалась багатьма науковцями, а саме: теоретичні основи професійної педагогіки (С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, Н. Є. Мойсеюк, Н. Г. Ничкало, М. І. Сметанський, О. В. Шестопалюк), формування загаль-

© Кириченко Р. В., 2012

ної та професійної культури фахівця (Г. О. Балл, І. А. Зязюн, Г. С. Тарасенко), культурологічні аспекти підготовки фахівця (В. П. Андрущенко, Г. П. Васянович, Г. С. Дегтярьова, В. В. Кизима, В. С. Маслов, Л. М. Масол, Л. А. Руденко, О. Л. Шевнюк), формування мовленнєвої культури фахівця (Л. В. Барановська, Т. Є. Гончаренко, Т. П. Рукас), питання психологічної та педагогічної підготовки інженера (О. В. Винославська, Л. М. Карамушка, Л. О. Кизименко, В. А. Козаков, Д. В. Чернілевський, М. В. Фоміна) та інші.

Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності. Цю проблему дозволяє вирішити цілеспрямоване формування комунікативної компетентності в процесі педагогічної освіти, спеціально організованого соціально-психологічного тренінгу.

Для майбутніх інженерів передбачено викладання психолого-педагогічних, культурологічних та інших гуманітарних дисциплін, однак кількість годин, які виділено на ці курси, є недостатньою.

Метою нашої роботи є вивчення комунікативного потенціалу студентів, спрямоване на формування комунікативної компетентності та комунікативної культури особистості майбутніх фахівців в процесі навчально-виховної діяльності.

Основні завдання дослідження:

1) визначити сутність понять «комунікативний потенціал», «комунікативна компетентність» та «комунікативна культура»;

2) виявити структуру комунікативного потенціалу особистості;

3) ознайомити з методами та прийомами покращення комунікативної культури студентів.

Комунікативна культура не виникає на пустому місці, вона формується. Основу її формування складає досвід людського спілкування. Комунікативна культура особистості — це одна з характеристик її комунікативного потенціалу.

Комунікативний потенціал — це характеристика можливостей людини, які і визначають якість її спілкування. Комунікативний потенціал — це єдність трьох складових:

1) комунікативні властивості особистості характеризують розвиток потреби в спілкуванні, відношення до способу спілкування;

2) комунікативні здібності — це здібність володіти ініціативою в спілкуванні, активністю, емоційно реагувати на стан партнерів по спілкуванню, формувати та реалізовувати індивідуальну програму спілкування, здібність до самостимуляції та взаємної стимуляції в спілкуванні;

3) комунікативна компетентність — це знання норм та правил спілкування, наприклад наукового, володіння його технологією та ін.

Загальним в різних наукових позиціях є положення про те, що комунікативні прояви особистості обумовлюються комплексом комунікативних особливостей людини. Ці комунікативні особливості визначаються вченими як «комунікативні здібності» (О. О. Леонтьєв, Г. С. Васильєв); «комунікативний потенціал» (Р. А. Максимова, В. В. Рижов); «комунікатив-

на компетентність» (Ю. М. Ємельянов, Ю. М. Жуков, В. І. Кашницький, Л. А. Петровська).

Г. С. Васильєв, досліджуючи проблеми комунікативних здібностей виділив з їх складної структури три компоненти:

1) гностичний — здібність розуміти інших людей;

2) експресивний — здібність до самовираження своєї особистості;

3) інтеракційний — здібність активно впливати на партнерів по спілкуванню [2].

В працях Л. Тайєра виділені два види комунікативних здібностей:

1) стратегічні, які характеризують можливості особистості розуміти комунікативну ситуацію, правильно в ній орієнтуватися і в залежності від цього сформувати особисту стратегію поведінки;

2) тактичні здібності, які забезпечують безпосередню участь особистості в комунікації.

В сучасній психологічний літературі, яка присвячена вивченню комунікативних здібностей людини часто зустрічаються терміни «компетентність в спілкуванні», або «комунікативна компетентність» (Ю. М. Ємельянов, Ю. М. Жуков, В. І. Кашницький, Л. А. Петровська).

Під комунікативною компетентністю Ю. М. Ємельянов розуміє «такий рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібен індивіду, щоб в рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві» [3].

Іншу трактовку поняття комунікативної компетентності можна знайти в дослідженнях Ю. М. Жукова, Л. А. Петровської, П. В. Растянникова. Ця характеристика особистості розкривається ними як «система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії» [4].

В. І. Кашицький, розглядаючи феномен комунікативної компетентності особистості, визначає його як багаторівневу інтегративну якість особистості (сукупність когнітивних, емоційних, поведінкових здібностей), яка опосередковує ефективну комунікативну діяльність [5].

Р. А. Максимова запропонувала поняття комунікативний потенціал особистості, розглядаючи його як «наявність у людини певних комунікативних якостей, які характеризують її можливості в здійсненні комунікативної діяльності» [8].

Ми вважаємо, що в основі реалізації комунікативної діяльності студентів лежить комунікативний потенціал особистості.

Багато вітчизняних авторів, які вивчали питання комунікативних особливостей особистості, відмічали той факт, що комплекс комунікативних можливостей людини є складною системою.

Так, Ю. М. Жуков в структурі комунікативної компетентної особистості виділив декілька ієрархічних рівнів: стратегічний, тактичний і технічний.

В. В. Рижов в структурі комунікативного потенціалу виділив шість основних блоків:

1) домінуючий тип мотиваційних установок в спілкуванні;

2) контактність особистості в комунікації;

3) змістовна спрямованість в спілкуванні;

4) соціально-перцептивні здібності та уміння;

5) соціально-психологічні характеристики особистості, що описують її місце в комунікативних відносинах;

6) рефлексивно-самооціночні властивості та здібності.

Ефективність комунікативної складової професійної діяльності багато в чому залежить від розвитку вербальної техніки. Майстерність усної мови, уміння привертати і утримувати увагу співбесідника, переконувати, викликати інтерес до того або іншого виду роботи, впливати на настрій партнерів — без цього не мислимо ефективного комунікатора. Мова займає центральне місце в комунікативних діях особистості.

Т. О. Ладиженська, розглядаючи структуру мовної діяльності, виділяє наступні фази:

1) орієнтування в умовах і завданнях спілкування, і в змісті висловлювання;

2) планування (складання мовної програми);

3) реалізація програми;

4) контроль [7].

Враховуючи структуру мовної діяльності Г. Г. Самохвалова вважає, що комунікативний акт включає в себе аналіз і оцінку комунікативної ситуації, формування цілі і конструювання операційного складу дії, реалізації плану і його корегування, а також оцінку ефективності комунікативної дії. На основі цього в структурі комунікативного потенціалу особистості вона виділяє чотири взаємопов'язаних рівні: базовий, змістовний, операційний, рефлексивний.

1. Базовий рівень комунікативного потенціалу визначає загальну спрямованість та мотивацію комунікативних дій, її співвідношення з професійними цілями. Він включає в себе глибинні установки ціннісної орієнтації особистості в комунікативній сфері. Так, орієнтація на реалізацію в професійних комунікаціях індивідуальних комунікативних можливостей, на відкриті позитивні відносини з співбесідником, на діалог і співробітництво, на відношення до спілкування як засобу розвитку і саморозвитку — всі ці базові характеристики є основою для формування гуманістичного, особистісно-орієнтованого стиля комунікативної поведінки.

Навпаки, такі орієнтації, як негативні установки на іншу людину, закритість, відсутність терпимості до інших поглядів і позицій, категоричність суджень, багато в чому зумовлюють авторитарний стиль комунікативних дій та ускладнюють спілкування.

2. Змістовний рівень комунікативного потенціалу забезпечує побудову комунікативних програм і планів ділового спілкування з метою вирішення конкретного професійного завдання. Успішність побудови індивідуальних комунікативних програм визначається широтою та глибиною комплексу комунікативних знань особистості. Спектр комунікативних знань, необхідних для ефективного вирішення професійних завдань, достатньо великий: знання основних видів спілкування; знання структури комунікативної діяльності; знання закономірностей послідовності основних етапів міжосо-

бистісного контакту в спілкуванні; знання закономірностей сприйняття та розуміння інших людей; знання механізмів різних видів взаємовпливу людей і т. ін. При цьому бажаними є знання основ психології особистості та індивідуальності, вікових психологічних особливостей, механізмів розвитку та саморозвитку.

3. Операційний рівень комунікативного потенціалу являє собою систему індивідуальних комунікативних вмінь та навичок особистості. Цей рівень призначений для виконання необхідних комунікативних дій в ході практичної реалізації комунікативних планів по вирішенню професійних задач. Для того, щоб ефективно реалізувати операційний рівень комунікацій, необхідні: навички соціальної перцепції; сприйняття та інтерпретації поведінки інших людей; навички вербального впливу та невербальної поведінки; вміле використання характеристик власної мови. Велике значення мають комунікативні уміння: вміння організовувати контакт з аудиторією, вміння активно слухати, вміння реалізовувати індивідуальні комунікативні можливості в публічному виступі, уміння займати оптимальну комунікативну позицію в контактах, уміння виражати відкрито свої почуття та відношення, вміння виходити із конфліктних ситуацій, вміння реагувати на вчинки та висловлювання партнерів по спілкуванню і т. ін. Індивідуальна система комунікативних навичок та умінь виявляється безпосередньо в комунікативній поведінці, тому саме на цьому рівні яскраво проявляються як плюси, так і недосконалості комунікативних дій особистості.

4. Рефлексивний рівень комунікативного потенціалу забезпечує оцінку і аналіз власної комунікативної діяльності. Рефлексивний рівень комунікативного потенціалу являє собою систему індивідуальних способів та прийомів самоспостереження та самоаналізу, які виступають умовою самовдосконалення особистості в комунікативній сфері [10].

Взаємозв'язок усіх рівнів комунікативного потенціалу особистості студентів забезпечує реалізацію цілісної комунікативної дії, спрямованої на ефективне вирішення навчальних, а в майбутньому і професійних завдань.

Недостатній розвиток будь-якого рівня комунікативного потенціалу особистості студентів стає причиною виникнення ситуації утрудненого спілкування. Це знижує ефективність комунікацій, призводить до незадоволення навчальною діяльністю, формує неадекватну самооцінку, гальмує творчий розвиток майбутнього фахівця.

Аналіз проведеного нами дослідження комунікативних утруднень у міжособистісному спілкуванні студентів (досліджувалось 200 студентів) дозволив виділити такі, як: небажання вступати в контакт; нездатність до співпереживання та співчуття іншій людині; відсутність позитивної установки на співрозмовника; категоричність в оцінках та судженнях в спілкуванні; неприйняття іншої точки зору, позицій, поглядів; невпевненість в собі, відсутність комунікативної ініціативи; не володіння необхідними комунікативними знаннями; невміння грамотно, логічно, ясно висловлювати свої думки; відсутність навичок рефлексивного слухання; невміння співвідносити власні комунікативні прояви з навчальною діяльністю і т. ін.

Більшість опитаних студентів основну причину комунікативних утруднень бачать в тому, що не навчилися реалізовувати свої власні можливості, не виробили способу адаптації до різних комунікативних умов у міжособистісному спілкуванні, не сформували індивідуальний стиль спілкування.

Для того, щоб підвищити рівень загальної психологічної, професійної, інтелектуальної та комунікативної компетентності у сфері міжособистісних взаємин студентів, ми вважаємо, треба впровадити у навчальний процес вивчення таких курсів, як «Професійна психологія», «Психологія спілкування» та «Ділове спілкування». Це допоможе ознайомити студентів з теоретичними основами професійної психології та її методами становлення професіонала; сформувати цілісне уявлення про психологічні особливості людини, які є фактором успішної діяльності, комунікативної культури, індивідуального стилю ділового спілкування; оволодіти ефективними комунікативними техніками; навчити студентів налагоджувати ділові стосунки, вміти вирішувати конфлікти та протистояти психологічному впливу; розвивати у студентів комунікативний потенціал особистості, навички культури спілкування для ефективної взаємодії, вміння адекватно оцінювати себе та оточення; визначати перешкоди у спілкуванні, ефективно приймати рішення, взаємодіяти та розуміти інших.

Особливий інтерес в контексті комунікативної підготовки студентів викликає інтерактивне, або взаємодіюче навчання до якого відносять: дискусії, метод «мозкового штурму», групові дискусії, мозкові штурми, презентації, розробку проектів, ділові ігри, тренінги [6]. Крім того, що ці заняття тісно пов'язані зі змістом лекційних занять, вони ще й спрямовані на забезпечення пізнання студентами своїх індивідуально-психологічних особливостей, пов'язаних з комунікативною діяльністю.

Вершиною реалізації комунікативного потенціалу особистості студентів буде становлення комунікативної культури. Комунікативна культура стає для людини джерелом успішності, індивідуальній своєрідності ділової комунікації; забезпечує високий рівень самоповаги; стимулює саморозвиток особистості в комунікативній сфері.

Висновки

1. Результатом підготовки майбутніх професіоналів повинен бути не тільки високий рівень професійної компетентності, але й високий рівень комунікативної культури.

2. У зв'язку з тим, що у більшості вищих технічних навчальних закладів пріоритетною є суто професійна підготовка, а на курси гуманітарних дисциплін виділено недостатню кількість годин — виникають утруднення спілкування у студентів та проблеми викладання цих дисциплін у викладачів, що обумовлює еклектичний і дещо поверховий характер навчання.

3. Тільки наповнення навчального процесу студентів технічних ВНЗ гуманітарним змістом, зокрема, розвитку комунікативного потенціалу та покращення комунікативної компетентності, дозволить сформувати не обмеженого рамками своєї спеціальності фахівця, а широку освічену людину.

4. Підвищення рівня загальної психологічної, професійної, інтелектуальної та комунікативної компетентності студентів у сфері міжособистісних взаємин допоможе їм аналізувати професійну діяльність; вирішувати питання професійного самовизначення; адекватно оцінювати себе та оточення; визначати перешкоди у спілкуванні; ефективно приймати рішення; налагоджувати ділові стосунки; розвивати комунікативну культуру; вирішувати конфлікти та протистояти психологічному впливу; взаємодіяти та розуміти інших. Перспективи подальшого дослідження проблеми полягають в розробленні навчального курсу з професійної психології.

Список літератури

1. Аверченко Л. К. Управление общением / Л. К. Аверченко. — М. : ИНФРА-М, 2001. — 216 с.
2. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов / Г. С. Васильев : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1977. — 21 с.
3. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов : дис. ... д-ра психол.наук. — Л., 1990. — 403 с.
4. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : спец. практикум / Ю. М. Жуков. — М. : МГУ, 1990. — 104 с.
5. Кашницкий В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: Дис. ... канд. педаг. наук. — Кострома, 1995. — 197 с.
6. Карамушка Л. М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : методичні рекомендації / Л. М. Карамушка. — Рівне, 2003. — 20 с.
7. Ладыженская Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка / Т. А. Ладыженская. — М. : Педагогика, 1991. — 240 с.
8. Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности / Р. А. Максимова : дис. ... канд. психол. наук. — Л., 1981. — 191 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посібник. — К. : Академвидав, 2005. — 448 с.
10. Самохвалова А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций / А. Г. Самохвалова : учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Речь, 2012. — 333 с.
11. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування / І. М. Цимбалюк : навчальний посібник. — К. : ВД «Професіонал», 2004. — 304 с.

Р. В. Кириченко
кандидат психологических наук,
доцент кафедры политологии и социологии
Киевский национальный университет технологий и дизайна

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Резюме

В статье проанализированы основные взгляды на проблемы изучения коммуникативного потенциала, коммуникативной компетентности и коммуникативной культуры личности. Определена структура коммуникативного потенциала личности. Выяснено значение коммуникативной компетентности для студентов технических вузов. Рассмотрены основные методы и приемы улучшения коммуникативной культуры.

Ключевые слова: коммуникативные способности, коммуникативный потенциал, коммуникативные затруднения, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура.

R. Kyrychenko
candidate of psychological sciences, associate professor
Kiev National University of Technology and Design

COMMUNICATIVE POTENTIAL OF PERSONALITY FOR STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

Summary

The article analyzes the main views on the problem of studying the communicative potential of communicative competence and communicative personality. The structure of the communicative potential of the individual. Found out the value of communicative competence for students of technical universities. The basic methods and techniques to improve the communicative culture.

Key words: communication skills, communication potential, communication difficulties, communicative competence, communicative culture.

УДК 159.923.2

А. О. Кононенко
кандидат психологічних наук, доцент
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ІНТЕГРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ПІДҐРУНТЯ СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто основні положення та принципи інтегративної психології. Інтегративна психологія є одним з головних теоретичних підходів, що є методологічним підґрунтям створення моделі самопрезентації. Провідні положення та принципи інтегративної психології дозволяють поєднувати найкращі здобутки різних напрямів сучасної психологічної науки, використовувати потенціал психіки до самозмінювання.
Ключові слова: самопрезентація, особистість, персона, психічна реальність, потенційність.

Складність та змістовна неоднозначність феномену самопрезентації в сучасній науці розкривається в різноманітних підходах до визначення досліджуваного психічного явища. Зокрема, більшість дослідників розглядають самопрезентацію як загальну особливість соціальної поведінки особистості (навмисну усвідомлювану поведінку, спрямовану на створення певного враження у оточуючих; постійний процес або прагнення суб'єкта представити бажаний образ зовнішній та внутрішній аудиторії). Інший підхід розглядає самопрезентацію як прийом усунення когнітивного дисонансу; представники третього наголошують на зв'язку між самопрезентацією та самосвідомістю. Численні наукові підходи вивчають самопрезентацію через категорію саморозкриття в міжособистісному спілкуванні, фокусування уваги на собі внаслідок уваги до суб'єкта з боку інших людей, прагнення до влади та особливості мотивації тощо. Але, жодні з досліджень самопрезентації не розкривають її з позицій системності, що дозволило б виявити її внутрішню структуру та основні емпіричні гаранти.

Але, не дивлячись на відносне різноманіття наукових підходів, чітких уявлень щодо існування універсальної диференційованої моделі, яка розкриває та пояснює усталеність самопрезентації особистості незалежно від віку, статусу, емоційного стану та актуальної соціальної ситуації, в науці не сформовано.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали основні положення системно-структурного та структурно-функціонального підходів, теорії особистості, символічного інтеракціонізму, провідні положення та принципи інтегративної психології

Мета нашої статті висвітлити основні положення та принципи інтегративної психології.

Основна філософська передумова інтегративного підходу полягає у переконанні, що можливості пересічної людини набагато більше тих, що про-

© Кононенко А. О., 2012

являються у її повсякденному житті, а інтегративна психологія як наука представляє собою систему концепцій, методів та технік, які ведуть людину до більшої цілісності та до меншої конфліктності і з самою собою і з соціальним оточенням [4].

В нашому дослідженні ми використовували елементи інтегративної психології завдяки її універсальності, поєднанню найкращих здобутків різних напрямків психологічної науки та використанню потенціалу психіки до самозмінювання [4]. На думку В. В. Козлова, лише інтегративний підхід створює оптимальні умови для прояву цього потенціалу та розв'язання глибоких конфліктів, напружень, психосоматичних травм [4].

Смисл загального інтегративного підходу полягає в тому, що психіка людини є багаторівневою системою, яка виявляється в особливих структурованих формах. Особистість виступає формою прояву психічного і має фрагментарну структуру, між фрагментами різних областей і рівнів якої існує конфліктна напруга. Бінарний характер оцінки людиною власного досвіду призводить до посилення інтрапсихічної напруги. Інтеграція на особистісному рівні має на увазі усвідомлення конфліктної напруги між фрагментами і рівнями психіки і відкрите ухвалення того, що раніше відкидалося.

Інтегративна психологія спирається на декілька важливих положень:

– монізм як єдність людини і світу, духовного і тілесного;

– холізм як уявлення про початкову цілісність свідомості людини;

– енергійність свідомості;

– можливість саморуху і саморозвитку — без необхідності зовнішнього управління;

– ідею подолання криз на шляху конвергенції, кооперації і взаємодоповнюваності сторін психічного життя в індивідуальній вільній свідомості, які свідомість Его і соціальна свідомість розводять, протиставляють, роблять проблемними [4].

Головна методологія інтегративного підходу полягає в наступних принципах [5].

1. Принцип цілісності

Принцип цілісності забезпечує розуміння особистості як надзвичайно складної, відкритої, багаторівневої системи, яка самоорганізується, з розвиненою здатністю підтримувати себе в стані динамічної рівноваги і проводити нові структури і нові форми організації своєї життєдіяльності. Зокрема, істотним моментом, що відрізняє інтегративний напрям від багатьох інших, є орієнтація в його практиці не виключно на минулий досвід індивіда, як в психоаналізі, і не тільки на сьогодення, як в гештальт-терапії, а на часову цілісність людини, що включає її минуле, сьогодення і майбутнє як в аспектах філогенезу, так і онтогенетично [5].

Принцип цілісності в психологічному дослідженні структурної моделі самопрезентації особистості надає можливість встановити глибинні зв'язки між складовими компонентами, розкрити субстанціональні властивості суб'єкта, і виявити тим самим якісну визначеність будь-якої

окремої компоненти загальної моделі самопрезентації, спосіб її існування і одночасно збудувати адекватну систему впливів на неї та її можливу трансформацію.

2. Генетичний принцип

Генетичний принцип або принцип розвитку виражається в тому, що людська психіка, особистість або група будь-якого рівня структурної і функціональної складності, має безліч потенційних напрямів свого розвитку. Ці напрями визначаються в критичних точках — точках кризового стану, де особистість робить вибір відносно шляху свого подальшого розвитку та способів існування в тому числі й способів самопрезентації). Можна сказати, що в точці кризи ці системи знаходяться в стані часової нестабільності і надзвичайно чутливі навіть до незначних зовнішніх впливів [4]. В цьому стані особистості відбувається мобілізація психологічних, матеріальних, соціальних, духовних ресурсів і активний пошук нових шляхів розвитку [5].

3. Принцип обумовленості

Принцип обумовленості передбачає існування не тільки лінійних причинно-наслідкових відносин, але і каузальних взаємозв'язків як усередині психіки, так і між подіями зовнішнього світу.

Завжди є проблема джерела і первинної польової детермінанти психічної активності. В. В. Козлов виділяє такі координати, як «зовсім далеко», «усередині людини» та «між людиною і світом» [4].

Але це різноманіття ідей детермінізму не враховувало той факт, що будь-який чинник, віднесений ззовні, стає по відношенню до людини не зовнішнім, а його власним. Більш того — всі психічні процеси і функції, механізми і феномени є продуктами самої свідомості. Психічний простір особистості є системою взаємозв'язаних просторово-часових свідомих і несвідомих структур — персони, інтерперсони, трансперсони, між якими існує енергоінформаційна взаємодія.

4. Принцип співвіднесеності

Принцип співвіднесеності використовувався нами на завершальній стадії дослідження та напрацювання корекційних впливів на вже сформовані негативні моделі самопрезентації досліджуваних, оскільки даний принцип передбачає необхідність співвіднесення інтенсивності дії використовуваної психотехнології, інтенсивності дії особистості психолога-дослідника та рівень психологічних можливостей самого досліджуваного, що впливають на структуру, зміст і форму дії. Даний принцип, за В. В. Козловим, указує, що в практичній діяльності психолог повинен дотримуватися таких правил, як:

– глибоке знання психотехнологій і їхнього впливу на особистість;

– доцільність застосування психотехнологій за змістом, складністю, кількістю, так і рівнем складності механізмів інтерпретації: міра, необхідна достатність;

– семантична близькість: смислове поле і методична оснащеність використовуваної психотехнології повинні бути зрозумілі, доступні і прийнятні для клієнта.

– енергії зовнішньої підтримки за тривалістю і інтенсивністю повинно бути досить для приведення особистості у стан балансу (рівноваги);

– цілі трансформації і психотерапії, які ставить психолог-професіонал, повинні бути співвіднесені з індивідуальними і загальногруповими цілями клієнтів, складати єдине смислове і енергетичне поле.

Принцип співвіднесеності також стосується психологічного дистанціювання під час взаємодії психолога і клієнта.

5. Принцип потенційності

Інтегративна методологія, спираючись на цілісне бачення особистості в перспективі її матеріального, соціального, духовного зростання, припускає при психологічній роботі з клієнтом розкриття його потенційності, розвиток інтуїції, творчості, вищих станів свідомості, особистісних ресурсів.

Використання цього принципу в контексті нашого дослідження припускає, що через використання певної моделі самопрезентації, суб'єкт мобілізує свої ресурси для подолання кризового стану, фрустрації і страху, що виникають через відсутність підтримки з боку оточуючих і неадекватності самопідтримки. Ми згодні з О. Є. Гіршон [5], В. В. Козловим [4; 5], К. Уілбер [6], які підкреслюють, що кожна людина володіє тенденцією до саморозвитку і потенційністю, інтенцією до цілісності, до більшої свободи тощо.

Розкриття потенційності особистості може бути досягнуте на різних рівнях, і воно не обов'язково включатиме так званий духовний рівень. Більш того, форми розкриття можуть бути різними [6].

У психологічній роботі потенційність може розкриватися:

– у пізнаванні різних складових особистості, структури, якостей, властивостей, здібностей, цілей, дійсної мотивації і т. д.;

– у розкритті перспектив розвитку матеріального, соціального і духовного Его;

– у ототожненні або ні із значущими фрагментами чи якостями свого Его на особистісному рівні і у відкиданні неефективних форм взаємин, цілепокладання;

– у розкритті потенційних можливостей, здібностей, вітальних ресурсів;

– у посиленні основних тенденцій особистості, особливо експансивної і гомеостатичної;

– у можливості відмови від ототожнення себе з фрагментами Его і структурними елементами групи і в набутті здатності їх контролювати;

– у розкритті творчих сил особистості, вищих психічних станів свідомості, екзистенціальних смислів існування.

Найважливішим у принципі потенційності виступає відкриття простору для подальшого розвитку, руху, життя серед людей.

6. Принцип багатовимірності істини

Принцип багатовимірності істини свідчить про наступне: будь-яке пояснення і розуміння індивідуальної психічної реальності завжди буде неповним, а значить і неістинним [3]. При будь-якому поясненні і розумінні завжди буде низка неврахованих змінних, що впливають на поведінку людини, і виведені закономірності в індивідуальній психічній реальності будуть справедливі лише за певних умов і з певною (невизначеною) вірогідністю.

Тому будь-яке пояснення і розуміння людини може претендувати на життя і істинність. Принцип багатовимірності відображає факт високої динамічності індивідуальної психічної реальності, її мінливість і розвиток.

Таким чином, укладаючи методологічну основу нашого дослідження диференціальної моделі самопрезентації особистості, ми виходили з позиції, що адекватно підібрана методологія повинна виконувати функцію евристичності, тобто здатності забезпечити появу нових ідей в конкретних проблемних ситуаціях. Оскільки методологія представляє собою загальну систему пояснювальних принципів та регулятивів (в тому числі й суттєво відмінних між собою), множинність методологічних підходів, які можуть бути застосовані у різних випадках та з різних приводів, нами були використані наукові напрями, які найбільш повно та глибоко відображали внутрішню сутність самопрезентації та пов'язаних з нею психологічних феноменів. Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали основні положення системно-структурного та структурно-функціонального підходів, теорії особистості, символічного інтеракціонізму, провідні положення та принципи інтегративної психології.

В дослідженні моделі самопрезентації провідні положення та принципи інтегративної психології дозволяють нам поєднувати найкращі здобутки різних напрямів сучасної психологічної науки, використовувати потенціал психіки до самозмінювання, аналізувати та використовувати системи концепцій, методів та технік, які ведуть людину до більшої цілісності та до меншої конфліктності і з самою собою і з соціальним оточенням.

Список літератури

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2002. — 228 с.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления) / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978. — 467 с.
3. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. — 176 с.
4. Козлов В. В. Истоки осознания: Теория и практика интегративных психотехнологий / В. В. Козлов. — Минск, 1995. — 304 с.
5. Козлов В. В., Гиршон А. Е., Веремеенко Н. А. Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. А. Веремеенко. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Речь, 2006. — 286 с.
6. Уилбер К. Кто Я? / К. Уилбер // Вопросы саморазвития человека. Междисциплинарный теоретико-методологический сборник. Вып. 2 / ред. В. Данченко. — Киев, 1990. — С. 50–59.

А. А. Кононенко
кандидат психолологических наук, доцент
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Резюме

В статье рассмотрены основные положения и принципы интегративной психологии. Интегративная психология является одним из главным теоретических подходов, которые являются методологическим основанием исследования модели самопрезентации. Ведущие положения и принципы интегративной психологии позволяют сочетать лучшие достижения различных направлений современной психологической науки, использовать потенциал психики к самоизменению.

Ключевые слова: самопрезентация, личность, персона, психическая реальность, потенциальность.

A. Kononenko
Candidate of psychological science, assistant of professor
I. I. Mechnikov Odessa national university

INTEGRATIVE PSYCHOLOGY AS A BASIS MODEL OF PERSONALITY SELF-PRESENTATION

Summary

The article discusses the basic provisions and principles of integrative psychology. Integrative Psychology is one of the main theoretical approaches is the methodological basis for self-study model. Key terms and principles of integrative psychology can combine the best achievements of the various areas of modern psychology, the potential of the psyche to self-change.

Key words: self-presentation, person, person, psychic reality, potentiality.

УДК 159.955.2:17.023.34

Л. З. Левит
кандидат психологических наук, доцент
директор Центра психологического здоровья и образования

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ КОНЦЕПЦИЯ СЧАСТЬЯ

Автором предлагается новая личностно-ориентированная концепция счастья (ЛОКС), основанная на идеях системного подхода и синтезирующая эвдемоническую и гедонистическую традицию исследований счастливой жизни и субъективного благополучия. Продемонстрирован интегрирующий характер ЛОКС в отношении теорий личности начала — середины XX века, а также современных концепций эвдемонии и гедонизма. Показано решение ряда теоретических проблем современной психологии, связанное с применением данной модели, намечены дальнейшие перспективы практического исследования составляющих её компонентов.
Ключевые слова: эвдемонизм, гедонизм, счастье, личностная уникальность, разумный эгоизм, самореализация, системный подход.

Эвдемонизм и гедонизм: вместе и врозь

Психология счастья в настоящее время является бурно развивающейся отраслью наук о человеке. С античных времён и до наших дней существуют два основных направления в исследовании счастья: эвдемонизм (эвдемония) и гедонизм.

Традиция первого подхода идёт от древнегреческой школы Сократа — Платона — Аристотеля [1] и связана с реализацией человеком собственного личностного потенциала («дэймона») и добродетелей в соответствующей ему деятельности. Эвдемонизм в большей степени концентрируется на процессе жизни, чем на каком-то специфическом результате, поскольку само по себе применение субъектом собственных сильных сторон в той или иной активности приносит ему удовольствие. Современные исследователи [40; 44] выделяют три основных черты эвдемонизма: 1) осмысленная жизнь, 2) реализация личностного потенциала, 3) полное функционирование субъекта. Также показано положительное влияние подобного образа жизни и его составляющих (внутренняя мотивация, автономная регуляция, умственная активность) на состояние физического здоровья человека, на его способность противостоять стрессу [39; 40; 41]. Эвдемоническая активность трактуется как «психологическое благополучие» человека, его «процветание» [41].

Второй подход, гедонистический, основан на изучении субъективных переживаний радости, удовольствия, наслаждения, которые испытывает человек. В Древней Греции одним из его первых представителей был Аристипп (4 в. до н. э.), основатель Киренской школы. Аристипп считал длящееся чувственное наслаждение высшим благом для человека [27]. Несколько десятилетий спустя идеи гедонизма получили развитие у Эпикура,

© Левит Л. З., 2012

который, признавая ценность удовольствия, трактовал его не в чувственном аспекте, а как следствие отсутствия страданий. Счастливая жизнь по Эпикуру заключалась в атараксии — состоянии безмятежности и спокойствия, сочетающего «здоровое тело и здоровый дух» [20]. Важно отметить, что Эпикур не был сторонником грубых наслаждений — наоборот, он отвергал и критиковал их [23]. Более того, он видел пользу и во временных страданиях, если за ними приходит длительное удовольствие. Можно заметить общие черты во взглядах Аристотеля и Эпикура, связанные с разумным ограничением чувственных влечений и материальных потребностей.

И эвдемонизм, и гедонизм зародились практически одновременно, однако их противостояние продолжается и в наши дни, примером чего являются два научных подхода в психологии счастья и субъективного благополучия, а на повседневном уровне — две разные жизненные ориентации.

Современными исследованиями [17; 25; 30] доказана невозможность достижения длительного счастья путём погони за наслаждениями в связи с принципом адаптации (привыкания), в соответствии с которым любые удовольствия достаточно быстро «приедаются», мельчают. Однако гедонистический подход черпает силу в тенденциях потребительского общества, которое обещает индивиду всё большее удовольствие при увеличении потребления. Уход во всё больший «плюс» по шкале удовольствий ведёт, с одной стороны, к привыканию к ранее позитивным стимулам, а, с другой стороны, к нарастающей сенсибилизации к негативным стимулам, к «неудовольствию», и, делая индивида психологически более уязвимым, ведёт к его постепенной невротизации — что и отражается в значительном росте депрессий и тревожных расстройств в развитых странах [11]. Тяга к все новым удовольствиям усиливает переживание разрыва между желаемым и действительным. Характерно, что данным расстройствам свойственно как раз *негативное* эмоциональное состояние (неудовольствие). В то же время известно, что нечастые материальные и чувственные наслаждения действительно способны на некоторое время повысить уровень субъективного благополучия человека, поскольку в этом случае не повышают порог его получения и не вызывают адаптации к ним [25; 37]. Речь, разумеется, не идёт о вредных зависимостях.

Современные экспериментальные исследования обеих концепций счастья дают в этом смысле интересную пищу для размышлений. Показано, что примерно 80 процентов «эвдемонических» видов активности также несут в себе высокий уровень «гедонистического» наслаждения [44; 35]. В то же время, как известно, достичь удовольствия можно и другими, простыми и быстрыми путями, связанными с материальным потреблением (но уже никак не с эвдемонией).

Таким образом, прорисовывается следующая закономерность: «эвдемонический» образ жизни, связанный с актуализацией человеком собственного потенциала, с большой вероятностью позволит получить и «гедонистическое» наслаждение («два в одном»). Однако чрезвычайно важно, что подобная активность выбирается не ради наслаждения, а ради неё самой, или, точнее, ради проявления в ней индивидуальных достоинств субъек-

та, его личностной неповторимости. Автономная личность склонна принимать активность как свою собственную [40], что говорит о включенности в деятельность высших уровней саморегуляции [16]. Не всегда приятные ощущения субъекта на низших уровнях его системы жизнедеятельности компенсируются ощущением самореализации, исполнением собственной «миссии», осмысленностью существования. Как показано в одном из исследований по достижению целей, ключевым для субъекта служит ощущение «его» или «не его» цели, а не тех эмоций, которые она вызывает. Стремление к достижению значимых для субъекта долговременных целей меняет его жизнь [42]. И наоборот, стремление к быстрым, лёгким и кратковременным удовольствиям, нагружая индивида приятными (в основном, чувственными) ощущениями, оставляет незаполненными высшие, смысловые уровни его существования, создавая в перспективе более глубокую неудовлетворённость.

Если сугубо гедонистическая активность тесно связана с позитивными аффектами и негативно — с отрицательными аффектами, то эвдемоническая деятельность имеет гораздо меньшее отношение к «знаку» эмоций [40]. Это означает, что субъект, выбирая эвдемонический образ жизни, стремится, в первую очередь, к личностным смыслам и самореализации, а не к приятным гедонистическим переживаниям.

Наслаждение и счастье, понимаемое в традиционном смысле как длящаяся радость, выступают, таким образом, в качестве сопутствующих продуктов эвдемонического образа жизни. Речь идёт именно о сознательном выборе индивида по саморазвитию и самореализации, поскольку, как уже отмечалось, многие виды гедонистических наслаждений можно получить гораздо быстрее и легче, без затрат времени и энергии («положил в рот — и порядок»).

Интересно, что удовольствие при эвдемонической активности хоть и не является основной целью субъекта, однако имеет более стабильный и длительный характер [40]. В то время как прямолинейное и тотальное стремление к скорейшему и максимальному наслаждению наталкивается как на закон адаптации, так и на «гедонистический парадокс» [33]. Сама по себе тяга к гедонизму не ведёт к эвдемонизму или даже уводит прочь от него, в то время как следование эвдемоническому образу жизни — реализации личностного потенциала — позволяет, как правило, быть в контакте и с гедонистическими ощущениями.

Изучение литературных источников показывает, что на протяжении всей человеческой истории тема достижения счастья так или иначе ассоциировалась с эгоизмом — его более или менее разумными формами. Так, один из основателей эвдемонической традиции Аристотель утверждал, что добродетельный человек обязан любить и уважать себя [1]. Идеи другого древнегреческого философа, Эпикура, посвященные умению индивида получать от жизни удовольствия и избегать страдания, снова стали популярными в Европе в эпоху Возрождения. Понятие разумного эгоизма как средства обретения счастья было поднято на щит французскими просветителями и английскими философами-утилитаристами [23].

В современной трактовке термин «гедонистический эгоизм» подразумевает стремление индивида к удовольствию и избеганию страдания. Наиболее характерным примером является концепция субъективного благополучия (SWB) Эдварда Динера [36]. Отметим в этой связи, что в единственной обнаруженной нами в русскоязычной литературе Шкале Диспозиционного Эгоизма, разработанной К. Муздыбаевым, половина высказываний (5 из 10) связана с темами удовлетворения желаний, удовольствия, счастья [21]. Как отмечал в этой связи Дж. Б. Робинсон, «в соответствии со своими симпатиями вы можете получать удовольствие от собственного счастья или от счастья других людей, но вы всегда ищете свое собственное счастье» [38, 1].

Таким образом, «змеиная кожа» эгоизма, по выражению И. А. Ильина [7], может служить средством защиты индивида от ударов внешнего мира — как в эвдемоническом так и в гедонистическом образе жизни, способствуя достижению счастья.

ЛОКС: введение и теоретическое обоснование

Мы стоим на позициях первого, эвдемонического подхода, в соответствии с которым «гедонистическое» счастье является одним из сопутствующих продуктов самореализации человека и его личных достоинств в жизнедеятельности. Однако мы попытались разработать синтезирующую теоретическую концепцию, одним из подчинённых компонентов которой являлся бы и гедонизм. В современной психологии подобного рода теорий нами обнаружено не было. Дополнительная актуальность и новизна нашей личностно-ориентированной концепции счастья (ЛОКС) связаны с применением системного подхода, основывающегося на биопсихосоциальном единстве человека. Главная цель настоящей статьи заключается в выявлении синтезирующего характера ЛОКС в отношении эвдемонической и гедонистической концепций жизни человека, а также подведение теоретических итогов проделанной работы. Результаты наших исследований, проведенных за последние пять лет, отражены в пяти монографиях [9; 10; 12; 13; 15].

Используя методы контент-анализа научной литературы, результаты экспериментальных исследований, научный дискурс и моделирование, мы разработали трёхуровневую модель, реализация которой позволяет субъекту достигать счастливой жизни. Модель содержит биологический, психологический и социальный уровни, синтезирует как эвдемонический, так и гедонистический подход к проблеме счастья при главенстве первого из них (рис. 1).

Двигаясь по схеме снизу вверх, кратко опишем ее основные компоненты. Биологический уровень ЛОКС представлен концептом Здоровья, понимаемым, в первую очередь, как отсутствие существенных «телесных» помех для психологической самореализации. С нашей точки зрения, Здоровье является важнейшей характеристикой биологического уровня, позволяющей индивиду реализовывать себя и стремиться к счастливой жизни.

В нижней части второго, психологического уровня (У2), мы поместили концепт Эгоизма (ЭГ) — врожденного свойства, общего для человека

и животных, отвечающего за самосохранение и выживание индивида, а также за гедонистические (чувственно-материалистические) наслаждения, возникающие при удовлетворении основных инстинктов — пищевого и полового.

При дальнейшем движении вверх по У2 ЭГ переходит в Разумный Эгоизм (РЭГ), включающий в себя интеллектуально-регуляторные и (при необходимости) рефлексивные компоненты.

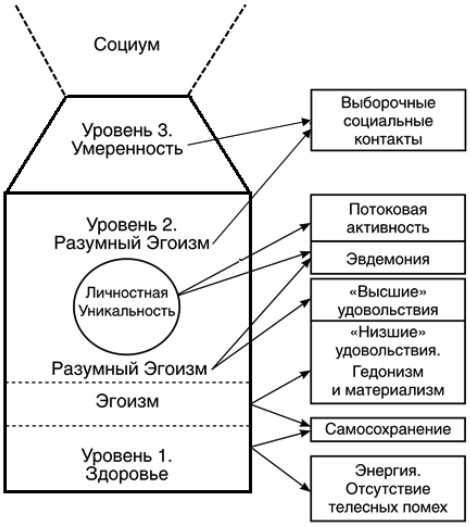


Рис. 1. ЛОКС. «Счастье № 1»

«В глубине» второго уровня (по крайней мере, у некоторых людей) находится Личностная Уникальность (ЛУ), представляющая собой неповторимый синтез индивидуального таланта, одаренности («У») и личностных компонентов («Л»), способствующих ее применению в соответствующей деятельности (трудолюбие, настойчивость и т. д.).

В развитии ЛУ можно выделить несколько этапов. Прежде всего, одарённый от рождения ребёнок обладает «У», а мотивационно-личностные компоненты «Л» добавляются позднее. Подобный же процесс имеет место при формировании Разумного Эгоизма, когда буква «Р» (Разум) добавляется и «пропитывает» собой врождённый ЭГ, добавляя в него компоненты альтруизма, умения соотносить свои интересы с интересами других.

На первой стадии развития ЛУ необходимая для неё «пища» приносится РЭГ из внешней среды. На второй стадии — сформировавшаяся Личностная Уникальность, опять-таки с помощью РЭГ, «выходит» во внешний мир и (в благоприятном случае) реализуется в нём. Существует и возможность третьего — «трансцендентного» этапа, о котором писал, в частности, А. Маслоу [18; 19] и который мы намереваемся исследовать в дальнейшем.

Третий уровень (социальные контакты) индивида представлен понятием Умеренности (как предпочтительной первоначальной установки), что отражает не только соответствующие идеи Аристотеля, высказанные в «Никомаховой этике», но и наше понимание возможности неоднозначных воздействий со стороны социума на индивида, стремящегося к актуализации своих потенциалов и счастливой жизни. Современные исследования эвдемонии также показывают важность немногих, но насыщенных позитивных взаимоотношений со значимыми другими [39; 40; 41].

Наша концепция, в первую очередь, связана с реализацией человеком своих достоинств (Личностной Уникальности — ЛУ) в жизнедеятельности. Сама реализация осуществляется с помощью Разумного Эгоизма (РЭГ), возникающего на основе врождённого, «животного» эгоизма (ЭГ). Внутренняя логика нашей концепции связана с тем, что РЭГ возникает из ЭГ по-

добно тому, как когда-то сознание и разум позволили человеку выделиться из животного царства. Вспомним в этой связи идею З. Фрейда, согласно которой Эго индивида развивается из Ид [28]. Таким образом, ЭГ является связующим звеном между первым, биологическим (телесным), уровнем (У1) и вторым, психологическим (У2), в то время как РЭГ связывает У2 с социальным уровнем У3.

При подобной диспозиции возникает оптимальное взаимодействие уровней системы: У3 положительно влияет на У1, который, в свою очередь, питает энергией У2. Психологическая гармония на У2 оказывает обратное положительное влияние на У1 и У3. Достижение счастливой жизни подобным образом мы назвали «Счастьем № 1», характерным для людей, обнаруживших в себе Личностную Уникальность и реализующих её с помощью Разумного Эгоизма.

Продемонстрируем важный механизм взаимодействия «психологического» (У2) и «социального» (У3) уровней ЛОКС. Концентрация субъекта на саморазвитии и самореализации, требующая предельного напряжения сил, ведет к определённому ограничению (неполезных) социальных контактов, Умеренности на У3 [11]. В то же время «окошко» всегда держится наполовину открытым, поскольку именно во внешнем мире человеку предстоит реализовывать свою Личностную Уникальность и получать оценку собственной успешности, не говоря уже о том, что на более ранней стадии РЭГ добывает «пищу» для ЛУ именно в окружающей среде.

Внутренняя мотивация, сопутствующая эвдемоническому образу жизни, парадоксальным образом оказывает позитивное влияние на общество в целом. Как показано в исследовании Р. Райяна и др. [40], эвдемоническая ориентация индивида ведет к меньшей склонности к манипулятивным взаимоотношениям, меньшему, чем у «материалистов», потреблению, меньшей нагрузке на окружающую среду. В целом, делают вывод авторы, подобные люди демонстрируют бульшую социальную ответственность, чем население в целом. Так что просоциальное поведение субъекта с эвдемонической направленностью — еще один позитивный, хотя снова сопутствующий результат подобной активности.

При ощущении же «недостатка», «пустоты» на У2 (отсутствие ЛУ; недостаточный РЭГ) субъект склонен расширять третий, социальный уровень. В этом случае речь, разумеется, не идёт об эвдемонии, о самореализации в истинном смысле слова. Кстати, предварительные результаты применения разработанного нами теста ЗУЛУРЭГ [11] по диагностике основных компонентов ЛОКС показывают наличие максимальных и субмаксимальных значений по шкале Личностной Уникальности лишь у 20–25 % взрослого населения, что, конечно, больше 1 % самоактуализирующихся «по Маслоу» индивидов, однако гораздо меньше, чем 100 %.

Присвоив в порядке эксперимента один балл максимальной выраженности уровня ЛОКС, получаем следующий показатель для самоактуализирующегося человека: У1 = 1; У2 = 1; У3 = 0,5 (умеренность в социальных контактах). Итого = 2,5 из 3. Мы назвали подобный (оптимальный, с нашей точки зрения) вариант «Счастьем № 1» (рис. 1).

У индивида с «недогруженным» вторым уровнем и склонным к расширению У3, имеем следующую формулу: У1 = 1; У2 = 0,5; У3 = 1. Итого снова 2,5 из 3. Сумма та же, однако «качество жизни» иное (рис. 2, «Счастье № 2»). Есть и немало других «вариантов существования», однако рамки статьи не позволяют анализировать их, тем более, что они значительно проигрывают первым двум.

Рис. 2. ЛОКС. «Счастье № 2»

Анализ компонентов У2 ЛОКС позволяет выстроить следующий континуум от гедонизма к эвдемонии: «низшие» удовольствия (ЭГ), «высшие» удовольствия (РЭГ), эвдемоническая активность (РЭГ+ЛУ), потоковая активность (см. далее; ЛУ). Именно Разумный Эгоизм является идеальным «помощником» в актуализации Личностной Уникальности, поскольку 1) сохраняет свои защитные свойства («змеиную кожу»); 2) обладает необходимыми интеллектуальными и регуляторными компонентами; 3) позволяет получить «облагороженную», «рафинированную» версию эгоистически-гедонистических наслаждений в случае успешной реализации ЛУ (хотя они и не являются основной целью эвдемонической активности). Как указывает К. Муздыбаев, эгоизм является механизмом, побуждающим человека к действию, поскольку касается причин событий и мотивов поведения [21]. Субъект, принимая помощь РЭГ в реализации ЛУ, автоматически становится «первым и единственным», поскольку его Личностная Уникальность неповторима по определению. Разумный Эгоизм — своего рода опытный и разбирающийся в жизни «тренер», «наставник», который всячески стремится защитить своего очень одаренного, но слегка наивного в житейских вопросах «ученика» (ЛУ) от неотносящихся к делу проблем.

Может возникнуть вопрос: каким образом происходит переориентация Разумного Эгоизма с удовлетворения потребностей индивида на «служение» Личностной Уникальности? Исчерпывающий ответ в настоящее время дать невозможно, однако отметим известные аналогии. В эзотерике переходу субъекта на позиции духовного поиска обычно предшествует личностный кризис. Предтеча современного экзистенциализма С. Киркегор считал отчаяние основным «средством» такого перехода, связанного с выбором индивидом своего истинного «Я» и этически ориентированной жизнью [8]. По мнению А. Маслоу, субъект переходит на высший этаж «пирамиды потребностей» — к самоактуализации, — поскольку «нижние этажи» хорошо изучены и наскучили [18; 19]. В нашем понимании, важную роль играют «внутренние сигналы», подаваемые Личностной Уникальностью человека. Они и способствуют самоактуализации по А. Маслоу или процессу индивидуации и движения к Самости по К. Юнгу [32].

Защитная функция, которую осуществляет РЭГ по отношению к ЛУ при её реализации во внешней среде, позволяет противостоять «сценарию враждебного мира» (HWS — The Hostile-World Scenario), — понятию, введённому Д. Шмоткиным [43].

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что в понятии Разумного Эгоизма могут быть предварительно выделены следующие основные функции:

1) саморазвитие — выбор из внешней среды подходящего для ЛУ «материала» на первой стадии её формирования;

2) самореализация — осуществление «защитных» и иных функций на второй стадии реализации Личностной Уникальности во внешнем мире;

3) саморегуляция и рефлексия — управление деятельностью ЛУ с иерархически более высокого смыслового уровня.

ЛОКС: сравнительный анализ

Более пристальный взгляд на второй и третий уровни нашей концепции позволяет заметить её определённый изоморфизм теории личности З. Фрейда, но в более мягком варианте. В самом деле, ЭГ может рассматриваться как некий аналог фрейдовского Ид с его первичными влечениями и господством «принципа наслаждения» [28; 29]. РЭГ развивается из ЭГ примерно так же, как Эго из Ид. Принцип Умеренности на третьем, «социальном» уровне ЛОКС может быть в определённом смысле интерпретирован как смягчённая версия Суперэго. Однако в концепции Фрейда отсутствуют какие-либо представления о «личностном потенциале» субъекта. Любая творческая активность в психоанализе истолковывается как действие защитных механизмов, в первую очередь, — сублимации [28], а попытки объяснить врождённую одарённость индивида не предпринимаются.

Поэтому использование концепта Личностной Уникальности субъекта и её осмысленной реализации во внешнем мире роднит нашу модель с экзистенциально-гуманистическими направлениями. Интересно, что именно «гуманистическая» нацеленность субъекта на самореализацию как раз и позволяет держать под контролем собственный ЭГ (аналог Ид в психоаналитическом понимании). При этом Разумный Эгоизм (РЭГ) выступает в качестве связующего звена между «внешним» и «внутренним» миром (ЛУ), уменьшая тем самым их определённый антагонизм по отношению друг к другу [6].

Поскольку тема нашей работы относится к области позитивной психологии, мы предполагаем, что данной отрасли знания будет не так просто принять термин «эгоизм» в силу существующих в обыденном сознании негативных импликаций данного понятия — как заботу человека лишь о самом себе, без учета интересов других людей [21]. Однако, как будет видно из дальнейшего, эвдемоническая активность связана с *уменьшением* «животного» эгоизма (ЭГ) и качественной трансформацией РЭГ. Кроме того, работа Разумного Эгоизма в деле реализации Личностной Уникальности, то есть, фактически, помощь «другому», ассоциируемая с уходом от гедонистических наслаждений, никак не может быть охарактеризована в качестве «эгоистической» в традиционно-негативном понимании данного термина. Поэтому конструкт Разумного Эгоизма кажется нам в данном контексте оптимальным (хотя и не слишком простым) выбором.

С глубокой древности психика человека («псюхе») отождествлялась с двумя компонентами — «душой» и «разумом» — понятиями, частично перекрывавшими друг друга [26]. В нашей концепции, так или иначе, присутствуют оба современных аналога: Личностная Уникальность и Разумный Эгоизм соответственно. Как будет показано ниже, ширина системного охвата ЛОКС вызвана, в том числе, древним, «философским» происхождением ряда ее терминов, прошедших горнила многовековых дискуссий и исследований. Концепты «Личностная Уникальность» («дэймон»), Умеренность («золотая середина»), «Разумный Эгоизм» являются тому примерами. Поэтому неудивительно, что ЛОКС может претендовать на интегрирующий характер в отношении ряда теорий личности начала — середины XX века: концепций З. Фрейда, Э. Берна, К. Юнга, А. Маслоу, К. Роджерса, а также частично Г. Олпорта и Э. Эриксона. ЛОКС сочетает в себе энергию фрейдовского бессознательного [28], интеллектуальные возможности позиции Взрослого в транзактном анализе Э. Берна [3], тенденции к саморазвитию и самоактуализации гуманистических подходов К. Роджерса и А. Маслоу [24; 18; 19], движение к внутреннему центру в модели Р. Ассаджиоли [2], принципы индивидуации и Самости в концепции К. Юнга [32]. Можно также отметить близость РЭГ к понятию проприума в теории Г. Олпорта [22], а также сходство реализуемой ЛУ с чувством личностной идентичности у Э. Эриксона [31].

Проиллюстрируем вышесказанное одним из примеров. Если индивид обнаруживает свою ЛУ и с помощью РЭГ стремится актуализировать ее во внешнем мире, мы говорим о гуманистическом характере нашей модели. В этом случае «движение» идет изнутри наружу. Если же субъект предпочитает противоположное направление — «вглубь» себя, речь скорее идет об эзотерических, мистически-ориентированных концепциях. В последнем случае УЗ (социальные контакты) выполняет роль «фальшивого фасада», за которым кипит настоящая жизнь — путь к себе. Интересно, что в последнем случае преобладает лозунг «Познай себя», в то время, как при гуманистической, «внешней» самоактуализации доминирует девиз «Стань тем, кто ты есть». Напомним читателю, что древнегреческие философы были более гармоничны, поэтому эвдемоническая жизнь в их понимании требовала обе части, следовавшие одна за другой: «Познай себя и стань тем, кто ты есть».

Как видим, наша модель дает достаточное пространство для самых разных психологических концепций, а потому и сама способна являться системным «прототипом» для будущих теоретических разработок и экспериментальных исследований. Связка ЛУ — РЭГ легко инкорпорирует большинство компонентов современных теорий в исследованиях эвдемонии (упомянутые выше работы Р. Райяна и Э. Деси; К. Рифф и Б. Сингера; К. Шелдона и Э. Эллиота): автономию, компетентность, мастерство, жизненные цели, личностный рост и самопринятие. Конечно, ЛОКС не имеет никаких противоречий и с концепцией А. Уотермана, описывающей эвдемоническую активность [44]. Что касается понятий «здоровье» [39; 40; 41] и «принадлежность» для значимых других [42; 39; 41], то они могут быть отнесены к У1 и УЗ соответственно.

Отметим также, что разработанное позитивной психологией понятие «потока» (Csikszentmihalyi, 1993) может быть описано в рамках ЛОКС как беспрепятственная реализация индивидом своей Личностной Уникальности в соответствующей деятельности (без необходимости использования РЭГ для поддержания «социального фасада»).

Наша концепция создает интересные возможности во взаимодействии с религиозными и трансперсональными направлениями. Так, Личностная Уникальность индивида может рассматриваться в качестве «божьей искры», «божьего дыхания», а Разумный Эгоизм — в качестве его «ангела-хранителя» во внешнем мире. Также легко увидеть черты сходства концепта Умеренность в ЛОКС с идеями буддизма, активность РЭГ во внешнем мире (праведные поступки) — с принципами иудаизма, акцент на внутреннем душевном состоянии (ЛУ) — с христианством [5].

В терминах Аристотеля Разумный Эгоизм человека может рассматриваться как его «пронезис», практическая мудрость, а Личностная Уникальность — как «дэймон», внутреннее совершенство, стремящееся к своему воплощению. Контакт и взаимодействие этих частей обеспечивает «правильную», эвдемоническую жизнь, которая, в свою очередь, может приносить и гедонистическое удовольствие.

В предельно абстрагированном виде наша концепция выглядит следующим образом: нечто «Животное» (внутри индивида) порождает нечто «Разумное», которое, спустя некоторое время отправляется на поиски «Идеального» («Неповторимого») и, обнаружив это, способствует его реализации во внешнем мире. Одним из условий успешности процесса актуализации «Идеального» с помощью «Разумного» является определенное «притаптывание» «Разумным» породившего его «Животного». Таким образом, имеет место общее уменьшение и снижение значимости «низших» эгоистических компонентов в сочетании с качественной трансформацией «высших» во имя духовного роста и уникальной самореализации. Поэтому, с нашей точки зрения, ЛОКС можно рассматривать в качестве обобщающей метатеории, состоящей из суперконструктов, являвшихся предметом пристального интереса и дискуссий на протяжении тысячелетий человеческой истории [26].

ЛОКС: некоторые теоретические возможности

В рамках одной теоретической статьи мы можем затронуть лишь малую часть интересующих нас проблем, поэтому, проявив «умеренность», приведём лишь один из многих примеров успешного применения ЛОКС для решения одной из «головоломок» современной психологии — «дилеммы эгоиста» или «проблемы общинных выгонов», касающейся соотношения личного эгоизма и общественного блага. Задача в общих чертах сводится к следующему: есть деревня, жители которой имеют коров, и есть общий луг, на котором эти коровы пасутся. Ради личной выгоды каждый крестьянин хотел бы иметь больше коров, но в этом случае вся трава на лугу будет быстро съедена, и коровы умрут от голода.

С помощью компонентов нашей модели данная проблема поддаётся быстрому решению. Если каждому жителю деревни известна его ЛУ

(а она, по определению, у всех разная), значит, мало кто из них вообще захочет иметь дело с коровами, поскольку предпочтёт самореализацию в другой области. Но один-два человека, Личностная Уникальность которых действительно связана с животноводством, быстро разберутся с оптимальным поголовьем скота. Вот оно, современное решение проблемы эгоизма — с помощью Разумного Эгоизма! Не только для крестьян, но теперь и для коров [13].

Использование компонентов нашей модели может оказаться чрезвычайно продуктивным в работе с одарёнными детьми. Их Личностной Уникальности мы помогаем открываться, в то время как их Разумный Эгоизм мы можем формировать. Тем самым снимается противоречие между «безусловно-положительным» и «условно-положительным» подходами к воспитанию, отмеченное в работе С. Л. Братченко и М. Р. Мироновой [4].

Возможно также проведение психотерапии (а также самотерапии), основывающееся на осознании субъектом собственной Личностной Уникальности, но эта, как и многие другие темы, ещё ждет углубленного исследования.

Заключение

В настоящей статье мы стремились показать, как разработанная нами личностно-ориентированная концепция счастья (ЛОКС) сочетает эвдемоничекую и гедонистическую традиции исследований в рамках новой системной парадигмы. Существенно, что эвдемонический компонент располагается выше в системной иерархии, включая в себя, таким образом, управление гедонизмом. Подобная конструкция отражает не только многолетние теоретические наработки в области психологии счастья, но и результаты недавних экспериментальных исследований, касающиеся неоднозначного взаимодействия в двух вышеотмеченных предметов изучения. С одной стороны, Разумный Эгоизм (РЭГ) возникает из «обычного» Эгоизма (ЭГ), что объясняет общность источника «высших» и «низших» удовольствий, с другой, — он способен приобретать направленность на реализацию Личностной Уникальности индивида, что объясняет область расхождений между эвдемонией и гедонизмом.

К настоящему времени нами разработан и широко апробирован разнообразный практический инструментарий, связанный с ЛОКС [15]. Полученные интригующие результаты могли бы стать темой отдельных публикаций. Данная работа, по нашему мнению, является примером того, как древняя философия обретает второе дыхание в рамках современной психологии.

Список литературы

1. Аристотель. Никомахова этика. — М. : ЭКСМО-Пресс, 1997.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез / Р. Ассаджиоли. — М. : Психотерапия, 2008.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. — М. : ЭКСМО, 2008.
4. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности / под. ред.

А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. — СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. — С. 38–46.
5. Грановская Р. М. Психология веры / Р. М. Грановская. — 2-е издание. — СПб. : Питер, 2010.
6. Дружинин В. Н. Варианты жизни / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2010.
7. Ильин И. А. Большевизм как соблазн и гибель / И. А. Ильин // Собр. соч. : в 10 т. — Т. 2, кн. 1. — М., 1993.
8. Киркегор С. Несчастнейший / С. Киркегор. — М. : ББИ, 2007.
9. Левит Л. З. Счастье от ума / Л. З. Левит. — Минск : А. Н. Вараксин, 2008.
10. Левит Л. З. Счастье от ума / Л. З. Левит. — 2-е издание, дополненное и переработанное. Минск: А. Н. Вараксин, 2009.
11. Левит Л. З. Психология счастья: «Монте-Карло» или «папа-Карло»? / Л. З. Левит // Психотерапия и клиническая психология. — Минск, 2009. — № 2. — С. 42.
12. Левит Л. З. Счастье от ума-3. — 3-е издание, дополненное и переработанное / Л. З. Левит. — Минск : Пара Ла Оро, 2010.
13. Левит Л. З. Формула счастья: поиск, создание, применение / Л. З. Левит. — Минск : А. Н. Вараксин, 2011.
14. Левит Л. З. Психология счастья — возможность новой парадигмы / Л. З. Левит // Актуальные проблемы этнической и социальной психологии (материалы Межвузовской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых) : Сб. статей / под. ред. С. И. Кудинова. — М. : РУДН, 2011. — С. 319–323.
15. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: жизнь во имя себя / Л. З. Левит. — Минск : А. Н. Вараксин, 2011.
16. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. — 2011. — № 1. — С. 3–27.
17. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. — 7-е издание. — СПб. : Питер, 2009.
18. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 2002.
19. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — 3-е издание. — СПб.: Питер, 2009.
20. Материалисты Древней Греции / под. ред. Дынника М. А. — М.: Госполитиздат, 1955.
21. Муздыбаев К. Эгоизм личности / К. Муздыбаев // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21, № 2.
22. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Олпорт. — П.; СПб., 1998.
23. Петров Э. Ф. Эгоизм / Э. Ф. Петров. — М. : Наука, 1969.
24. Роджерс К. Клиентцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Вопросы психологии. — 2001. — № 2. — С. 48–58.
25. Селигман М. Новая позитивная психология / М. Селигман. — Киев : София, 2006.
26. Смит Н. Современные системы психологии / Н. Смит. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003.
27. Тэйлор К. Сократ. Очень краткое введение / К. Тэйлор. — М. : Астрель, 2009.
28. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения / З. Фрейд // Труды разных лет. — Тбилиси : Мерани, 1991. — С. 139–192.
29. Фромм Э. Человек для самого себя / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2008.
30. Шварц Б. Парадокс выбора / Б. Шварц. — М. : Добрая книга, 2005.
31. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М. : Прогресс, 2006.
32. Юнг К. Синхрония: акаузальный объединяющий принцип / К. Юнг. — М. : АСТ, 2009.
33. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. — М. : НФ «Класс», 1999.
34. Csikszentmihalyi M. The Evolving Self. Harper Perennial. — New York, 1993.
35. Deci E. L., Ryan R. M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction // Journal of Happiness Studies. — 2008. — No 9. — P. 1–11.
36. Diener E., Biswas-Diener R. Happiness. Blackwell Publishing, 2008.
37. Myers D. The Pursuit of Happiness. — Quill, New York, 2002.
38. Robinson J. B. Egoism. — Printer-friendly version, 2005.
39. Ryan R. M. and E. L. Deci. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being// Annual Review of Psychology. — 2001. — Vol. 52. — P. 141–166.
40. Ryan R. M., Huta V., Deci E. L. Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia // Journal of Happiness Studies. — 2008. — V. 9. — P. 139–170.

41. Ryff C. D., Singer B. H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well being // Journal of Happiness Studies. — 2008. — V. 9. — P. 13–39.
42. Sheldon K. M., Elliot A. J. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model // Journal of Personality and Social Psychology. — 1999. — V. 76, No 3. — P. 482–497.
43. Shmotkin D. Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular basis of subjective well-being // Review of General Psychology. — 2005. — V. 9, No 4. — P. 291–325.
44. Waterman A. S., Schwartz S. J., Conti R. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation // Journal of Happiness Studies. — 2008. — V. 9. — P. 41–79.

Л. З. Левіт
кандидат психологічних наук, доцент
директор Центру психологічного здоров'я та освіти

ОСОБОВО-ОРІЄНТОВАНА КОНЦЕПЦІЯ ЩАСТЯ

Резюме

Автором пропонується нова особистісно-орієнтована концепція щастя (ЛОКС), заснована на ідеях системного підходу та синтезуюча евдемонічну і гедоністичну традиції досліджень щасливого життя і суб'єктивного благополуччя. Продемонстрований інтегруючий характер ЛОКС щодо теорій особистості початку — середини XX століття, а також сучасних концепцій евдемонії і гедонізму. Показано вирішення ряду теоретичних проблем сучасної психології, пов'язане із застосуванням даної моделі, намічені подальші перспективи практичного дослідження складових її компонентів.

Ключові слова: евдемонізм, гедонізм, щастя, особистісна унікальність, розумний егоїзм, самореалізація, системний підхід.

Leonid Z. Levit
Ph. D., Assistant Professor
Centre for Psychological Health and Education

PERSON-ORIENTED CONCEPTION OF HAPPINESS

Summary

We present person-oriented conception of happiness (POCH) which is based on the ideas of systemic approach. POCH synthesises eudaimonic and hedonistic traditions in the studies of happiness and subjective well-being. We demonstrate the integral character of POCH with respect to the personality theories developed at the beginning — mid XXth century. We show how to solve the number of problems of modern psychology within POCH, and outline perspectives of the further investigations of the components of POCH.

Key words: eudaimonia, hedonism, happiness, personal uniqueness, rational egoism, systemic approach

УДК 159.923.2

К. А. Моисеенко
аспирант кафедры социальной психологи
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

В статье проведен теоретический анализ рассмотрения проблемы личностно-профессионального потенциала. Рассмотрены основные отечественные и зарубежные школы, изучающие понятие «потенциал». Раскрыт феномен «личностно-профессионального потенциала» по В. Н. Маркову. Показана взаимосвязь между потенциалом индивида, который аккумулируется в потенциале социума, и развитием социальной системы.
Ключевые слова: личность, потенциал, личностно-профессиональный потенциал, ресурсы, социум, профессиональная деятельность.

Актуальность нашей темы заключается в том, что современные изменения, затрагивающие наше общество в политической и социально-экономических сферах, порождают потребность в людях, способных отвечать на новые жизненные ситуации. Существенные изменения в обществе поставили перед системой образования ряд проблем. Одной из таких проблем является подготовка конкурентоспособных специалистов, готовых к новому и неопределенному будущему в изменяющихся социально-экономических условиях. Однако для того, чтобы иметь качественных специалистов особенно важно любить ту работу, которой ты занимаешься. Как говорил великий русский историк Д. И. Иловайский: «Дело не в том, какую работу человек выполняет, важно другое: как ты ее выполняешь». Рассматривая личность зрелого человека, мы не можем не отметить, что она также включена в сферу профессиональных отношений. Посредством профессиональной деятельности личность не только создает общественно-полезный продукт, но и, что не менее важно, самореализуется через профессиональную деятельность. Это означает, что имеющийся у человека личностный потенциал раскрывается в профессиональной деятельности через профессиональную самореализацию. Понятие «потенциал» (происходит от латинского «potentia» — мощь, сила, возможность) мы будем рассматривать, как источник, возможность, средство, ресурс, запас, который может быть приведен в действие и использован для решения какой-либо задачи и достижения определенной цели [20].

Данная статья посвящена изучению теоретико-методологических подходов проблемы личностно-профессионального потенциала.

Цель данной статьи — выявить методологические подходы к проблеме психологического изучения личностно-профессионального потенциала.

В понятии «потенциал», как отмечают известные персонологи Дж. Капрара и Д. Сервон [11], заложены возможности расширения границ тра-

© Моисеенко К. А., 2012

диционного предмета психологического изучения от исследования того, каков человек есть, к изучению того, каким он может стать; переориентация с традиционной для психологии сосредоточенности психической уязвимости на способность человека преодолевать действие неблагоприятных факторов; акцентирование внимания на том, что личностные качества развиваются и проявляются в динамическом взаимодействии человека и его социокультурного окружения.

Однако анализ исследований в области рассматриваемой проблематики показывает, что до сих пор не сформулировано интегративное понятие «потенциал» и слабо разработаны методы оценки потенциала. В целом можно выделить следующие достаточно распространенные подходы к понятию потенциала.

В широком круге научных работ термин «потенциал» чаще всего используется не как специфическое научное понятие, а метафорически, как синоним термина «ресурсы» или «возможности» (например, «эстетический потенциал», «экономический и производственный потенциал», «потенциал науки», «потенциал развития» и т. д.).

Философскими предпосылками изучения потенциала в современной отечественной психологии являются исследования в области соотношения потенциального и актуального, проводившиеся в рамках научной школы С. Л. Рубинштейна [23]. Наиболее часто обращаются к понятию «потенциал» отечественные психологи, изучающие способности (Т. И. Артемьева) [3]. Активно используют данное понятие В. Г. Асеев при исследовании мотивации [4], И. А. Джидарьян при изучении потребностей [8]. Л. Д. Кудряшовой и А. Ф. Кудряшовым разработаны методики измерения нереализованного нравственного потенциала, интеллектуального потенциала, социального потенциала, понимаемых как способности [12].

В зарубежной психологии понятие «потенциал» активно используется при изучении мотивации личности, в частности, динамических характеристик мотива, тесно связанных с энергетикой его воздействия. Так, известны «поведенческий потенциал» (теория социального научения Дж. Роттера); «потенциал активации» (или «потенциал побуждения») Д. Е. Берлайна; «потенциал реакции» К. Л. Халла. В социальной теории поля К. Левина с помощью понятия «потенция» описывается психологическая сила, действующая на субъекта по направлению к целевой области [1].

За последние 50 лет определенное распространение получило направление, связанное с разработкой методик оптимизации и развития потенциала (хотя при этом не всегда используется само понятие «потенциал»). За рубежом с 60-х годов прошлого века широкую известность получили работы в рамках «движения за человеческие возможности», идеологическим основанием которого является «гуманистическая психология» А. Маслоу, К. Роджерса и работы по биоэнергетике научной школы В. Райха — А. Лоуэна.

Для понимания механизмов актуализации потенциала человека важным представляется понятие «зоны ближайшего развития», введенное в психологию личности Л. С. Выготским в ходе изучения развития ребенка [5].

На стыке психологии и педагогики проявляется значительный интерес к проблеме развития творческого потенциала ребенка (Е. А. Яковлева).

О потенциалах человеческого развития писал Б. Г. Ананьев [2]. В рамках акмеологии активно исследуется рефлексивно-инновационный и творческий потенциал взрослого человека и способы его развития (И. В. Байер, Н. В. Васина, А. А. Деркач, С. Н. Маслов, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, В. Н. Толмачев) [1].

Отдельно следует отметить работы по созданию идеологии и практической организации мониторинга личностно-профессионального развития кадров государственной службы (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Т. А. Жаворонкова, В. Н. Марков, А. С. Мельничук, В. А. Сергеев, Ю. В. Синягин, Е. Г. Чирковская). Эти исследования могут рассматриваться как важный вклад в изучение способов регуляции и оптимизации личностно-профессионального потенциала кадров управления.

Концептуальными предпосылками изучения личностно-профессионального потенциала являются работы в области мотивации, способностей и деятельности. Проблема способностей и одаренности наиболее полно освещена в работах отечественных специалистов — В. Н. Дружинина, Е. П. Ильина, С. Л. Рубинштейна, А. А. Реана, К. К. Платонова, Б. М. Теплова, В. Д. Шадрикова и других, и западных психологов — К. Спирмена, Э. Торндайка, Л. Тэрстоуна и др. Проблемам мотивации посвящены исследования В. Г. Асеева, Б. Ф. Ломова, В. К. Вилюнаса, В. И. Ковалева, А. Н. Леонтьева, В. С. Мерлина, П. В. Симонова, Д. Н. Узнадзе, П. М. Якобсона и зарубежных авторов Дж. Аткинсона, К. Левина, К. Мадсена, А. Маслоу, Г. Холла, Х. Хекхаузена. В изучении активности и деятельности принципиальное значение имеют работы Б. Г. Ананьева, К. А. Абульхановой, В. Н. Дружинина, Е. А. Климова, А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломова, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова, В. А. Пономаренко, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, В. Л. Хайкина и др. [7].

По мнению многих исследователей, изучение потенциала человека важно для целостного понимания личности в ее поступательном развитии. Как считает А. А. Деркач феномен потенциала в акмеологии, содержательно отражает сущность двух общих законов акмеологии:

1. Закон самовыражения личности в профессии.

2. Закон личностно-профессионального развития и умножения личностного потенциала [7].

Таким образом, можно говорить об интегральной взаимосвязи личностного потенциала с профессиональным потенциалом. Феномен личностно-профессионального потенциала содержательно полно раскрыт в докторской работе В. Н. Маркова. По мнению В. Н. Маркова, понятие «потенциал» как психологический феномен, интегрально описывает феномены мотивов и способностей. Способности индивида отражают в этом случае уже реализованный потенциал, а мотивация личности определяет дальнейшие перспективы развития потенциала (нереализованная часть потенциала) [13]. В этой связи несомненный научный интерес представляет собой рассмотрение феномена потенциала через призму концепции Л. С. Выготского

о зонах ближайшего и актуального развития. Зона актуального развития таким образом — это текущий уровень развития способностей и новообразований индивида, тогда как зона ближайшего развития выступает как потенциал развития, зона возможного роста. Особо стоит отметить тот факт, что, согласно концепции Выготского, для того, чтобы индивид смог осуществить переход из зоны актуального развития в зону ближайшего развития, необходимо не только наличие у него мотивации к развитию, но и сформированность соответствующих внутренних функций и структур (физиологических, психологических, ценностно-смысловых и др.), которые являются важными предпосылками готовности совершить этот переход. Личностный потенциал рассматривается В. Н. Марковым как «самоуправляемая система внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в ее деятельности, направленной на получение социально-значимых результатов». Личность зрелого человека включена также в сферу профессиональных отношений. Посредством профессиональной деятельности личность не только создает общественно-полезный продукт, но и, что не менее важно, самореализуется через профессиональную деятельность. Это означает, что личностный потенциал человека раскрывается в профессиональной деятельности через профессиональную самореализацию. В. Н. Марков предлагает рассматривать личностно-профессиональный потенциал как часть личностного. Личностно-профессиональный потенциал, обеспечивающий прогрессивное развитие личности в процессе профессиональной деятельности, рассматривается в качестве основы становления профессионализма личности. Личностно-профессиональный потенциал рассматривается как совокупность внутренних ресурсов человека, определяющих его профессиональные возможности. Основные направления реализации потенциала личности: внешнее, направленное на биосферу, социум, техносферу и инфосферу; внутреннее, связанное с направленностью личности и имеющее иерархическую структуру, которая объединяет различные уровни потенциала (биологический, психофизиологический и личностный) и опирается на переход от энергетической саморегуляции индивида к ценностно-смысловому самоуправлению личности. Таким образом, можно говорить о двухвекторной направленности реализации потенциала личности [14].

В. Н. Марков предлагает следующую иерархическую модель описания потенциала человека, как социально-личностной системы (рис. 1).

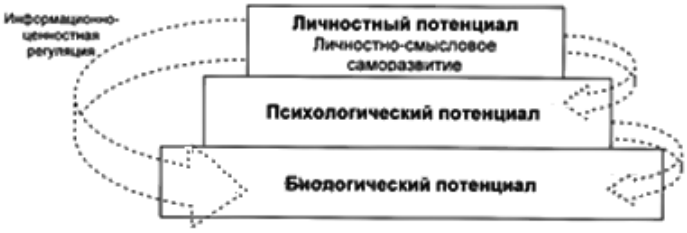


Рис. 1. Строение потенциала человека как социально-личностной структуры (по В. Н. Маркову)

Личностно-профессиональный потенциал рассматривается в соотношении возможностей личности и требований профессии (рис. 2).

Рис. 2. Строение личностно-профессионального потенциала (по В. Н. Маркову)

Несомненный научный и практический интерес представляет собой попытка рассмотреть содержание личностного потенциала человека.Человек использует свои внутренние ресурсы как возможности для развития. При этом, как уже было отмечено, развивающие действия могут иметь два вектора направленности: на самого себя и на внешний мир. Такая двухвекторная модель реализации личностного потенциала человека есть не что иное, как отражение двух сторон единого процесса — антропосоциогенеза. Становление и развитие человека протекает в тесной взаимосвязи с процессом становления и развития общества и эти два процесса оказывают друг на друга взаимное влияние. Таким образом, реализуя свой личностный потенциал человек оказывает развивающее воздействие как на самого себя, так и на социум, и эти два процесса взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга. Эту идею развивают исследователи В. В. Ильин и С. Д. Пожарский с точки зрения социальной синергетики. Они отмечают, что человек, в известном смысле — продукт своей собственной практической деятельности. Изменяя мир, человек изменяет и самого себя, как в материальном, так и в духовном отношении. Таким образом, потенциал каждого индивида аккумулируется в потенциале социума и является предпосылкой развития социальной системы. В связи с этим, феномен потенциала и предпосылок его формирования и раскрытия приобретают научную новизну, актуальность и практический интерес [13].

Выводы

Проанализировав выше предложенные подходы, мы можем сделать вывод о том, что категория потенциала представлена в системе личности, а также в характеристиках, образующих структуру человека как индивида и субъекта деятельности. В структуре личности потенциал предстает как индивидуальная система особым образом организованных внутренних

и внешних ресурсов человека, обеспечивающих многообразие возможных векторов развития и трансформации личности в процессе её жизненного пути. Под ресурсами мы понимаем набор средств, которые могут быть задействованы человеком для достижения определенной цели или получения определенных результатов. Таким образом, к категории внешних ресурсов нами могут быть отнесены различные объекты, субъекты, явления и процессы внешнего мира: люди (человеческие ресурсы), материальные предметы (материальные ресурсы), внешние явления, события и т. д. В свою очередь, категория внутренних ресурсов может быть представлена в виде совокупности внутренних состояний, установок, ценностей, общих и специальных способностей, продуктов мыслительной и творческой деятельности, ментальных, поведенческих стратегий и т. д.

Предложенное выше определение личностного потенциала согласуется и обобщает проанализированные научные парадигмы отечественных и зарубежных исследователей. Однако ключевая особенность нашего определения заключается в том, что личностный потенциал рассматривается как нейтральный ресурс, который может раскрыться в различных вариациях и по различным жизненным сценариям. В этой мере, раскрытие личностного потенциала предопределяет жизненный путь личности, который является уникальным вариантом раскрытия и использования личностью своих ресурсов, преобразованных в возможности.

Список литературы

1. Акмеология : учебник / под общей редакцией А. А. Деркача. — М. : РАГС, 2002. — 650 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 380 с.
3. Артемьева Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т. И. Артемьева // Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анциферовой. — М. : Наука, 1981. — С. 67–87.
4. Асеев В. Г. Мотивационные особенности личностного потенциала госслужащих : Научные доклады / В. Г. Асеев. — М. : РАГС, 1999. — С. 155–164.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. — М. : АН РСФСР, 1956. — 519 с.
6. Деркач А. А. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности / А. А. Деркач. — М. : РАГС, 2001. — 538 с.
7. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. — М. : РАГС, 2000. — 126 с.
8. Джидарьян И. А. Эстетическая потребность / И. А. Джидарьян. — М. : Наука, 1976. — 191 с.
9. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — М. : ЛантернаВита, 1995. — 152 с.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
11. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. — СПб : Питер, 2003. — 640 с.
12. Кудряшова Л. Д. Системно-психологическая оценка кадров руководителей и управленческих систем / Л. Д. Кудряшова. — Кишинев : Штиинца, 1983. — 158 с.
13. Марков В. Н. Потенциал личности как психолого-акмеологическое понятие / В. Н. Марков // Акмеология: итоги, проблемы, перспективы. — М. : РАГС, 2004. — С. 120–124.
14. Марков В. Н. Развитие потенциала личности управленца / В. Н. Марков // Акмеологические технологии личностно-профессионального развития государственных служащих. — М. : РАГС, 2003. — С. 115–128.

15. Марков В. Н. Системная целостность личности как акмеологическая ценность/ В. Н. Марков // Мир психологии. — 2004. — № 1. — С. 161–166.
16. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 478 с.
17. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. — М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1997. — 304 с.
18. Матанис В. А. Жизненный потенциал личности / В. А. Матанис // Россия. Духовная ситуация времени. — 2000. — № 3/4. — С. 294–309.
19. Можейко М. А. Возможность и действительность / М. А. Можейко // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. — Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. — С. 125–126.
20. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. — М. : Педагогика, 1983. — 447 с.
21. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
22. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — М. : Ин-т философии АН СССР, 1957. — 328 с.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 1999. — 720 с.
24. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1976. — 414 с.

К. О. Моісєєнко
аспірантка кафедри соціальної психології
Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДСТАВИ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Резюме

У статті проведено теоретичний аналіз розгляду проблеми особистісно-професійного потенціалу. Розглянуто основні вітчизняні та зарубіжні школи, які вивчають поняття «потенціал». Розкрито феномен «особистісно-професійного потенціалу» за В. М. Марковим. Показано взаємозв'язок між потенціалом індивіда, що акумулюється в потенціалі соціуму, і розвитком соціальної системи.

Ключові слова: особистість, потенціал, особистісно-професійний потенціал, ресурси, соціум, професійна діяльність.

K. Moisieienko
graduate student of Department of social psychology
Odessa National I. I. Mechnikov University

THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE PROBLEM OF PERSONAL AND PROFESSIONAL POTENTIAL

Summary

This paper does a theoretical analysis of addressing the issue of personal and professional potential, examining the national and foreign schools that study the notion of «potential». The phenomenon of «personal and professional potential» according to V. Markov is expounded. The article exhibits the correlation between the potential of an individual that is accumulated within the potential of the environment and the evolution of the social system.

Key words: personality, personal and professional potential, resources, environment, and professional activity.

УДК 159.9.072

О. Н. Молчанова
кандидат психологических наук,
доцент, профессор, кафедра общей
и экспериментальной психологии, факультет психологии,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

ОПТИМАЛЬНАЯ САМООЦЕНКА КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС

В статье представлены некоторые дискуссионные положения, связанные с проблемой уровневых характеристик самооценки и их последствий; разграничивается подлинная и защитная высокая самооценка; анализируются проблемы высокой и оптимальной самооценки, рассматриваются особенности оптимальной самооценки; раскрывается ответ на вопрос, почему именно оптимальная самооценка может служить психологическим ресурсом личности и выступать как составляющая личностного потенциала.
Ключевые слова: самооценка, высокая и низкая самооценка, истинная и защитная самооценка, оптимальная самооценка, саморегуляция, личностный ресурс.

Самооценка — важнейший личностный ресурс, определяющий особенности регуляции поведения человека: она обеспечивает различные стратегии решения жизненных задач, регулирует поведение личности в ситуациях социального взаимодействия, влияет на переживание удовлетворенности жизнью и ощущение внутреннего благополучия. Подчеркивая важную роль самооценки в жизнедеятельности человека, исследователи спорят по вопросу о том, какая именно самооценка может рассматриваться как составляющая личностного потенциала, обеспечивая чувство собственного достоинства и чувство собственной компетентности.

Долгое время предполагалось, что именно высокая самооценка — важнейший личностный ресурс, без которого не может быть качественной жизни, в то время как низкая самооценка рассматривалась как один из источников неэффективности деятельности и межличностных взаимодействий, негативных переживаний, страхов, внутренней напряженности, дискомфорта, тревоги, и депрессий [6; 12]. Однако в дальнейшем возникли сомнения в однозначном выводе о позитивности высокой самооценки [9; 14]. Оказалось, что чрезмерно высокая самооценка не только не способствует успехам в учебной деятельности, но нередко бывает помехой в достижении высоких результатов, не способствует она и популярности среди сверстников, и в целом не обязательно ведет к успешной саморегуляции жизнедеятельности [5; 18]. На основе анализа лонгитюдных исследований Н. Эмлер показывает, что именно у лиц с высокой, а не низкой, самооценкой чаще обнаруживается ранний алкоголизм, наркомания, выраженные наклонности к насилию и агрессии [14]. Подобные результаты эмпирических исследований привели к выводу о том, что высокая самооценка

 © Молчанова О. Н., 2012

не может быть полноценным ресурсом личности, она способствует лишь переживанию позитивных чувств по отношению к самому себе. Признание того, что одного высокого уровня самооценки недостаточно, для эффективного управления собственной жизнедеятельностью, обострило вопрос о видах самооценки, ее свойствах и параметрах.

В зависимости от круга проблем, которые привлекают того или иного исследователя, описываются, изучаются и анализируются различные виды самооценки.Чаще всего они дифференцируются в соответствии с выделяемыми свойствами или параметрами и составляют, как правило, оппозиционные пары: стабильная — нестабильная, эксплицитная — имплицитная; устойчивая — неустойчивая; адекватная — неадекватная; аутентичная — защитная и др. Каждая из этих разновидностей самооценок может быть представлена на том или ином уровне, отражающем либо ее обобщенность (общая — частная), либо высоту или позитивность (высокая — низкая или позитивная — негативная). В настоящее время описаны вариации самооценок и внутри этих базовых категорий. Выделяется, например, согласованность и несогласованность самооценок: соотношение эксплицитной и имплицитной самооценки по их уровню может быть как согласованным, так и несогласованным (парадоксальным); соотношение частных самооценок также может быть согласованным или нет по разным параметрам и т. д.

Объем исследований по типам и уровням самооценки достаточно широк, но чаще они представляют разрозненную картину, когда в одном исследовании изучается один тип самооценки, в другом — другой. Интегративный подход, отражающий не простую классификацию имеющихся типов самооценки, а объемную картину ее организации представлен в работах, раскрывающих комбинацию выше перечисленных свойств. В результате, как правило, выделяются два обобщающих типа: оптимальная («здоровая» или «истинная») самооценка, которая вбирает в себя все позитивные полюсы представленных выше оппозиций, т. е. это — высокая, реалистическая, согласованная, достаточно устойчивая, независимая самооценка, и «хрупкая» («слабая» или «уязвимая»), т. е. низкая или завышенная, зависимая, внутренне противоречивая, постоянно флуктуирующая или, наоборот, ригидная самооценка [11; 15]. Таким образом, именно оптимальная самооценка (или истинно высокая) теперь признается психологическим ресурсом личности и может, по-видимому, рассматриваться как составляющая личностного потенциала.

Чем же отличается оптимальная самооценка от высокой? Как полагают исследователи, высокая самооценка может быть не только подлинной, но и ложной или защитной [19]. Именно последняя основывается на ложным представлением о себе и выражается в браваде, тщеславии, нарциссизме, чувстве превосходства, т. е. является синонимом самодовольства и самовлюбленности. Защитная или условно высокая самооценка — это «хрупкая» самооценка, поскольку она остается высокой только в том случае, если человек удовлетворен собой, достиг выбранной «планки», и высоко оценивается другими. Индивиды с защитной самооценкой обычно сосредоточены на попытке утвердить себя, представить себя в более выгодном

свете, произвести впечатление на других; имеют тенденцию использовать других для своих собственных целей; обладают сильной потребностью в социальном одобрении и, следовательно, зависят от мнения других людей; несмотря на высокомерие, их нередко одолевают сомнения относительно собственной ценности, поэтому они не допускают критики в свой адрес и используют любые способы, чтобы защитить свое преувеличенное мнение о себе и отвергнуть сомнение в его неадекватности [2; 16; 21]. Лица с защитной самооценкой особенно остро реагируют на неудачу, на отрицательную обратную связь и другие, реальные или мнимые, угрозы собственному «Я», что выражается в повышенной обидчивости, недоверчивости, подозрительности, агрессивности и негативизме, а также в росте самооправданий и инфантильных форм поведения и др. В отечественной психологии эти эмоциональные реакции, как известно, получили название «аффекта неадекватности» [1].

Кроме того, есть мнение, что дифференциация прочной («истинной») и ложной («хрупкой») высокой самооценки зависит от степени согласованности, совпадения уровней эксплицитной и имплицитной самооценок [20]. Несбалансированность этих уровней может привести к глобально позитивному, идеализированному, «грандиозному» самоуважению, что усиливает мотив самовозвышения, обусловливая защитный стиль саморегулирования, выражающийся в отрицании негативных переживаний относительно своего «Я» и сверхакцентуации на позитивных. Диссоциация между позитивной самопрезентацией и имплицитным «Я» ведет к тому, что последнее может стать глобально негативным, несущим угрозу осознания своего «никчемного Я», вызывающим переживания стыда, позора, недовольства собой и др., а отсюда — поиск внешних индикаторов ценности своего «Я», поиск постоянного одобрения или признания со стороны других людей или внешних атрибутов своей значимости и успешности. Таким образом, несбалансированность между имплицитным и эксплицитным «Я» ведет к зависимой, нестабильной и защитной самооценке.

C. J. Mruk [15], в свою очередь утверждает, что защитная самооценка выражается в несбалансированности двух ее базовых структурных компонентов: чувства собственного достоинства и чувства компетентности, что обусловливает, по мнению исследователя, неустойчивость, зависимость и в целом «хрупкость» такой самооценки, а также развитие различных компенсаторных защитных механизмов. Например, человек может отличаться высоким уровнем чувства собственной ценности и в то же время иметь низкий уровень самоэффективности, что ведет к попыткам компенсировать отсутствие компетентности в желаемых областях через ряд защитных механизмов, таких как минимизация неудач, отрицание недостатков, окружение себя принимающими другими. Другой вариант несогласованности этих компонентов состоит в том, что человек обладает чувством самоэффективности, но не чувством собственного достоинства. В этом случае индивиды имеют тенденцию обращать внимание на внешние успехи, склонны к демонстрации способностей или достижений, их жизнь — это постоянное стремление к новым успехам, которые помогают

им компенсировать отсутствие подлинного переживания чувства собственной ценности. Стремление к постановке все более и более трудных целей увеличивает риск возможных неудач, что вызывает напряженность, фрустрированность, подъем уровня тревожности, рост агрессивности и нередко приводит к проблемам со здоровьем [3; 7].

Итак, сам по себе высокий уровень самооценки не может служить личностным ресурсом, обеспечивая эффективное саморегулирование. Поэтому исследователи все чаще говорят не о высокой самооценке, а о здоровой, аутентичной, истинной, благоприятной или оптимальной. Какими же свойствами обладает такая самооценка? Оптимальная самооценка — актуализация подлинной оценки личностью своих качеств. Она основывается на внутренних критериях, отражает устойчивое чувство собственной ценности и значимости, которое не зависит от успеха/неуспеха в конкретных ситуациях и не требует постоянного подтверждения. Ее отличают согласованность высоких уровней эксплицитной и имплицитной самооценок, а также чувства собственного достоинства и собственной эффективности [20; 15]. Человек с истинной высокой (оптимальной) самооценкой уважает себя, считает себя достойной личностью; но он не переоценивает себя и не занижает других; не относится к себе с благоговением и не ждет такого отношения от других; он лишен высокомерия и гордыни, признает, что несовершенен, соглашается с критикой, которая может ему помочь [6; 17].

Дж. Блустейн выделяет целый ряд свойств, отличающих здоровую самооценку: независимость чувства самоценности от мнений других людей, собственных достижений или других внешних факторов (статус; материальное благополучие, внешний вид и т. д.); чувство компетентности; резистентность к сравнению с другими в определении собственной ценности; реалистичная оценка себя, осознание собственных недостатков, ограничений и несовершенств без потери чувства собственного достоинства; готовность рисковать, заблуждаться и ошибаться, готовность к конфликту, способность требовать того, что сам хочешь, способность принимать и в то же время готовность давать (помогать, соглашаться); самопринятие и одновременно постоянное стремление к развитию; высокая степень настойчивости даже при столкновении с фрустрацией, неудачей или разочарованием; готовность общаться и работать с людьми всех рас, вероисповеданий и жизненных стилей; способность к долгосрочному планированию и целеполаганию, вера в достижение собственных целей благодаря усилиям и настойчивости [10].

В ряде исследований подчеркивается, что оптимальная самооценка характеризуется не столько уровнем, сколько целями, которые личность ставит перед собой. Цели человека с оптимальной самооценкой сфокусированы не на стремлении достичь самоуважения, доказать собственную значимость и ценность, а на стремлении к знаниям, личностному и профессиональному росту, достижению благополучия других и т. д. [13; 16]. Сохранение положительной самооценки любой ценой — это тупиковый путь, поскольку в этом случае «самооценка перестает отражать состояние реальных жизненных процессов и заслоняет от человека мир, а порой искажа-

ет его, если правдивая картина мира угрожает его самооценке» [4, 380]. Когда люди беспокоятся лишь о собственном чувстве достоинства, компетентности или признания, они теряют возможность видеть последствия своего поведения и, кроме того, достижение, подтверждение и защита таких приоритетов требуют больших затрат. Самоуважение, основанное на таких целях, зависит от внешней обратной связи и обнаруживает бо**л**ьшую «хрупкость» и нестабильность. За такую самооценку надо платить, и цена этому достаточно велика — стресс, агрессия, наркотики, алкоголь, пищевые отклонения и др.

Самооценка является оптимальной, когда человек не преследует ее напрямую, не пытается защитить ее или повысить, а когда «вырывается из плена собственного «Я» [8], содействует чему-то, что больше, чем его собственное «Я». Цели, направленные на познание, собственное развитие или благополучие других, не ставят человека в зависимость от благодарности и оценок других людей или от событий в его жизни. Когда человек создает или содействует чему-то, что больше, чем его собственное «Я», он более вероятно удовлетворяет фундаментальные человеческие потребности в автономии, познании, во взаимоотношениях, что создают более здоровую — оптимальную самооценку [16].

С этим утверждением перекликается мнение Дж. Крокер, полагающей, что основания, на которых личность базирует самооценку, являются более важными, чем уровень самооценки сам по себе, поскольку именно они репрезентируют систему личностных значимостей и обусловливают особенности саморегуляции. Дж. Крокер выделяет семь таких оснований: одобрение, признание, получаемое от других; поддержка семьи; любовь Бога; академические способности, компетентность; физическая привлекательность; мораль, добродетель; успешность в условиях конкуренции [13]. Такие базовые основания, как Бог, семья и мораль, ассоциируются с большей независимостью самоуважения в целом, тогда как опора на оценки других людей, социальное признание или стремление выиграть в ситуациях конкуренции, на физическую привлекательность и академические успехи в большей мере обусловливают зависимую самооценку и негативно коррелируют с ощущением благополучия. Н. Бранден определил самоуважение, зависимое от внешних подтверждений или от одобрений другими людьми как «псевдо самоуважение», соглашаясь, что «истинное» самоуважение исходит от внутренних источников, таких как самоответственность, самодостаточность, а также от знания своей собственной компетентности и способности преодолевать преграды и неприятности, независимо от того, что думают другие люди [11].

Таким образом, именно оптимальная самооценка может выступить как подлинный психологический ресурс личности, наиболее существенными особенностями которой являются устойчивое чувство собственного достоинства и чувство собственной компетентности, основанные на внутренних источниках и ориентирах, на самостоятельности выбора своих целей и смыслов, что связано с открытостью, спонтанностью, надежной идентичностью, ощущением счастья и благополучия.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968.
2. Борисова И. А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери / И. А. Борисова : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2007.
3. Бороздина Л. В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки / Л. В. Бороздина : автореф. дис. ... доктора психол. наук. — М., 1999.
4. Леонтьев Д. А. Я — последняя инстанция в личности / Д. А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб. : Питер, 2002. — С. 377–380.
5. Позина М. Б. Компаративистский подход в исследовании когнитивной самооценки / М. Б. Позина // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 2. — С. 74–82.
6. Полети Р., Доббс Б. Самооценка. Основное благо / Р. Полети, Б. Доббс, пер. с фр. Л. Боровиковой. — М. : Издательский Дом Мещерякова, 2008.
7. Пукинска О. В. «Триада риска» как проявление внутриличностного конфликта / О. В. Пукинска // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, № 5. — С. 63–72.
8. Юнг К. Проблемы души нашего времени / К. Юнг. — М. : Прогресс; «Универс», 1993.
9. Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?Psychological science in the public interest. 2003. V. 4. № 1. Web: http://www.csom.umn.edu/Assets/53495.pdf
10. Bluestein J. The Myth of Self-Esteem «Myth», 2001 // Web: http://www.janebluestein.com/handouts/myth.html
11. Branden N. What Self-Esteem Is and Is Not, 1994// Web:http://www.self-esteem-international.org/isnot.htm
12. Brecht G. Sorting out self-esteem. — Sydney, 1996.
13. Crocker J., Lee S. J., Park, L. E. The pursuit of self-esteem: Implicationsfor good and evil // A. G. Miller (Ed.) // The social psychology of good and evil. — N Y: Guilford Press, 2004. — P. 271–302. Web:http://wings.buffalo.edu/psychology/labs/SMRL/docs/Crocker, %20Lee, %20Park %20(2004, %20Chapter %20in %20Social %20Psychology %20of %20Good %20and %20Evil).pdf
14. Emler N. Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. — York, England: York Publishing Services. 2001.
15. Mruk C. J. Self-Esteem Research, Theory, and Practice: Toward a Positive Psychology of Self-Esteem (3rd Edition). — NY: Springer Publishing Company, 2006. Web: http://82.179.249.32:2066/lib/hselibrary/docDetail.action?docID=10171372
16. Reasoner R. W. What is optimal self-esteem? // Research Bulletin. 2006. № 1. Web: http://www.janebluestein.com/articles/nase_optimal.html
17. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self-image. — Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.
18. Sedikides K., Gregg A. Portraits of self // Sage handbook of social psychology — London: Sage Publications, 2002. P. 110–138. Web:http://www.psychology.soton.ac.uk/people/showpublications.php?username=cs2&source=
19. Self-esteem: The puzzle of low self-regard / Ed. by R. F. Baumeister. — New York; London, 1993.
20. Tracy J. L. R. Robins R. W. Death of a (Narcissistic) Salesman: An Integrative Model of Fragile Self-Esteem // Psychological Inquiry. 2003. V. 14. P. 57–62. Web: http://ubc-emotionlab.ca/wp-content/images/2006/10/pi-2003.pdf
21. Turkat D. Self-esteem research: The role of defensiveness // The Psychological Record. 1978. V. 28. № 1. P. 129–135.

О. М. Молчанова
кандидат психологічних наук,
доцент, професор, кафедра загальної
та експериментальної психології, факультет психології,
Національний дослідницький університет «Вища школа економіки»

ОПТИМАЛЬНА САМООЦІНКА ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС

Резюме
У статті представлені деякі дискусійні положення, пов'язані з проблемою рівневих характеристик самооцінки та їх наслідків; розмежовується справжня і захисна висока самооцінка; аналізуються проблеми високої і оптимальної самооцінки, розглядаються особливості оптимальної самооцінки; розкривається відповідь на питання, чому саме оптимальна самооцінка може служити психологічним ресурсом особистості і виступати як складова особистісного потенціалу.

Ключові слова: самооцінка, висока і низька самооцінка, істинна і захисна самооцінка, оптимальна самооцінка, саморегуляція, особистісний ресурс.

O. N. Molchanova
Ph.D. in Psychology, Associate Professor,
Department of General and Experimental Psychology,
Faculty of Psychology, National Research University
«Higher School of Economics»

OPTIMAL SELF-ESTEEM AS APERSONALITY RESOURCE

Summary
The article presents some controversial provisions related to the problem of level sensitive characteristics of self-esteem and their consequences; the genuine and defensive highself-esteem are differentiated; problems dealing with its high or optimal state are analyzed; the features of optimal self-esteem are discussed; the author argues, why optimal self-esteem can be psychological resource of a human being and be component-personality potential.

Key words: self-esteem; low and high self-esteem, genuine and defensive self-esteem; optimal self-esteem; self-regulation, personality resource.

УДК 159.98:316.362:376–058.68

М. І. Мушкевич
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри медичної психології
та психодіагностики Волинського національного
університету імені Лесі Українки

ПСИХОДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ ДІТЕЙ

Останніми роками виникла необхідність психодіагностики особливостей сімейного виховання проблемних дітей, яка забезпечує батькам та дітям, починаючи з раннього дитинства, великий спектр різної за формою та спрямованістю психологічної допомоги, надає розуміння причин поведінкових та особистісних розладів, дозволяє підібрати оптимальні та ефективні шляхи і способи виховання проблемної дитини.
Ключові слова: проблемна дитина, дисфункції сімейного виховання, батьківське ставлення, психодіагностика, гіперопіка, соціалізація.

Постановка наукової проблеми. Діти із проблемами у розвитку входять до складу різних соціальних груп і у всіх цих групах проявляються результати їхньої особливої поведінки в соціальних ситуаціях. Першою й найважливішою соціальною групою для дитини є сім'я. У ставленні батьків до дитини відображається досвід їхнього власного життя, на основі якого формуються певні бажання й надії, які спочатку, як правило, бувають занадто ідеалізованими. Якщо дитина не виправдує надій батьків, виховання її може змінюватися у різних напрямках, частіше не на її користь.

Аналіз літературних джерел вказує на зростання інтересу дослідників до проблем сімей, що мають проблемних дітей (Н. Ю. Максимова, О. М. Мастюкова, Г. Г. Московіна, М. І. Радченко, А. С. Сабуров, В. В. Ткачова тощо). У вітчизняній науці тема сімей з проблемними дітьми в першу чергу розглядаються у рамках медичних досліджень (В. А. Вишневський, С. С. Каліжнюк, О. І. Кириченко, Р. Ф. Майрамян, І. І. Мамайчук, В. Я. Мартинов, Г. В. Пятакова, О. І. Романова), проте, здебільшого об'єктом уваги науковців стає особистість проблемної дитини. Вчені зазначають, що проблемна дитина із самого раннього дитинства є дратівливим фактором для батьків через свою неспокійну поведінку, неслухняність, нездатність зосереджуватися, несправність тощо. Така дитина не виконує вказівок, вимагає більше часу й уваги, не виправдує надій та сподівань батьків, а всі виховні заходи та засоби здаються неефективними, часто не приносять видимого результату. Усе це стомлює батьків морально й фізично, змушує їх порівнювати поведінку дитини з її однолітками або сиблінгами. На підставі неправильного розуміння поведінки дитини емоційні взаємозв'язки між батьками й дитиною погіршуються, що призводить до створення неадекватних умов виховання.

© Мушкевич М. І., 2012

Досліджено (О. І. Бондарчук, З. Г. Кісарчук, В. Г. Росс), що домашні умови проблемних дітей оцінюються як джерело напруги, де батьки мало приділяють часу спілкуванню з дітьми, які потребують уваги й допомоги. Батьки менше займаюся з дітьми, але більше їх контролюють; дають їм більше вказівок, менше заохочують й хвалять, але частіше карають; негативно ставляться до того, що роблять діти. Усе це стає джерелом негативних зворотних зв'язків та призводить до створення такої ситуації, коли в процесі виховання дитина одержує значно більше негативних, ніж позитивних впливів. Таке виховання стимулює відчуття неповноцінності й самотності дитини, розвиток вторинних невротичних проявів, а порушення поведінки стають компенсаторними реакціями. Батьки ж, звичайно, досить часто не знають і не розуміють такої ситуації, вважають джерелом негараздів лише дитину. Водночас, батьки мало ознайомлені із особливостями тієї чи іншої проблеми у розвитку дитини, тому використовують неправильні типи батьківського ставлення і виховання, серед яких найбільш типовими є: розбіжності в поглядах на виховання; авторитарне, педантичне виховання; неврівноваженість і непослідовність виховання; виховна невпевненість батьків; фобія втрати дитини; перенесення власних негативних властивостей на дитину тощо [2; 3; 4].

Однією з умов успіху виховання проблемної дитини в родині є комплексна психодіагностика, яка включає і діагностичний і психотерапевтичний впливи, допомагає батькам зрозуміти помилки у ставленні до дитини, віднайти правильні шляхи та умови виховання в родині з метою впливу на її недоліки й навіть повне їх усунення. Важливо, аби батьки розуміли причини неправильної поведінки дитини; проблеми, з якими вона не може впоратися; надали їй можливість для прояву почуттів (як позитивних, так і негативних), для зниження емоційної напруги. Якнайкраще пізнання особистості дитини, реальна оцінка її здібностей і можливостей, очікування від неї лише того, що вона може зробити в силу своїх можливостей, допоможе спрямувати прагнення дитини до такого виду діяльності, у якому вона буде мати успіх. Правильно поставлені вимоги, чіткий режим, вносять у життя дитини необхідний порядок і систему, що сприяє профілактиці виникнення різних конфліктів між дорослими й дитиною, поширюється на будь-яку її діяльність і ставлення до навколишнього.

Метою даної статті є розглянути ті диференційовані підходи до психодіагностики особливостей сімейного виховання проблемної дитини, які є найбільш ефективними, прийнятними та зрозумілими для батьків. Завдання передбачають аналіз психологічної літератури з теми дослідження та методів і методик, які використовуються у практиці роботи з сім'ями, які мають проблемних дітей.

Основна частина дослідження. На етапі психодіагностики ми спрямовуємо свою роботу на вивчення сильних і слабких сторін особистості дитини та батьків; виявлення і вирішення проблем, що виникають у процесі їх соціалізації; вивчення динаміки функціонування та виникнення можливих труднощів сімейної взаємодії; дослідження специфіки впливу сімейного фактору на розвиток дітей з різними типами психічного дизонтогенезу че-

рез аналіз образу життя і особливостей сімейної взаємодії; а також аналіз взаємин дітей з порушеннями у розвитку на рівні розширеної сім'ї з урахуванням особливості їх соціально-психологічної адаптації.

Експеримент у дослідженні особливостей сімейного виховання займає провідне місце. Ми дотримуємося основних принципів вибору експериментальних методик для вивчення психіки дітей з проблемами у розвитку: принципу моделювання психічної діяльності, що здійснюється в праці, навчанні, спілкуванні (яким способом вони діяли, чим викликані певні помилки та труднощі); принципу спрямованості на якісний аналіз психічної діяльності (при оцінці результатів головними є якісні показники, що дають інформацію про спосіб виконання завдань, тип і характер помилок, про ставлення до своїх помилок і критичних зауважень експериментатора, про зацікавленість в успіху, в правильному розумінні інструкції і т. д.); принципу дотримання точної та об'єктивної реєстрації фактів, ретельного протоколювання.

На підставі аналізу експериментальних даних батьки починають краще розуміти адекватність або неадекватність емоційного особистісного ставлення дитини до факту діагностики і головні її ускладнення при виконанні завдань, які можуть бути пов'язані: з ослабленням пізнавальної сфери; невмінням узагальнювати, вловлювати істотний прихований зміст і будувати логічні висновки; з невмінням виражати думку і взагалі працювати з словесно оформленим матеріалом; з ураженням або недорозвиненням окремих аналізаторів. З експериментальних даних батьки роблять для себе висновки щодо власних особливостей пізнавальної та емоційної сфер. Ми використовуємо всі види експерименту, але перевага віддається груповій формі, коли разом із дитиною батьки активно залучені до виконання завдань. Проте спрямованість завдань для батьків і дітей різна, і їх вибір залежить від конкретних цілей дослідження.

Спостереження, як цілеспрямоване сприйняття досліджуваних об'єктів — один з провідних методів при вивченні особливостей сімейного виховання проблемної дитини. Спостереження починається з моменту появи батьків та дитини в консультації і триває протягом всього часу обстеження. Для того, щоб спостереження можна було вважати науковим методом, воно має бути планомірним, систематичним, цілеспрямованим і об'єктивним; має не тільки описувати явища повністю, а й пояснювати їх. Дані спостереження фіксуються в спеціальному протоколі. Ці вимоги є спільними як для наукової так і практичної психології в цілому. Вимога цілеспрямованості спостереження обумовлює необхідність відбору лише певних напрямів, необхідних для вивчення актів поведінки і особливостей сімейного виховання. Проте поведінкові та виховні акти проблемної дитини та її батьків можуть бути ускладнені, спотворені і можуть навіть справляти враження відірваності від реальної ситуації. Потрібен великий клінічний досвід і знання психолога, а також тривалий час, щоб побачити закономірності такої поведінки та виховання. При спостереженні головними орієнтирами є особливості базових проявів поведінки і взаємин батьків та дитини: характер емоційних і поведінкових реакцій на стимули; інтен-

сивність емоційних реакцій при вираженні бажань і відносин; якість настрою; здатність до зосередження на емоційному контакті або діяльності; здатність до подолання негараздів та перешкод. Загальний фон настрою батьків та дитини в процесі виконання завдань оцінюється за багатьма показниками: як вони тримаються (скуто, напружено, мляво, вільно); які міміка і жести переважають (чи вираз обличчя є лише маскою, що приховує справжні почуття і думки; чи відповідають міміка та жести ситуації і висловлюванням); чи є ознаки невротичних проявів (тремтіння в руках, посмикування плечима, стереотипне показування гримас, покусування губ або нігтів, шмигання носом, постійне перекладання предметів, розгойдування і т. п. Зазвичай ці ознаки посилюються при зростанні напруги і тривоги, якщо є труднощі у виконанні запропонованих завдань або виникають питання, що стосуються афектогенних зон); загальний фон настрою (безтурботний, серйозний, тривожний, ейфоричний, байдужий і т. д.) і його зміни в залежності від успішності виконання завдань та ходу бесіди.

Бесіда як метод дослідження відрізняється від звичайної повсякденної бесіди тим, що є цілеспрямованою, методичною, систематизованою, об'єктивною і професійною. Використання цього методу неможливе без встановлення відносин довіри між психологом і членами сім'ї, яка має проблемну дитину. Бесіда завжди підпорядкована поставленій задачі. Однак не можна сподіватися, що необхідна інформація буде отримана за допомогою декількох прямих запитань: по-перше, у досліджуваних можуть бути не розвинені навички самоаналізу. У цьому випадку їх відповіді будуть відображати не реальний стан речей, а бажання вгадати, чого хоче дослідник; по-друге, досліджувані в бесіді можуть свідомо спотворювати інформацію, видаючи соціально прийнятні відповіді на особливо значимі для них питання; по-третє, тема бесіди може бути для членів сім'ї болючою, і вони також будуть спотворювати інформацію або відмовляться відповідати. Звідси два важливих висновки: питання в розмові повинні мати спрямовуючий характер, інформація про афектогенні зони більш достовірна, якщо отримана методами анкетування та тестування. Теми розмови хоч і залежать від конкретних завдань обстеження, все ж повинні охоплювати основні сфери життєдіяльності сім'ї, особливості спілкування, взаємодії, проведення вільного часу тощо. Більш детально розглядаються теми, важливі для досягнення мети дослідження, наприклад, особливості батьківського ставлення та виховання.

Особливу роль в психологічному вивченні особливостей сімейного виховання проблемних дітей виконують опитувальники-анкети, розроблені для батьків дитини. Чітке виділення складових поведінки, емоційних реакцій та батьківського ставлення, характеристик діяльності дозволяє досить докладно і детально проаналізувати повсякденні, типові прояви стилів виховання. Дані подібного опитування, по-перше, дають цінну, різноманітну і структуровану інформацію, по-друге, сприяють первинному опосередкованому включенню батьків в діагностично-корекційний процес, допомагаючи їм глибше зрозуміти дитину та її проблеми, а також помилки виховних впливів.

Ще один метод дослідження особливостей сімейного виховання проблемної дитини — метод тестів, відноситься до метричного підходу, що передбачає кількісний вимір тих чи інших показників особливостей сімейного виховання. Для вивчення порушень сімейного виховання та виявлення їх психологічних причин ми використовуємо методику «Аналіз сімейних стосунків» Е. Г. Ейдеміллера та В. В. Юстіцкіса [6; 7]. Цей опитувальник дозволяє визначити яким чином батьки виховують дитину в сім'ї та виділити типи негармонійного виховання: 1) потураюча гіперпротекція; 2) домінуюча гіперпротекція; 3) підвищена моральна відповідальність; 4) емоційне відторгнення; 5) суворе ставлення до дитини; 6) гіпопротекція. Виходячи із систематизації, запропонованої автором методики, результатом її застосування є визначення однієї з моделей неправильного виховання: гіпопротекція — байдужість членів родини до інтересів та захоплень дитини, при цьому гідне матеріальне становище забезпечується; домінуюча протекція — надмірна турбота та контроль за дитиною; потураюча гіперпротекція — надмірне задоволення бажань дитини, звільнення її від обов'язків; потураюча гіпопротекція — недостатній контроль з боку батьків вдома поєднується із вседозволеністю за межами дому.

Інший важливий для дослідження тест — опитувальник батьківського ставлення (А. Я. Варга, В. В. Столін) являє собою психодіагностичний інструмент, орієнтований на виявлення батьківського ставлення до дітей [5]. Батьківське ставлення трактується як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, особливостей виховання і розуміння характеру і особистості дитини, її вчинків. Структура тесту побудована на основі математичного значення основних факторів. У результаті факторизації даних було отримано 4 фактори: «прийняття-відторгнення», «кооперація», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха». Шкала «Прийняття-відторгнення» вказує на інтегральне емоційне ставлення до дитини. На одній шкалі батькам подобається дитина такою яка вона є; вони поважають індивідуальність дитини, симпатизують їй; багато часу проводять з дитиною, поважають її інтереси і плани. На іншій шкалі: батьки виховують свою дитину непристосованою до життя; їм здається, що дитина не досягне успіху; вони переживають по відношенню до дитини сум, злість тощо; не довіряють дитині та не поважають її. Шкала «Кооперація» показує соціально бажаний облік батьківського ставлення. Зміст шкали розкривається так: батьки зацікавлені планами дитини, намагаються допомогти, співчувають їй, високо цінують інтелектуальні та творчі здібності дитини, відчувають гордість за неї, задовольняють ініціативу й самостійність дитини, довіряють їй, намагаються стати на її бік з будь-яких питань. Шкала «Симбіоз» відображає міжособистісний бар'єр у спілкуванні з дитиною, батьки відчувають себе з дитиною єдиним цілим, прагнуть задовольнити всі потреби дитини, огородити її від труднощів, неприємностей в житті, постійно відчувають занепокоєння за життя дитини, котра здається їм маленькою та беззахисною. Шкала «Авторитарна гіперсоціалізація» відображає налагоджену форму керування поведінкою дитини. Батьки вимагають від дитини дисципліни та виконання всіх вимог; за

вияв власної думки дитину карають; слідкують за досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, думками, тощо. Шкала «Маленький невдаха» відображає особливості виховання і розуміння дитини батьками. Батьки вважають дитину маленькою, непристосованою; інтереси, думки, почуття здаються батькам дитячими; дитину вважають не успішною та схильною до поганих вчинків; батьки не довіряють своїй дитині і у зв'язку з цим намагаються відгородити дитину від труднощів життя, вимогливо контролюють її дії [5].

Як особливий різновид загального методу ми широко використовуємо метод малюнків. Проте їх застосування пред'являє підвищені вимоги до інтерпретації, а компетентне трактування отриманої інформації вимагає спеціального навчання. Використання методу малюнків як проективного передбачає виявлення особливостей особистості самих батьків (агресивності, страхів, негативізму) та міжособистісних відносин як у шлюбній так і батьківській та сиблінговій сімейних підсистемах. Малюнок значною мірою несе на собі відображення як особистості батьків та дитини, так і їх настрою, стану, почуттів, переживань, стосунків тощо. Ефективними малюнками є «Кінетичний малюнок сім'ї», «Автопортрет», «Дім, Дерево, Людина», «Неіснуюча тварина», «Людина під дощем».

«Кінетичний малюнок сім'ї» дає багату інформацію про суб'єктивну сімейну ситуацію досліджуваних; допомагає виявити взаємини в сім'ї; що в ній викликає тривогу та проблеми; показує, як діагностовані сприймають інших членів сім'ї; яке місце в сімейних відносинах відводять собі та ін. «Автопортрет» вказує на прояв тривоги, викликаної найближчим оточенням; на фізичну або психологічну слабість; потребу в опіці; особистісну залежність, схильність до агресії тощо. У методиці «Дім, Дерево, Людина» подається характеристика ймовірного рівня пристосування досліджуваних, їх рівень адаптації-дезадаптації; схильність до поведінкових аномалій у взаєминах; діагностується слабке місце особистості, яка має більшою мірою потенційний характер, ніж реальний. «Неіснуюча тварина» допомагає виявити внутрішній світ досліджуваних, їх Я-образ; чи є в них проблеми у стосунках з найближчим оточенням; особливості соціальної адаптації. «Людина під дощем» орієнтована на діагностику сили «его» досліджуваних; їх здатності долати несприятливі ситуації, протистояти їм; дозволяє здійснити діагностику особистісних резервів і особливостей захисних механізмів у несприятливих ситуаціях.

Висновки та перспективи подальшої роботи. Отже, описані вище методи та методики психодіагностики особливостей сімейного виховання проблемної дитини спрямовані на пошук деструктивності особистісного функціонування; сімейного ставлення та виховання; розбіжності членів родини з питань виховання; його суперечливість, непослідовність, неадекватність; опіка і заборони в багатьох сферах життя дітей; підвищені вимоги до дітей; часте застосування погроз, осудів. Як у процесі самої діагностики, так і при інтерпретації її результатів, батьки починають краще розуміти, чому діти стають неслухняними, примхливими, дратівливими, чому вступають у конфлікти з оточенням, особливо з батьками. Батьки усвідомлюють, що

особливість середовища, особистісні характеристики самих батьків сприяють конфліктам з дітьми, серед яких виділяють: консервативний спосіб мислення, дотримання застарілих правил поведінки та шкідливі звички (вживання алкоголю і т. д.), авторитарність суджень, ортодоксальність переконань і т. п. Таким чином, розглянуті конфлікти батьки починають розуміти як результат власних помилок у ставленні та вихованні.

Усвідомлення батьками власних помилок у вихованні сприяє підвищенню педагогічної культури батьків, що дозволяє враховувати вікові психологічні особливості дітей, їхні емоційні стани, підвищує інтерес до внутрішнього світу дітей, їхніх проблем і захоплень.

Подальші наші дослідження спрямовані на пошук оптимальних методів психологічного консультування сімей, що мають проблемних дітей, на відпрацювання спеціальних рекомендацій зі зміни несприятливих психологічних факторів, що утрудняють функціонування родини і створюють у ній конфліктні відносини.

Список літератури

1. Батькі і діти : [Текст] // Психологія сім'ї : навч. посіб. для студ. ВНЗ / за заг. ред. В. М. Поліщука. — Суми, 2008. — С. 33–41.
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї [Електронний ресурс] : курс лекцій / О. І. Бондарчук. — К. : МАУП, 2001. — 608 КБ
3. Психологічна допомога сім'ї : посіб. / за ред. З. Г. Кісарчук. — К. : Вид-во Ін-ту соціології НАН України, 1998. — С. 32–52.
4. Росс В. Г. Взрывной ребёнок: новый подход к воспитанию легко раздражимых, хронически несговорчивых детей / В. Г. Росс. — М. : Теревинф, 2009. — 264 с.
5. Тест родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столин // Психологические тесты / под ред. А. А. Карелин — М., 2001. — Т.2. — С. 144–152.
6. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапевтической коррекции семейных взаимоотношений : [Текст] / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис // Психология и психотерапия семьи. — СПб., 2001. — С. 279–326.
7. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб. : Питер, 1999. — 656 с.

М. И. Мушкевич
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой медицинской психологии
и психодиагностики Волынского национального
университета имени Леси Украинки

ПСИХОДИАГНОСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ ДЕТЕЙ

Резюме

В последние годы возникла потребность психодиагностики особенностей семейного воспитания проблемных детей, которая обеспечивает родителям и детям, начиная с раннего детства, большой спектр различной по форме и направленности психологической помощи, дает понимание причин поведенческих и личностных дисфункций, разрешает подобрать оптимальные и эффективные пути и способы воспитания проблемного ребенка.

Ключевые слова: проблемный ребенок, дисфункции семейного воспитания, родительское отношение, психодиагностика, гиперопека, социализация.

M. I. Mushkevich
candidate of psychological sciences,
Head of Department of Medical Psychology and psychodiagnostic
Lesya Ukrainka Volyn National University

PSYCHODIAGNOSTICS FEATURES FAMILY EDUCATION PROBLEM CHILDREN

Summary

Today there is a need for psychological assessment of peculiarities of family upbringing of children with problems in development, which provides for parents and children, starting from early childhood, a large range of different shapes and directions of psychological help, provides an understanding of the causes of behavioral and personality disorders, permits to find optimal and effective ways and means of problem children' education.

Key words: problem child, family dysfunction, education, parental attitudes, psychological assessment, overprotection, socialization.

УДК 159.946.3–056.313

О. І. Проскурняк
кандидат психологічних наук, доцент
докторант Харківської державної академії культури

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті аналізуються особливості розвитку мовлення у розумово відсталих дітей та підлітків, простежується вплив пізнавальних можливостей на розвиток їх мовлення, визначаються особливості діагностики мовленнєвого розвитку.
Ключові слова: мовлення, мовленнєвий розвиток, діти, підлітки, розумова відсталість, психологічні особливості.

Вивчення комунікативно-мовленнєвої діяльності є однією з центральних у психології. Знаходячись у складній діалектичній взаємодії з психічною діяльністю особистості дітей та підлітків, мовлення є головною умовою їх розвитку, насамперед, комунікативного.

Значна частина досліджень, які вивчали особливості мовленнєвого розвитку дітей та підлітків з порушеннями розумового розвитку, присвячується питанням логіко-змістової складової усного та письмового мовлення (В. Я. Василевська, М. Ф. Гнездилов, Є. А. Гордієнко, Р. І. Лалаєва, В. Г. Петрова); виявленню та формуванню лексичної сторони мовлення (Г. І. Данілкіна, Г. М. Дульнєв, З. Н. Смирнова, Т. К. Ульянова); визначенню шляхів корекції граматичної складової мовлення (М. Ф. Гнєздилов, К. Г. Єрмілова, Г. В. Савельєва, М. П. Феофанов); методикам удосконалення усного та письмового мовлення (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, М. Ф. Гнєздилов, С. Ю. Ільїна), але бракує досліджень стосовно вивчення психологічного аспекту комунікативно-мовленнєвого розвитку в учнів з розумовою відсталістю.

Мовлення є одним з основних засобів подолання наслідків дефектів, сприяє послабленню психічних відхилень дітей та допомагає у компенсації дефекту [3].

Порушення мовлення у дітей з інтелектуальним недорозвиненням характеризуються складністю патогенезу та симптоматики. Вони можуть зумовлюватися як недорозвиненням пізнавальної діяльності, так і іншими факторами (зниженням слуху, моторики, недорозвиненням артикуляційного апарату тощо).

Специфіка порушень мовленнєвого розвитку та його корекція у розумово відсталих дітей та підлітків визначаються складною взаємодією біологічних та соціальних факторів.

Вивчення розвитку мовлення розумово відсталих учнів постійно спирається на відповідні дані вікової та педагогічної психології. У спеціальній психологічній літературі висвітлені особливості мовлення розумо-

© Проскурняк О. І., 2012

во відсталих учнів, але є аспекти які потребують подальшого вивчення. Так, В. Г. Петрова зауважує, що бракує досліджень стосовно своєрідності спілкування, комунікативної діяльності учнів з розумовим недорозвиненням. У письмовому мовленні більш вивченим є процес засвоєння грамоти, а в проблемі стосунків мови та діяльності на достатньому рівні вивчена мовленнєва регуляція діяльності розумово відсталих школярів [3].

С. Я. Рубінштейн зазначає, що у віці 3–4 років дитина з нормальним розвитком має достатньо великий словниковий запас, її мова переважно має правильну граматичну форму, а фонетичні огріхи не є завеликими [4].

Правильна диференціація звуків на слух сприяє правильності вимовляння, яке допомагає кращому розрізнянню звуків на слух. При патології коркової діяльності і повільному утворенню міжаналізаторних зв'язків гальмується якість вимовляння. Отже, за спостереженнями С. Я. Рубінштейн, неповноцінний розвиток аналізаторів при олігофренії, як правило, викликає недорозвинення мислення. Перші окремі слова з'являються у 2–3 роки, а перші короткі фрази, що є аграматичними — у 5–6 років. На момент шкільного навчання у дітей з розумовою відсталістю є значний недорозвиток мовлення [4].

У розумово відсталої дитини слухова диференціація, відтворення слів та фраз виникає значно пізніше, її мовлення є бідним та не завжди зрозумілим. Основними причинами такого стану мовлення є слабкість замикальної функції кори головного мозку, повільне утворення нових диференційовочних умовних зв'язків у всіх аналізаторах, а іноді — в одному. Негативну роль також відіграє загальне утруднення динаміки нервових процесів, що утруднюють становлення динамічних стереотипів — зв'язків між аналізаторами.

Ж. І. Шиф акцентує увагу на тому, що побутове мовлення олігофренівдошкільнят є слаборозвиненим у порівнянні з однолітками без відхилень у розумовому розвитку, що ускладнює спілкування не тільки з оточуючими дорослими, але із іншими дітьми. Такі діти рідко беруть участь у бесідах, відповіді їх є переважно односкладними [5].

У цих дітей знижена регулятивна функція мовлення, яка при нормальному розвитку вже на перших роках онтогенезу починає відігравати провідну роль у їх поведінці. У процесі опанування знаннями та навичками, розумово відсталі діти більше спираються на наочний матеріал, ніж на мовленнєву, словесну інструкцію. Ці особливості є основними причинами недорозвинення мовлення у розумово відсталих дітей (В. І. Лубовський, В. Г. Петрова, Г. М. Дульнєв та ін.).

У процесі формування зв'язаних висловлювань розумово відсталим школярам потрібна постійна стимуляція з боку дорослого, яка виявляється у вигляді підказок або додаткових питань. Особливі складнощі розумово відсталі учні відчувають у контекстній формі мовлення. Ситуативне мовлення, що базується на наочних ситуаціях, здійснюється ними без відомих утруднень.

Важливу роль у недорозвитку зв'язного мовлення має недостатньою мірою сформована діалогічна мова, яка, як відомо, підготовлює розвиток

монологічного мовлення. Учні зі зниженим інтелектом часто не усвідомлюють необхідність у чіткому переданні змісту події, вони не орієнтуються на співрозмовника.

Зв'язані висловлювання в учнів з розумовим недорозвиненням фрагментарні, порушується логічна послідовність, тобто розповідь не набуває цілісного вигляду, характеризуються стислістю.

Однією з причин затримки формування зв'язного мовлення у дітей з розумовим недорозвиненням є низька мовленнєва активність, її прояви не є постійними. Це пов'язано з недоліками емоційно-вольової сфери, які гальмують і загальний розвиток таких дітей, і мовленнєву активність.

Визначальну роль у недорозвиненні мовлення розумово відсталих дошкільнят має недорозвиток моторики, що гальмує накопичення соціального досвіду.

Порушення моторики впливає на комунікативну функцію мовлення. Довільне відтворення звуків, слів потребує високої координації рухів органів мови. Координування рухів мовленнєвих органів у розумово відсталих дітей є утрудненим [5].

Розвиток мовленнєвої моторики у розумово відсталих здійснюється повільно, недиференційовано, утрудненою є координація дихальних, фонаторних, та артикуляційних рухів у процесі мовлення. Несформованими у розумово відсталих учнів молодших класів є контроль (слуховий та кінестетичний) за правильністю мовленнєвих рухів. Зниження аналітико-синтетичного мислення веде до складнощів мовних узагальнень.

У розумово відсталих дітей розвиток мовлення зумовлений збагаченням їх життєвого досвіду та спілкуванням з оточуючими, але внаслідок недорозвинення психіки процес розширення його у них відбувається повільно. Практична та пізнавальна діяльності, що розвиваються аномально не можуть слугувати достатнім підґрунтям для швидкого накопичення більшої кількості уявлень і не сприяють прояву у дітей нових потреб та інтересів. Розумово відсталі діти менше, ніж нормальні однолітки відчувають необхідність у мовленнєвій взаємодії з оточуючими та взагалі менше спілкуються, є пасивнішими у комунікативній діяльності [3, 5]. Отже, комунікативна діяльність розумово відсталих дітей формується із запізненням та значними порушеннями норми.

О. В. Гаврилов зазначає, що біологічно обумовлені емоційні мовленнєві реакції при олігофренії є викривлені наявним у дітей патологічним процесом: в одних випадках наявне мовлення є патологічно прискореним, з проковтуванням складів, слів і навіть речень, наявністю перекручень і незакінченістю. В інших випадках мовлення характеризується патологічним уповільненням з наявністю тривалих пауз посередині слів і фраз, «виключенням» такої дитини з розмови, а потім раптовим продовженням спілкування на тему, яка вже тривалий час випала з контексту [1].

У збудливих дітей спостерігається надмірно прискорене мовлення, яке являє собою потік слів та звуків переплутаних, незакінчених, проковтнутих. У загальмованих, сором'язливих або слабких — мовлення буває патологічно уповільненим. Вони говорять тихо, мляво, розтягуючи слова.

Порушення темпу мовлення ускладнює його сприймання і знижує можливості спілкування. Невміння дітей з легкою розумовою відсталістю користуватися інтонацією позбавляє їхнє мовлення емоційності.

Характерні для дітей з легкою розумовою відсталістю мовленнєва замкненість, намагання ухилятися від спілкування значно ускладнюють процес розвитку та корекції їхнього зв'язного мовлення.

Важливим фактором, який ускладнює ці причини, є недостатня мотивація їхнього мовлення. Якщо діти відчувають сенс і потребу розповісти про щось, відповісти на запитання, попросити про послугу, пояснити свої прохання, бажання, якщо вони зайняті активною практичною діяльністю, а діяльність і висловлювання за своїм змістом близькі до побуту учнів, мотиви усного мовлення виникають легше, ніж в умовах словесних вправ.

Позитивні емоції, нові враження сприяють висловленню розумово відсталими учнями почуттів у мовній формі, отже — стимулюють мовленнєву активність.

Створення мовного середовища, спеціальна організація мовленнєвих ситуацій у спеціальній шкалі є головними умовами успішної роботи з розвитку та корекції зв'язного мовлення.

Ученими було виявлено складнощі у засвоєнні синтаксичних норм розумово відсталими учнями, використанні простих та складних речень (Г. В. Савельєва, К. К. Омирбекова, А. П. Федченко, Т. А. Чебикіна), порушення у діалогічному та монологічному мовленні розумово відсталих учнів (Л. С. Вавіна, Є. А. Гордієнко, С. В. Комарова, Ю. А. Круглова, Р. І. Лалаєва, В. Г. Петрова, М. І. Шишкова та ін).

Учені (Н. Л. Коломинський, Р. І. Лалаєва, В. Г. Петрова, С. Я. Рубінштейн, Ж. І. Шиф та ін.) визначають, що активний словниковий запас розумово відсталих учнів значно менший, ніж у однолітків без відхилень у розвитку. Діти з розумовою відсталістю значно менше у розмові використовують займенники, прийменники, прикметники.

Учені зауважують, що навіть той словниковий запас, що вже є засвоєним учнями не завжди використовується відповідно до значень слів. Цей факт має місце і у здорових дітей, але дошкільного віку.

В. Г. Петрова, аналізуючи граматичний склад мови розумово відсталих учнів початкових класів зауважує, що він відрізняється невдосконаленістю, фрази є дуже простими, вони майже не використовують складні складнопідрядні речення, їм дуже складно дібрати слова, щоб передати думки [3]. Тобто у шкільні роки у розумово відсталих учнів збережуться такі форми мовлення, які є характерними для дітей трьох років (ситуативне мовлення, яке не розкриває зміст думок, є зрозумілим лише для близьких).

Недостатній розвиток фонематичного слуху, дефекти мовлення, складнощі у розмежуванні слова на звуки призводить до написання слів з великими помилками. Діти часто пишуть дзеркально, втрачають строки при читанні та написанні.

Недорозвинення мовлення пов'язано у розумово відсталих школярів з особливостями їх мислення: вони взаємопов'язані та взаємозалежні. Ці

явища виникають як наслідки порушень нервових процесів. У той же час вони зумовлюють один одний: недорозвинення мовлення обмежує подальший розумовий розвиток дітей, а складність узагальнювати заважає правильному засвоєнню слів та формуванню мовлення у цілому.

Учням з розумовою відсталістю, за даними досліджень Г. М. Дульнєва, В. Г. Петрової, М. І. Певзнер, Ж. І. Шиф та інших фахівців, притаманні фонетико-фонематичні порушення, що призводять до дефектів мовлення. Учням початкових класів складно контролювати своє вимовляння. Складнощі у аналізі та синтезі є перепоною до опанування словниковим запасом та словами, плутанині звуків та складів, недовимовляння кінцівок слів.

Означені дефекти мовлення перешкоджають комунікативній взаємодії з оточуючими, що негативно позначається на емоційному розвитку дітей та підлітків.

Отже, недоліки мовлення негативно впливають на загальний розвиток особистості. У розумово відсталих учнів з'являється замкненість, невпевненість к своїх комунікативних можливостях, що також знижує інтерес до оточуючий дійсності, який також є характерним для них.

За дослідженнями Р. І. Лалаєвої відсутня наявна кореляція між ступенем зниження інтелекту та рівнем розвитку мовлення. Так, серед дітей з легкою ступенем розумової відсталості певна їх частина має достатній рівень імерсивного та експресивного мовлення, а в іншої спостерігається більш низький рівень мовленнєвого розвитку, який сполучується з різними порушеннями мовлення. Рівень мовленнєвого недорозвинення більшості розумово відсталих дітей є нижчим, ніж їм дозволяє рівень їхнього інтелектуального розвитку [2]. Отже, у розумово відсталих дітей спостерігається порушення мовлення і у певних випадках воно є значнішим ніж рівень розумового розвитку, отже у них залишається певний потенціал інтелекту для розвитку мовлення.

Навіть після проведення корекційної роботи з удосконалення та розвитку мовлення, розумово відсталі учні часто у активному мовленні не використовують набутих мовленнєвих умінь, що пояснюється інертністю нервових процесів, порушеннями у саморегуляції.

В умовах, які актуалізують діяльність мислення (це умови освітнього закладу) розумово відсталі учні швидко розширюють словниковий запас. Вже наприкінці навчання у молодшій школі вони можуть використовувати прикметники, іноді з підказкою початкових букв слова, а іноді за допомогою додаткових питань.

Отже, хоча й повільно, але в учнів спеціальних шкіл здійснюється перехід пасивного словника в активний завдяки доцільній організації їх діяльності, розширенню кола спілкування, активізації потреб у комунікативній взаємодії, розвитку мислення.

В умовах навчання у спеціальних закладах освіти мовлення розумово відсталих учнів успішно розвивається. Збільшується словниковий запас, стає гарнішим звуковідтворення, посилюється потреба у комунікативній взаємодії, активізуються її мотиви. Учні намагаються знайти словесні формулювання задля висловлювання думок та почуттів, розвиваються їх

комунікативні вміння, вони успішно засвоюють комунікативну культуру (культуру мовлення та комунікативної поведінки).

Психологічний аналіз мовлення розумово відсталих дітей та підлітків має такі показники: словниковий запас, граматичний склад, адекватність слів, що використовуються, потреба у мовленні як у засобі комунікативної діяльності та мислення. Вивчення означених показників є алгоритмом у діагностиці комунікативно-мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей та підлітків.

Оцінка словникового запасу може здійснюватися по-різному. Пасивний словниковий запас у дітей молодшого віку можна виявити через показ їм великої кількості предметів або об'єктів, враховуючи процент правильних висловлювань.

Активний словниковий запас виявити складніше. Для цього бесідують з дітьми на визначені теми, а потім підраховують кількість слів, які діти використовують (ті, що повторюються не враховують).

Аналіз граматичних висловлювань можна провести на матеріалі записів висловлювань дітей, тобто приблизно. Враховуються особливості мовлення у конкретній ситуації, складність висловлювань, їх правильність.

Слід звертати увагу на активність дітей у бесідах, намагаються вони ставити запитання або лише відповідають на них, дають прості або розгорнуті відповіді. Прості відповіді не завжди свідчать про недорозвинення мовлення дітей, іноді вони можуть бути ознакою поганого настрою або негативного ставлення до співрозмовника.

Діагностика починається з вивчення загальної комунікативної функції мовлення розумово відсталих дітей та підлітків: розуміння мовлення, невербальних засобів (міміки, жестів), усного та діалогічного мовлення. Далі вивчаються автоматизовані форми мовлення (не довільне), а потім довільні функції усного мовлення — повторення, називання предметів та дій, складання фраз відповідних малюнкам. Вивчення імерсивного мовлення починається з виявлення фонематичного слуху, розуміння розумово відсталими дітьми вербальних інструкцій, розуміння мовлення, слів, фраз. Вивчення логічно-граматичних конструкцій розумово відсталими вміщує розуміння ними граматичних конструкцій, порівняльних та інверсії.

Отже, підсумовуючи, дійдемо висновків.

– Складний взаємозв'язок анатомо-фізіологічних, психологічних та соціальних факторів визначають особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку, значну кількість порушень у мовленні розумово відсталих дітей та підлітків.

– Комунікативно-мовленнєвий розвиток учнів з розумовою відсталістю характеризується порушеннями у фонематичній, синтаксичній, граматичній складових, низьким рівнем пасивного та активного словникових запасів.

– У розумово відсталих учнів зниження мотивації на комунікативну діяльність, потреби у комунікативних контактах гальмують розвиток їх мовлення.

– Недоліки мовленнєвого розвитку негативно впливають на загальний психічний стан особистості розумово відсталих дітей та підлітків, а саме — емоційний, призводять до замкненої або агресивної поведінки.

– В умовах спеціальних навчальних закладів в учнів з легким та помірним ступенем розумової відсталості недоліки розвитку мовлення коригуються, але не досягають норми.

– Психологічна діагностика мовленнєвого розвитку учнів з розумовою відсталістю здійснюється за таким алгоритмом: словниковий запас, граматичний склад, адекватність слів, що використовуються, потреба у мовленні як у засобі комунікативної діяльності та мислення.

Перспективою подальшого дослідження є створення умов в освітньому середовищі для розвитку комунікативної діяльності дітей та підлітків.

Список літератури

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі / О. В. Гаврилов. — Кам.-Поділ. : Аксіома, 2009. — 308 с.
2. Лалаева Р. И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева. — Л. : Ленуприздат, 1988. — 70 с.
3. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — М. : Академия, 2002. — 160 с.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. — Изд. 3. — М. : Просвещение, 1986. — 192 с.
5. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. — М. : Просвещение, 1965. — 343 с.

А. И. Проскурняк
кандидат психологических наук, доцент
докторант Харьковской государственной академии культуры

КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Резюме

Анализируются особенности развития речи у умственно отсталых детей и подростков, причины нарушений, прослеживается влияние познавательных возможностей на их коммуникативно-речевое развитие, определяются особенности диагностики речевого развития.

Ключевые слова: речь, речевое развитие, дети, подростки, умственная отсталость, психологические особенности.

O. I. Proskurnyak
Ph.D. in Psychology, Associate
doctoral student Kharkiv State Academy of Culture

COMMUNICATIVE-SPEECH DEVELOPMENT MENTALLY RETARDED CHILDREN AND TEENAGERS : PSYCHOLOGICAL ASPECT

Summary

The features of development of speech are analysed for retard children and teenagers, reason of violations, influence of cognitive possibilities is traced on their communicative-speech development, the features of diagnostics of speech development are determined.

Key words: speech, speech development, children, teenagers, mental backwardness, psychological features.

УДК 159.923

А. О. Прохоров
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей психологии,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Россия

ОБРАЗ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ СУБЪЕКТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В статье рассматривается концептуальная модель образа психического состояния, в состав которой входят ситуации и события жизнедеятельности субъекта, когнитивные процессы, структура субъективного опыта, а также переживание, рефлексия, осознание и смысловые структуры. Исследования образа психического состояния в диапазоне «прошлое-настоящее-будущее» позволили выявить динамические и структурные характеристики образа, связанные с модальностью и уровнем психической активности состояния.
Ключевые слова: модель, образ психического состояния, динамика, структура, интенсивность, устойчивость.

Категория «психическое состояние» относится к базовым категориям психических явлений. Однако ряд основных положений этой категории недостаточно разработан. В этой связи фундаментальное значение приобретает изучение «чувственной ткани» (по А. Н. Леонтьеву) — образа психического состояния. Вопрос в том, как отображается (отражается) психическое состояние в сознании субъекта? В чём специфика образа психического состояния и его отличие от предметного образа? Каковы механизмы возникновения образа психического состояния, особенности его динамики и др.?

Успешные попытки изучения образа психического состояния и роли образа в контексте саморегуляции предпринимались Л. Г. Дикой и её учениками [1; 2; 3]. Ими было установлено, что образ психического состояния, выполняет особую роль в регуляторном процессе, т. к. в образе психического состояния представлены различные формы и уровни отражения человеком своего состояния, а также отображается деятельность по саморегуляции состояния. Л. Г. Дикая делает вывод о том, что образ психического состояния имеет ряд свойств, присущих перцептивному образу окружающего мира, таких как целостность, интегральность и процессуальность [1].

В изучении образа мы исходим из следующих концептуальных представлений. На наш взгляд, образ состояния, в отличие от предметного образа, может рассматриваться как структура, в которой слиты воедино знание, переживание и отношение, где знание раскрывается на основе консолидации внутренних ощущений и субъективного опыта, переживание связано с осознанностью и рефлексивностью, а отношение выражает зависимость образа состояния от ситуаций и внутренних механизмов его

© Прохоров А. О., 2012

возникновения, с одной стороны, и влияния образа состояния на регуляторные процессы жизнедеятельности субъекта (планирование, целеполагание, коррекцию и пр.), с другой. Образ психического состояния связан с сенсорно-перцептивными процессами (впечатлением, ощущением, восприятием), со структурами субъективного опыта вкупе с представлениями (вторичными образами) и памятью, а также с переживаниями, рефлексией, осознанием и смысловыми структурами. Именно в переживании, на основе ощущений и рефлексии, субъекту дается реальность его психического состояния. Переживание определяет и закрепляет психический образ состояния, интенсивность (яркость) его проявления, тогда как рефлексия устанавливает границы образа, его близость и соответствие актуально переживаемому состоянию.

Механизмы, приводящие к возникновению и закреплению образа психического состояния, следующие. Внутренние ощущения и впечатления, вызванные событиями и ситуациями, переживаемыми субъектом, проходя этап сличения с содержанием прошлого опыта, превращаются в образ. Подобно тому, как возникает и закрепляется предметный образ в процессе восприятия, образ психического состояния фиксируется и закрепляется в структурах памяти во время переживания человеком данного состояния, формируя субъективный опыт. Этот процесс связан с осознанием и рефлексией (рис. 1).

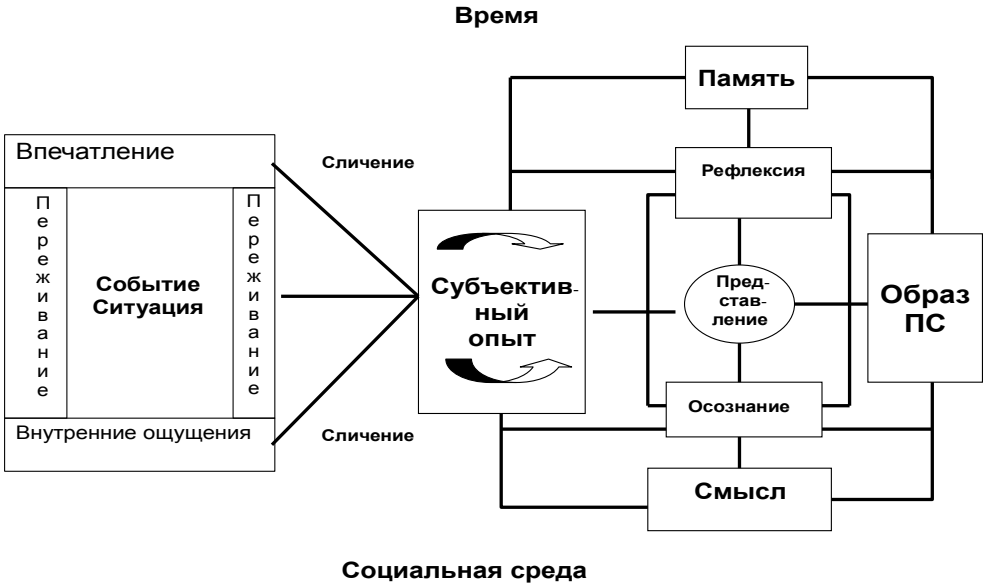


Рис. 1. Модель возникновения образа психического состояния

Отметим, что движением «снизу вверх» (от ощущений к образу) не исчерпывается данный процесс: одновременно существует и обратное движение «сверху вниз», от структур сознания к ощущению, где происходит распознавание образа состояния, через возникшую конфигурацию ощу-

щений. Уже на начальной стадии, связанной с переживанием ситуации, события, включаются механизмы сличения возникшей пространственной структуры состояния с образными схемами, являющимися компонентами ментальных репрезентаций. Это апперцепция — узнавание, установление тождества представлений, хранящихся в виде ментальных репрезентаций в субъективном опыте, с актуализированным состоянием. Подобные механизмы ментальных репрезентаций складываются уже в младенческом возрасте, представляя собой антиципирующие схемы (ядро знания) в самих репрезентациях [10].

Субъективный образ психического состояния раскрывается в трех проекциях: прошлое (в представлении о состоянии), настоящее (образ актуального состояния, возникающий вследствие восприятия собственного состояния «здесь и сейчас») и будущее (образ будущего, например, желаемого состояния).

Образ состояния характеризуется структурой, представляющей собой форму перцептивного образования, объединяющей и отражающей пространственно-временные и функциональные отношения между составляющими состояния, а также иерархической организацией, интенсивностью, качеством, модальностью и функциональностью. Он относительно стабилен, в его структуре существуют как постоянные, так и вариативные составляющие.

Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект. Отраженные компоненты психического состояния закрепляются в сознании в определенном сочетании, формируя структуру. Последняя изоморфна реальному состоянию. Закрепляясь в структурах памяти, образ становится структурным элементом субъективного опыта переживания состояний.

Образ психического состояния практически не изучен: не разработаны теоретические основания, не описаны феноменологические особенности и содержательные характеристики, нет ясности в отношении структуры и динамики его изменения в зависимости от времени-длительности и др. Попытка ответить на эти вопросы представлена в данном исследовании, целью которого являлось изучение динамических и структурных особенностей образа психического состояния в континууме «прошлое-настоящее-будущее».

Методика

Процедура исследования выглядела следующим образом. Испытуемыми выступали студенты 1, 2, 3 курсов факультета психологии Казанского университета, всего 93 человека, из них 11 юношей, 82 девушки. Им давалось задание в свободной форме (самоотчет) «здесь и сейчас» описать собственное актуальное состояние (субъективное описание) и, вслед за этим, с помощью методики «Рельеф психического состояния» [7] измерить это актуальное состояние (объективная оценка). Методика представляет собой опросник, содержащий 40 характеристик психического состояния.

Характеристики распределены в четырех блоках, включающих по десять показателей в каждом: психические процессы, физиологические реакции, переживание, поведение. Каждый показатель имеет 11 уровней интенсивности. (Отметим, что измерение психического состояния с помощью данной методики рассматривалось нами как относительно объективная оценка по отношению к субъективному описанию состояния).

В последующие встречи каждый испытуемый описывал и измерял психическое состояние, актуальное для первого дня исследования, так, как оно, актуальное состояние, характерное для первого дня, переживалось им в прошлом: неделю назад, месяц назад, год назад и как данное состояние переживалось бы им в будущем: через неделю, через месяц, через год.

Все актуальные состояния были разделены на группы по модальности и уровню психической активности: положительные состояния высокого уровня психической активности (радость, веселость, влюбленность, бодрость и др.), отрицательные состояния высокого уровня психической активности (ненависть, страх, злость и пр.), положительные состояния среднего уровня психической активности (спокойствие, умиротворенность, заинтересованность и др.), отрицательные состояния среднего уровня психической активности (безразличие, несобранность, ожидание и пр.), отрицательные состояния низкого уровня психической активности (утомление, грусть, апатия и др.). Синонимы: состояния высокого энергетического уровня, среднего и низкого уровня энергетики [9].

Данные самоотчетов, на основании экспертных оценок (экспертами выступили пять квалифицированных психологов, все — преподаватели факультета психологии, занимающиеся проблемами психологии состояний, в их задачу входил анализ самоотчетов по психологическим критериям), в процессе обсуждения были распределены по 18 группам. К ним были отнесены физиологические реакции; поведение (поступки, реакции, действия); переживания (ожидания, время, надежды); эмоции (настроение); события (ситуации); мотивация (желания, готовность, потребности, возможности); отношение (оценка, сравнение); трансцендентность (метафоричность); мышление; восприятие; речь; внимание; память (представления, образы памяти); сознание; ощущения; воображение; волевые процессы; рефлексия.

Полученные данные обрабатывались с помощью подсчета средних значений характеристик образа, индексов когерентности, дивергентности и организованности, структуры [5], коэффициента устойчивости-неустойчивости связей [8]. На основании линейных корреляций были построены и проанализированы корреляционные плеяды. Временные ряды показателей образов состояний (в прошлом — неделя, месяц, год, в настоящем — здесь и сейчас, в будущем — неделя, месяц, год) сравнивались с использованием непараметрической статистики «критерий знаков» [4].

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим образы состояний (высчитывалось среднее значение 40 показателей по методике «Рельеф психического состояния») каждой группы

психических состояний во временном континууме «прошлое-настоящее-будущее» по «объективным оценкам». Исследования показывают, что наиболее стабильными во всех временных диапазонах являются показатели образов положительных состояний высокого уровня психической активности (радость, веселость, влюбленность, бодрость и др.) и отрицательных состояний низкого энергетического уровня (утомление, грусть, апатия и др.). Образы других состояний характеризуются средними значениями по стабильности и интенсивности в континууме «прошлое-настоящее-будущее». В диапазоне «актуальное время — год назад» выявлена схожесть динамики изменения показателей образов отрицательных состояний высокого и среднего уровня психической активности, образа положительных состояний среднего энергетического уровня. Образ отрицательных состояний низкого энергетического уровня в данном диапазоне наиболее стабилен. Отметим, что во временном срезе «неделя» наблюдается снижение стабильности характеристик образов, практически во всех группах состояний. В диапазоне «актуальное время — год вперед» схожесть динамик демонстрируют образы отрицательных состояний высокого и низкого уровня психической активности, положительных и отрицательных состояний среднего энергетического уровня. Что касается стабильности образа, то обнаруживается тенденция снижения его устойчивости в диапазоне «месяц-год».

Обратимся к образам состояний, полученным по «субъективным описаниям». Из результатов следует, что наиболее полно и содержательно описываются испытуемыми образы актуальных состояний. Интересно отметить, что в содержательном отношении временной срез «год назад» также достаточно полно представлен в памяти испытуемых, в отличие, например, от всех других срезов, в том числе и от среза «через год». Наиболее «наполненными» описаниями характеризуются образы отрицательных состояний высокого и среднего уровня психической активности (ненависть, страх, злость, безразличие, ожидание и др.). Для образов состояний в актуальном временном интервале содержание этих описаний составляют характеристики поведения, мышления, мотивации и рефлексии. Для «года назад» — показатели поведения и переживания.

Проведенное исследование показывает, что образы психических состояний разного уровня психической активности и модальности во временном континууме «прошлое-настоящее-будущее» характеризуются различной стабильностью, разной содержательной насыщенностью и интенсивностью проявления. Наиболее стабильными во всех временных диапазонах являются противоположные по интенсивности образы положительных и отрицательных состояний высокого и низкого уровней психической активности. В целом, наибольшая интенсивность во всех временных диапазонах присуща образам положительных состояний высокого уровня психической активности, а наименьшая — образам отрицательных состояний среднего и низкого энергетического уровня. Наиболее содержательно насыщенными являются временные диапазоны «актуальное время» и «год назад». Интенсивность и содержательность образов психических состояний не име-

ют прямой зависимости. Образам состояний, характерным для прошлого времени, присуща низкая интенсивность при высокой содержательной насыщенности, тогда как образы состояний в будущем времени, демонстрируют обратную зависимость: при тенденции к повышению интенсивности снижается лексическая насыщенность образов. Образы состояний в актуальном времени отличаются богатством характеристик и содержательной наполненностью (от 62 до 84 %), в то время как в других временных диапазонах образы наполнены менее чем на 50 %.

Рассмотрим обобщенные характеристики структурной организации образов психических состояний (табл. 1.). Очевидно, что количество показателей в плеядах и количество плеяд зависят от взаимосвязей различной значимости, поэтому нами рассмотрены только плеяды высокого уровня значимости ($p<0,001$). Анализ количества показателей в плеядах показывает, что наибольшее число параметров в плеядах входит в структуру образа длительных отрицательных состояний низкого уровня психической активности (298), а наименьшее число характерно для структур образов отрицательных состояний среднего уровня (208). Другими словами, образы отрицательных состояний низкого уровня энергетики во всех временных диапазонах более содержательно наполнены, многокомпонентны по сравнению с образами других состояний, вследствие чего они и более устойчивы во времени. Интересно отметить, что количество плеяд при этом же уровне значимости ($p<0,001$) у образов отрицательных состояний низкого уровня психической активности одни из самых меньших — 25. Наибольшее количество плеяд характерно для образов отрицательных состояний среднего энергетического уровня — 40. Во временных диапазонах образы отрицательных состояний низкого энергетического уровня характеризуются малым числом плеяд, но большим числом составляющих в плеядах, тогда как образы отрицательных состояний среднего уровня активности имеют большое число плеяд при малом числе показателей в этих плеядах. Одновременно, устойчивость связей в этой группе образов состояний выше, чем у образов отрицательных состояний низкого уровня активности. Похожая картина, близкая к образам отрицательных состояний среднего уровня, обнаружена для образов положительных состояний высокого энергетического уровня: число плеяд — 35, количество показателей в плеядах — 261, средняя устойчивость связей — 60,5 %. Отметим ещё и то, что наибольшее количество плеяд характерно также для образов отрицательных состояний низкого и среднего уровней психической активности, число их снижается по мере повышения энергетической составляющей состояния.

Образы всех групп состояний демонстрируют высокий индекс когерентности и сравнительно низкий индекс дивергентности структур. При этом устойчивость связей в структурах варьирует в образах каждой группы состояний. Наиболее устойчивые взаимосвязи показателей характеризуются большей организованностью (высокие индексы когерентности и организованности структур), а менее устойчивые взаимосвязи придают структуре гибкость (высокий индекс дивергентности).

Таблица 1

Обобщенные характеристики структурной организации образов психических состояний в континууме «прошлое-настоящее-будущее»

Гр. состояний	Вр. срезы	Кол-во показателей в плеядах			Количество плеяд			Коэф. уст-ти, %	ИКС	ИДС	ИОС
		p≤0,05	p≤0,01	p≤0,001	p≤0,05	p≤0,01	p≤0,001				
B+	ГН	54	48	44	1	3	2	66,7	919	77	996
	МН	47	42	35	1	5	5	70,6	439	27	466
	НН	45	43	36	1	1	10	50,3	271	27	298
	АКТ	52	45	33	1	3	3	55,5	487	14	501
	ЧН	50	36	39	1	1	5	70,1	672	36	708
	ЧМ	49	40	36	3	7	7	57,9	351	12	363
	ЧГ	49	49	38	2	4	3	52,9	400	50	450
B-	ГН	54	40	33	1	4	4	65,5	847	8	855
	МН	50	48	35	1	5	3	63,3	661	10	671
	НН	51	45	36	1	4	2	61,1	646	26	672
	АКТ	53	45	36	1	2	3	52,7	546	101	647
	ЧН	55	43	34	1	2	4	62,5	518	30	548
	ЧМ	52	45	38	1	2	4	49,5	638	20	658
	ЧГ	53	47	37	1	3	6	82,3	547	28	575
C+	ГН	53	48	37	1	3	3	63,3	744	68	812
	МН	51	45	32	1	3	3	51,8	439	54	493
	НН	53	45	38	2	4	3	72,7	992	57	1049
	АКТ	49	42	38	2	1	4	48,7	448	72	520
	ЧН	51	48	38	1	2	3	58,2	701	28	729
	ЧМ	54	52	29	1	2	5	46,7	245	43	288
	ЧГ	45	44	37	1	4	3	71,6	781	11	792
C-	ГН	53	41	22	4	2	6	36,9	288	23	311
	МН	47	40	27	2	2	6	50,6	452	5	457
	НН	50	26	24	3	4	10	37,8	179	12	191
	АКТ	47	40	30	1	4	10	46,9	285	21	306
	ЧН	46	42	31	1	2	2	54,6	639	2	641
	ЧМ	50	39	37	2	2	3	62,2	741	6	747
	ЧГ	47	42	37	1	3	3	52,1	564	37	601
H-	ГН	57	48	43	1	1	4	60,9	931	49	980
	МН	55	47	41	1	2	3	65,2	858	18	876
	НН	55	45	40	1	2	2	68,3	796	24	820
	АКТ	54	47	43	1	2	7	60,5	496	78	574
	ЧН	52	46	42	1	2	3	78,4	1283	32	1315
	ЧМ	56	46	49	1	3	4	61,9	729	26	755
	ЧГ	54	51	40	1	3	2	62	743	29	772

Условные обозначения: Гр. состояний — группы состояний; Вр. срезы — временные срезы; Коэф. уст-ти, % — коэффициент устойчивости в процентах; p — уровень значимости связей; ИКС — индекс когерентности структуры; ИДС — индекс дивергентности структуры; ИОС — индекс организованности структуры; ГН — год назад; МН — месяц назад; НН — неделя назад; АКТ — актуальное время; ЧН — через неделю; ЧМ — через месяц; ЧГ — через год; B+ — положительные состояния высокого уровня психической активности; B- — отрицательные состояния высокого уровня психической активности; C+ — положительные состояния среднего уровня психической активности; C- — отрицательные состояния среднего уровня психической активности; H- — отрицательные состояния низкого уровня психической активности.

В целостной картине образов состояний индекс дивергентности значительно ниже индекса когерентности.

Анализ изменений образов состояний относительно актуального времени показывает, что наибольший размах в индексах когерентности и организованности наблюдается для недельного цикла, т. е. воспоминания (неделя назад) и ожидания (через неделю) во многом меняют индексы ИКС и ИОС, увеличивая их или уменьшая. Такой же разброс характерен и для образов состояний «год назад». Ожидание («через год») не имеет такой дисперсии в образах. Что касается индекса дивергенции (ИДС), то наибольшая дисперсия показателей образов состояний характерна для актуального времени, что свидетельствует о многообразии проявлений актуального образа.

В целом, индексы когеренции (ИКС) наиболее высоки для образов отрицательных состояний низкого уровня психической активности (Хср. = 834), у них также самые высокие и индексы организованности структур (Хср. = 870). Наиболее высокими индексами дивергенции (ИДС) характеризуются образы положительных состояний среднего уровня активности (Хср. = 47). В свою очередь, низкие значения ИКС обнаружены для образов отрицательных состояний среднего уровня энергетики (Хср. = 449), далее следуют образы положительных состояний высокого энергетического уровня (Хср. = 505). Наиболее низкие значения ИОС выявлены для образов отрицательных состояний среднего энергетического уровня (Хср. = 420) и для образов положительных состояний высокого уровня психической активности (Хср. = 540). Низкий ИДС (Хср. = 15) характерен для отрицательных состояний среднего уровня психической активности.

Таким образом, наиболее когерентными и организованными структурами являются образы отрицательных состояний низкого уровня психической активности. За ними следуют образы положительных состояний среднего энергетического уровня. Наименее, когерентными и организованными являются образы отрицательных состояний среднего уровня психической активности и образы положительных состояний высокого уровня энергетического уровня.

Обращаясь к результатам системного изучения образа психического состояния отметим следующее. Рассмотренные характеристики образа: феноменологические особенности, состав, структура, изменения образа в разных временных диапазонах и др. позволяют судить об образе состояния как об относительно стабильном образовании, интегрирующим различные психологические, физиологические и поведенческие показатели. Эти характеристики достаточно полно осознаются субъектом, что проявляется в оценках и описаниях испытуемых. Но это не предметный образ, а образ сознания, «мысленный» образ, который может быть определен как совокупность перцептивных характеристик, отражающих в форме структурированного сочетания психологические, соматические, поведенческие и другие показатели субъекта, изоморфные переживаемому психическому состоянию. Образ психического состояния отображается в сознании в виде переживаемой конфигурации связанных субъективных и объективных шкал, возникающих вслед за актуализированным состоянием.

Стабильность и интегрированность образа относительны, они зависят от ряда переменных: энергетической составляющей состояния, времени-длительности, знака, модальности состояния, содержания и др. характеристик. Устойчивость образа, на наш взгляд, связана с субъективным опытом переживания и, прежде всего, с частотой, длительностью и интенсивностью его актуализации в тех или иных ситуациях жизнедеятельности субъекта. Вследствие этого происходит закрепление определенных составляющих в структуре образа. Устойчивость-вариативность образа во временных диапазонах, по-видимому, являются отражением свойства процессуальности образа, а также неоднозначности процессов адаптации субъекта к обстоятельствам и ситуациям бытия.

Дальнейшие исследования взаимоотношений образа состояния с составляющими сознания: смысловыми характеристиками, рефлексией, переживаниями, когнитивными процессами, субъективным опытом и др., а также с субъектно-личностными характеристиками в зависимости от ситуаций и событий жизнедеятельности, позволят более полно очертить феномен образа психического состояния в контексте психических явлений и ментальной организации субъекта.

Выводы

1. Образы психических состояний во временном континууме «прошлое-настоящее-будущее» характеризуются различной стабильностью, интенсивностью и содержательной насыщенностью в зависимости от уровня психической активности и модальности состояний. Наиболее стабильными во всех временных диапазонах являются показатели образов положительных состояний высокого уровня психической активности и отрицательных состояний низкого энергетического уровня. Наибольшая интенсивность во всех временных диапазонах присуща образам положительных состояний высокого уровня психической активности, а наименьшая — образам отрицательных состояний среднего и низкого энергетических уровней. Интенсивность и содержательность образов психических состояний не имеют прямой зависимости. Актуальный образ состояния отличается полнотой содержания по сравнению с образами состояний в «прошлом» и «будущем», а образы «будущего» более насыщены, чем образы «прошлого». Наиболее содержательно наполнены образы отрицательных состояний высокого и среднего уровней психической активности.

2. Обнаружено, что наибольшее число различий во временном континууме «прошлое-настоящее-будущее» присуще образам положительных состояний высокого и среднего уровней психической активности. Различия между образами отрицательных состояний опосредуются энергетическим уровнем состояния: наибольшие различия выявлены между образами отрицательных состояний высокого уровня психической активности, наименьшие — между образами состояний низкого энергетического уровня.

3. Установлено, что структурная организация образов психических состояний в континууме «прошлое-настоящее-будущее» характеризуется

спецификой плеяд, их содержанием, устойчивостью связей, когерентностью, дивергентностью и организованностью. Наибольшее число показателей в плеядах при относительно малом их количестве входит в структуру образа длительных отрицательных состояний низкого уровня психической активности. Близкие закономерности обнаружены для образов положительных состояний высокого энергетического уровня. Образы всех групп состояний характеризуются высоким уровнем когерентности и организованности при низких индексах дивергентности структур. Наиболее высокие значения когерентности и организованности структур свойственны образам отрицательных состояний низкого уровня психической активности, тогда как низкие — образам отрицательных состояний среднего уровня энергетики и положительным состояниям высокого энергетического уровня.

Список литературы

1. Дикая Л. Г., Семикин В. В. Регулирующая роль образа функционального состояния в экспериментальных условиях деятельности / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин // Психол. журн. — 1991 — Т. 12, № 1. — С. 55–65.
2. Дикая Л. Г. Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека / Л. Г. Дикая // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. — М. : Издательство «Институт психологии РАН, 1999. — С. 80–106.
3. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека / Л. Г. Дикая. — М. : Институт психологии РАН, 2003. — 318 с.
4. Зайцев Г. Н. Методика биометрических расчетов. Математическая статистика в экспериментальной ботанике / Г. Н. Зайцев. — М.: Наука, 1973. — 256 с.
5. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 424 с.
6. Практикум по психологии состояний : учебное пособие / под ред. проф. А. О. Прохорова. — СПб. : Речь, 2004. — 480 с.
7. Прохоров А. О. Методики диагностики психических состояний личности / А. О. Прохоров. — М. : ПЕР СЭ, 2004. — 176 с.
8. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции / А. О. Прохоров. — Казань : Изд-во Казанского педагогического института, 1994. — 168 с.
9. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. — 152 с.
10. Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд / Е. А. Сергиенко. — М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2006. — 464 с.

А. О. Прохоров
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної психології,
Казанський (Приволзький) федеральний університет, Росія

ОБРАЗ ПСИХІЧНОГО СТАНУ СУБ'ЄКТА: ТЕОРЕТИЧНІ І ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Резюме

У статті розглядається концептуальна модель образу психічного стану, до складу якої входять ситуації та події життєдіяльності суб'єкта, когнітивні процеси, структура суб'єктивного досвіду, а також переживання, рефлексія, усвідомлення і смислові структури. Дослідження способу психічного стану в діапазоні «минуле-сьогодення-майбутнє» дозволило виявити динамічні і структурні характеристики образу, пов'язані з модальністю і рівнем психічної активності стану.

Ключові слова: модель, образ психічного стану, динаміка, структура, інтенсивність, стійкість.

A. O. Prokhorov
Kazan (Volga region) federal university

IMAGE OF A MENTAL STATE: THEORETICAL AND EXPERIMENTAL RESULTS

Summary

This article goes over conceptual model of the image of a mental state, which consists of the situation and events of life of a subject, cognitive structures, structure of a subjective experience, as well as experience, reflection, realization and semantic structures. Research of the image of a mental state in the range «*past-present-future*» enabled to figure out dynamic and structural characteristics of an image which are connected to modality and level of psychic activity of the state.

Key words: model, image of a mental state, dynamics, structure, intensity, variability, stability.

УДК 159.923.2–053.6

С. П. Ревенко
викладач кафедри загальної та соціальної психології
факультету психології, історії та соціології,
провідний фахівець інспекції моніторингу якості освіти
та психологічної служби Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ НАБУТТЯ ЗРІЛОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК НЕОБХІДНОЇ УМОВИ ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

У статті розглядається становлення та розвиток ідентичності в ранній юності, що є фундаментально важливою, життєтворчою умовою психологічного здоров'я особистості.
Ключові слова: ідентичність, особистісна ідентичність, гендерна ідентичність, професійна ідентичність, психічне здоров'я, мораторій, передчасна ідентичність, дифузна ідентичність, досягнута ідентичність.

Суспільна проблема. На сучасному етапі розвитку українського суспільства питання набуття зрілої ідентичності, як необхідної умови розвитку психічного здоров'я особистості для успішного функціонування та зростання у всіх сферах суспільного життя, значною мірою визначається особистісними якостями, здібностями, домаганнями та цінностями конкретної людини, яка здатна протиставляти соціуму свою волю та свої бажання, здатна здійснювати свідомий життєвий вибір у різних напрямах (професійному, особистісному, сімейному). Тому на сьогоднішній день набуває актуальності питання формування та розвитку ідентичності, що є фундаментально важливою, життєтворчою умовою психологічного здоров'я, особливо в ранній юності і це зумовлено сучасними соціально-психологічними факторами: стресогенністю суспільства, динамікою порушень психічного здоров'я дітей різних вікових груп, спалахами психосоматичних захворювань, психоемоційним перенавантаженням, змінами життєвих цінностей.

Накопичений досвід дослідження розвитку ідентичності дозволяє виділити декілька підходів до цього питання: психоаналітичний, який включає в себе психоаналітичну концепцію В. Фрейда, Е. Еріксона, статусний підхід Дж. Марсіа, підхід Р. Гартмана, А. Ватермана; когнітивний підхід (Р. Брейкуелл, Х. Теджфел, Дж. Тернер, Н. Іванова, М. Яромовіц та ін.); біхейвористичний (Е. Гоффман, Л. Краппман, Р. Фогельсон, Дж. Хабермас та ін.); символічний інтеракціонізм (Дж. Мід, Л. Краппман); екзистенційно-гуманістичний (Д. Б'юдженталь, А. Мінедд, Е. Мінделл, К. Ясперс та ін.).

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблемою становлення ідентичності та психічного здоров'я особистості в різних її напрямах присвячені роботи як українських так і російських психологів — це роботи С. І. Болтивеця [1], С. Д. Максименко [7, 8], О. М. Кокуна [7], М. Й. Варія [2], О. В. Завгородньої [4], В. Зливкова [3], С. Карсканової [5],

 © Ревенко С. П., 2012

Г. І. Малейчука [12], Л. Шнейдер [11], О. М. Хлівної [10], Т. В. Федотової [10], Г. В. Католика [6], А. Л. Підсаднюк [6], С. Раджабової [9] та ін.

Щодо психічного здоров'я особистості та його психологічної складової існує багато визначень. У статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я зазначається, що «здоров'я — це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад». Це вказує на те, що психічне здоров'я передбачає наявність нормально розвинених психічних функцій, фізіологічного, духовного та соціального благополуччя, збережену здатність адекватної адаптації й активної діяльності. Значний внесок щодо розкриття даного питання зробили Р. Олпорт, Л. Франкл, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.

Центральним новоутворенням раннього юнацького віку є особистісне самовизначення, що постає як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. На позначення цього феномену використовують поняття «ідентичність».

Як зазначає М. Й. Варій — ідентичність (лат. Identius — тотожний, однаковий) виявляється у зосередженості людини на собі, в ототожненні її з соціальною групою та оточенням, у визначенні цінності людини та її соціальної ролі [2, 46].

Формування ідентичності є тривалим і складним процесом, який залежить від прийняття індивідом власних рішень (криза ідентичності), а також від вміння брати на себе зобов'язання щодо здійсненого вибору, системи цінностей чи майбутньої професійної діяльності.

Л. Б. Шнейдер [11] звертала увагу на статуси ідентичності:

1) «дифузна» ідентичність — притаманна людям, які не мають чітко сформованих цілей, цінностей і не прагнуть цього. У постановці життєвих завдань вони виявляють несамостійність, вагання, їм бракує бажання досягти певної чіткості, тож суб'єктна складова цього процесу не розвинута;

2) «передчасна» ідентичність — статус ідентичності особистості, яка ще не пережила кризи, не володіє сукупністю цілей і цінностей. Така ідентичність «...виникає у тих випадках, коли людина взагалі не робила незалежних життєвих виборів, ... скоріше це варіант нав'язаної ідентичності». У людини з таким статусом ідентичності життєві завдання скоріше за все запозичені;

3) «мораторій» — кризовий стан особистості з вираженим намаганням його подолати. Спостерігається високий рівень тривожності, усвідомлена відповідальність, але можливі імпульсивність, крайнощі, поспішність і передчасність у формулюванні життєвих завдань;

4) «досягнута» ідентичність — притаманна особистості, що пройшла кризу і сформувала певну сукупність особистісно значущих цілей, цінностей, переконань та їх ієрархію. Така особистість життєві завдання вибудовує самостійно, виважено [11, 65–68].

Для психічного здоров'я старшокласників необхідне набуття зрілої ідентичності, що дозволяє формувати їм життєві цілі, активно їх досягати, адекватно реагувати на навколишні події, гнучко будувати соціальні

зв'язки, орієнтуючись на їх тривалість та відкритість. Становлення зрілої ідентичності в ранньому юнацькому віці запобігає соціальній дезадаптації, високій емоційній лабільності, психічним порушенням та високій конформності поведінки, формує почуття власної гідності як основу психічної стабільності та психічного здоров'я.

На основі узагальнення вище зазначеного ми вважали за доцільне дослідити сформованість ідентичності у юнацькому віці та визначити рівень психічного здоров'я у старшокласників.

Для визначення сформаваності ідентичності у юнацькому віці нами було використано наступні психодіагностичні методики: методика визначення особистісної ідентичності (МИЛИ); методика визначення гендерної ідентичності (МИГІ); методика визначення професійної ідентичності (МІПІ); методика «Особистісний диференціал»; опитувальник «Загальне здоров'я».

Дослідження проводилося на базі школи № 46 м. Херсона серед учнів 11 класів.

При проведенні методики «Визначення особистісної ідентичності» були отриманні результати які свідчать, що:

1) «дифузна» ідентичність притаманна 23 % (7 учням із 30);

2) «передчасна» ідентичність — не було виявлено (0 %);

3) «мораторій» — кризовий стан особистості з вираженим намаганням його подолати, спостерігається у 30 % (9 учнів із 30);

4) «досягнута» ідентичність — притаманна 23 % (7 учням із 30);

5) «псевдопозитивна» ідентичність спостерігається у 24 % (7 учнів із 30).

При проведенні методики «вивчення професійної ідентичності» (МІПІ) були отримані наступні результати:

1) «дифузна» ідентичність притаманна 26 % (7 учням із 27);

2) «передчасна» ідентичність було виявлено у 11 % (3 учнів із 27);

3) «мораторій» — кризовий стан особистості з вираженим намаганням його подолати, спостерігається у 34 % (9 учнів із 30);

4) «досягнута» ідентичність — притаманна 25 % (7 учням);

5) «псевдопозитивна» ідентичність була визначена у 4 % (1 учень із 30).

На основі отриманих результатів за методикою «Вивчення гендерної ідентичності» (МИГІ) ми можемо зробити наступні висновки:

1) «дифузна» ідентичність притаманна — 40 % (13 учнів із 27);

2) «передчасну» ідентичність було виявлено — у 30 % (8 учнів із 27);

3) «мораторій» — кризовий стан особистості з вираженим намаганням його подолати, спостерігається — у 17 % (5 учнів із 27);

4) «досягнута» ідентичність — притаманна 0 %;

5) «псевдопозитивна» ідентичність була виявлена — у 4 %(1 учень із 27).

В результаті проведення методики «Особистісний диференціал» були отримані результати, які дозволяють зробити наступні висновки:

1. Фактор «Оцінки» (О) свідчить про рівень самоповаги: «високі значення» цього фактора, які виражені у 42 % (10 учнів із 24) говорять про те, що досліджувані приймають себе як особистість, схильні усвідомлювати себе носіями позитивних, соціально бажаних характеристик, в певному сенсі задоволені собою. «Низькі значення» фактора (О), які виражені

у 4 % (1 учень із 24) вказують на критичне ставлення людини до самої себе, її незадоволеність власною поведінкою, рівнем прийняття самої себе, можливі навіть невротичні чи інші проблеми, пов'язані з відчуттям малої цінності своєї особистості. «Середні значення» спостерігаються у 54 % (13 учнів із 24), що свідчить про те, що досліджувані приймають себе як особистість, але мають схильність критично ставитися до себе та відчувають незадоволеність собою.

2. Фактор «Сили» (С) свідчить про розвиток вольових сторін особистості, як вони усвідомлюються самим досліджуваним. «Високі значення», які спостерігаються у 12 % (3 учня із 24), свідчать про впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у важких ситуаціях. «Низькі значення» спостерігаються у 21 % (5 учнів із 24) вказує на недостатній самоконтроль, нездатність триматися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок, а також, вказують на астенизацію і тривожність. «Середні значення» спостерігаються у 67 % (16 учнів із 24), що свідчить про те, що вольові сторони особистості не достатньо повно усвідомлюються самими досліджуваними, але мають схильність розраховувати на власні сили у важких ситуаціях та нездатні триматися прийнятої лінії поведінки.

3. Фактор «Активності» (А) інтерпретується як свідчення екстравертованості особистості. «Позитивні» (+) значення, що були виявлені у 4 % (1 учень із 24), вказують на високу активність, товариськість, імпульсивність; «негативні» (-), що спостерігаються у 21 % (5 учнів із 24) — на інтровертність, певну пасивність, спокійні емоційні реакції. Значення «середнього рівня» спостерігаються у 75 % (18 учнів із 24), що свідчить про те, що досліджувані в залежності від обставин та ситуації, здатні «приймати той чи інший полюс», тобто бути активними, товариськими, імпульсивним з одного боку, а з іншого — пасивні, спокійні, тобто мають схильність до лабільності.

В результаті проведення методики «Опитувальник загального здоров'я» були отримані наступні результати:

1. Негативна емоційність (нейротизм)

– на високому та вище середнього рівнях будо виявлено у 10 % (3 учнів із 30), це свідчить про нестабільність, неврівноваженість нервово-психічних процесів, емоційну нестійкість, а також про лабільність вегетативної нервової системи, тому такі діти легко збуджуються, для них характерні мінливість настрою, чутливість, а також тривожність, недовірливість, повільність, нерішучість;

– середній рівень складає 57 % (17 учнів із 30), це вказує на стабільність, врівноваженість нервово-психічних процесів, емоційну стійкість, але для таких дітей характерна чутливість, а також ситуативна тривожність, недовірливість, можливо навіть нерішучість;

– рівень «нижче середнього» складає 24 %, що свідчить про те, що 7 учнів із 30 стабільні, врівноважені нервово-психічні процеси, емоційна стійкість, лабільність вегетативної нервової системи, для них характерна стійкість настрою, рішучість; «низький рівень» — не виявлено.

2. Задоволеність і психологічне благополуччя в сфері ділової активності — було виявлено:

– на високому рівні не виявлено жодного учня;

– на рівні «вище середнього» 3 % (тобто 1 учень із 30), це свідчить про те, що у них розвинене вміння керувати своєю мотиваційною сферою, активна позиція у житті, прагнення до все більш важливих цілей, відповідальність (доведення справ до кінця, доброчесність, надійність, вимогливість до себе), вміння освоюватися при зміні обставин, вміння коректувати діяльність відповідно до поточної ситуації та своїх потреб, виконання осмисленої та цікавої діяльності (що припускає наявність цілей і вміння бачити можливості для їх виконання, вміння підбирати для себе такі справи, які відповідають власним справжнім інтересам та потребам);

– середній рівень складає 84 % (тобто 25 учнів із 30), що говорить про те, що вміння керувати своєю мотиваційною сферою ще не достатньо розвинено, але наявна активна позиція у житті, прагнення до все більш важких цілей, відповідальність (доведення справ до кінця, доброчесність, надійність, вимогливість до себе), вміння освоюватися при зміні обставин, вміння коректувати діяльність відповідно до поточної ситуації та своїх потреб, вміння підбирати для себе такі справи, які відповідають власним справжнім інтересам та потребам;

– рівень «нижче середнього» складає 13 %, це свідчить про те, що у 4 учнів із 30 вміння керувати своєю мотиваційною сферою ще не достатньо розвинено, але наявна активна позиція у житті, прагнення до все більш важливих цілей, але без вираховування своїх можливостей, не завжди доведення справ до кінця, але наявна доброчесність, надійність, вимогливість до себе, вміння коректувати діяльність відповідно до поточної ситуації та своїх потреб не завжди проявляється, а скоріше ситуативно, тобто у зв'язку з ситуацією; «низький рівень» — не виявлено.

3. Задоволеність і психологічне благополуччя в сфері міжособистісної активності було виявлено:

– на високому рівні 0 % (жодного учня);

– на рівні «вище середнього» 3 % (тобто 1 учень із 30), що говорить про те, що у них розвинена здатність взаємодіяти із соціумом, з іншими людьми, тобто соціальна активність, діяльне відношення людини до світу, що виражається єдністю особистого й колективного, суспільного і індивідуального, здатність людини бути джерелом власної активності і творчого відношення до суспільного буття, до життя інших людей, розуміння «потрібного, необхідного та можливого», а також здатність вибирати кращий варіант поведінки і докладання власних зусиль; впевненість у собі та власних силах; сформована система самоорганізації (насамперед, планування і самоконтроль), здатність отримувати задоволення тут і зараз, вміння розуміти та регулювати власні емоції і функціональні стани; переконання у наявності певних цінностей та смислів, що є більшими за власне Я, яким варто присвятити своє життя, позитивні і оптимістичні установки відносно життя;

– середній рівень складає 94 % (тобто 28 учнів із 30), це говорить про те, що здатність взаємодіяти із соціумом, з іншими людьми, тобто соціаль-

на активність, ще не достатньо розвинена, а знаходиться на стадії розвитку, але наявна здатність людини бути джерелом власної активності і творчого відношення до суспільного буття, до життя інших людей, недостатньо сформована система самоорганізації (насамперед, планування і самоконтроль), але є здатність отримувати задоволення тут і зараз та переконання у наявності певних цінностей та смислів, що є більшими за власне Я, яким варто присвятити своє життя; вміння розуміти та регулювати власні емоції і функціональні стани — ще не сформовано на достатньому рівні, але наявні позитивні і оптимістичні установки відносно життя;

– рівень «нижче середнього» складає 3 %, що свідчить про те, що у 1 учня із 30 здатність взаємодіяти із соціумом, з іншими людьми, тобто соціальна активність, ще не достатньо розвинена, а знаходиться на стадії розвитку, що стосується, також, здатності людини бути джерелом власної активності і творчого відношення до суспільного буття, до життя інших людей, не достатньо сформована система самоорганізації (насамперед, планування і самоконтроль), але є здатність отримувати задоволення тут і зараз та переконання у наявності певних цінностей та смислів, що є більшими за власне Я; вміння розуміти та регулювати власні емоції і функціональні стани — ще не сформовано на достатньому рівні;

– «низький рівень» — не виявлено.

В результаті проведення психодіагностичного дослідження, можна зробити висновок, що у більшості учнів ще не сформована зріла, «досягнута» ідентичність, тобто відчуття самоідентичності (власної визначеності та готовність до самореалізації) знаходиться в процесі формування. «Домінуючим» варіантом становлення ідентичності у групі є «дифузний» тип та «мораторій», що свідчить про те, що більшість досліджуваних не мають чітко сформованих цілей, цінностей і не прагнуть цього; у постановці життєвих завдань вони виявляють несамостійність, вагання, їм бракує бажання досягти певної чіткості, тож суб'єктна складова цього процесу не розвинута. Менш виражена: «передчасна» та «псевдопозитивна» ідентичність, що свідчить про те, що «особистість» учнів, ще не пережила кризи, життєві завдання скоріше за все запозичені.

Як ми бачимо, дослідження розвитку та формування ідентичності та її вплив на психічне здоров'я має велике значення для подальшого становлення і самоактуалізації особистості у нових соціальних умовах та набуття навичок самостійного життя і потребує подальшого дослідження в інших умовах навчання. Отримані результати попереднього дослідження можуть бути використані педагогами та психологами загальноосвітніх шкіл у профорієнтаційній, психокорекційній роботі з учнями старших класів.

Список літератури

1. Болтивець С. Д. Психогігієнічна позиція педагога у пропагуванні здорового способу життя / С. Д. Болтивець. — Соціальна психологія. — 2007. — № 9. — С. 65–66.
2. Варій М. Й. Загальна психологія : підручник для студ. психол. і педагог. спеціальностей / М. Й. Варій. — [2-ге видан., випр. і доп.]. — К. : Центр учбової літератури, 2007. — 968 с.

3. Зливков В. Проблеми соціальної самоіндентифікації української еліти / В. Зливков // Соціальна психологія. — 2004. — № 6. — С. 3–16.
4. Завгородня О. В. Проблема психічного здоров'я: спроба теоретичного аналізу / О. В. Завгородня //Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 1. — С 55–60.
5. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації / С. В. Карсканова // Практична психологія та соціальна робота. — 2011. — № 1. — С. 1–9.
6. Католик Г. В., Підсаднюк А. Л. Діти трудових емігрантів. Особливості особистісної ідентичності у підлітково-юнацькому віці / Г. В. Католик, А. Л. Підсаднюк // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 12. — С. 31–34.
7. Максименко С. Д., Кокун О. М. Теоретико-методологічні засади психологічного обґрунтування заходів пропагування серед молоді здорового способу життя / С. Д. Максименко, О. М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. — № 8. — С. 59–63.
8. Максименко С. Д. Психологічні засади пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя молоді / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 6. — С. 72–74.
9. Раджабова С. Вплив ідентифікації на формування глибинно-психологічного змісту психіки / С. Раджабова // Психологія і суспільство. — 2008. — № 2. — С. 153–156.
10. Хлівна О. М., Федотова Т. В. Здорова особистість в світлі гуманістичної моделі А. Маслоу та акмеологічного підходу / О. М. Хлівна, Т. В. Федотова // Практична психологія та соціальна роботаю. — 2005. — № 9. — С. 1–10.
11. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная, професиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. — М. : Московсикй психолого-социальний институт, 2007. — 128 с.
12. Малейчук Г. И. Идентичность как критерий психологического здоровья личности [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http:// www.b17.ru/article/752, свободный. — Загл. с экрана.

С. П. Ревенко
преподаватель кафедры общей и социальной психологии
факультета психологии, истории и социологии,
ведущий специалист инспекции мониторинга качества образования
и психологической службы Херсонского государственного университета

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЗРЕЛОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕЁ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Резюме

В статье рассматривается становление и развитие идентичности, которое является важным условием для психического здоровья личности.

Ключевые слова: идентичность, личностная идентичность, гендерная идентичность, профессиональная идентичность, психическое здоровье, преждевременная идентичность, диффузная идентичность, достигнутая идентичность.

S. P. Revenko
Lecturer, Department of General and Social Psychology
Department of Psychology, History and Sociology
Senior Specialist Inspection Monitoring Educational Quality
and psychological services Kherson State University

PECULIARITIES OF BECOMING MATURE IDENTITY OF THE PERSON AS A CONDITION OF MENTAL HEALTH

Summary

In this article we can see a formation and development of identity in early adolescence, which is an important prerequisite for mental health.

Key words: identity, personal identity, social identity, reached identity, moratorium, pre-term identity, diffusive identity, realized and unrealized identity.

УДК 658.834.2+150.193

С. В. Ситнік
кандидат психологічних наук, доцент кафедри
теорії та методики практичної психології
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В статті розкривається природа особистісного потенціалу та виявляється специфіка його прояву у суб'єктів професійної взаємодії, зокрема у керівників. Представлені види психологічних потенціалів, на яких базується особистісний потенціал керівника.
Ключові слова: особистісний потенціал, професійна взаємодія, управлінська взаємодія, особистість керівника.

Особистісний потенціал є однією з умов досягнення успіху в тій чи іншій діяльності. Це стосується і взаємодії між людьми для досягнення спільної мети. Ефективність професійної взаємодії керівника визначається не в останню чергу його особистісним потенціалом. Феномен особистісного потенціалу впливає на вибір стратегії і розвиток стилю управління.

У психологічній науці особистісний потенціал розглядається поряд з потенціалами: психофізіологічний, трудовий, інтелектуальний (В. І. Шуванов, А. А. Деркач, Е. В. Селезньова, Д. Сервон, Дж. Капрарі, В. М. Марков), самовизначення, самореалізації (Д. А. Леонтьєв), організаційний (Ю. Н. Ємельянов), професійний (И. П. Маноха), творчий та комунікативний (Л. Е. Орбан-Лембрик), духовний (Д. В. Паригін) та ін.

Разом з тим, дослідження з цієї проблеми, що існують в сучасній психології, не надають повного уявлення про особистісний потенціал керівника в контексті професійної взаємодії, оскільки фрагментарно відображаються лише деякі аспекти цієї психологічної проблеми. У зв'язку з цим мета дослідження полягає у вивченні особистісного потенціалу керівника у професійній взаємодії.

Завдання дослідження: 1) розкрити природу особистісного потенціалу; 2) дослідити особливості особистісного потенціалу суб'єктів професійної взаємодії.

Згідно з першим завданням дослідження проаналізовано дослідження з проблеми особистісного потенціалу в сучасній психології. В енциклопедичному словнику дається таке визначення: «потенціал» (від лат. potentia — сила) — джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути приведені в дію, використані для вирішення якої-небудь задачі, досягнення певної мети» [7]. Д. А. Леонтьєв, А. В. Плотнікова, Е. Н. Осін та ін. пишуть, що потенціал може означати не специфічність розглянутої характеристики (може виявлятися в різних видах діяльності та в різних ефектах,

 © Ситнік С. В., 2012

володіючи при цьому самоцінністю), тобто як вираз «особистісного в особистості». Особистісний потенціал представляє собою інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити з стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності і смислових орієнтацій на тлі тиску і змінних зовнішніх умов.

Поняття «потенціал» розглядається в контексті управлінської діяльності. На думку А. О. Деркача, феномен потенціалу в акмеології, змістовно відображає сутність двох загальних законів акмеології: по-перше, закон самовираження особистості в професії, по-друге, закон особистісно-професійного розвитку і множення особистісного потенціалу. В. М. Марков «потенціал» визначає як психологічний феномен, який інтегрально описує мотиви і здібності особистості.

Особистісний потенціал використовується вітчизняними та зарубіжними психологами для пояснення закономірностей саморозвитку особистості. Зустрічаємо близькі до поняття «потенціал» терміни «установка» — схильність, готовність до реалізації дії у певній ситуації (Д. М. Узнадзе, 1966): соціальна установка — загальна особистісна готовність до реалізації власних потреб в тих чи інших умовах (Ш. Надірашвили, 1974); «аттітюд» — фіксована соціальна установка (Г. Олпорт, 1937); «диспозиційна система особистості», в якій диспозиції формуються на базі потреб особистості і ситуації діяльності (В. О. Ядов, 1975); «психологічна готовність» — психологічна установка і спроможність її реалізувати (Б. Д. Паригін, 1991).

Серед вітчизняних психологів проблема потенціалу людини досліджувалась Б. Г. Ананьєвим (1996), С. Л. Рубінштейном (1973), К. О. Абухановою-Славською (1999), Б. Ф. Ломовим (1984) та ін. Зокрема, Б. Г. Ананьєв під потенціалом розумів розвиток людини як особистості і як суб'єкта діяльності, а також взаємопов'язані симптомокомплекси властивостей різних рівнів організації людини. Тобто, потенціал охоплює психофізіологічні, сенсорно-перцептивні, психомоторні, інтелектуальні і особистісні властивості. В роботах Б. Ф. Ломова потенціал тлумачиться як здібність, система знань, умінь, навичок. В дослідженнях С. Л. Рубінштейна, К. О. Альбуханової-Славської процес реалізації особистісного потенціалу розглядається як розвиток взаємовідношень особистості з навколишнім світом.

Найбільш повне визначення потенціалу дає І. П. Маноха (1995). Автор, вивчаючи професійний потенціал особистості, зазначає, що потенціал: «...це онтологічна властивість буття особистості, яке визначає тенденції розгортання індивідуального життя «Я» особистості, обумовлює успішність реалізації особистістю свого «буттєвого» призначення» [4, 53].

Дослідження потенціалу людини в зарубіжній психології представлені в першу чергу гуманістичним напрямом, в якому потенціал розглядається як вроджені потреби, здібності. Головна ідея гуманістичної психології полягає в тому, що розвиток особистості пов'язаний з реалізацією її можливостей, потенціалу. Зокрема, ця ідея представлена в роботах А. Маслоу

про самоактуалізацію — природний потяг людини стати такою, якою вона може стати (А. Маслоу, 1997); в працях К. Роджерса про вроджену тенденцію до самоактуалізації — до розвитку власних можливостей з метою саморозвитку особистості (К. Роджерс, 1994).

Є певна специфіка при визначенні суто особистісного потенціалу порівняно з потенціалом людини. Д. А. Леонтьєв наголошує, що особистісний потенціал є інтегральною характеристикою рівня особистісної зрілості. Головним феноменом особистісної зрілості і формою прояву особистісного потенціалу є феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності відносно вільно від заданих умов цієї діяльності. До цих умов відносяться біологічні передумови, потреби, характер та інші стійки психологічні структури. На думку Д. О. Леонтьєва, особистісний потенціал відбиває ступінь подолання особистістю заданих обставин та наприкінець подолання особистістю самої себе [3].

Успіху в професійній взаємодії управлінця сприяють його індивідуально-психологічні особливості, які складають особистісний потенціал. Категорія «взаємодія» виявляється необхідною для позначення і розкриття всіх тих умов, ситуацій, факторів, з якими стикається людина в процесі спільної діяльності, зокрема, професійної. Професійна (Т. В. Анісімова, 1985) або професійно-ділова (Ю. Ф. Поляковський, 1990) взаємодія, виявлення її типології і закономірностей у спільній діяльності стає предметом все більш широкого кола досліджень. Професійна взаємодія — це функціональна взаємодія, що має діловий характер, не тотожна міжособистісної взаємодії. Особливості професійної взаємодії полягають в тому, що: партнер в професійній взаємодії завжди виступає як особистість, значима для суб'єкта; взаємодіючих людей відрізняє добре взаєморозуміння в питаннях справи; основне завдання професійного взаємодії — продуктивне співробітництво. Проблема професійної взаємодії має відносно самостійний зміст, вона конкретизує взаємозв'язки особистості та професії, виявляє ті чинники, які опосередковують відносини індивідів у професійній діяльності.

Ефективність професійної взаємодії визначається, насамперед, сформованістю людини як особистості, як суб'єкта праці, пізнання, спілкування. Це, в свою чергу, припускає, що формування людини як суб'єкта професійної взаємодії має тривалий і стадіальний характер, обумовлений специфічними особливостями професіогенеза.

Спираючись на дослідження М. Вудкока і Д. Френсіса виділимо здібності, уміння, навички, що відбивають зміст особистісного потенціалу керівника. Зокрема, на думку М. Вудкока і Д. Френсіса, в якості факторів, що визначають ефективність діяльності керівника виділяються: уміння керувати собою; особистісні цінності, особистісні цілі, саморозвиток, навички рішення проблем; уміння реалізації творчого підходу; уміння впливати на людей; розуміння управлінської роботи; навички керівництва; уміння навчати; здібність формувати колектив.

Серед факторів ефективної управлінської взаємодії Ф. О. Жулітов виокремлює показники, що характеризують особистісні властивості керівника, які можна розглядати складовими частинами їх особистісного

потенціалу. Це спрямованість на справу, або на персонал; бажані ролі у взаємодії — адміністратор, постачальник, вихователь та інші.

Розглядаючи проблему особистісного потенціалу в професійній взаємодії керівника зауважимо, що А. І. Китов в структурі особистісних властивостей керівника виділяє управлінські здібності, політичні, професійні та організаторські якості. Водночас Є. С. Чугунова в структурі особистості керівника виділяє адміністративно-організаторські уміння, морально-етичні характеристики, якості розуму, професійні вміння, соціальну спрямованість, мотивацію. Як ми бачимо, автор в першу чергу звертає увагу на властивості, які можна віднести до змісту його особистісного потенціалу керівника.

Головним особистісним новоутворенням на думку Ю. Д. Красовського є система стратегічних задумів, які виконують в індивідуальній управлінській концепції змістотворну функцію. Поєднання здібностей, рис особистості визначає типологію і індивідуальну своєрідність керівників: «керівник-політичний лідер», «керівник-фахівець», «керівник-організатор», «керівник-наставник» (А. Л. Журавлев).

Якості керівника, які мають відношення до його особистісного потенціалу, Р. Х. Шакуров класифікує залежно від двох аспектів: 1) дискретно-функціонального (визначення якостей керівника, необхідних для виконання окремих завдань), 2) інтегрально-функціонального (виокремлення та оцінка здатності керівника до виконання управлінських функцій в цілому).

Таким чином, в ролі регулятора процесу реалізації особистості в управлінській діяльності виступає психологічне утворення яке інтегративно поєднує в собі комплекс персональних та типологічних характеристик, що детермінують основні прояви особистості [1]. Саме цей комплекс можна описати завдяки категорії особистісного потенціалу.

Розкрити зміст особистісного потенціалу керівника можна за допомогою аналізу професіограми цієї професії. Спираючись на модель професіонала за Є. О. Клімовим, виділимо компоненти, які пов'язані з особистісним потенціалом. Передусім це властивості людини як цілого (образ світу, спрямованість, креативність, інтелектуальні та емоційно-вольові риси індивідуальності. Далі — знання, досвід, обізнаність, культура професіонала.

Важливим для вирішення проблеми особистісного потенціалу керівника є твердження О. В. Москаленко, що професійна самосвідомість розглядається як «особистісне утворення, яке властиве конкретному суб'єкту, зароджується в дошкільному дитинстві, в подальшому формується і розвивається, як і сама особистість. Проявом професійної самосвідомості є особистісні якості людини, які, переломлюючись через професійні знання, демонструються в ситуації професійного життя або діяльності» (О. В. Москаленко, 1996).

На думку В. М. Маркова поняття «потенціал» як психологічний феномен включає в себе мотиви і здібності особистості. Особистісний потенціал розглядається автором як самокерована система внутрішніх відновлюваних ресурсів особистості, яка проявляється в її діяльності, спрямованій на

отримання соціально значущих результатів. Особистісний потенціал людини розкривається в професійній взаємодії через професійну самореалізацію. В. Н. Марков пропонує розглядати особистісно-професійний потенціал як частину особистісного. Цей потенціал забезпечує прогресивний розвиток особистості в процесі професійної взаємодії і розглядається в якості основи становлення професіоналізму керівника. Особистісно-професійний потенціал розглядається як сукупність внутрішніх ресурсів людини, що визначають його професійні можливості. З точки зору А. О. Деркача феномен потенціалу пов'язаний з самовираженням особистості в професії. Разом з тим особистісно-професійний розвиток взаємопов'язаний з зростанням особистісного потенціалу. Таким чином, спостерігається взаємозалежність особистісного потенціалу з управлінською взаємодією, яка є одним з видів професійної взаємодії.

Спираючись на структуру особистісного потенціалу суб'єкта професійної діяльності, запропоновану І. В. Черніковою, а також на модель особистості керівника (А. Л. Журавлева), позначимо структурні компоненти особистісного потенціалу суб'єкта професійної взаємодії. Структурними компонентами цього потенціалу є: психофізіологічний; трудовий; творчий; адаптаційний; лідерський; комунікативний; організаційний.

Розкриємо зміст названих компонентів. Психофізіологічний потенціал включає в себе: 1) задатки організаторських здібностей, 2) врівноваженість, рухливість, силу нервової системи, 3) емоційну стабільність. Трудовий потенціал: 1) комунікативні та організаторські здібності, педагогічні здібності, моральні якості; професійна компетентність; лідерські здібності. Творчий потенціал: 1) рівень інтелекту; креативні здібності, здатність бачити ключову задачу і прагнення до впровадження нового. Адаптаційний потенціал: активність особистості, саморегуляція, самоактуалізація і адаптаційна готовність.

Характеризуючи лідерський потенціал особистості зазначимо, що він дозволяє зберігати стабільність управлінської діяльності на тлі тиску і зовнішніх умов, які змінюються. Лідерський потенціал складають наступні характеристики особистості: особистісно-професійні якості — самокерованість, надійність, наполегливість, самостійність; лідерські здібності — спроможність впливати на людей, бажання виділиться, уміння знімати міжособистісне напруження, мотивація що надихає; інтелектуальні якості — високий інтелект, гнучкість розуму, розсудливість, оптимістичне мислення; соціально орієнтовані якості — комунікабельність, емпатія, спроможність адаптуватися до різних ситуацій, схильність до кооперації з іншими людьми, ініціативність в соціальних ситуаціях, моральність; вольові якості — рішучість, сміливість, впевненість, стійкість до фрустрації; творчі якості — творча активність, потреба в новаторській діяльності, відсутність консерватизму, оригінальність мислення, творча уява; емоційна зрілість — емоційна стійкість, стресостійкість, уміння керувати своїми станами.

Розкриваючи зміст комунікативного потенціалу керівника зауважимо, що він базується на психологічній та соціальній основах. В першому ви-

падку спостерігається намагання реалізувати індивідуальні властивості у процесі спілкування. В другому враховується система суспільних відносин, соціокультурний та етнопсихологічний контексти спілкування. До складових компонентів комунікативного потенціалу керівника відноситься: комунікативні здібності; психологічні властивості, набуті в управлінському спілкуванні й взаємодії з іншими людьми; комунікативні можливості професійного розвитку, саморозвитку особистості керівника; динамічність комунікативного потенціалу, що сприяє розвитку комунікативних властивостей. Отже, розвиток керівника пов'язаний з розкриттям комунікативного потенціалу, формуванням стійких, комунікативних зв'язків, які забезпечують його ефективну управлінську діяльність [5].

В контексті проблеми розвитку організаторських здібностей суб'єктів професійної взаємодії, Ю. М. Ємельянов ввів поняття «організаторський потенціал», який характеризує не тільки особистість, але й параметри соціального середовища, в якому здійснюється організаторська діяльність цієї особистості. Автор пропонує, з одного боку, аналізувати суспільно-економічні умови, конкретно-історичні обставини і витікаючу звідси специфіку організаційних структур та посадових повноважень. З іншого боку, особистісна сторона організаторського потенціалу «проявляється в системі відносин індивіда до навколишнього середовища і до самого себе» [6].

За своїм значенням лідерський, комунікативний, організаційний потенціали суттєво доповнюють зміст особистісного потенціалу суб'єкта професійної взаємодії. Це пояснюється тим, що професійна взаємодія на рівні керівника висуває підвищені умови до його комунікативних, організаторських, лідерських можливостей. Як ми бачимо, певні компоненти лідерського, комунікативного або організаційного потенціалів знаходять своє місце серед компонентів особистісного потенціалу суб'єкта професійної взаємодії, і в першу чергу керівників.

Таким чином, особистісний потенціал суб'єкта професійної взаємодії це складне психологічне явище, структура якого об'єднує спрямованість і здібності суб'єктів взаємодії, тобто їх внутрішні ресурси.

Особистісний потенціал керівника, що сприяє його готовності до професійної взаємодії передбачає наявність стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права по відношенню до суспільства, інших людей, моральних переконань, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за явищами та давати їм оцінку, здатність до самооцінки та самоконтролю; здатність керівника забезпечити ефективну співпрацю підлеглих, розуміння мотивації працівників; чіткі об'єктивні уявлення про роль керівника у колективі; здатність та бажання керівника допомагати співробітникам, одночасно розвиваючи та розширюючи свої можливості; здатність генерувати та втілювати достатню кількість нових ідей щодо управління, та використовувати свій комунікативний, творчий, лідерський потенціал.

Проведене теоретичне дослідження дозволило зробити наступні висновки.

1. Потенціал охоплює психофізіологічні, сенсорно-перцептивні, психомоторні, інтелектуальні і особистісні властивості особистості, які в цілому відбивають особливості розвитку її мотивації та здібності.

2. Умовою реалізації особистості в управлінській діяльності виступає особистісний потенціал, який поєднує в собі комплекс персональних та типологічних характеристик керівника.

3. Особистісний потенціал розкривається в професійній взаємодії через професійну самореалізацію. Частиною особистісного потенціалу є особистісно-професійний. Цей потенціал сприяє розвитку особистості в процесі професійної взаємодії та в цілому забезпечує становлення професіоналізму керівника.

4. Розкрито, що особистісний потенціал суб'єкта професійної взаємодії тісно пов'язаний з такими потенціалами як: психофізіологічний, трудовий, адаптаційний, творчий, лідерський, комунікативний та організаційний.

5. Визначено, що особистісний потенціал керівника відноситься до інтегративних якостей особистості, зміст яких визначають не тільки особистість керівника, але і організаційне та професійне середовище. У зв'язку з цим, особистість постійно зазнає зміни в залежності від того, суб'єктом якої діяльності та організації вона є.

6. Показано, що лідерський, комунікативний, організаційний та інші потенціали керівника є професійно-важливими якостями, які потрібно оцінювати і формувати починаючи з першого етапу професійного становлення керівника — в період навчання в вузі і в процесі подальшого професійного становлення.

Подальші розвитки з цієї проблематики пов'язані з визначенням критеріїв психодіагностичного оцінювання особистісного потенціалу суб'єктів управлінської взаємодії.

Список літератури

1. Агапов В. С. Проблема личности руководителя в отечественной психологии / В. С. Агапов // Психология и жизнь: Сборник научных трудов. — М. : МОСУ, РПО, 2000. — Вып. 1.
2. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы) / А. Л. Журавлев. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 476 с.
3. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2002. — С. 56–65.
4. Маноха И. П. Человек и потенциал его бытия / И. П. Маноха. — Киев : Стимул, 1995. — 256 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. — К. : Академвидав, 2003. — 568 с. (Альма-матер).
6. Промышленная социальная психология / под ред. Е. С. Кузьмина, А. Л. Свенцицкого. — Л., 1982.
7. Советский энциклопедический словарь. — 4-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 1632 с., ил.

С. В. Сытник
кандидат психологических наук, доцент кафедры
теории и методики практической психологии
Южноукраинского национального педагогического
университета имени К. Д. Ушинского

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Резюме

В статье раскрывается природа личностного потенциала и определяется специфика его проявления у субъектов профессионального взаимодействия, в частности у руководителей. Представлены виды психологических потенциалов, на которых базируется личностный потенциал руководителя.

Ключевые слова: личностный потенциал, профессиональное взаимодействие, управленческое взаимодействие, личность руководителя.

C. V. Sytnik
Ph.D. in Psychology, Associate Professor
Theory and Methods of Applied Psychology
Southern National Pedagogical
University K. D. Ushinskogo

PERSONAL POTENTSIAL AS A CONDITION OF PROFESSIONAL INTERACTION

Summary

The article reveals the nature of personal potential and is determined by the specificity of its manifestations in the subjects of professional interaction, particularly for managers. Presented kinds of psychological capacities that underpin personal potential leader.

Key words: human potential, the interaction of professional, managerial communication, the identity of the manager.

УДК 159.923:615.015.6

О. В. Худолий
аспирант кафедры социальной и прикладной психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ АДДИКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ

Исследование посвящено изучению особенностей аксиологического потенциала аддиктивной личности, представлены взгляды отечественных и зарубежных исследователей на природу и генезис ценностно-смысловой сферы личности, осуществлен структурно-функциональный анализ аксиологического потенциала, разработана модель изучения динамики изменения в результате прохождения реабилитационной программы.
Ключевые слова: аксиологический потенциал, ценностно-смысловая сфера личности, аддиктивная личность, химическая зависимость, реабилитация.

Проблема аксиологической сферы личности занимает одно из центральных мест в философии, социологии, психологии. Исследователи, занимавшиеся изучением проблематики ценностных ориентаций, указывают на их социальную природу и функцию регуляции поведения в жизнедеятельности человека. Наше исследование посвящено изучению взаимосвязи аксиологического потенциала и аддиктивного поведения на примере химической зависимости. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что вопросы их взаимовлияния на этапе прогрессирования этого заболевания, этапе реабилитации и стойкой ремиссии мало освещены и требуют более тщательной разработки. Исследование данных феноменов позволит нам более эффективно проводить профилактические и реабилитационные мероприятия, восполнит существующие пробелы в теоретических и практических аспектах этих явлений.

Проблемой аддиктивного поведения занимаются медики, юристы, социологи, психологи. На сегодняшний момент достаточно разработаны физиологические механизмы формирования химической зависимости и способы их купирования лекарственными препаратами. Многочисленные отечественные и зарубежные исследователи изучали причины возникновения этого заболевания. Проанализировав сведения, содержащиеся в этих исследованиях, все многообразие причин можно условно поделить на объективные (макро- и микросоциальные) и субъективные (индивидуально-психологические). Причинами объективными являются: кризисная социально-экономическая ситуация в обществе; переоценка нравственных и духовных ориентиров общества; процветание наркобизнеса; недостатки семейного воспитания (А. Л. Афанасьев, Г. Г. Заигралов, А. Г. Золотников, Н. Р. Динеева, Б. М. Левин, Ю. П. Лисицын, А. В. Немцов, А. И. Сидоров, Е. С. Скворцова, Е. В. Сулаберидзе, А. Д. Урсул и др.). К субъективным причинам относят: индивидуально-психическую предрасположенность к зависимости, психофизиологические особенности индивида и индивидуально-

© Худолий О. В., 2012

психологические особенности личности. Чаще всего злоупотребляют ПАВ (психоактивные вещества) личности незрелые, склонные к подражанию, лишенные четких социальных установок и ценностей, то есть с такими индивидуальными особенностями, которые обусловливают неполноценный образ жизни и соответствующую тягу к его компенсации (А. Д. Борохов, Д. Д. Исаев, А. Е. Личко, В. С. Битенский, Б. Г. Херсонский, В. В. Гульдан, Ю. Лисицын, П. И. Сидоров, Н. Н. Иванец, И. Н. Пятницкая, А. Л. Романова, Г. Г. Заигралов, Ю. В. Валентик, Г. Н. Носачев и др.). Предполагается существование так называемой «наркоманической» личности (С. П. Генайло, В. С. Битенский, А. Е. Личко, Б. Г. Херсонский, И. Н. Пятницкая, В. Д. Менделевич). В структуре личности будущего зависимого формируется особое новообразование, обусловливающее психологическую готовность к употреблению психоактивных веществ (Н. Л. Максимова, Е. Л. Милютина). В связи с изучением пагубного влияния химической зависимости на личность, на ее взаимоотношения с окружающими, социальную дезадаптацию и деградацию можно отметить работы следующих авторов: Б. С. Братусь, А. Н. Грязнов, Л. В. Грузд, В. М. Гуртовенко, В. Ю. Завьялов, Б. В. Зайник, С. В. Дворяк, Ц. П. Короленко, Е. А. Кошкина, А. Е. Личко, И. Д. Паронян, К. Г. Сурнов, М. Г. Рогов, А. З. Шамота и др.

В нашем подходе, мы выделяем аксиологический потенциал, как один из основных детерминирующих субъективных факторов в формировании и реабилитации химической зависимости. На сегодняшний день достаточно сложно представить однозначное толкование термина «аксиологический потенциал» в силу сложности самого явления. Словарь иностранных слов в значении понятия «потенциал» акцентирует внимание на «совокупности ресурсов». Большая Российская энциклопедия трактует «потенциал» как средства, запасы, источники, находящиеся в наличии и могущие быть реализованными, приведенными в действие, использованными для достижения определенных целей, осуществления плана, решения какой-либо задачи; как возможности определенного лица, общества, государства в определенной области.

Понятие потенциала личности используется в психологии (В. Н. Мясищев, В. К. Сафонов), социальной психологии (Б. Д. Парыгин), в научных трудах представителей гуманистического подхода к личности (А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.), в работах современных философов, педагогов (К. А. Абульханова, В. А. Сластенин, Г. А. Лаптев, В. И. Слободчиков, В. А. Спивак, Т. И. Артемьева, Е. В. Руденский, В. Г. Рындак, В. В. Игнатова, Н. И. Шевандрин, С. Л. Братченко и др.), лежит в основе социально-философского подхода к воспитанию человека (Гераклит, Сократ, Р. Декарт, Г. Гегель, И. Кант, Ф. Ницше, М. Хайдеггер, М. Шелер; Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, М. К. Мамардашвилли, В. В. Розанов, С. Л. Франк, А. Швейцер и другие ученые). Исследуемое понятие «потенциал личности» описывается в следующих психологических терминах: неактуализированные возможности, задатки, способности, потребности, ценностные ориентации, качества личности, наклонности, скрытые структурированные ресурсы, резервы, творческие импульсы, внутренняя энергия, продуктивные силы, потребности познания самого себя

и других. Кроме этого, потенциал личности связывается с процессами — актуализации, реализации, развертывания, воспроизведения, раскрытия, воплощения, восхождения к самому себе, стремлением «выйти за свои рамки», самосозидания, самовыражения, самоутверждения, самореализации, развития (интерактивного, ролевого, социокультурного), интериоризации.

Подход к изучению проблемы зависимости с точки зрения психологии здоровья, открывает доступ к пониманию психических ресурсов личности, так необходимых зависимому человеку в процессе его реабилитации и развития (К. А. Хохлова, А. Г. Портнова). Аксиологический потенциал является одним из наиболее значимых ресурсов для выздоровления. Аксиологический (ценностный) потенциал личности определяется обретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентации в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, т. е. ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями. Речь идет здесь, следовательно, о единстве психологических и идеологических моментов, сознания личности и ее самосознания, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов, раскрываясь в ее мироощущении, мировоззрении и мироустремлении.

Практически все теории, рассматривающие вопрос функции ценностей, сходятся на том, что ценности являются, прежде всего, регулятором восприятия человеческой деятельности, но различным образом: как отношения, как нормы, как идеалы, как критерии выбора и оценки нравственных действий. Все исследователи аксиологии едины в том, что ценность есть своеобразная форма сознательного отношения субъекта к объекту по поводу удовлетворения своих интересов и потребностей (М. С. Яницкий).

Ценностная сфера личности занимает место на пересечении двух больших предметных областей: мотивации и мировоззренческой структуры сознания. Ценностная сфера — это ядро личности с ее неповторимой картиной мира. Наиболее яркие психологические разработки ценностной сферы представлены в работах Э. Фромма, В. Франкла, Э. Шпрангера, М. Рокича, А. Маслоу, Дж. Холлада, Дж. Крамбо и др. Современные исследования связаны с именами Д. Леонтьева, К. Муздыбаева, С. Бубновой и др., которые пытаются углубить методологические аспекты проблемы, модифицируют признанные методики диагностики структуры ценностных ориентаций личности.

Психологические концепции ценностей и ценностных ориентаций (Б. С. Братусь, А. И. Донцов, Б. И. Додонов, Д. А. Леонтьев, Н. И. Непомнящая, В. А. Ядов, В. Билски, Р. Инглехарт, Х. Клагес, С. Морис, Е. Олдемейер, М. Рокич, С. Швартц, Э. Шпрангер и др.) разнообразны. Ценностные ориентации обычно рассматриваются как индивидуальные формы репрезентации надындивидуальных ценностей, причем понятия «ценности» и «ценностные ориентации» относятся с равным успехом и к сознаваемым (декларируемым), и к реально значимым ценностям. Особое место занимают исследования личностного смысла (А. Г. Асмолов, Ф. М. Бассин), смысловых образований (Б. В. Зейгарник, Б. С. Братусь, Е. Е. Насиновская), смысловых структур (Д. А. Леонтьев), исследования проблем значимости (Н. Ф. Добрынин, В. Г. Асеев, В. А. Василенко, М. А. Котик,

С. Л. Рубинштейн), мотивационно-смысловой ориентировки (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович), связь смысла с переживательными механизмами (Ф. Е. Василюк). Понятие «личностный смысл» активно используется в логотерапии В. Франкла, в психологии личностных конструктов Дж. Келли, в феноменологической психотерапии Ю. Джендлина, в теории поведенческой динамики Ж. Нюттена развивают проблему личностных смыслов. Последователи Дж. Келли (Ф. Франзелла, Д. Хинкл, Ш. Харри-Аугстайн, Л. Томас) рассматривают смысл по-своему — Ф. Франзелла анализирует смысл личностных конструктов, Д. Хинкл смысл поведения.

Исследование особенностей отношения человека к миру и к самому себе, выявление личностных смыслов рассматривались в рамках многих научных школ: идеи психоаналитической школы (А. Адлер, В. Вундт, З. Фрейд, К. Юнг), когнитивной (Дж. Келли, Дж. Брудер, Г. Бауэр), гуманистической (В. Франкл, Э. Фромм) психологии личности. В. Дильтей, Э. Шпрангер, М. Вебер ставят проблему смысла человеческих действий. Э. Гуссерль понятие «смысл» и «значение» употребляет как равноценные. Его ученик Г. Шпет обосновывает несовпадение этих понятий. Г. Шпет рассматривает смысл как объективную сущность вещей. М. Хайдеггер рассматривает смысл в пространстве сознания. Другой ученик Э. Гуссерля — К. Ясперс говорит о смысле в контексте психических явлений и «личностного мира» человека. Концепция Ж.-П. Сартра — это концепция смысла в экзистенциально-феноменологической традиции. Проблемой бытийных смыслов занимался М. М. Бахтин. Он ввел понятие «эмоционально-волевой тон», «смысловой ряд жизни», который «утверждает смысловое содержание» определяет смысл как духовное образование, дающее человеку опору.

Мы считаем, что именно духовная сфера играет главную роль в благополучном существовании современного человека и общества в целом, соответственно, различные недостатки этой сферы приводят к патологиям. Ценности существуют и функционируют объективно в практике реальных социальных отношений и субъективно осознаются и переживаются как ценностные категории, нормы, цели и идеалы, которые, в свою очередь, через сознание и духовно-эмоциональное состояние людей оказывают обратное воздействие на все сферы человеческой жизни.

Приходится констатировать, что на сегодняшний день психология сильно отстает от потребностей практики как в исследовании социально-психологических проблем химической зависимости, так и в разработке наиболее эффективных профилактических и реабилитационных программ для аддиктивных личностей. Имеющиеся на данный момент работы по этой проблематике весьма фрагментарны. Они рассматривают либо социально-психологические факторы данной проблемы в рамках задач медицинского, общепсихологического или социологического подходов, либо фокусируются на отдельных социально-психологических моментах. Отсюда возникает противоречие между потребностями практики в научнообоснованных рекомендациях по профилактике наркомании и алкоголизма, социально-психологической адаптации и реабилитации наркозависимых, формированию поистине новой системы ценностей и здорового образа жизни.

Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему. На разных стадиях индивидуального развития следование нормам и ценностям социального окружения последовательно определяется стремлением избежать наказания и получить поощрение, ориентацией на значимых других, действием внутренней автономной системы ценностей. Эти стадии не привязаны четко к определенному возрасту и последовательно сменяют друг друга на протяжении жизни человека. При этом каждая стадия может оказаться последней, и достигнутый к этому моменту уровень развития становится индивидуальным типом. Такие уровни, называемые Л. Колбергом предконвенциальным, конвенциальным и постконвенциальным, определяются соответствующим уровнем развития мотивационно-потребностной и когнитивной сфер личности. Система ценностных ориентаций личности представляет собой сложную, динамическую и внутренне неоднородную структуру. Основными ее уровнями, находящимися между собой в отношениях иерархической зависимости и соподчиненности, являются «защитные», «заимствованные» и «автономные» ценности. Предложенная М. С. Яницким структурно-динамическая модель системы ценностных ориентаций личности интегрирует различные подходы к объяснению закономерностей ее внутренней организации и динамики, реализуя базовые для психологии принципы системности и развития. Теоретической основой данной модели послужили классификационные и типологические подходы к определению стадий и уровней развития системы ценностных ориентации в работах А. Маслоу, Р. Ингльхарта, Э. Фромма, Ж. Пиаже, Л. Колберга, Дж. Ловингер, А. В. Петровского, Б. С. Братуся и других зарубежных и отечественных ученых.

Индивидуальные особенности уровневой иерархии системы ценностных ориентации определяют выделение отдельных типов личности. Доминированию в индивидуальной ценностной системе описанных уровней соответствуют «адаптирующийся», «идентифицирующийся» и «самоактуализирующийся» типы личности.

Отдельные уровни или «пласты» системы ценностных ориентаций личности последовательно формируются во время предконвенциальной, конвенциальной и постконвенциальной стадий индивидуального развития. Фиксация на какой-либо из стадий развития обусловливает доминирование соответствующего уровня ценностной системы и развитие аналогичного типа личности.

Формирование отдельных уровней системы ценностных ориентаций личности на соответствующих стадиях индивидуального развития осуществляется последовательно реализующимися процессами адаптации, социализации и индивидуализации. Реализация данных процессов личностной динамики обеспечивается преимущественным действием, соответственно, психологических защитных механизмов устранения тревоги, механизмов идентификации и интернализации.

Преобладание действия того или иного механизма формирования ценностной системы определяется сложным комплексом внутренних пси-

хологических факторов, особенности, и степень выраженности которых соответствуют достигнутому уровню индивидуального развития. Выбор механизма интернализации и формирование высшего уровня ценностной системы определяются степенью выраженности ряда внутренних психологических факторов, которые интегрированы в таких системных личностных качествах, как аутентичность и интенциональность.

В контексте нашего экспериментального исследования мы определяем уровень аксиологического потенциала — предмет исследования, согласно описанной выше модели, у лиц находящихся на различных этапах химической зависимости. Развитие высшего уровня системы ценностных ориентации личности посредством активизации данных факторов предполагается у лиц прошедших реабилитацию, т. е. может быть осуществлено в процессе целенаправленного психологического воздействия, адекватной формой которого является психотерапевтическая программа «12 шагов», а также участие в терапевтических группах самопомощи Анонимные Наркоманы и Анонимные Алкоголики (АН и АА). Объектом исследования являются аддиктивные личности, находящиеся на этапе употребления, а также личности, находящиеся на этапе реабилитации с периодом ремиссии свыше 2 лет.

Общая гипотеза исследования заключается в том, что наркозависимым личностям присущ самый низший адаптивный тип системы ценностных ориентаций, а также определенные характерологические особенности, как то: депрессивный стиль мышления, черты нонконформизма, эгоцентричность установок, лживость, снижение критичности, резонерство, манипулятивный стиль общения, разобщенность с окружающим миром и т. д. Однако в процессе успешной реабилитации уровень повышается, и данные характеристики претерпевают изменения — становятся менее выраженными и интенсивными, а с течением ремиссии меняются на противоположные, за счет компенсаторных механизмов. Мы исходим из предположения о том, что изменение уровня ценностного потенциала является как залогом, так и следствием успешной реабилитации.

Методы исследования включают в себя логико-теоретический анализ проблемы, методы сбора эмпирического материала (наблюдение, анкетирование, беседы, интервью). Для изучения уровневой структуры системы ценностных ориентации личности был выбран тест М. Рокича. Для содержательной психологической характеристики выделенных типов используем ряд методик исследования ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сферы, а также некоторых других личностных особенностей. Система личностных смыслов исследуется с использованием теста смысложизненных ориентации (СЖО). Степень соответствия ценностей исследуемых ценностным ориентациям и другим характеристикам самоактуализирующейся личности определяется с использованием диагностики самоактуализации личности (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина), диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности. Особенности самооценки и «Я-концепции» исследуемых определяются при помощи опросника самоотношения и методики оценки качества жизни (SF-36 HEALTH STATUS SURVEY), а также методики самооцен-

ки реализации жизненных целей личности (Н. Р. Молочников). Основные характеристики мотивационно-потребностной сферы изучаются благодаря морфологическому тесту жизненных ценностей, методике определения направленности личности, диагностике реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С. Бубновой), методике определения жизненных ценностей личности (Must-тест, П. Н. Иванов, Е. Ф. Колобова).

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991.
2. Ананьев Б. Г. Избранные труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М., 1980.
3. Битенский В. С., Херсонский Б. Г. Мотивировка и условия, способствующие злоупотреблению опиатами у подростков / В. С. Битенский, Б. Г. Херсонский // Психологические исследования и психотерапия в наркологии. — Л., 1989.
4. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. — М. : Наука, 1978.
5. Психологические особенности наркоманов периода взросления (опыт комплексного экспериментально-психологического) / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. — Самара : Изд-во «Самарский университет», 1998.

О. В. Худолій
аспірант кафедри соціальної і прикладної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АДДИКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Резюме

Дослідження присвячене вивченню особливостей аксіологічного потенціалу аддиктивної особистості, представлені погляди вітчизняних і закордонних дослідників на природу і генезис ціннісно-смислової сфери особи, здійснений структурно-функціональний аналіз аксіологічного потенціалу, розроблена модель вивчення динаміки зміни в результаті проходження реабілітаційної програми.

Ключові слова: аксіологічний потенціал, ціннісно-смислова сфера особи, аддиктивна особа, хімічна залежність, реабілітація.

O. V. Khudoliy
ONU graduate I. I. Mechnikov

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF ADDICTED PERSONALITY

Summary

Research is devoted the study of features of axiological potential of addicted personality, the looks of domestic and foreign researchers are presented to nature and genesis of values-sense sphere of personality, the structural-functional analysis of axiological potential is carried out, the model of study of dynamics of change as a result of passing of the rehabilitation program is developed.

Key words: axiological potential, values-sense sphere of personality, addicted personality, chemical dependence, rehabilitation.

УДК 159.923.33:316.64

А. Н. Цильмак
начальник кафедры юридической психологии и педагогики
Одесского государственного университета внутренних дел

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК

Автор описывает собственные теоретические взгляды на классификацию социальных установок. Определят типы, виды, подвиды, функции социальных установок и обозначает некоторые причины их возникновения.
Ключевые слова: личность, социальная установка, тип, вид, подвид, жизнедеятельность.

Актуальность. Проблема психологии социальных установок приобретает особое значение в современных условиях непрерывного технологического прогресса. Ученые, изучая особенности развития личности, пришли к выводу, что социальные установки имеют решающее значение для эффективности ее социализации и социальной жизнедеятельности.

Социальная установка приводит личность к намеренному поведению вести себя определенным образом. Хотя она не всегда однозначно определяет поведение индивида, связь между нею и намерением вести себя определенным образом естественно существует.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблемным вопросам феномена установки посвящен ряд научных трудов: Г. Оллпорта (1935), Т. Гоббса (1941), L. Doob (1947), Ф. Оллпорта (1955), E. R. Carlson (1956), A. L. Edwards (1957), A. R. Cohen (1959), П. А. Шеварева (1962), M. L. De Fleur and F. R. Westie (1963), M. Rokeach (1968), McGuire (1969), R. M. Dawes (1972), Р. Г. Натадзе (1972), Ш. И. Чарквиани (1975), R. P. Abelson (1976), А. Г. Асмолова и М. А. Ковальчука (1977), Х. Хекхаузена (1986), Д. И. Фельдштейна (1988), A. J. Murrell, J. Sprinkle (1993) и многих других.

Проблема установки разрабатывалась грузинской школой под руководством Д. Узнадзе (1966, 2001) и его последователями Ш. Надирашвили (1974, 1987), В. Норакидзе (1981), А. Шерозия (1969, 1973), А. Прангишвили (1967) и др. Значительный вклад в развитие теории социальной установки сделали Г. Андреева, Б. Парыгин, П. Шихирев, В. Цыба и др.

Проанализировав имеющиеся в психологической литературе исследования, можно сделать вывод, что установка выражает своеобразную форму направленности личности, которая определяется ее потребностями и ситуацией, в которой эти потребности удовлетворяются.

Под «установкой» («set») учеными понимается: бессознательное целенаправленное состояние (Л. Ланге); состояние (А. Ребер, Д. Н. Узнадзе); позиция (И. Лингарт), детерминирующая тенденция (Н. Ах); вероятное ожидание (Э. Брунсвик); намерение, диспозиция (К. Коффка, И. Сарнофф, В. Штерн); квазипотребность (К. Левин); гипотеза (Дж. Брунер);

© Цильмак А. Н., 2012

схема (А. Л. Зангвилл, С. Московичи, Р. Олдфилд, П. Пресс); доминанта, акцептор действия (П. К. Анохин); образ необходимого будущего (Н. А. Бернштейн); информационная модель (В. Н. Пушкин); информационная структура (В. Г. Рейтман); ориентировочная реакция (И. Н. Фейгенберг); инстинктивный акт (У. Мак-Дауголл); целенаправленная система (Р. Акофф, Ф. Эммерих); готовность (А. Бине, С. К. Рощин, И. П. Кондаков, Л. Ланге, Д. Н. Узнадзе); предрасположенность (Н. П. Волкова); склонность к реакции (М. Фишбейн) и т. д.

Изучая феномен установки, ученые пришли к выводу, что существуют их определенные типы и виды. Например, известный австрийский психолог Альфред Адлер [1] описал типы жизненных установок в зависимости от жизненного стиля индивида — преимущество над внешним миром, социально-корыстный, избегание социального взаимодействия, социально-полезный. Б. Ф. Ломов, Д. Н. Узнадзе [3] и другие — общую (относительно больших классов явлений) и дифференцированную (относительно отдельных объектов). А. Г. Асмолов [2] — операциональные, целевые и смысловые (по соотношению к деятельности).

Изложение основного материала. В процессе жизнедеятельности личность тщательно выбирает и принимает для себя за основу те социальные нормы и аксиомы, которые являются, по ее мнению, важными для ее жизни. Мы считаем, что социальная установка — это субъективно выбранные индивидом и принятые за основу своей жизнедеятельности мировоззренческие социальные аксиомы и нормы.

Мы считаем, что для систематизации социальных (аттитюд) установок их следует классифицировать по типам (от греч. typos — отпечаток, форма, образец), в состав которых будут входить определенные виды и подвиды. По нашему мнению, в состав социальных жизнедеятельностных установок входят следующие виды:

а) субъективного отношения — это избранные и принятые для себя социальные нормы и аксиомы относительно отношения к другим людям. В состав этого вида социальной установки входят такие подвиды, как — субъектно-этническая, субъектно-объектная, субъектно-групповая, субъектно-профессиональная, субъектно-социальная. Каждый из этих подвидов характеризуется избранными личностью и принятыми для себя субъективными социальными нормами и аксиомами его отношения к:

– определенным этническим группам (отрицательное, нейтральное, положительное, этнического культа и исключительности, вражды, дружеское и др.) — это субъектно-этническая социальная установка;

– определенным лицам — субъектно-объектная социальная установка;

– определенным группам и группировкам — субъектно-групповая социальная установка;

– представителям определенных профессий — субъектно-профессиональная социальная установка;

– социуму в целом — субъектно-социальная установка;

б) социального взаимодействия — это избранные личностью и принятые для себя за основу субъективные социальные нормы и аксиомы относи-

тельно собственного взаимодействия с социальной средой. К этому виду социальной установки входят такие подвиды как: социальной интеграции, ролевая, социальной стратегии, нормативная, социальной коммуникации. Каждый из этих подвидов характеризуется избранными личностью и принятыми для себя субъективными нормами и аксиомами отношения к:

– семейным и социальным программам ролевого взаимодействия с социумом — ролевая установка;

– средствам взаимодействия с социальной средой — установка социальной стратегии;

– формам социального поведения (правомерное, неправомерное, девиантное, делинквентное, аддиктивное) — нормативная социальная установка;

– формам и стратегиям межличностных контактов — социальной коммуникации.

Мы считаем, что к функциям социальных жизнедеятельностных установок следует отнести:

гносеологическую (от греч. gnosis — знание и logos — обучение) — обеспечивает познание в системе «субъект — объект»;

перцептивную (от лат. perceptio — восприятие и socialis — общественный) — обеспечивает восприятие, оценку и понимание социальных объектов (других лиц, групп разного типа, социальных явлений и т. п.);

эмотивную — определяет эмоциональную оценку индивидом других лиц и выражается в его переживаниях собственного отношения к окружающему миру;

интерсубъектную — обеспечивает тип отношения к другим людям (альтруистический, эгоцентричный, ассертивный, дисгармоничный, руководящий, комфортный, взаимодействия, зависимый, потребительский, враждебный, антисоциальный и т. д.);

адаптивную — обеспечивает приспособление к социуму, к общепринятым нормам и правилам поведения, способность распознавать образы внешнего мира, а также умение эффективно влиять на среду;

интегративную (от лат. integrum — целое; лат. integratio — восстановление, восполнение) — обеспечивает успешную социализацию личности;

конативную — отражает индивидуальное стремление индивида к социальным объектам, ориентацию на социум и непосредственное влияние на него;

методическую — обеспечивает выбор способов, средств, методов и приемов для социального взаимодействия;

регулятивную — обеспечивает регуляцию социального взаимодействия в конкретных условиях жизнедеятельности, предотвращает возникновение условий, способствующих межличностным конфликтам.

В зависимости от процесса возникновения, реализации, фиксаций или изменения жизнедеятельностных социальных установок можно выделить:

– установки-нормы — регулируют и объясняют интересы, предпочтения и поведение индивида; обосновывают и узаконивают необходимость достижения определенных целей;

– установки-цели — указывают на цель, которую стремится достичь индивид;

– установки-ценности — это идеалы индивида, к которым он стремится и которые для него очень важны.

Социальные жизнедеятельностные установки помогают человеку приспособиться к окружающей социальной среде, эффективно взаимодействовать с ней, развиваться и самосовершенствоваться.

Возникновение социальных установок у индивида детерминировано как внешними (социальными, социально-психологическими) и внутренними (психологическими, биологическими) факторами. Под их влиянием они возникают, реализуются, фиксируются или изменяются, совершенствуются или остаются неизменными, приобретают актуальность или отходят на вторичный план. К этим детерминирующим факторам следует отнести:

– переживаемые индивидом стрессовые ситуации;

– избранный индивидом для подражания идеал-кумир;

– семейные традиции и убеждения;

– общегосударственные нормы;

– культурные, религиозные, этнические и социальные традиции;

– условия и формы воспитания, обучения, труда и т. п.;

– индивидуально-психологические качества и способности индивида (например, подозрительность, целеустремленность, настойчивость и др.);

– особенности психических познавательных процессов (например, ригидность, инертность, лабильность, степенность мышления);

– тип темперамента (например, у флегматиков более фиксированные социальные установки, у холериков — неустойчивые);

– акцентуации характера (например, фиксированные социальные установки отмечены у педантичного, ригидного, эпилептоидного типов);

– мотивация;

– готовность (через нее определяется социальная установка, обеспечивающая устойчивый, целенаправленный характер жизнедеятельности);

– приобретенные знания и опыт;

– психофизические недостатки;

– возраст, пол и многое другое.

То есть, аспектами формирования социальных установок являются:

а) филогенетический (родовые социальные установки);

б) онтогенетический (возникновение социальных установок в процессе онтогенетического развития индивида);

в) социологический (в процессе социализации индивида).

Таким образом, формирование социальных установок — это процесс, который направлен на результат, то есть фиксацию установок. Установочное поведение и есть результат этого процесса.

Очень интересным, с точки зрения формирования, деформации и фиксации социальной установок, является жизненный путь Иосифа Виссарионовича Сталина (Джугашвили).

Прежде всего, хочется отметить, что И. Сталин был калекой. У него на левой ноге были сросшиеся 2-й и 3-й пальцы (было замечено при аресте

в 1904 г. и медицинском осмотре в 20-е годы). Правая нога была короче левой на 2–3 см. (Об этом 2 сентября 1929 писали в медицинской карте профессора Валединский и Версилов: «Правая голень, измеренная на расстоянии 20 см от колена, — 33 см, левая — 31, бедро на таком же расстоянии от колена — 51 см правое, левое — 48 см». Сломанная собственным папой левая рука была короче правой и сохла. После перенесенной в детстве черной оспы на лице остались глубокие следы. В результате чего одногодки дразнили Иосифа «Рябой»).

Физические недостатки, издевательства сверстников и жестокие, беспощадные побои сначала отца, а потом и матери за его непослушание, развили в Иосифе агрессивность, жестокость, мстительность, упрямство, лживость, подозрительность, злобу, нелюдимость и сформировали враждебное отношение к другим.

Итак, анализируя биографические данные и жизненный путь Иосифа Виссарионовича Сталина (Джугашвили) мы можем выделить следующие основные его социальные жизнедеятельностные установки:

– высокие и физически крепкие люди — плохие (он не любил высоких и крепких — рост Иосифа был 160 сантиметров);

– добрых и мягких людей — не уважают (примером этой установки был смотритель духовного училища Беляев — хороший, мягкий, которого ученики не боялись и поэтому не уважали. Он запомнил этот урок и использовал его в своей жизнедеятельности);

– быть как горец Кобе — защитник бедноты (социальный кумир для подражания);

– отвечать на удар ударом (пример матери, которая стала в ответ на отцовские физические издевательства и пытки защищаться и давать сдачи, как следствие Иосиф в драках со сверстниками отличался жестокостью и неожиданностью);

– вся жизнь борьба, следует ничего не жалеть для борьбы с врагами (примером может служить одна из версий гибели сына от первого брака Якова. После поражения под Сталинградом гитлеровское командование хотело обменять сына Сталина Якова на фельдмаршала Паулюса, взятого Красной Армией в плен. Сталин тогда сказал: «Я солдата на фельдмаршала не меняю»);

– не все о чем говорят — правда (он не верит священникам, понимает, что заповеди можно нарушать, у него с детства развивается подозрительность);

– есть много врагов, с ними нужно бороться (он использует «мнимых друзей» для борьбы с врагами; в результате — органами НКВД было арестовано 1580000 человек и приговорены к расстрелу 682 тыс. человек);

– женщины и их родные — предатели (после самоубийства жены Надежды, — Сталин репрессировал всю ее родню, а потом уничтожил родственников своей первой жены).

Таким образом, среди социально-психологических факторов, влияющих на формирование враждебных социальных установок Сталина, следует назвать следующие:

1) пороки психофизического развития (уродство, неполноценность, недоразвитие, хромота, картавость);

2) жесткие условия воспитания (частые побои, ссоры, суровые методы воспитания);

3) негативный семейный пример (ссоры, драки родителей, пьянство отца);

4) субъективно избранный социальный кумир (Коба);

5) социальные установки родителей;

6) социальное окружение;

7) недостаток любви в семейной жизни и тому подобное.

Следует отметить, что возникновение социальных установок у индивида базируется на воспитательных суггестивных кодовых социальных установках родителей. Изучая окружающий мир, ребенок, наблюдает за поведением родителей и прислушивается к их мнению, взглядам и мировоззрению. Ярким примером соблюдения родительской установки может служить история кассира супермаркета Д., которая однажды категорически отказалась обслуживать цыганскую семью. Руководство настояло на объяснении ее поступка. На что Д. ответила, что однажды ее мать обманула цыганка. После этого события мать запретила детям даже смотреть в сторону цыган. Поэтому, объясняя свой поступок, Д. сказала, что она боится цыганского гипноза и того, что под его влиянием она может отдать все деньги из кассы магазина. Психологи пришли к выводу, что во взрослом человеке живет зависимость от кого-то из родителей, который в свое время обеспечивал свое дитя кодовыми фразами-установками. В психологии это явление получило название «родительской директивой», которая закладывается в подсознание ребенка.

Влияние семьи на ребенка сильнее влияния школы, общества в целом. Семья выступает первичной средой, благодаря которой ребенок входит в систему социальных связей, овладевает теми или иными нормами поведения. Семья навязывает индивиду поведенческие, когнитивные и аффективные мировоззренческие стереотипы, аксиомы и нормы социальной жизнедеятельности.

Можно сделать вывод о том, что социальные установки в основном формируются у личности путем родительских воспитательных и учебных воздействий и закрепляются подчас их испытания в процессе ее социализации. Таким образом, структуризация социальных установок в дальнейшем поспособствует подбору психодиагностического инструментария в соответствии с целью исследования, прогнозированию поступков человека и их коррекции.

Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М., 1995.
2. Асмолов А. Г., Ковальчук М. А. О соотношении понятия «установка» в общей и социальной психологии / А. Г. Асмолов, М. А. Ковальчук // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. — М., 1977.
3. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе // Психологические исследования. — М., 1966.

А. Н. Цільмак
начальник кафедри юридичної психології та педагогіки
Одеського державного університету внутрішніх справ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНИХ УСТАНОВОК

Резюме

Автор описує власні теоретичні погляди на класифікацію соціальних установок. Визначає типи, види, підвиди, функції соціальних установок і позначає деякі причини їх виникнення.

Ключові слова: особистість, соціальна установка, тип, вид, підвид, життєдіяльність.

A. N. Tsilmak
Head of the legal department of psychology and pedagogy,
Odessa State University of Internal Affairs

THEORETICAL BASIS OF SOCIAL SETTINGS

Summary

The author describes their own theoretical views on the classification of social attitudes. Determine the types, species, subspecies, functions, attitudes, and represents some of their causes.

Key words: personality, social orientation, type, species, subspecies, livelihoods.

УДК 159.923.2:165

В. Д. Черноиваненко
аспирантка кафедры социальной и прикладной психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КАРТИНЫ МИРА ЛИЧНОСТИ И ЕЁ КОНСТРУИРОВАНИЯ: К ВОПРОСУ ПОСТРОЕНИЯ ТИПОЛОГИИ

В статье раскрыта сущность противоречий между теоретическими подходами к проблеме картины мира личности и её конструирования. Рассмотрены эпистемологические и психологические аспекты данной проблемы. Предложена типологическая модель картины мира личности и её конструирования, позволяющая систематизировать и обобщить исследовательские позиции.
Ключевые слова: эпистемологическая проблема, конструирование картины мира личности, картина мира.

Постановка проблемы. Многочисленные исследования, посвященные проблеме картины мира личности, указывают на то, что она имеет для психологической науки ключевое значение. Прежде всего, это обусловлено тем, что категория картины мира обладает огромным объяснительным потенциалом, позволяющим интегрировать разрозненные представления об отдельных психических феноменах, а также, её непосредственным отношением к проблеме предмета психологии.

Феномен картины мира личности рассматривается в рамках различных объяснительных парадигм и теоретических школ, отмечается значительное многообразие эмпирических исследований в этой области. Но, вместе с тем, анализ литературы показал, что научные представления о картине мира личности характеризуются терминологической неопределенностью, а различные авторские концепции зачастую вступают в конфликт друг с другом.

Необходимо отметить, что несмотря на важность для современной психологии изучения процессуальных аспектов феномена картины мира личности, таких, как проблема её конструирования, можно констатировать тот факт, что они недостаточно разработаны. Так, удовлетворительный ответ на вопрос о механизмах становления и развития картины мира личности отсутствует, а исследовательские взгляды на этот счет разрозненны и несистематизированы, как и подходы к проблеме картины мира в целом.

Таким образом, **актуальность** настоящей статьи обусловлена необходимостью устранения противоречий, между существующими на нынешний момент теоретическими представлениями о картине мира личности и её конструировании.

Анализ предыдущих исследований. Зарождение представлений о картине мира личности связано с именами таких зарубежных ученых, как Э. Гус-

© Черноиваненко В. Д., 2012

серль, А. Шюц (феноменологический подход), М. Хайдеггер, К. Ясперс, Л. Бинсвангер (экзистенциальный подход), Л. Витгенштейн (аналитическая философия). Огромный вклад в становление взглядов на данную проблему внесли отечественные авторы: основоположник деятельностного подхода С. Л. Рубинштейн и родоначальник культурно-исторической психологии Л. С. Выготский.

Дальнейшее развитие психологических знаний о феномене картины мира личности связано с исследователями когнитивистской ориентации и их теориями познавательных процессов. Так, сюда можно отнести концепции: «модели мира» Дж. Брунера, «когнитивных карт» Э. Толмена, «когнитивных схем» У. Найссера, «образа» Д. Миллера, Ю. Галантера, К. Прибрама и др.

Отдельно необходимо обозначить конструктивистские подходы к картине мира личности представленные теорией личностных конструктов Дж.А. Келли, коммуникационным конструктивизмом П. Вацлавика, нонробиологическим конструктивизмом Г. Рота, концепцией аутопоэза У. Р. Матураны и Ф. Х. Варелы, а также социально-конструкционистскими взглядами П. Бергера, Т. Лукмана, К. Дж. Джерджена, Р. Харре, Й. Брокмейера, поздними идеями Дж. Брунера.

В отечественной психологии одним из наиболее авторитетных направлений по праву можно назвать концепцию образа мира А. Н. Леонтьева, основанную на теории деятельности. Различные аспекты этого подхода разрабатывались целой плеядой исследователей, таких, как А. Г. Асмолов, В. В. Петухов, С. Д. Смирнов, В. В. Лучков, С. А. Дружилов и др. Преемниками научной традиции А. Н. Леонтьева являются Е. Ю. Артемьева и В. П. Серкин, изучавшие образ мира с позиций субъективной семантики. Е. А. Климов занимался вопросом образа мира в рамках проблемы профессионального становления личности. Д. А. Леонтьев и сторонники его школы, которую можно охарактеризовать, как экзистенциально-деятельностное направление, акцентировали свое внимание на смысло-жизненных аспектах образа мира.

Отдельно следует выделить, базирующуюся на теории деятельности, и, в то же время, близкую к феноменологическому подходу онтологию жизненных миров Ф. Е. Василюка.

Мифологические теории картины мира личности реализуются такими исследователями, как А. М. Лобок, Г. А. Берулава, О. В. Яремчук.

Кроме того, эта проблема разрабатывается в таких оригинальных отечественных подходах, как концепции: метаиндивидуального мира Л. Я. Дорфмана, многомерного мира человека В. Е. Клочко, коммуникативного мира В. И. Кабрина. Неординарное видение картины мира личности, как гипертекста, предлагает Е. Е. Сапогова.

Также, необходимо отметить прогрессивность и самобытность идей украинских ученых. Особый интерес вызывают авторские концепции картины мира Т. М. Титаренко (структурно-генетический подход), Н. В. Чепелевой (герменевтический подход), П. П. Горностая (ролевой подход).

Поводя итог, нужно подчеркнуть, что в рамках настоящей статьи, привести полный список исследований, посвященных проблеме картины мира

личности, невозможно. Однако, в целом, говоря о современных взглядах на данную проблему, следует указать, что они представляют собой разветвленную сеть синтетических подходов.

Вместе с тем, как было отмечено нами выше, между существующими на сегодняшний день в психологии концепциями картины мира личности обнаруживается множество расхождений, касающихся, её структуры, содержания, особенностей детерминации, принципов построения и т. п. Очевидно, что эти расхождения обусловлены значительным количеством разнообразных факторов. В то же время, опираясь на такое понимание, возможно, разве что построить обширную классификацию противоречий, но никак не разрешить их. Между тем, мы полагаем, что ключом к преодолению нестыковок в психологических представлениях о картине мира личности может послужить выявление их первопричин.

С нашей точки зрения, корни указанных противоречий лежат в области эпистемологических оснований тех или иных психологических концепций картины мира личности, которые раскрываются через определенные философские дихотомии, что и будет рассмотрено нами далее.

Методологическая база исследования. Результаты анализа литературы свидетельствуют о том, что большинство авторов, пытаясь создать целостную концепцию картины мира личности шли по традиционному для психологии пути, либо «игнорирования всех прочих теорий или использования их, как коллекций поучительных ошибок», либо «“поедания” концепций-соперниц путем включения их объяснительных схем в некоторую более общую схему» [11, 17]. В то время, как мы, разделяя мысль А. В. Юревича о необходимости наведения «мостов» между глобальными психологическими подходами [11], полагаем, что достичь консолидации взглядов на проблему картины мира личности возможно опираясь на постнеклассическую, а именно, конструктивистскую методологию, для которой характерны: междисциплинарность, полифундаментальность, ценностная рефлексивность, синергичность и плюрализм знания [7]. В силу этих особенностей, данная методология рекурсивна, т. е. способна включать не только другие подходы, но и саму себя, благодаря чему, она позволяет интегрировать существующие представления, расценивая их, не как противоречащие друг другу, но, как взаимодополняющие, не умаляя значимости ни одной из теоретических позиций.

Кроме того, направленность постнеклассической науки на изучение сложных саморазвивающихся систем [4; 9], создает необходимые предпосылки для изучения непрерывного становления картины мира личности, через призму её конструирования.

Итак, **цель исследования:** проанализировать эпистемологические и психологические аспекты проблемы картины мира личности и её конструирования и выявить психологические координаты конструирования, как основания для разработки типологической модели. Подчеркнем, что достижение данной цели, в свою очередь, даст возможность обобщить и систематизировать конфликтующие между собой исследовательские взгляды.

Изложение основного материала. Прежде, чем перейти к выявлению психологических координат конструирования картины мира личности, необходимо уточнить дефиницию конструирования, поскольку неоднозначность употребления и толкования данного понятия, как отмечает А. М. Улановский, «порождает сегодня много спекуляций». Так, стремясь прояснить ситуацию, он предлагает рассматривать конструирование через более привычные для отечественной психологии понятия «построения, выстраивания» [10, 39]. Однако, на наш взгляд, такое прочтение идеи конструирования имеет ряд недостатков. В первую очередь, это связано с тем, что понятие построения не способно в полной мере передать смысловые нюансы понятия конструирования. Так, в современном толковом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой, конструирование рассматривается, с одной стороны, как разработка и сооружение некоей конструкции, что содержательно близко к понятиям построения, выстраивания, формирования, исполнения по определенному образцу, а, с другой стороны, как придумывание, изобретение, создание чего-либо, что, по нашему мнению, в смысловом плане обнаруживает сходство конструирования с творчеством и затрагивает вопросы авторства, уникальности, единичности [10]. Исходя из сказанного, мы можем сделать вывод о том, что конструирование обладает бóльшим содержательным потенциалом, нежели построение. Отсюда следует, что замена одного понятия другим не приведёт к желаемому прояснению и уточнению, а скорее исказит смысловое поле понятия конструирования. В то же время, подчеркнем, что трактование конструирования, только лишь, как создания, изобретения, творчества, представляется нам также недостаточно полным.

Дальнейший анализ литературы по настоящему вопросу, свидетельствует о том, что в психологии наблюдается тенденция к поляризации исследовательских позиций в отношении картины мира личности и её конструирования, подобная противоречию в словарном определении понятия конструирования. В свою очередь, это приводит к тому, что данное понятие интерпретируется авторами в целях соответствия той или иной теории с учетом одного аспекта и исключением другого, что, на наш взгляд, и порождает вышеупомянутые спекуляции. В связи с этим мы в настоящей работе будем рассматривать понятие конструирования нейтрально, как становление. Между тем, как мы покажем ниже, концептуально нагруженные толкования данного понятия, можно расценивать, как описание особенностей и механизмов конструирования картины мира личности.

Теоретический анализ показал, что конструирование картины мира неразрывно связано с процессом познания (А. Г. Асмолов, 2002; Г. А. Берулава, М. М. Берулава, 2010; П. Бергер, Т. Лукман, 1995; Дж. Брунер, 1977; С. А. Дружилов, 2009; А. Дж. Келли, 2000; А. Н. Леонтьев, 1983; У. Р. Матурана, Ф. Х. Варела, 2001; У. Найссер, 1981; Э. Толмен, 1980; В. В. Петухов, 1984; Г. Рот, 2000 и др.). Это позволяет предположить, что разногласия в отношении феномена картины мира личности и её конструирования, а также, наличие психологических дихотомий в рамках данной проблематики, обусловлены особенностями решения вопросов эпистемологии.

Кроме того, на основе анализа литературы было выявлено, что проблема конструирования картины мира личности, содержит в себе два противопоставления, а именно, «Я-Мир» и «Я-Другие». Исходя из этого, мы допускаем, что несоответствия, между концептуальными подходами к конструированию картины мира личности, связаны с различиями в понимании исследователями познания человеком мира вообще, и роли социального мира в этом процессе в частности. Эти расхождения проявляются в особенностях решения эпистемологической проблемы надежности знания, а также, вопроса, который мы охарактеризовали, как проблему принадлежности знания, и раскрываются через использование разных объяснительных категорий. Отметим, что проблема надежности знания, относящаяся к миру в целом, является более общей.

Таким образом, мы полагаем, что противопоставления «Я-Мир» и «Я-Другие» можно рассматривать в качестве координатных осей, а противоположные исследовательские позиции, которые мы рассмотрим далее, как координаты конструирования картины мира личности. Предложенный подход создает необходимые предпосылки для построения типологической модели, что, в свою очередь, способствует систематизации теоретических представлений о картине мира личности и её конструировании.

Итак, первое разногласие возникает в связи с эпистемологической проблемой надежности знания (которая также может рассматриваться, как проблема доверия субъекту познания), т. е. традиционным философским вопросом познаваемости мира [6, 129]. Согласно В. А. Лекторскому, оппозиционными подходами к решению этого вопроса являются эпистемологический реализм и эпистемологический антиреализм, т. е. конструктивизм [5]. Ключевое различие между ними заключается в том, что реализм постулирует существование независимого от человека, объективного мира и, более того, возможность получения истинного знания о нем, в то время, как конструктивизм, будучи близким скептицизму, выдвигает тезис о невозможности познания некоего внеположенного, отделенного от человека мира, что приводит либо к плюрализму истины, либо к отрицанию любого знания [5; 6]. Иными словами, если с позиций реализма человек по отношению к миру выступает, как непредвзятый, либо, напротив, пристрастный, но всё же сторонний зритель, то с точки зрения конструктивизма, как соучастник, включенный наблюдатель, само существование которого меняет мир коренным образом. Противоречие между данными подходами раскрывается через категориальную дихотомию: отражение — порождение.

Изложенное позволяет дифференцировать психологические концепции картины мира личности соответственно философским основаниям.

Так, в теориях, базирующихся на эпистемологическом реализме, и, опирающихся на категорию отражения, конструирование картины мира личности трактуется, как репрезентация внешней реальности, формирование схемы, модели, карты мира, построение более или менее объективного, т. е. правильного, истинного, образа окружающей действительности (В. В. Абраменкова, 2000; Е. Ю. Артемьева, 1999; А. Г. Асмолов, 2002;

Г. А. Берулава, М. М. Берулава, 2010; Дж. Брунер, 1977; С. А. Дружилов, 2009; Е. А. Климов, 1995; А. Н. Леонтьев, 1983; Д. А. Леонтьев, 2003; В. В. Лучков, 2003; У. Найссер, 1981; Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам, 1965; В. В. Петухов, 1984; В. П. Серкин, 2005; С. Д. Смирнов, 1981; Э. Толмен, 1980 и др.). Очевидно, что рассмотрение конструирования картины мира личности через категорию отражения, предполагает принятие утверждения о существовании единственного, реального и познаваемого мира. Таким образом, несмотря на то, что ряд исследователей отмечает субъективность картины мира, она так или иначе понимается, как вторичная по отношению к внешней объективной действительности, которая выступает критерием, мерилом адекватности, истинности картины мира. Соответственно, преобладающей будет именно внешняя детерминация её конструирования.

Противоположный подход — эпистемологический конструктивизм — представляет собой «творчески-созидательные, гипотетико-проблемные подходы, основанные на продуктивном воображении, соглашениях (конвенциях), социокультурных предпосылках, индивидуальном и коллективном жизненном опыте» [6, 17]. Так, исследователи, придерживающиеся этой позиции, и трактующие познание через категорию порождения, понимают конструирование картины мира личности, не просто, как субъективный, но, как творческий процесс создания автономной реальности, инженерную деятельность (П. Бергер, Т. Лукман, 1995; Й. Брокмейер, Р. Харре, 2000; П. Вацлавик, 2001; Ф. Е. Василюк, 1984; Э. фон Глазерсфельд, 2000; П. П. Гороностай, 2007; К. Дж. Джерджен, 2003; Л. Я. Дорфман, 1993, 2006; Дж. А. Келли, 2000; В. И. Кабрин, 2002; В. Е. Клочко, 2001; А. М. Лобок, 1997; У. Р. Матурана, Ф. Х. Варела, 2001; Е. Е. Сапогова, 2004; Т. М. Титаренко, 2003; 2009; Н. В. Чепелева, 2010; О. В. Яремчук, 2011 и др.). В этом случае, картина мира является «единственным претендентом на то, чтобы называться “реальностью” и “действительностью”», а следовательно, она не может рассматриваться, как производная от внешнего мира и детерминированная им, её конструирование происходит на основе самодетерминации [4, 106]. Таким образом, снимается вопрос истинности картины мира, т. е. соответствия объективной действительности. В то же время, на первый план выдвигается проблема её «пригодности», как способности справляться с конкретными жизненными проблемами, задачами управления и прогнозирования [1; 3]. С этих позиций можно говорить о том, что принципом конструирования картины мира личности является генерация, а сама она выступает, как продукт творчества, произведение, результат договоренности, конвенциональный, коммуникативный мир, проект и т. п.

Мы полагаем, что вышесказанное позволяет выделить первую оппозиционную пару координат конструирования картины мира личности: пассивность — активность. Поскольку данные термины используются в психологии в различных значениях, необходимо уточнить то содержание, которое мы вкладываем в них в рамках настоящего исследования. Так, подчеркнем, что, выделяя эту оппозицию, мы не затрагиваем вопрос ак-

тивности личности, её субъектности, мы лишь говорим об особенностях детерминации конструирования картины мира, а также указываем на понимание исследователями картины мира, как первичной и единственной (активность) либо вторичной (пассивность) действительности.

Следующее выделенное нами противоречие связано с проблемой, принадлежности знания, иными словами, тем аспектом проблемы познающего субъекта, который можно рассматривать, как проблему автора. Поскольку она затрагивает вопрос роли и места социального мира в процессе познания, то противоположными подходами к её решению будут: рассмотрение познания, как консенсуального, конвенционального, возможного исключительно в социальном взаимодействии, или, как индивидуальной познавательной деятельности, независимой от Других, побуждаемой внутриличностными факторами. На наш взгляд, данное противопоставление принимает формы либо социологизаторских, либо психологизаторских подходов и раскрывается через категориальную дихотомию: коллективное — индивидуальное.

Необходимо указать на то, что проблема принадлежности знания менее очевидна, нежели предыдущая. Это обусловлено тем, что она, не обладает настолько же значимым методологическим статусом, как проблема надежности знания, имеющая непосредственное отношение к базисным, парадигмальным основаниям науки. Отметим, что и для нас, при анализе теоретических подходов, первостепенную роль играли особенности решения учеными проблемы надежности знания.

Также подчеркнем, что большинство исследователей не придерживается одного из полюсов решения проблемы принадлежности знания категорично. В частности, особо удачными и оригинальными в плане интеграции социологизаторских и психологизаторских тенденций, на наш взгляд являются, концепции метаиндивидуального мира Л. Я. Дорфмана (1993), ролевого жизненного мира П. П. Горностая (2007) и типология жизненных миров личности Т. М. Титаренко (2003). Между тем, противопоставление индивидуального и коллективного не исчезает, поскольку в работах авторов, сочетающих указанные тенденции, данная дихотомия отмечается внутри теорий. Сказанное позволяет рассмотреть её, как условие для выделения координат конструирования картины мира личности.

Так, объяснительная категория «коллективное» находит отражение в трактовании конструирования картины мира личности, как углубления в социум, максимального овладения его нормами, установками, ролями, «притирания» к его структурам, усвоения общественного опыта, или, как минимум, подчеркивается ключевая роль социального взаимодействия в конструировании картины мира (П. Бергер, Т. Лукман, 1995; Й. Брокмейер, Р. Харре, 2000; П. П. Гороностай, 2007; К. Дж. Джерджен, 2003; Е. А. Климов, 1995; А. М. Лобок, 1997; Т. М. Титаренко, 2003 и др.). Сказанное позволяет понимать конструирование картины мира личности, как присоединение, инкорпорацию. Такой подход акцентирует внимание на общем в картине мира, обусловленном социокультурными факторами, совместной предметной либо языковой практикой.

При рассмотрении проблемы принадлежности знания через категорию индивидуальное, процесс конструирования рассматривается, как непосредственно связанный со становлением самобытности личности, персонификацией, раскрытием и реализацией индивидуального своеобразия (П. П. Гороностай, 2007; Д. А. Леонтьев, 2003; В. Е. Клочко, 2001; Е. Е. Сапогова, 2004; Т. М. Титаренко, 2003; 2009; Н. В. Чепелева, 2010 и др.). В этом случае, подчеркивается то, что личность является автором, творцом своей уникальной и неповторимой картины мира, а также делается акцент на обусловленности её конструирования индивидуально-личностными факторами. Таким образом, можно сказать, что в этом случае принципом конструирования картины мира будет сепарация, как вычленение её из ряда других существующих, противопоставление им.

Кроме того, на основе проведенного теоретического анализа, можно сделать вывод о том, что особенности решения вопроса принадлежности знания, в контексте психологической проблематики картины мира личности и её конструирования, приводят к категориальной дихотомии: общее — единичное. Так, исследователи, говоря о социальной обусловленности конструирования картины мира, выделяют её повторяющиеся, множественные аспекты, в частности, этнические, профессиональные, гендерные и др. (С. А. Дружилов, 2009; Е. А. Климов, 1995; В. П. Серкин, 2005; и др.). Также в этом ключе рассматриваются коллективные мифологические, бессознательные содержания картины мира, представляющие собой архетипы и стереотипы (В. В. Абраменкова, 2000; А. М. Лобок, 1997; Г. А. Берулава, М. М. Берулава, 2010 и др.). В то же время, указывая на индивидуально-личностную обусловленность, авторы концентрируют своё внимание на уникальных проявлениях картины мира и её конструирования (Д. А. Леонтьев, 2003; Л. Я. Дорфман, 1993, 2006; Дж. А. Келли, 2000; В. Е. Клочко, 2001; Е. Е. Сапогова, 2004; Т. М. Титаренко, 2003; 2009; Н. В. Чепелева, 2010 и др.).

Итак, вышеизложенное дает нам возможность выделить следующую оппозицию, как вторую пару координат конструирования картины мира личности, которую мы охарактеризовали, как: социализация — индивидуация.

Таким образом, соотношение обозначенных эпистемологических проблем и, соответствующих им объяснительных категорий, а также, выявленных в ходе теоретического анализа, принципов и особенностей детерминации конструирования картины мира личности, с предложенными нами координатами конструирования представлены в таблице 1.

Затем, на основе вышеуказанных оппозиций нами была построена теоретическая система координат, что, в свою очередь, позволило выделить такие типы конструирования картины мира личности, как:

- пассивная социализация;
- пассивная индивидуация;
- активная социализация;
- активная индивидуация (рис. 1).

Таблица 1

Соотношение эпистемологических и психологических аспектов конструирования картины мира личности и координат конструирования картины мира личности

Проблема эпистемологии	Объяснительная категория	Принцип конструирования картины мира личности	Детерминация конструирования картины мира личности	Координаты конструирования картины мира личности
Надежности знания	Отражение	Репрезентация	Внешними факторами	Пассивность
	Порождение	Генерация	Самодетерминация	Активность
Принадлежности знания	Коллективное / Общее	Инкорпорация	Социокультурными факторами	Социализация
	Индивидуальное / Единичное	Сепарация	Индивидуально-личностными факторами	Индивидуация

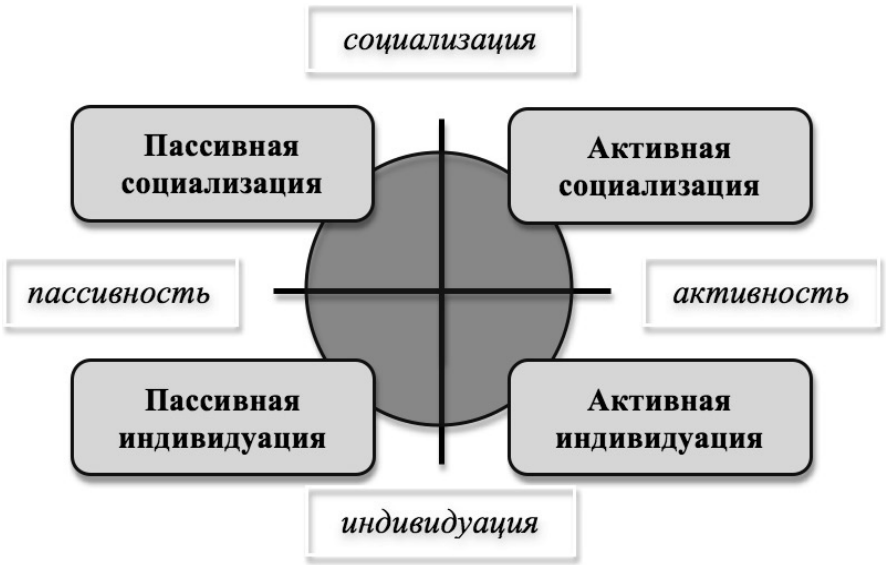


Рис. 1. Типологическая модель конструирования картины мира личности

Кроме того, результаты исследования свидетельствуют о том, что выявленные координаты связаны не только с теоретическими взглядами на проблему конструирования, но также и с представлениями о самой картине мира личности. Таким образом, проведенный анализ и построенная

типологическая модель позволяют упорядочить противоречивые позиции авторов, и даже в некоторой степени преодолеть терминологическую неопределенность связанную с феноменом картины мира личности, путем выделения её видов. Итак, мы полагаем, что дифференцировать картины мира, соответственно показанным типам конструирования, можно следующим образом:

- пассивная социализация — картина мира, как *карта*;
- пассивная индивидуация — картина мира, как *образ*;
- активная социализация — картина мира, как *конвенция*;
- активная индивидуация — картина мира, как *проект* (рис. 2).

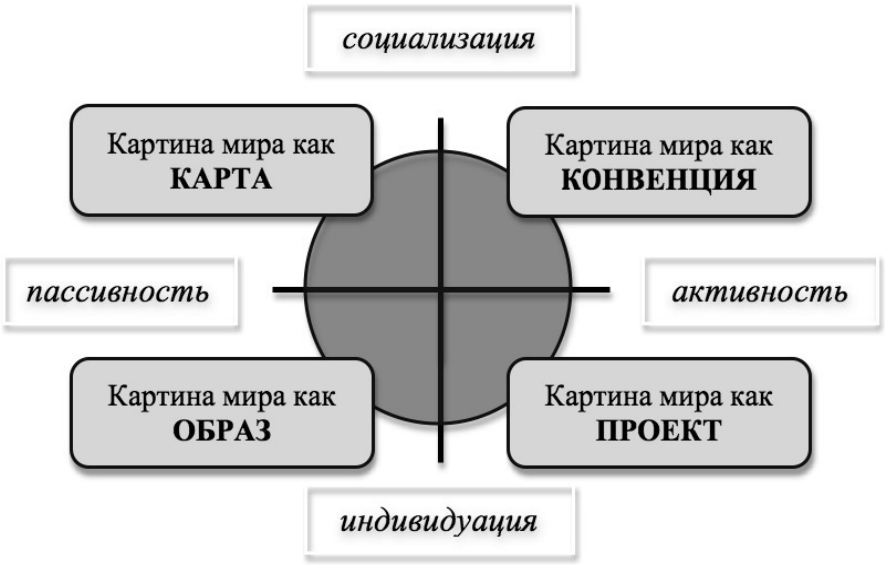


Рис. 2. Виды картины мира личности

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что, по нашему мнению, в зависимости от того, на какие объяснительные категории авторы опираются при решении эпистемологических проблем надежности и принадлежности знания, в их концепциях рассматриваются различные типы конструирования и соответствующие им виды картины мира (таблица 2).

При этом, опираясь на результаты проведенного анализа можно заключить, что принципами конструирования того или иного вида картины мира личности будут:

- карты — репрезентация и инкорпорация;
- образа — репрезентация и сепарация;
- конвенции — генерация и инкорпорация;
- проекта — генерация и сепарация (таблица 3).

Отметим также, что авторы, опирающиеся на различные объяснительные категории, расходятся во взглядах на свойства картины мира личности. Так, в теориях, опирающихся на категорию отражения, картине

мира личности приписываются такие характеристики, как ригидность, монистичность, линейность, жесткая, уровневая, центрированная структура (Е. Ю. Артемьева, 1999; А. Н. Леонтьев, 1983; В. В. Петухов, 1984; В. П. Серкин, 2005; С. Д. Смирнов и др.). В то время, как в концепциях, с базовой категорией порождения, она видится, как гибкая, плюралистичная, нелинейная, обладающая подвижной, сетевой, децентрированной структурой (К. Дж. Джерджен, 2003; В. Е. Клочко, 2001; Е. Е. Сапогова, 2004; Т. М. Титаренко, 2009 и др.). Кроме того, как мы отмечали выше, подходы к картине мира личности через категорию коллективного акцентируют внимание на таких её свойствах, как повторяемость и множественность, а через категорию индивидуального — уникальность и единичность. Таким образом, исходя из сказанного, можно соотнести описанные свойства картины мира личности с её видами, как показано в таблице 4.

Таблица 2

Соотношение видов картины мира личности и типов её конструирования с объяснительными категориями

Вид картины мира личности	Тип конструирования картины мира личности	Объяснительные категории
Карта	Пассивная социализация	Отражение
		Коллективное / Общее
Образ	Пассивная индивидуация	Отражение
		Индивидуальное / Единичное
Конвенция	Активная социализация	Порождение
		Коллективное / Общее
Проект	Активная индивидуация	Порождение
		Индивидуальное / Единичное

Таблица 3

Принципы конструирования различных видов картины мира личности

Вид картины мира / Принцип личности конструирования	Карта	Образ	Конвенция	Проект
Репрезентация	+	+		
Генерация			+	+
Инкорпорация	+		+	
Сепарация		+		+

Необходимо подчеркнуть, что, на наш взгляд, между видом картины мира личности и типом её конструирования существует двухсторонняя связь. Так, с одной стороны, результатом определенного типа конструирования выступает конкретный вид картины мира личности, обладающий известными свойствами. В то же время, каждый вид картины мира является своего рода конструктивным фреймом, оказывающим влияние на способ и характеристики процесса конструирования, регламентирующим и направляющим его. Показанная двухсторонняя связь, по нашему мнению, реализуется через конструктивную позицию, которая представляет собой

обобщенную установку «Я–мир». Так, мы выделили четыре установки «Я–мир», соотносящиеся с типами конструирования и видами картины мира личности, а именно:

- «Я существую в мире» — пассивная социализация, картина мира, как карта;
- «Я познаю мир» — пассивная индивидуация, картина мира, как образ;
- «Я взаимодействую с миром» — активная социализация, картина мира, как конвенция;
- «Я создаю мир» — активная индивидуация, картина мира, как проект.

Таблица 4

Свойства различных видов картины мира личности

Вид картины мира / Свойства картины мира личности	Карта	Образ	Конвенция	Проект
Ригидность / Монистичность / Линейность / Жесткая, уровневая, центированная структура	+	+		
Гибкость / Плюралистичность / Нелинейность / Подвижная, сетевая, децентрированная структура			+	+
Повторяемость / Множественность	+		+	
Уникальность / Единичность		+		+

Расположение данных конструктивных позиций в системе координат конструирования картины мира личности показано на рис. 3.

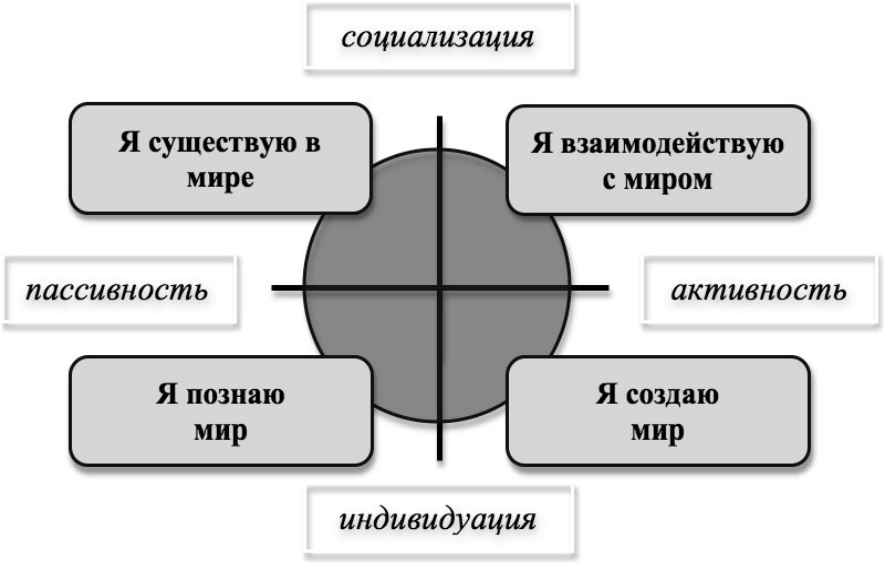


Рис. 3. Конструктивные позиции, как установки «Я–мир»

И наконец, необходимо затронуть проблему личности, которая конструирует картину мира и является её носителем. Так, мы полагаем, что на теоретическом уровне взаимосвязь личности (в широком смысле) с видами картины мира и типами её конструирования можно раскрыть путем сопоставления таких базовых для психологии понятий, как индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность с предложенной системой координат конструирования картины мира, что, позволит рассмотреть данную проблему под новым углом. Отметим, что на необходимость корректного использования данных основополагающих понятий и существенность пересмотра и анализа их соотношения с учетом современных методологических тенденций указывает ряд авторитетных источников [2; 8; 13].

Итак, соотношение координат конструирования картины мира личности и базовых понятий психологии показано на рис. 4.

Согласно В. И. Подшивалкиной, понятия индивид, субъект деятельности, личность и индивидуальность можно рассматривать в качестве уровней становления личности в широком смысле [8, 104]. Таким образом, мы полагаем, что каждому из них будут соответствовать, определенный вид картины мира, тип её конструирования и конструктивная позиция, что показано в таблице 5.

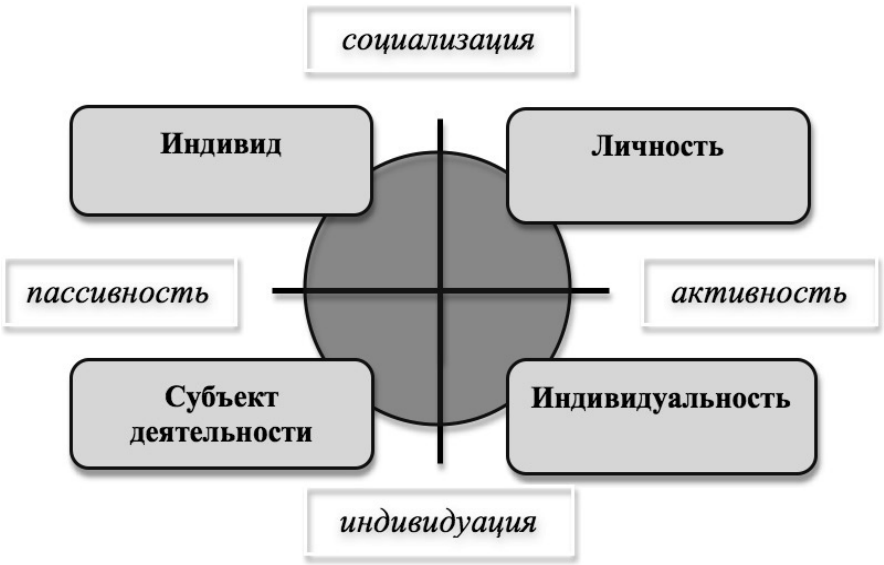


Рис. 4. Соотношение координат конструирования картины мира личности и базовых понятий психологии

И, подводя итог, отметим, что, на наш взгляд, рассмотрение базовых понятий в качестве уровней, открывает дальнейшую перспективу настоящего исследования, поскольку данный подход задает вектор изучения картины мира личности и её конструирования в индивидуальной и культурно-исторической динамике развития.

Таблица 5

Соотношение типов конструирования, видов картины мира личности и конструктивных позиций с базовыми понятиями психологии

Тип конструирования картины мира личности	Вид картины мира личности	Конструктивная позиция (Установка «Я–мир»)	Базовое понятие психологии
пассивная социализация	карта	«Я существую в мире»	индивид
пассивная индивидуация	образ	«Я познаю мир»	субъект деятельности
активная социализация	конвенция	«Я взаимодействую с миром»	личность (в узком смысле)
активная индивидуация	проект	«Я создаю мир»	индивидуальность

Выводы

Итак, нами было показано, что суть расхождений во взглядах на проблему картины мира личности и её конструирования коренится в философских основаниях тех или иных психологических концепций. Поскольку конструирование картины мира личности связано с процессом познания, мы сделали вывод о том, что противоречивые методологические позиции исследователей, которые раскрываются через использование различных объяснительных категорий, обусловлены разным решением ими вопросов эпистемологии, а именно, проблем надежности и принадлежности знания. При этом, первая является остродискуссионной, в связи с чем возникает ключевое разногласие, реализующееся в категориальной дихотомии отражение — порождение. Второе противоречие раскрывается в противопоставлении таких категорий, как индивидуальное и коллективное, единичное и общее, и касается того аспекта проблемы познающего субъекта, который также можно рассматривать, как проблему автора. Оно менее очевидно и в то же время его выделение играет важную роль для систематизации исследовательских представлений о феномене картины мира личности и её конструировании.

Указанные расхождения обуславливают различия в понимании исследователями конструирования картины мира, особенностей детерминации этого процесса, а также структуры и свойств картины мира личности.

Таким образом, анализ противоречий на уровне теоретико-методологических подходов, позволил нам выявить следующие оппозиции, которые, по нашему мнению, можно рассматривать в качестве координат конструирования картины мира личности:

- пассивность — активность;
- социализация — индивидуация.

Далее, построенная на их основе система координат, дала нам возможность создать типологическую модель картины мира личности и её конструирования. Так, в ходе настоящего исследования, нами были выделены четыре типа конструирования картины мира личности, а также соответ-

ствующие им виды картины мира, которые мы предложили рассматривать в качестве конструктивных фреймов, и конструктивные позиции, установки «Я–мир». И, наконец, построенная нами типологическая модель позволила нам раскрыть проблему взаимосвязи личности (в широком смысле) с особенностями картины мира и её конструирования, путем сопоставления предложенной нами типологической модели с такими базовыми понятиями психологии, как: индивид, субъект деятельности, личность, индивидуальность, следующим образом:

• пассивная социализация — картина мира, как карта – «Я существую в мире» — уровень индивида;

• пассивная индивидуация — картина мира, как образ — «Я познаю мир» — уровень субъекта деятельности;

• активная социализация — картина мира, как конвенция — «Я взаимодействую с миром» — уровень личности (в узком смысле);

• активная индивидуация — картина мира, как проект — «Я создаю мир» — уровень индивидуальности.

Подводя итоги, необходимо указать на то, что, с нашей точки зрения, выявленные в настоящей статье эпистемологические и психологические основания противоречивых позиций, а также, сформулированная на их основе типология, дали нам возможность систематизировать и обобщить существующие теоретические представления и, более того, расширить понимание проблемы картины мира личности и её конструирования.

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, что разработка данной тематики в рамках постнеклассической объяснительной парадигмы представляется нам наиболее актуальной тенденцией, которая требует продолжения и развития, поскольку задает ряд качественно новых ориентиров исследования, как в теоретическом, так и в эмпирическом плане.

И, подводя черту, отметим, что перспективами нашего исследования являются анализ картины мира личности и её конструирования в онтогенезе и филогенезе, а также изучение онтологических аспектов конструирования картины мира личности и экспериментальная проверка предложенной типологической модели.

Список литературы

1. Глазерсфельд Э. фон. Введение в радикальный конструктивизм // Цоколов С. Дискурс радикального конструктивизма. Традиции скептицизма в современной философии и теории познания / с переводом оригинальных работ П. Ватцлавика, Э. фон Глазерсфельда, Х. фон Ферстера, У. Матураны, Ф. Варелы, Г. Рота. — Muhchen : Verlag, 2000. — С. 74–98.
2. Зинченко В. П. Блуждание в трёх соснах, или тоска по личности / В. П. Зинченко // Человек. — М. : Наука, 2011. — № 1. — С. 5–20.
3. Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов / Дж. Келли. — СПб., 2000. — 249 с.
4. Клочко В. Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии / В. Е. Клочко // Материалы конференции «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии» (20 апреля 2001 года). — Караганда : Изд-во Каргу, 2001. — С. 101–110.

5. Лекторский В. А. Дискуссия антиреализма и реализма в современной эпистемологии / В. А. Лекторский // Познание, понимание, конструирование / отв. ред. В. А. Лекторский. — М. : ИФРАН, 2008. — С. 5–29.
6. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования / Л. А. Микешина. — М.: Прогресс-Традиция; МПСИ; Флинта, 2005. — 464 с.
7. Подшивалкина В. И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики / В. И. Подшивалкина. — Кишинев, 1997. — 352 с.
8. Подшивалкина В. И. Толерантность и проблемы становления гражданского общества / В. И. Подшивалкина // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики — Запоріжжя, 2011. — Вип. 50. — С. 101–106.
9. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В. С. Степин // Постнеклассика: философия, наука, культура / отв. ред. Л. П. Киященко и В. С. Степин. — СПб., 2009. — С. 249–295.
10. Улановский А. М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация / А. М. Улановский // Вопросы психологии. — М., 2009. — № 2. — С. 35–45.
11. Юревич А. В. Интеграция психологии: утопия или реальность? / А. В. Юревич // Вопросы психологии. — М., 2005. — № 3. — С. 16–28
12. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. — М. : Дрофа; Русский язык, 2000. — 1233 с. [Электронный ресурс] — Режим доступа : http://www.efremova.info/word/konstruirovat.html, свободный. Дата обращения: 12.05.2012.
13. Петровский В. А. Индивид, субъект, личность: нужна ли психология «на троих»? // [Электронное издание]. — Режим доступа : http://petrowskiy.ru/publish/indiv.html, свободный. Дата обращения: 16.05.2012.

В. Д. Черноіваненко
аспірантка кафедри соціальної та прикладної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ЕПІСТЕМОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ КАРТИНИ СВІТУ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ КОНСТРУЮВАННЯ: ДО ПИТАННЯ ПОБУДОВИ ТИПОЛОГІЇ

Резюме

У статті розкрита сутність суперечностей між теоретичними підходами до проблеми картини світу особистості та її конструювання. Розглянуто епістемологічні та психологічні аспекти даної проблеми. Запропоновано типологічну модель картини світу особистості та її конструювання, що дозволяє систематизувати та узагальнити дослідницькі позиції.

Ключові слова: епістемологічна проблема, конструювання картини світу особистості, картина світу.

V. D. Chernoivanenko
graduate student of Department of social and applied psychology
Odessa National I. I. Mechnikov University

EPISTEMOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY'S INNER WORLD PICTURE AND ITS CONSTRUCTION: TO THE DEVELOPMENT OF TYPOLOGY

Summary

The article evolves principles of inconsistency in theoretical approaches of personality's inner world picture problem and its construction. It also deals with the problem's epistemological and psychological aspects. It also deals with the problem's epistemological and psychological aspects. A typological model of the personality's world picture and its construction is suggested, which helps to classify and summarize exploratory items.

Key words: epistemological problem, personality's world picture constructing, world picture.

СЕКЦІЯ 2

КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНІ, РЕГІОНАЛЬНІ ТА ЕТНІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9(091)

Т. И. Королюк
аспирантка кафедры психологии и педагогики
Киевского национального лингвистического университета

ЭТИЧЕСКИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ КАК ПСИХОТЕХНИЧЕСКИЙ ПРЕДМЕТ

В статье проанализированы особенности работы отечественных практикующих психологов с этическими переживаниями как психотехническим предметом. Подчеркивается необходимость учета социально-культурного контекста ситуаций в условиях предоставления психологической помощи.
Ключевые слова: этические переживания, психотехнический предмет, психологическая помощь, социально-культурный контекст ситуации, личность.

В условиях трансформационных изменений в обществе возрастает потребность человека в получении квалифицированной психологической помощи. Как известно, практикующий психолог работает не с ситуацией, а с личностным «Я» клиента, представленным в переживании чего-то. Осуществляя психодиагностическую, психокоррекционную, психоконсультационную работу, необходимо учитывать все разнообразие этого сложного феномена сквозь призму социально-культурного контекста ситуации, в которой непосредственно осуществляется процесс психологической помощи. В данном случае речь идет о представителях византийского православного ареала восточнославянской культуры, которые всегда стремились к нравственному совершенствованию, что, в свою очередь, порождает переживания, обусловленные этической переменной, а именно: этические переживания, которые становятся непосредственным предметом работы практикующего психолога и требуют детального изучения.

На предыдущих этапах нашего исследования мы выявили, что большой опыт решения нравственных проблем душевной жизни человека, в том числе и разрешение проблем, связанных с этическими переживаниями, накоплен в трудах отечественных богословов, религиозных мыслителей, философов и психологов XIX века [14]. Необходимо отметить, что полученные нами данные анализа текстов отечественных авторов XIX века совпадают с результатами исследования, проведенного автором концепции этического персонализма как направления русской психотерапии А. Ф. Бондаренко [3; 4].

В первой половине XX века происходит постепенная трансформация взглядов относительно этической проблематики: из сферы внутриличностного, духовного перехода в сферу социального, общественного. В итоге прослеживается отрыв от духовных традиций русской науки и культуры, утрата нравственных ориентиров при возникновении переживаний, обусловленных этической переменной. Поэтому на следующем этапе иссле-

© Королюк Т. И., 2012

дования, особую актуальность приобретает вопрос о необходимости приложения полученный данных для достижения практических целей. По словам Л. С. Выготского, признающего за психотехникой величайшее методологическое значение, практика является краеугольным камнем новой психологии [9]. Следовательно, возникает необходимость обратиться к опыту отечественных практикующих психологов с целью трансформации этических переживаний с предмета исследования в психотехнический предмет, что и есть целью нашего исследования. При этом мы исходим из понимания понятия «психотехника», предложенного Ф. Е. Василюком, составляющие которого: предмет приложения (в нашем исследовании это этические переживания), способ приложения (консультативный и психотерапевтический процесс), область приложения (византийский православный ареал восточнославянской культуры) [7]. Для достижения поставленной цели мы обратились к работам отечественных психологов-консультантов и психотерапевтов А. Ф. Бондаренко, М. Е. Бурно, Ф. Е. Василюка, А. Ф. Ермошина, А. Ф. Копьева, Е. Б. Фанталовой, Т. А. Флоренской и др.

Как известно, существует тесная связь между этическими и эстетическими переживаниями: понятия добра и красоты неразрывно связаны в сознании русского человека. Возможность актуализации и разрешения этических переживаний посредством искусства и творчества становилась предметом работ М. М. Бахтина, Л. С. Выготского, Г. Г. Шпета и др. Очевидным и неслучайным стало возникновение в отечественной психотерапии метода «терапия творческим самовыражением» М. Е. Бурно. По словам автора, данный метод, в первую очередь, предназначен для работы с дефензивными клиентами, характеризующимися пассивно-оборонительным реагированием, тревожным переживанием чувства собственной неполноценности, что конкретно обнаруживается наряду с другими характеристиками болезненно углубленными нравственно-этическими переживаниями. Сущность психотерапевтического механизма, лежащего в основе этого клинического направления, есть творческое вдохновение, целебно просветляющее душу, смягчающее напряженность ощущением своих духовных особенностей, богатств, постижением смысла своей жизни. Психотехника представлена конкретными методиками терапии творчеством, в основе которых — разъяснительно-воспитательное нравственно-творческое познание себя и других. Основные из них: терапия созданием творческих произведений, творческим общением с природой, литературой, искусством, наукой и др. Техника психотерапевтической работы включает в себя такие формы: самопознание (изучение своего характера), познание других человеческих характеров (занятия по типологии характеров), продолжение познания себя и других в творческом самовыражении и осознанности своей общественной пользы с возникновением на этой базе стойкого светлого мироощущения. При этом работа с этическими переживаниями (в данном случае болезненными, обусловленными конституционально-генетическим душевным укладом личности) начинается с самого начала психотерапии: в ходе индивидуальной беседы психотерапевт разъясняет, что, склонность к самоанализу, тревожные сомнения нравственно-этического характера

можно рассматривать не только как слабость, но и силу, выражающуюся в одаренности совестливостью, способностью к глубокому анализу, умении осмысливать людей и события. Здесь же делается акцент на общественной ценности данных качеств, их привлекательности для окружающих. Далее происходит работа над совместной задачей психотерапевта и клиента, состоящая в том, чтобы глубинную, во многом болезненную (своей ранимостью, совестливостью) душевную работу, связанную с этическими переживаниями претворить в творческое самовыражение, с помощью которого клиент станет утверждаться в охваченной подлинным смыслом жизни [8].

Очень часто этические переживания опредмечиваются выражениями, описывающими ощущения человека, которые встречаются не только в литературном творчестве, но и в повседневной речи: «камень обиды на сердце», «бремя ответственности на плечах», «кинжал предательства в спине». Врач-психотерапевт А. Ф. Ермошин, автор метода «психокатализ» как способа краткосрочной проработки телесных переживаний пациента, метафорически называет обиду, беспокойство, разочарование, злость, ревность, вину «вещами в теле» сознания, которые нельзя увидеть, но от этого их губительное воздействие не становится меньше. Согласно А. Ф. Ермошину, каждое переживание имеет свой эквивалент: человек в процессе переживания испытывает скопление ощущений тепла и тяжести в определенных зонах тела, например, беспокойство ощущается во лбу, а чувство ответственности на плечах. Концентрация внимания на ощущении — путь к скорейшей диагностике его состояния и последующему изменению. При этом глубокое погружение внимания пациента собственно в «пространство ощущений» предоставляет дополнительную информацию, полезную как для диагностики, так и для последующего ведения пациента в процессе терапии, например в персоналистическом русле. Основная техника в психокатализе — «опредмечивание ощущений» — автором описывается следующим образом: ощущение в теле, соответствующее определенному переживанию, опредмечивается благодаря вопросам о том, сколько оно «весит», какой «объем» занимает, является «светлым» или «темным». Далее ощущение или сохраняется, применяется к жизни, или же, напротив, человек выбирает успокоение и наблюдает «растворение» этого ощущения. Итогом данной работы, по словам А. Ф. Ермошина, становится восстановление равновесия ощущений в теле. Как отмечает автор, показания к применению метода психокатализа очень широки, но не безграничны. Это способ восстанавливать ресурс человека и нет необходимости обращения к «языку телесных ощущений», когда человек взывает к открытому диалогу на экзистенциальные темы и уравновешенность его состояния не вызывает сомнения [11].

В продолжение вышесказанного, обратимся к работе с этическими переживаниями в контексте диалогического подхода. С точки зрения А. Ф. Копьева, представляющего диалогический подход в консультировании, теоретической базой которого стали идеи М. М. Бахтина, М. Бубера, работа психолога с определенной проблемой, в том числе, связанной с этическими переживаниями, строится на диалогическом уровне общения, предполагаю-

щем свободное вхождение в него клиента и его серьезную встречную активность: «Вхождение в диалог, как и избегание его, есть результат определенного нравственного выбора, в котором человек свободен и автономен, — тут его суверенная “территория” [13, 18]. При этом обращение к внутреннему миру переживаний клиента осуществляется с позиции «эстетической вненаходимости» психолога-консультанта, которая предполагает: четкое ощущение границ своей активности и активности другого, понимание объективной ограниченности своих возможностей, дифференцированную реакцию на волевое устремление клиента. Еще один важный психотехнический аспект в данном подходе: для психолога важно не столько значение слов клиента, сколько его диалогическая интенция — общий суммарный вектор его воли в ситуации консультирования (силы диалогического напряжения). Напротив же, пассивно-страдательный уход от ответственности в данной ситуации предполагает использование приема провоцирования, «катализации» диалогической интенции, в основе которого универсальный диалогический принцип молчания, или по-другому, принцип психотерапевтической фрустрации. При этом речь идет не о чисто механическом молчании, за которым может стоять надменное оценивание, отстраненность или элементарная некомпетентность консультанта. Важно, чтобы реакции психолога всегда оставляли свободу для нравственного самопроявления клиента, заполнить которое может и должен только он [12; 13].

Этические переживания как психотехнический предмет освещены в работах Т. А. Флоренской, трактующей диалог как способ пробуждения в самом себе и в собеседнике духовного «Я». Исходя из понятия «внутренняя диалогичность» как результат внутреннего диалога, идущего в каждом человеке между двумя инстанциями его внутреннего мира: наличным «Я» и духовным «Я» можно рассмотреть психотехнику данного подхода, которая состоит из четырех основных этапов общения: участливое выслушивание психотерапевтом голоса наличного «Я» клиента, который, по словам, Т. А. Флоренской, заявляет о себе «...горделивым самооправданием, уязвленным самолюбием, обидой» [18, 39]; восприятие психотерапевтом голоса духовного «Я» клиента; озвучивание его психотерапевтом; встреча наличного «Я» и духовного «Я» клиента, восстановление внутренней диалогичности, освобождение, разрешение этических переживаний, очищение (катарсис) и исцеление (обретение целостности) внутреннего мира клиента. При этом Т. А. Флоренская указывает, что в ситуациях, связанных с этическими переживаниями, обязательным является, осознание нравственного конфликта («диалог с совестью становится осознанным»). Только осознав его, покаявшись, человек может совершить нравственный выбор. Задача консультанта — выразить и подтвердить голос совести [18].

В контексте исследуемой нами проблемы необходимо обратиться к методу «русского катарсиса», разрабатываемого Е. Б. Фанталовой, как особой исповедальной формы общения, присущей русской ментальности, сформированной культурной традицией русского православия. С точки зрения автора, «...случаи, которые требуют применения русского катарсиса как метода, это, прежде всего, варианты индивидуальной психотерапии с

людьми, желающими, в первую очередь, исповедания какой-то части своего внутреннего мира, своей души, может быть, даже совести, но не в плане лишь греха, покаяния или житейской проблемы, а гораздо шире — в аспекте своей внутренней логики и рефлексии жизни, с привлечением всевозможных оттенков чувств...» [17, 46]. В этом методе традиционная диада «психолог-клиент» заменяется на более подходящую, с точки зрения автора, «рассказчик — собеседник». Е. Б. Фанталова выделяет основные положения, на которых основывается психологическая помощь с использованием метода «русского катарсиса»: внутренняя потребность и готовность рассказчика поделиться своими переживаниями (внутренне очень значимыми); возможность собеседника не только выслушать монолог, но и тонко прочувствовать его, адекватно воспринять, эмоционально «отрезонировать»; на момент катарсиса собеседник становится «частью «Я» рассказчика и к этой части как к своему двойнику обращен катартический монолог рассказчика; окончание катарсиса наступает по мере «затухания» монолога, собеседник здесь может быть уже более активным. Автор подчеркивает: русский катарсис — это, прежде всего, исповедь, хотя и не обязательно «по грехам». Исповедальный катартический монолог не может проходить на коммерческих основаниях, поскольку такие условия его проведения «убивают» возможность духовно-душевного исповедания; в самом начале должен быть прояснен вопрос относительно религиозности рассказчика и собеседника, самый простой в плане взаимопонимания вариант встречи в русском катарсисе — это «верующий рассказчик — верующий собеседник». Такая встреча, согласно автору, должна начинаться и заканчиваться с молитвы [17]. В продолжение вышесказанного, на наш взгляд, целесообразно обратиться к работам Ф. Е. Василюка, считающего центром кристаллизации психологической теории и практики теургический компонент: обращение к молитве как основному «упованию» синергийной психотерапии — «примыкающей стратегии» к православной духовной традиции. В своих работах автор подчеркивает глубокую связь между молитвой и переживанием — долгой и сложной работы души в ответ на ситуацию невозможности. В такой ситуации создаются лучшие условия для молитвы, феноменологическая основа которой — возможность невозможного. Согласно автору, молитва должна стать на место переживания, другими словами, переживания синергийная психотерапия сублимирует в молитву. При каких условиях возможно осуществление этого процесса? Во-первых, общим необходимым феноменологическим условием возможности молитвенного опыта как личного обращения к Богу является трансцендентное: «интуиция внемирного, выходящего за пределы чувственного опыта. Во-вторых, составная часть молитвы — покаяние. Автор отмечает антропологическую обязательность покаяния: покаянное, совестное самоотношение входит в конститутивную структуру феномена человека, при этом совесть, какой бы замутненной, редуцированной и загнанной в подполье она не была, составляет ту глубочайшую сердцевину, без которой существо не может быть названо человеком. Ф. Е. Василюк дает высокую оценку покаянию в процессе молитвы, подчеркивая при этом, что речь

идет не о простом социальном самоосуждении, напротив, главная цель покаяния (признания себя не «виновным», а «греховным») в том, чтобы состоялась целительная Встреча между человеком и Богом, в процессе которой происходит духовное очищение. В-третьих, автор подчеркивает необходимость обращения к опыту духовного *утешения*, которое по своему составу и имманентному дискурсу наиболее соответствует участной методологии, характерной для психотехнического мышления и формирует у человека тот или другой тип сочетания процессов переживания и молитвы [8]. Вышеуказанные методы еще раз подчеркивают, что в основе «... практически любого из современных подходов психологического консультирования явно или неявно заложена весьма определенная философская, методологическая и, глубже, религиозная традиция» [3; 40]. Между тем, в последнее время в отечественной теории и практике психологической помощи появляется отдельное направление, именованное как христианская или православная психотерапия. Каким образом ведется работа с этическими переживаниями в данном подходе? В поисках ответа на этот вопрос мы обратились к работам Д. А. Авдеева, В. К. Невяровича, Ю. И. Тимофеевой, А. Г. Фомина, С. А. Черняевой. Работа по разрешению этических переживаний клиента ведется методом православного диалога с учетом основных психотехнических принципов: прояснение отношений клиента с Богом. Специфика психотерапевтического процесса в христианской психотерапии, по словам Б. С. Братуся, заключается в особенности взаимодействия, построенного не на диаде, а на триаде, где взаимоотношения терапевта и пациента опосредованы отношением к Богу [5]. Следующие психотехнические принципы: ориентация клиента на православную иерархию ценностей при возникновении переживаний, связанных с этической переменной; оценочная позиция психотерапевта; ориентация на самопознание: «ежедневное исследование своей совести», умение видеть свои недостатки, пороки, вследствие этого, осознание человеком своей греховности, раскаяние, обращение к таинству Покаяния, исповеди; постоянный самоконтроль своих чувств, переживаний, борьба с ними через обращение к молитвенному опыту, вследствие которого возможно исправление «пороков души» [1; 15; 16; 19; 20]. Работа с этическими переживаниями в христианском подходе будет наиболее эффективной с типом клиентов, которым присуще исповедание христианской православной веры, религиозное восприятие жизни, определенный опыт духовно-аскетической жизни, посещения храмов, церковных служб, соблюдений таинств и ритуалов. Необходимо отметить, что вышеперечисленные составляющие практики церковного душепопечения сами по себе могут оказывать психотерапевтическое воздействие, разрешая духовно-нравственные проблемы человека, что научно обосновано в известной работе В. Джемса «Многообразие религиозного опыта» [10]. Тем не менее, подобный опыт не является систематическим и характерным для каждого потенциального клиента, страдающего от неразрешенных проблем нравственного характера, хотя так или иначе представлен в сознании наших соотечественников — представителей византийского православного ареала восточнославянской культуры.

Таким образом, этические переживания становятся психотехническим предметом как светских, так и христианских подходов в психотерапии и консультировании, большинство из которых ориентированы на работу с определенным типом клиентов (с дефензивными чертами характера, с нарушенным равновесием ощущений или строго нуждающимися в духовно-религиозной поддержке и т. д.). Между тем, как отмечает Б. С. Братусь, точкой опоры соединения светского и христианского может быть нравственность, этика, критерии нравственного развития человека [5]. Именно этический компонент является основополагающим в концепции этического персонализма А. Ф. Бондаренко как направления русской психотерапии, вытекающего из антропологической и содержательно-смысловой концепции человека, разработанной в отечественной культуре. Исходя из задач нашего исследования, важно подчеркнуть: этический персонализм — это психотерапевтическая модальность, непосредственно обращенная к чистому предмету психологической помощи: переживаниям, связанным с травмой отношений, в основе которых либо добровольное самопожертвование, либо осмысление жертвоприношения со стороны других в отношении самого человека, что, следовательно, вызывает этический конфликт. При этом, как подчеркивает А. Ф. Бондаренко, прежде чем приступить к своей работе, специалисту-психологу важно отдавать себе отчет в том, с какой реальностью он имеет дело, сталкиваясь с человеческим страданием, разграничивая сферу применения психотерапии и ее границы с соматической медициной и психиатрией [2]. Основные положения, характеризующие процесс оказания психологической помощи в этическом персонализме, следующие: инокультурная схема «клиент — проблема — контракт — процесс» заменяется концептуальной моделью: «страдание — жалоба — диагноз — исцеление»; сердцевина подхода заключается в рассмотрении таких ценностно-смысловых категорий и действий в отношениях, как самопожертвование, жертвоприношение, смысл страдания; ориентация на восстановление разрушенного эмоционального состояния человека, преодоление его виктимной позиции (позиции жертвы); ориентация на абсолютные (этические) ценности, присущие сознанию русского человека: любви, добра, истины, долга, познания, понимание того, что для русского человека есть ценности выше самого себя. Метод предполагает использование таких психотехник: диагностика социокультурной позиции и личностной оценки по «большой триаде» (интеллект, этика, эмоциональная отзывчивость), самодиагностика отношений, включающая в себя такие характеристики: психосоциальные ценности, материальный вклад, смысловые обретения, переживаемые чувства, экзистенциальные жертвы; процедура анализа пораженных систем ценностных смыслов, техника активизации самомотивации клиента на выполнение оговоренного во время консультации плана действий с помощью образов значимых для человека благословляющих фигур (Бог, родители, другие близкие родственники); коррекция неправильного благословления или «неблагословенного» действия, ведущего к деструктивной концепции жизни; восстановление системы подлинных ценностных смыслов и др. [3; 4].

Таким образом, этический персонализм, вскрывая базисные основания переживаний человека, восстанавливая его этический статус, способность к авторскому ответственному поступку, согласующемуся с его культурной принадлежностью, является наиболее эффективным методом работы с этическими переживаниями, которые и являются основным психотехническим предметом в практике оказания психологической помощи представителям русской культуры.

В заключение заметим, сопоставительный анализ различных подходов с целью исследования этических переживаний как психотехнического предмета в данной статье намечен лишь в общих чертах и требует дальнейшего глубокого изучения.

Список литературы

1. Авдеев Д. А. Очерки православной психотерапии. В помощь страждущей душе / Д. А. Авдеев. — М. : МБЦ преподобного Серафима Саровского; Омега, 2011. — 544 с.
2. Бондаренко А. Ф., Кучеровская Н. А., Лопушанская Н. К. Анализ обращений за психологической помощью // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2011. — № 5 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 16.06.2012).
3. Бондаренко А. Ф. Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии / А. Ф. Бондаренко // Журнал практикующего психолога. — 2005. — Вып. 11. — С. 39–48.
4. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. — К. : Освита Украины, 2007. — 332 с.
5. Братусь Б. С. Христианская и светская психотерапия / Б. С. Братусь // Московский психотерапевтический журнал. — 1997. — № 4. — С. 7–20.
6. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. — М. : Медицина, 1989. — 304 с.
7. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии / Ф. Е. Василюк. — М. : МГППУ; Смысл, 2003. — 240 с.
8. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования) / Ф. Е. Василюк. — М. : Смысл, 2005. — 191 с.
9. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Психология развития человека. — М. : Смысл; Эксмо, 2005. — С. 11–79.
10. Джемс В. Многообразие религиозного опыта / В. Джемс ; пер. с англ. В. Г. Малахиевой-Мирович и М. В. Шик; под ред. С. В. Лурье. — М. : Издание журнала «Русская мысль», 1910. — 518 с.
11. Ермошин А. Ф. Вещи в теле: психотерапевтический метод работы с ощущениями. — Рига, 2008. — 300 с.
12. Копьев А. Ф. Потребность в психологической помощи в контексте диалогического подхода / А. Ф. Копьев // Консультативная психология и психотерапия. — 2010. — № 1. — С. 83–102.
13. Копьев А. Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А. Ф. Копьев // Вопросы психологии. — 1999. — № 3. — С.17–25.
14. Королюк Т. И. Этические переживания как предмет теоретического анализа в отечественной психологии XIX века / Т. И. Королюк // Психолингвистика. — 2012. — Вып. 10. — С. 66–73.
15. Невярович В. К. Терапия души (святоотеческая психотерапия) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : URL:http: // dusha-orthodox.ru.html (дата обращения 18.06.2012).
16. Тимофеева Ю. И. О христианской психологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа : URL:http://dusha-orthodox.ru.html (дата обращения 20.06.2012).
17. Фанталова Е. Б. Русский катарсис: культурно-исторический феномен в аспекте психологической помощи / Е. Б. Фанталова // Психотерапия. — 2011. — № 5. — С. 39–51.

18. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т. А. Флоренская. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.
19. Фомин А. Г. О духовных аспектах в работе практикующего психолога [Электронный ресурс]. — Режим доступа : URL: http://dusha-orthodox.ru/psihologi/fomin-a.g.html (дата обращения 18.06.2012).
20. Черняева С. А. Христианская психологическая самореализация личности / С. А. Черняева // Московский психотерапевтический журнал. — 2004. — № 4. — С. 91–106.

Т. І. Королюк
аспірантка кафедри психології та педагогіки
Київського національного лінгвістичного університету

ЕТИЧНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЯК ПСИХОТЕХНІЧНИЙ ПРЕДМЕТ

Резюме
У статті проаналізовано особливості роботи вітчизняних практикуючих психологів з етичними переживаннями як психотехнічним предметом. Підкреслюється необхідність урахування соціально-культурного контексту ситуації при наданні психологічної допомоги.

Ключові слова: етичні переживання, психотехнічний предмет, психологічна допомога, соціально-культурний контекст ситуації, особистість.

T. I. Korolyuk
graduate student of psychology and pedagogy
Kyiv National Linguistic University

ETHICAL EXPERIENCES AS A PSYCHO-TECHNICAL SUBJECT

Summary
The article deals with the problem of ethical experiences as a subject matter of research within the native psychotherapeutic tradition. A special attention is to be paid to the socio-cultural context of the situation in the provision of psychological support.

Key words: ethical experiences, psycho-technical subject, psychological support, socio-cultural context of the situation, person.

УДК 314.17

Й. Мардоса
доктор гуманитарных наук, профессор,
Литовский эдукалогический университет

СИМВОЛЫ В СТАНОВЛЕНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОЛЯКОВ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ ЛИТВЫ В КОНЦЕ XX — НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

В статье изучаются некоторые символы из числа обрядовой культуры с целью выяснить, каким образом они могут влиять на формирование этнического идентитета поляков Юго-восточной Литвы. Из свадебных символов рассматривается свадебный венок невесты и используемый для его плетения материал. Из числа символов Страстной недели — некоторые пасхальные обрядовые блюда. Установлено, что в конце XX — начале XXI века поляки Юго-восточной Литвы в обрядовой практике используют культурные и религиозные символы в качестве стимулирующих их этническое самоопределение факторов. Поэтому среди поляков укрепляется тенденция сохранять, а также включить в обрядовую деятельность те символы, которые могут служить образцом этничности и иметь выход на формирование их идентичности.

Ключевые слова: символы, идентитет, поляки, венок невесты, пасхальная пища, Юго-восточная Литва.

Вопросы проявления и пути формирования этнической идентичности в современных условиях вызывают особый научный интерес. Этническое и культурное наследие, в котором ключевые позиции всегда занимала народная культура, в условиях современности переживает активную унификацию и модернизацию. Поэтому, с целью снизить влияние данных процессов и чтобы глобализация окончательно не упразднила этнической самобытности культуры народов, люди проявляют заинтересованность в развитии и укреплении внутриэтнических связей и главное, в поисках таких ценностей, которые могли бы стимулировать этническую самоидентификацию. Американский фольклорист Г. Поцюс в своих рассуждениях об интегрирующих этнос факторах и влияниях на формирование этнического идентитета людей подчеркивает в этой связи значимость символов, которые по его мнению важны для всех групп народа, хотя эти группы даже сильно различаются между собой [21, 28]. Литовский этнолог Р. Мяркене к символам, при помощи которых возможно установить этнический идентитет людей в первую очередь относит язык и обычаи [19,55].

Как известно, многие имеющие образ символа обычаи входят в структуру религиозно-обрядовой культуры этносов и являются генетически связанными с основополагающим культуру каждого народа традиционным ее пластом. Однако, в условиях модернизации современных народных культур, обряды терпят структурные изменения, часть из них исчезает, другие трансформируются, как и обычаи — одни исчезают, другие приспосабливаются к новым условиям жизни. Также и символы: одни сохраняются,

© Мардоса Й., 2012

другие меняют образ и семантику, привлекаются новые, которым придается ранее даже не присущая семантика. Такие процессы возможны, так как по словам исследователя символов В. Тэрнера, «каждый символ выражает много тем, и каждая тема выражается многими символами» [10, 40].

Значение влияющих на самоопределение и идентитет символов становится особенно актуальным для людей, проживающих в инонациональной среде, на территории другого государства. В этой связи благоприятной средой для изучения роли символов в становлении идентичности являются в Юго-восточной Литве компактно проживающие поляки. В пограничной с Беларусией территории Юго-восточной Литвы поляки составляют большинство сельских жителей и значительную часть городского населения (шире: Мардоса, 2008 b: 383–384). По данным переписи населения 2001 г. поляки составили 61,23 % жителей Вильнюсского района, а прилегающего к нему Шальчининкайского (включая райцентр) — 79,48 % населения. В других районах Юго-восточной Литвы поляков насчитывается в меньшей мере, однако они занимают значительную часть населения [15, 192].

Политическая и этнокультурная активность поляков стала проявляться и постепенно возрастает с конца XX века, после восстановления независимости Литвы возросла. Это одна из главных причин, однако вопросы самоопределения и идентичности для поляков приобретают особую значимость и по другим обстоятельствам. Важно отметить, что только религиозная идентификация поляков не вызывает сомнений, так как даже в советские годы католическая церковь среди представителей данной национальности играла исключительную роль. Хотя мы не будем останавливаться на языковых проблемах, должны отметить, что языковая ситуация и язык, как один из основных этнических признаков, в Юго-восточной Литве имеет свои особенности. Значительная часть причисляющих себя к полякам жителей региона в основном в быту не употребляют польского языка, а говорят бытовым белорусским языком, так называем «по просту»[1]. Более того, язык тесно связан с проявлением религиозного идентитета. Представляющий характеристику тожественной ситуации в западной Беларуси польский фольклорист Г. Юзала обращает внимание на то, что из-за литовского субстрата, в прошлые столетия жители католики на этой территории приняли белорусский язык и говорят «по просту», однако на основе религиозного идентитета себя причисляют к полякам [17, 12]. Создается сложное этнокультурное и даже политическое положение. В советские годы на языковую ситуацию Юго-восточной Литвы влиял и русский язык, который бытовал широко в публичной сфере [13, 14], поэтому основным критерием, определяющим идентичность, часто выступала конфессиональная принадлежность людей. Таким образом, очевидно, что вопросы самоопределения поляков и поиски этих процессов стимулирующих факторов актуальны с научной точки зрения. В этой связи попытаемся остановиться

[1] По мнению языковедов, белорусский язык стал распространяться на территории Юго-восточной Литвы в начале XIX века и этот диалект свойственен для Шальчиникайского р., южной Вильнюсской и северной части Тракайского района [12, 135].

на некоторых символах из числа обрядовой культуры, с целью выяснить как символы могут влиять на формирование этнического идентитета поляков Юго-восточной Литвы. Для решения поставленной цели мы выбрали символы из двух сфер обрядовой жизни поляков. Первыми являются свадебные символы. Основной акцент ставим на свадебный венок невесты и используемый для его плетения материал. Другую группу составляют связанные с религиозной сферой символы[1]. Рассмотрели пасхальные обрядовые блюда и из их числа выбрали такие, которые изготовляются как подчеркивающие этнические предпочтения поляков символы. Основным источником материала для исследования является полевой материал, собранный в начале XXI века в селах и городах Юго-восточной Литвы среди представителей польской национальности и как сравнительные, данные собирались среди проживающих на этой территории литовцев. Также будем привлекать труды этнологов, касающиеся эти проблемы.

Венок невесты

Избранные нами для рассмотрения свадебные символы имеют многообразие вариантов как на этническом, так на личностном уровне и обычно входят в состав сложной ритуальной структуры. В традиционной свадьбе разных народов венок являлся основным символом невесты и выступал одним из элементов ее головного убранства. Исторически, это универсальный для множества народов атрибут невесты. Однако невесты разных народов головы украшают венками различной формы, для изготовления выбирают неодинаковый материал, своеобразным является также его роль в свадебных обычаях и в дальнейшей жизни женщин.

Полевой материал свидетельствует, что в традиционной свадьбе Юго-восточной Литвы форма, материал для плетения венка, роль в свадебной обрядности и другие его аспекты не имели этнической самобытности и польские невесты в этом плане не отличались от литовских. Более заметных расхождений не наблюдаем и в первые десятилетия XX в., когда постепенно начала меняться форма венка, а также его расположение в головном убранстве литовских и польских невест. В это время, наряду с окружающим верх головы венком, повсеместно начинают изготовлять маленький, прикрепляемый к левому боку фаты венок [24, 229–233].

Идентичная ситуация отмечалась и в используемом для его плетения сырье. В первой половине XX века польские и литовские невесты венок плели из веток руты, которую в палисадниках Литвы выращивают с XVI века. Именно с того времени в качестве основной зелени для венка и символом девственности девушки стали воспринимать веточки данного растения [18, 43–44]. Венки из руты в первой половине XX века были распространены и у белорусов [4, 268–269]. Для традиционного венка в Польше, как и у ряда других славянских народов, использовали розмарин, мирту, а в начале XX века также и веточки руты [16, 498–501; 3, 322; 14, 11–12].

[1] Значению верб и особенно плетенных из сухих трав так называемых *Вильнюсских верб* в становлении идентичности нами была посвящена специальная статья [7; 194–204].

Также надо отметить, что в свадебных обычаях Беларуси, Польши и других соседних славянских народов традиционно бытовал барвинок [1, 140–141; 5, 146–147].

В таком разнообразии сырья для венков наиболее устойчивыми являются литовские свадебные обычаи, в которых рута имеет стабильное положение. А по изобилию обычаев, в которых находим использование ветки руты, можно даже утверждать, что растение является до настоящего времени символом литовских свадеб в целом. Поэтому если в свадьбе литовцев венок из руты до наших дней сохраняется без особых изменений, то в последней четверти XX в. польские невесты при плетении останавливают выбор на другое растение. Особенно в последние десятилетия XX в. у поляков Юго-восточной Литвы традиционную руту начинает вытеснять ранее на этой территории в плетении венка не употребляемая мирта. Поэтому можно предполагать, что поляки Литвы, привлекая известные традиции использования мирты для плетения венка у соседних народов, стали проектировать современную его семантику как этнического свадебного символа.

Установленная тенденция показывает стремление поляков, включить важный и выразительный знак в систему символов, влияющих на формирование этнической идентичности поляков современной Литвы [24, 232]. С другой стороны ситуация не является уникальной, так как аналогичная тенденция когда материал для плетения венка становиться показателем этнических преференций обнаружена и в других регионах с этнически смешанным контингентом населения. Например, на территории Польши у границы с Литвой компактно проживающие литовцы также при помощи материала венка стремятся подчеркнуть этническое своеобразие символа и самой свадьбы. Поэтому для плетения свадебного венка литовки Польши в конце XX века выбирают традиционно несвойственные полякам и литовцам (поляки на данной территории используют руту) ветки барвинка [23, 11]. Также по материалам полевых исследований замечаем, что и у литовцев, проживающих компактно на территории западной Беларуси венки из руты занимают стабильное положение. Таким образом как и полякам Литвы мирт так и рута в Беларуси выступает этническим символом литовских невест. Поэтому можно утверждать, что в условиях сближения свадебной обрядности народов, в национально смешанной среде проявляется поиск выражающих этническое своеобразие свадьбы символов. Очевидно, что польские невесты в Литве не выходят за рамки отмеченной тенденции и при помощи использования мирта проектируют современную семантику венка как этнического свадебного символа. Такую тенденцию также можно расценивать, как стремление при помощи символа формировать этнический идентитет поляков Литвы.

Этнические особенности в условиях современности приобретают и обычаи хранения венка в послесвадебном периоде. Среди поляков и литовцев Юго-восточной Литвы в конце XX и в начале XXI века сохранились случаи хранения венка в магической трактовке. Известна надежда, что он может повлиять на семейное счастье молодоженов. Также венку присуще и сим-

волическое значение. Традиционно освященный в костеле венок женщины хранили в коробке. В советские годы в Литве данный обычай как рекомендация был включен даже в гражданский свадебный обряд. Во время свадьбы венок торжественно снимали с головы невесты и помещали в специальную коробку. Такой обычай продолжает существовать в Юго-восточной Литве. С другой стороны среди поляков отмечается тенденция возвращаться к истокам, т. е. к традиционной трактовке венка, как сакрального символа. Например, среди поляков Литвы исторически проявляется особая их связь с иконой Божией Матери Вильнюсской каплицы Острой Брамы[1]. Картина с образом Мадонны в частности широко применяется в ритуале прощания невесты с отцовским домом [25, 20]. Таким образом, через акцентирование особой связи поляков с Вильнюсским священным образом Божией Матери, подчеркивается и связь с этнокультурной средой обитания.

Отмеченную среди поляков тенденцию придать свадьбе своеобразные ранее не известные акценты, и на этой основе формировать в обрядах этнические черты, можно связывать со снижением значимости народных обычаев в свадебных церемониях народов и преобладанием унифицированной модели свадьбы. Поэтому венок из мирты, как и икона Мадонны в Юго-восточной Литве для поляков становятся этническими знаками и тем самым при помощи данных символов конструируется этнокультурная идентичность жителей Юго-восточной Литвы. Это несомненно важно в условиях современной унификации свадебного ритуала и сближения обрядовой системы свадьбы разных народов. В нашем случае эта черта особенно важна, имея в виду то, что например в начале XXI века традиционный символ невест — венки из живых растений, теряют традиционную семантику и невесты начинают употреблять изготовленные из искусственных цветков венки и диадемы [25, 16, 19]. Поэтому обобщая представленный материал можно сделать вывод, что в национально смешанной среде свадебные символы могут стать выражением этнических преференций и идентичности людей, формирующими факторами в целом.

Пасхальные обрядовые блюда

Полевые этнографические материалы свидетельствуют, что в обычаях Страстной недели в последних десятилетиях XX века на первое место выходит подчеркивание сакральности действий и функционирование единой для сельских и городских жителей религиозной обрядовой модели. В то же время основные символы в современной народной обрядовой практике больше всего выражены в обычаях Великой субботы. В Юго-восточной Литве прежде всего это относится к ритуальному значению имеющихся блюд и обряду освящения пищи в костелах в Великую субботу.

Особенность пасхальной пищи среди поляков Юго-восточной Литвы проявляется при изготовлении практически не употребляемых литовцами праздничных блюд. В первую очередь такими становятся блюда с применением молочных продуктов. Обрядовую значимость имеет изготовление

[1] Напр., в послевоенные годы польские репатрианты перед покиданием Вильнюса обычно посещали каплицу Острой Брамы [22, 145].

паски (пасхи) из свежего творога (современная особенность — применение сладких, купленных в магазинах, сырков), что находится в прямой связи со славянской культурой. Паска изготовленная из творога, сметаны и различных деликатесов, как обрядовое изделие на праздничном столе исторически характерна и для вильнюсских православных [27, 217]. Конечно, паска среди поляков не является массовым явлением, и нельзя сравнить с творожным свежим сыром, который является обязательным на пасхальном столе. Разница с традиционной формой обычая та, что в условиях современности сыр часто покупают, даже сельские жители.

Особые требования ставятся хозяйкам, которые до настоящей поры среди других блюд в Великую субботу иногда пекут пасхальный хлеб–бабу, называемую также паской. Истоки обрядового хлеба также уходят в соседние славянские народы, где верили, что если будет красиво испеченный пасхальный хлеб, весь год для семьи будет удачным. Такого рода кулинарное изделие в начале XXI в. встречается в польских семьях в пограничных с Беларусией районах Литвы. Русские, как известно, такой хлеб называют куличом [9, 111]. В Польше пекли так называемый колач — обрядовый овальный хлеб [2, 211]. В современной Беларуси и Украине испеченные в пекарнях куличи (колачи) в предпасхальное время повсеместно продают в магазинах, на ярмарках, даже у церквей и костелов. В меньшем объеме возможно приобрести творожную паску. Однако в Литве упомянутый пасхальный хлеб поляки (как и православные) изготовляют в домашней обстановке.

Мясные продукты в пасхальной трапезе свойственны всем христианским народам. Однако поляки Юго-восточной Литвы имеют особенности в подготовке свинины к ритуальному столу. Такие изделия прямым образом опираются на традицию. Известно, что в прошлом, некоторые поляки Юго-восточной Литвы для праздника коптили поросенка. Черта, несвойственная для других частей Литвы, поэтому очевидно, что традиция перешла также от соседних народов. По утверждению В. К. Соколовой, у украинцев и белорусов в число пасхальных блюд входит освященный в церкви поросенок, которого на блюдо клали ногами вверх, а в рот ему втыкали кусок хрена [9, 111]. Тогда как в Польше важной обрядовой пищей являлась свиная голова и колбасы [2, 211]. В конце XX века поросенок уже не присутствует на пасхальном столе. Однако в Яшюнай (Шальчининкайский р-н) и в «колхозные времена, жарили поросенка». В то же время, специфическим локальным блюдом поляков Юго-восточной Литвы сохраняется мясной борщ с кровью, семантика которого в Пасхальный период имеет символическое значение. Как видим, используемые во время Пасхи поляками Юго-восточной Литвы известные ритуальные блюда славянской (в том числе и православной) народной культуры, в контексте современного независимого Литовского государства и литовской праздничной культуры в целом становятся символами их этничности.

Локальные особенности в Юго-восточной Литве имеет традиция освящения пасхальной еды. Традиция имеет исторические корни и опирается на глубокие религиозные чувства людей. Даже в тяжелом 1945 году в Вильнюсе в Великую субботу, по воспоминаниям польского этноло-

га М. Знамеровской-Пруфферовой, люди приносили в костел завернутые в белую салфетку хлеб, яйца, соль и сыр, а также украшенные сладостями булочки. Освящение продолжали и в воскресенье утром, даже становились в двух рядах, тогда как в предвоенные годы у каплицы Острой Брамы селяне из пригородов и сел пищу для освящения ставили на улице [27, 179]. Важно отметить, что в Литве обряд освящения пищи до настоящего времени сохранился именно в юго-восточной ее части, где обряд традиционно осуществляется в субботу вечером (частично и в воскресенье утором). Такой образ обряда сформировался в первой половине XX века, когда в субботу люди работали до обеда, а позднее начинали готовить праздничную еду. К вечеру все старались посетить костел и благословить еду для утренней ритуальной трапезы, освящали соль, хлеб, масло, пасхальный пирог, яйца, колбасу, окорок или поросенка. В состав освящаемой пасхальной еды обязательно включали сыр. Примечательно, что подготовленный для освящения сыр иногда рассматривали и в контексте народной религиозности. Чтобы надоить больше молока и избегать сглаза коров, для этой цели изготовляли большой сыр (Вильнюсский район).

Номенклатура освящаемых блюд стандартная, разница проявляется в возможностях людей. Традиция требовала, чтобы освященной пищи было хватило на весь праздничный период. Некоторыми полагалось, что необходимо освящать столько продуктов, чтобы хватало до воскресенья после Пасхи. Для помещения продуктов имели специальный инвентарь. Бедные мелкие куски продуктов клали в купленную во время знаменитой Вильнюсской ярмарки Казюкаса (4 марта, которая как весенняя ярмарка деревянных хозяйственных изделий в Вильнюсе существует с середины XIX в. в день престольного праздника в честь покровителя Литвы св. Казимира [20, 151] корзинку. В то же время зажиточные клали целые продукты в специальный сундук — плетеный из соломы куферчик, который был четырехугольный с крышкой и двумя рукоятками для пояса, чтобы было легче нести. Также изготовлялись специальные, похожие на свадебные, предназначенные для хранения приданого, но меньше по размерам сундуки. Их так и называли — пасхальный куфарочек и которые не использовались для других целей [8, 141]. В начале XXI века вместо сундука после богослужения традиционная еда в небольших размерах помещается в оригинальные изделия народных мастеров. Таким образом меняется инвентарь, но не сама традиция.

Своеобразность обряда освящения пищи в окрестностях Вильнюса уходит в далекое прошлое, когда через взаимодействие народных религиозных обычаев и обрядов Юго-восточной Литвы и соседних народов формировался наследованный как традиция современный его образ. Особенно торжественно в современном Вильнюсе обряд проходит в церквях города. Субботнее (в меньшей мере в воскресенье утром) освящение ритуальной пищи в костелах и с широким размахом во дворе православных церквей проходит в современной Беларуси (Украине, Польше). Однако нельзя утверждать, что имеются прямые параллели современного состояния обряда освящения пасхальной пищи поляками у костела с аналогичными обрядами у церк-

вей Литвы и Беларуси. В советские годы была разрушена сеть святынь в Беларуси в целом, и религиозная деятельность в Беларуси была снижена до минимума, а в условиях современности связи верующих ограничивает государственная граница (возможно по этой причине не поступают в Вильнюс белорусские *куличи*). Процесс диффузии видимо произошел в пред советские годы. Очевидно исторически сформировавшаяся под воздействием славянской культуры традиция субботнего освящения пищи в советские годы поддерживалась как образец региональной религиозно-обрядовой культуры поляков. Поэтому в Великую субботу в обрядовой жизни поляков Юго-восточной Литвы конца XX — начала XXI века сохраняются отдельные традиционные символы.

Следует отметить, что польские обычаи оказывают воздействие и на религиозное поведение литовцев. Субботнее освящение ритуальной еды в современности в меньшей мере, однако находит место также и среди литовцев в первую очередь Вильнюса. Говорить о влиянии позволяют данные о утраченном данном обычае в других регионах Литвы. Как утверждают в западной Литве, «это уже давно утраченный обычай» [26, 330]. Обобщая выше сказанное следует отметить, что обрядовые блюда, их символика, традиции и инвентарь для освящения, существуют как наследие, знак праздника и в наши дни на данной основе объединяет верующих с секуляризированными людьми. В этой связи отдельные традиционные блюда стают в одном ряду с другими, имеющими влияние на самоопределение поляков постсоветского периода, символами. Неизбежно такие символы играют важную роль в становлении этноконфессиональной идентичности поляков Юго-восточной Литвы.

Заключение

В конце XX — начале XXI века поляки Юго-восточной Литвы в этнической и религиозной практике используют культурные и религиозные символы в качестве стимулирующих их этническое самоопределение факторов. Поэтому в свадебном ритуале венок и материал для плетения венка невесты приобретает новую семантику. Переход от использования руты и начало плетения венка из мирты является подчеркиванием своеобразия символа и этим действием польским свадебным обрядам предоставляются этнические черты. Таким образом венок из мирты, как и используемые на свадьбе различные религиозные символы становятся способствующими формирование идентитета поляков факторами.

В обрядовой жизни Страстной недели у поляков Юго-восточной Литвы прослеживается актуализация отдельных традиционных ритуальных символов, которые вносят своеобразие в обрядовый код праздника. Каркас системы пасхальной пищи составляют единые с литовцами и другими народами блюда. В то же время важной тенденцией является привлечение пасхальных символов народной религиозной культуры восточных славян, в число которых в первую очередь входит *паска* и обрядовый хлеб. В условиях Литвы региональный этнический характер имеют некоторые мясные блюда, характер обряда и содержание освящаемой пас-

хальной еды. Поэтому подводя итоги можно утверждать, что в конце XX — начале XXI века среди поляков Юго-восточной Литвы укрепляется тенденция сохранить, а также умножать те религиозные и культурные символы, которые могут служить образцом этничности и иметь выход на формирование их идентичности.

Список литературы

1. Васілевіч, У. 2005. Барвинка. Беларускі фальклор. Энцыклапедия, часть І. Мінск, с. 140–141.
2. Ганцкая, О. А. 1977. Поляки. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы: весенние праздники. Москва, с. 202–220.
3. Гура, А. В. 1995. Венок свадебный. Славянские древности. Т. 1. Москва, с. 322
4. Климук, Ф. Д. 1983. Традиционная свадьба полесского села Симонивичи. Канун свадьбы. Венки. Полесский этно-лингвистический сборник. Москва, с. 268–269.
5. Курочкин, А. В. 1982. Растительная символика календарной обрядности украйнцев. Обряды и обрядовый фольклор. Москва.
6. Кухаронак, Т. І. 2001. Сямейныя абрады. Беларусы. Сям'я. Т.5. Мінск, с. 218–369.
7. Мардоса, Й. 2010 а. Роль верб в этноконфессиональной идентичности в современной Юго-восточной Литве и Западной Беларуси. Вісник Одеського національного університету. Том 15. Випуск 11. Хастина 1. Психологія, Одеса, с. 194–204.
8. Мардоса, Й. 2010 б. Роль символов в становлении идентичности полякв юго-восточной Литвы на примере обрядности страстной недели, Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: материалы второй международной научной. Смоленск, с. 138–143.
9. Соколова, В. К. 1979. Весенние- летние календарные обряды русских, украинцев и белоруссов. Москва.
10. Тэрнер, В. 1983. Символ и ритуал. Москва.
11. Beresnevičiūtė, V. 2005. Etninės grupės ir socialiniai kalbos aspektai. Lietuvos etnologija: socialinės antropologijos ir etnologijos studijos 5 (14), p. 113–126.
12. Čekmonas, V., Grumadienė, L. 1993. Kalbų paplitimas rytų Lietuvoje. Lietuvos rytai: straipsnių rinkinys. Sudarė K. Garšva ir L. Grumadienė. Vilnius, p. 132–136.
13. Daukšas, D. 2011. Dominuojantis nacijos, teritorijos ir valstybės diskursas lietuviškoje 1988–1991 m. periodikoje. Liaudies kultūra, Nr. 5. Vilnius, p. 7–16
14. Dekowski, J. P. 1974. Udział i rola społeczniści wiejskiej w zwyczajach weselnych polski środkowiej. Łódzkie studia etnograficzne, T. XVI. Łódź. s. 11–12.
15. Gyventojai...2002. Gyventojai pagal lytį, amžių, tautybę ir tikybą. Vilnius.
16. Kowalski, P. 1998. Leksykon znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie. Warszawa — Wrocław.
17. Lietuvos lenkiškasis paveldas 2008. Lietuvos lenkiškasis paveldas: žvilgsnis iš šalies. Su etnomuzikologu iš Krokuvos dr. Gustavu Juzala kalbasi Saulė Matulevičienė. Liaudies kultūra, 2008. Nr. 2.
18. Matusas, J. 1962. Lietuviškas rūtų vainikėlis ir istorija. Aidai, 1962, Nr. 1. p. 43–44.
19. Merkienė, R. 1994. Etninė kultūra ir lietuvybės simboliai. Etninė kultūra ir tautinis atgimimas. Vilnius, p. 55–67.
20. Ogrodowska, B. 2007. Witaj dniu uroczysty. Wielkanoc w Polsce. Tradycja, obrzędy i zwyczaja. Warszawa.
21. Pocius, G. L. 1999. Folkloras ir tautinis tapatumas: Šiaurės Amerikos perspektyva. Etninė kultūra ir tapatumo išraiška: konferencijų medžiaga. Vilnius, p. 14–35
22. Stravinskienė, V. 2011. Tarp gimtinės ir tėvynės. Lietuvos TSR gyventojų repatriacija į Lenkiją (1944–1947, 1955–1959). Vilnius
23. Šidiškienė, I. 2006. Lietuvių vestuvės XX a. antrojoje pusėje-XXI a. pradžioje: etniškumo diskursas. Punsko ir Seinų krašto lietuviai: etninio ir kultūrinio tapatumo bruožai. Punskas, p. 106–135.
24. Tomaševič A., Mardosa J. 2007 a. Jaunosios vainikėlis Pietryčių Lietuvos lenkų vestuvėse {XX a. pabaigoje — XXI a. pradžioje). Baltijos regiono istorija ir kultūra: Lietuva ir Lenkija. Karinė istorija, archeologija, etnologija. History and Culture of Baltic Region: Lithuania and Poland. Military History, Archeology, Ethnology. Klaipėda, p. 227–240
25. Tomaševič A., Mardosa J. 2007 b. Pietryčių Lietuvos lenkų vestuvės XX a. pabaigoje–XXI a. pradžioje: tarpkultūrinio tyrimo aspektai. Istorija, t. 66, p. 12–28.

26. Velykų rytą lelija pražydo 2006. Velykų rytą lelija pražydo. Verbų sekmadienio, Velykų, Jurginių papročiai ir tautosaka. Parengė N. Marcinkevičienė /papročiai, tikėjimai burtai/, L. Sungailienė / dainuojamoji tautosaka/, A. Vakarinienė /choreografija, folkloras/ Vilnius.
27. Znamierowska-Prüfferowa, M. 2009. Vilnius, miestas arčiausia širdies, Vilnius.

Й. Мардоса
доктор гуманітарних наук, професор,
Литовський едукалогічний університет

СИМВОЛИ В СТАНОВЛЕННІ ІДЕНТИЧНОСТІ ПОЛЯКІВ ПІВДЕННО-СХІДНОЇ ЛИТВИ В КІНЦІ XX — НА ПОЧАТКУ XXI СТ.

Резюме

У статті досліджуються деякі символи, притаманні обрядовій культурі, з метою з'ясування, яким чином вони можуть впливати на формування етнічної ідентичності поляків Південно-східної Литви. З весільних символів розглядається весільний вінок нареченої і матеріал, що використовується для його плетіння. Із символів Страсного тижня — деякі великодні обрядові страви. Встановлено, що наприкінці XX — на початку XXI ст. поляки Південно-східної Литви в обрядовій практиці використовують культурні та релігійні символи в якості факторів, що стимулюють їхнє етнічне самовизначення. Тому серед поляків зміцнюється тенденція зберігати, а також включати в обрядовість ті символи, які можуть вважатися зразком етнічної приналежності і мають вплив на формування їхньої ідентичності.

Ключові слова: символи, ідентитет, поляки, вінок нареченої, великодня їжа, Південно-східна Литва.

Jonas Mardosa
Professor, Doctor of Humanities,
Lithuanian University of Educational Sciences

SYMBOLS OF THE FORMATION OF POLISH IDENTITY IN SOUTH-EASTERN LITHUANIA AT THE END OF THE 20TH — BEGINNING OF THE 21ST CENTURY

Summary

This article considers some of the ritualistic cultural symbols in order to determine the way in which they influecne the formation of Polish ethnic identity in South-eastern Lithuania. Amongst the marriage symbolism, the bride's wreath is analyzed along with the materials used to make it. Certain Easter ritual dishes are discussed as symbols of the Easter week. It is concluded that at the end of the 20th — beginng of the 21st century Poles of South-eastern Lithuania highlight their ethnic identity through their decision to use these cultural and religious symbols in rituals. For this reason the Poles tend to preserve and include those symbols that may be considered ethnically representative and influence the formation of their identity.

Key words: symbols, identity, Poles, bridal wreath, Easter dishes, South-eastern Lithuania.

УДК 159.923.2

А. Н. Сагайдак
кандидат психологических наук,
руководитель Центра психологических трансформаций «Теурунг»

ПАЛЕОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ АРХЕТИПА УЖАСНОГО МЛАДЕНЦА

В данной статье рассмотрены палеопсихологические аспекты возникновения архетипа Ужасного младенца как темного полюса выделенного К. Г. Юнгом бинарного архетипа Божественного младенца.
Ключевые слова: Божественный младенец, антропогенез, палеопсихология, адельфофагия, интердикция, архетип Звероотца.

Выделяя среди базовых архетипов архетип Божественного младенца, К. Г. Юнг отмечает, что во всех мифах, где он присутствует, этот образ амбивалентен: с одной стороны, он беспомощен и практически отдан во власть ненавидящих его врагов, с другой стороны, его способности уже с колыбели огромны. Сюжет мифа таков, что младенец наделен не только огромными силами, но и покровительством свыше и преодолевает все опасности. По мнению Юнга, он персонифицирует внеличностные жизненные силы и те возможности, которые находятся за пределами сознательных представлений. «Младенец» — это символ целостности, охватывающей глубинные начала Природы. Он представляет самое сильное и неизбывное желание, присущее каждому существу — желание самореализации. Он является, так сказать, воплощением неспособности поступать иначе, оснащенной всеми силами природы и инстинктов, в то время как сознание постоянно оказывается жертвой своей мнимой способности поступать иначе» [1].

Далее Юнг отмечает, что обращение к феноменологии рождения младенца приводит нас к изначальному психологическому синкретизму, состоянию бесформенности и неузнавания, слияния субъекта и объекта, состоянию тождества микрокосма и макрокосма. Дифференциация этого синкретичного единства и производит архетип Божественного младенца, выступающего средоточием света, жизненности, надежды и устремленности в будущее. Однако динамика дифференциации архетипа такова, что, выходя из стадии синкретичного единства, архетип становится биполярным. Синкретичная до-дорийская Великая Мать дифференцировалась на светлую Деметру и темную Гекату; хтоническая Иштар — на светлую любвеобильную Афродиту и смертельно опасную Артемиду; темный этрусский Аполлон-волк — на опьяненного агрессией Марса и златокудрого поэтического Феба.

Логично предположить, что и синкретичный Божественный младенец, выходя из недифференцированного состояния, поляризуется на Божественного младенца и его противоположность. Можем ли мы найти в мифологии примеры второго, противоположного полюса? Вполне.

 © Сагайдак А. Н., 2012

В аналитическом каталоге «Тематическая классификация и распределение фольклорно-мифологических мотивов по ареалам» Ю. Е. Березкина [2] мы находим две группы подобных мифов. В первой таким Ужасным младенцем является девочка, во втором — мальчик. Сравнительный анализ ареалов распространения обеих групп мифов показывает следующее:

Таблица 1

Сравнительный анализ ареалов распространения мифов об Ужасном младенце

1 группа (Ужасный младенец — девочка)	2 группа (Ужасный младенец — мальчик)
	Меланезия
	Полизения
Япония	Япония
Китай, Корея	
	Сахалин
Северо-Восточная Азия	Северо-Восточная Азия
Восточная Сибирь	Восточная Сибирь
Западная Сибирь	Западная Сибирь
Южная Сибирь	
	Субарктика
	Северо-Восток Индии
	Южная Азия
Средняя Азия	
	Индонезия
Передняя Азия	
Кавказ — Малая Азия	Кавказ — Малая Азия
Средняя Европа	Средняя Европа
Балтоскандия	Балтоскандия
Балканы	
	Юго-Западная Африка
Северная Африка	
	Бантуязычная Африка
	Северная Америка
	Южная Америка
	Огненная Земля

Как мы видим, у мифов второй группы ареал распространения шире и он включает такие территории, где не распространены мифы первой группы, а именно: всю территорию Северной и Южной Америки включая Огненную Землю, острова Тихого океана, Южную Азию и Индонезию, Центральную и Южную Африку.

Сюжетное ядро мифов первой группы таково:

Рождается младшая дочь, либо люди находят девочку; она монстр или превращается в монстра, всех пожирает. Ее старший брат спасается, она его преследует.

В качестве примера приводим характерный миф первой группы (Иран):

Знахарь дает бездетному падишаху яблоко, чтобы тот съел его с женой; жена рожает девочку; оказывается, что есть еще сын, ранее украденный и теперь возвращенный; у девочки железные зубы; она откусывает соски матери, затем коровам, затем съедает животных и людей; оставшиеся бе-

гут, среди них шахзаде; женится; велит жене спустить его любимую кошку, когда вода в тазу покраснеет; по дороге бросает финиковые косточки, из них вырастают пальмы; дома застает лишь сестру, она бросается за братом, он прячется на пальме, та грызет стволы один за другим; вода краснеет, кошка кусает сестру-чудовище в мозг; шахзаде с женой переезжают на родину шахзаде, город снова наполняется людьми.

Сюжетное ядро мифов второй группы таково:

Женщина (редко: мужчина) рожает или подбирает младенца; тот оказывается демоном, убивает людей.

В качестве примера приводим характерный миф второй группы (Огненная Земля, яганы):

Девушка находит камень, формой напоминающий младенца; он оживает, откусывает данную ему грудь; убивает так нескольких женщин; превращается в каменного человека; делает своими женами множество женщин; те пронзают его мягкие подошвы, он не может встать, люди сжигают его [2].

Анализ литературы, кино и других произведений искусства показывает нам, что настоящий всплеск манифестации архетипа Ужасного младенца произошел во 2-й половине XX века в США. Первым знаковым произведением такого рода стал фильм Тода Броунинга «Уродцы», вышедший на экраны в 1932 году. По сюжету фильма в бродячей цирковой труппе вместе с нормальными актёрами выступают люди с патологиями физического развития. Красавица-гимнастка Клеопатра случайно узнаёт, что восхищённый её красотой лилипут Ганс унаследовал крупное состояние. Она притворяется, что любит Ганса, и заставляет его расстаться с карлицей Фридой, с которой он помолвлен. Клеопатра и Ганс играют свадьбу, гостями на которой становятся все цирковые уродцы труппы и любовник Клеопатры силач Геркулес. Уродцы хотят провести ритуал принятия Клеопатры в «свой круг», но опьяневшая красавица и Геркулес начинают над ними издеваться. Карлики понимают, что Клеопатра далеко не так великодушна, как выглядит, и начинают за ней следить. После свадьбы Клеопатра пытается отравить Ганса медленно действующим ядом. Ганс делает вид, что тяжело заболевает, но уродцы знают замысел Клеопатры и выжидают удобного момента для мести. Во время одного из переездов, когда фургон Клеопатры перевернулся на дороге во время грозы, уродцы настигают её в лесу. Неизвестно, что и как они делают с женщиной, но через несколько лет мы видим в бродячем балагане совершенно другую Клеопатру — лишённую речи и безумную уродливую женщину-птицу [3].

После выхода на экран этого фильма, крайне неоднозначно воспринятого публикой (он вошел в классику кинематографа, но провалился в прокате), появляются новые, такие, например, как «Отвращение» Романа Полански, «Изгоняющий дьявола» Уильяма Фридкина, «Детская игра» Тома Холланда. Однако особый динамизм и глубину манифестации архетипа Ужасного младенца мы наблюдаем в произведениях Стивена Кинга и их экранизациях. Характерный пример: «Дети кукурузы», рассказ, который является едва ли не лучшей литературной манифестацией архетипа Ужас-

ного младенца экранизирован в США восемь (!) раз [4]. Ретроспективный анализ показывает, что образ детей, убивающих своих родителей, на протяжении последних нескольких десятков лет занимает все большее культурное пространство, в первую очередь в кинематографе. Наиболее показательными картинами последних лет в западной культуре можно назвать фильм британского режиссера Тома Шекленда «Детишки», а в отечественной — «Юленька» Александра Стриженова.

Каковы характерные черты, объединяющие все имаго Ужасного младенца, манифестированные в кино и литературе?

Первая черта, бросающаяся в глаза и вполне совпадающая с мифологическим каноном — его полная чуждость миру людей. История появления на свет этого младенца страшна и темна, нередко она вообще опускается как в фильме «Отвращение», где мы сталкиваемся с уже взрослой девушкой, ядро сумасшествия которой составляет андрофобия и лишь по одной детали ее детства — показанной на несколько секунд детской фотографии — мы интуитивно можем предположить, что в основе ненависти к мужчинам лежит все-таки ненависть к отцу. Ненависть к отцу и сомнительность происхождения от реального физического отца — лейтмотив произведений об Ужасном младенце. Даже в тех случаях, когда такая связь несомненна — «Кладбище домашних животных» С. Кинга, родство отца и сына прерывается смертью последнего, и его новым «отцом», причем как и душевным, так и физическим (поскольку именно он дал ему новую «жизнь») становится вендиго — дух-людоед, представленный в мифах оджибве (чиппева) и некоторых других алгонкинских племён [6]. Он живёт на севере, подстерегает людей, нападает на них и является символом ненасытного голода. Следует подробнее остановиться на этом мифологическом персонаже, поскольку взаимосвязь Ужасного младенца с существом, наделенным подобными характеристиками, прослеживается не только в этом мифе.

Согласно мифу это высокое существо, с безгубым ртом и острыми зубами. У них ледяное полупрозрачное тело либо звериное туловище, покрытое густой шерстью. Основа поведения вендиго — ненасытный голод, который, по-видимому, связан с их худобой. Они приманивают своих жертв характерным свистом, который приводит к помутнению рассудка у последних.

Истории о происхождении вендиго делятся на три вида.

1) Вендиго стал результатом метанойи отважного воина, который продал душу, чтобы отвести угрозу от своего племени. Когда угроза была устранена, он ушел в лесную чащу, и с тех пор о нём ничего не слышали.

2) Вендиго — это человек, который постепенно терял человеческий облик из-за использования чёрной магии и ритуального каннибализма.

3) Вендиго — это существо, которое когда-то было человеком, но, заблудившись в лесу, или когда случается какой-либо катаклизм, человек на грани смерти от голода решается убить и съесть своего попутчика или друга, но после трапезы проходят недели, и человек теряет свой внешний облик, и наступает голод, который он может утолить только человеческим мясом, и больше он не может вернуться к нормальной жизни.

Вот как описывается внешность вендиго и его повадки: «Он выше нормального человеческого роста, очень худого телосложения. Иногда вендиго покрыты свалявшейся белой шерстью, другие же описывают их как совершенно лысых. Обычно они просто-напросто преследуют свою добычу, но иногда используют иной подход, свидетели утверждают, что вендиго наслаждаются охотой. Одинокий путник, оказавшийся в лесу, начинает слышать странные звуки. Он оглядывается в поисках источника, но ничего не видит, кроме мелькания чего-то, что двигается слишком быстро, чтоб его мог засечь человеческий глаз. Спустя какое-то время мельтешение утихнет, и вендиго, возможно, тихо заревёт, потому что ему нравится активная охота. И когда путник начинает в страхе убегать, вендиго атакует. Он могуществен и силён как никто другой. Ему нет необходимости устраивать засады на свою жертву. Он быстрее и сильнее любого человека, однако он получает удовольствие от своих охотничьих игр. Считается, что вендиго не берёт обычное оружие, включая пули. Зверя можно убить только огнём» [7].

И здесь мы обнаруживаем неожиданную параллель с теорией антропогенеза, предложенной Борисом Федоровичем Поршневым — одной из самых неоднозначных фигур советской исторической науки [8].

Рассматривая антропогенез каменного века, Поршнев утверждал, что палеоантропы (неандертальцы), не являлись охотниками, а занимались некрофагией. Антропоидные поведенческие навыки Поршнев выводит именно из необходимости палеоантропов заниматься некрофагией для обеспечения организма белковой пищей (прямохождение — освобождение передних конечностей для переноски камней, чтоб раскалывать черепа и крупные кости трупов, а также для слежения за птицами, которые слетались для пожирания падали; обработка камней — для освежевания и разделки трупов; добывание огня — для вытапливания костного мозга из губчатого вещества скелета и т. д.). Прогрессивность палеоантропов по сравнению с другими высшими приматами (мегантропами, гигантопитеками, австралопитеками, археоантропами), по мнению Поршнева, состояла прежде всего в способности подражать звукам других зверей и благодаря этому вступать с ними в симбиотические отношения. Это и заложило предпосылки одомашнивания животных. Очередной кризис экологических ниш привел к исчезновению основных хищников плейстоцена — махайродов — которые были одновременно и основными поставщиками падали для палеоантропов. Это привело последних к каннибализму (адельфофагии) и внутрипопуляционным убийствам. В свою очередь, это привело к внутривидовой дифференциации и появлению неоантропов (кроманьонцев), которые первоначально выступали как основной пищевой ресурс палеоантропов. В дальнейшем это привело к популяционному бегству неоантропов от каннибалистического «диктата» палеоантропов, что привело к раннему заселению Америки неоантропами-палеоазиатами (как уже доказано — еще раньше, чем собственно Азии). Обратим внимание, что в сравнительном анализе распространения мифов об Ужасном младенце-девочке и Ужасном младенце-мальчике вторая группа доминирует именно в Америке.

Переходя в сферу палеопсихологии, Поршнев предполагает, что жестокий внутренний конфликт между выработанным инстинктом подчинения и адаптивным поведением, направленным на выживание, трансформировался в, собственно, видовой невротический конфликт. Этот конфликт с одной стороны способствовал взрывному распространению неоантропов по всей поверхности планеты, с другой — появлению психических заболеваний, которых у палеоантропов, по-видимому, не было: «Вероятно, и палеоантропы, и эти суггесторы пытались понемногу географически перемещаться вслед за такими беглецами-переселенцами. Но остается очень убедительным вывод современного расоведения: американские неоантропы-монголоиды (индейцы) по своему антропологическому типу древнее современных азиатских, то есть откочевали из Азии в Америку до сколько-нибудь плотного заселения Азии, а из американских южноамериканские древнее североамериканских; австралийские аборигены представляют особенно древний тип неоантропов, то есть переселились сюда в весьма раннюю пору формирования неоантропов. Из этих фактов умозаключение однозначно: на самые далекие края пригодного к обитанию мира неоантропы отселились особенно рано в эпоху дивергенции с палеоантропами» [8].

Стремительная эволюция неоантропов и постепенная деградация палеоантропов (недостаток витамина D и вызываемый этим рахит), привели к тому, что последние в значительной мере вымерли и отчасти ассимилировались в среде неоантропов. Однако если их след в генотипе современного человека незначителен, то в психотипе, по-видимому, он гораздо весомее. Один из последователей идей Поршнева в публицистике, Б. А. Диденко, в своей книге «Цивилизация каннибалов» [9] проводит прямую параллель между тем, что в советской патопсихологии называли «абсолютный приоритет убийцы» (а еще ранее Ч. Ломброзо — психотипом «прирожденного преступника») [10], и палеоантропоидным наследием в психике современного человека. Однако, даже если не принимать во внимание вероятностные проявления психологии палеоантропа на уровне сознания, на уровне коллективного бессознательного его присутствие мы наблюдаем вполне явно. Виндиго, дэвы, сатиры, лешие, Минотавр, вилколак, бъйорсьорк — все это вполне соотносится с образом палеоантропа и спецификой того «следа», который он оставил в родовой памяти неоантропа согласно теории Б. Ф. Поршнева. И если прослеживать взаимосвязь между архетипом Ужасного младенца и палеоантропом, то следует отметить характерную деталь.

И в мифах, и в современных кино- и литературных произведениях, Ужасный младенец лишен естественного, гармоничного инфантилизма. Он выглядит как маленький взрослый, а нередко даже как маленький старик. В то же время данные современной антропологии говорят следующее: «Анализ костного строения показывает, что дети неандертальцев выглядели как маленькие взрослые и, вероятно, их половая зрелость наступала уже к 8–10 годам» [11].

In toto мы можем обоснованно предположить следующее. На доисторическую (предисторическую) эпоху, эпоху палеопсихологии и начала

филогенеза, приходится формирование базовых архетипов коллективного бессознательного. Динамика дивергенции/конвергенции древних гуманоидных рас, безусловно, наложила отпечаток на этот процесс. Гипотеза о существовании адельфофагии в рамках гуманоидной популяции между палеоантропами и неоантропами дает представление об антропологических детерминантах формирования темного полюса архетипа Великого Отца и, в частности, такого проявления этого архетипа как инфантицид. Это, в свою очередь, делает логичным предположение о влиянии этого архетипа — в рамках нашего исследования мы дали ему рабочее название «архетип Звероотца» — на формирование темного полюса архетипа Божественного младенца. По мифологическому сценарию Ужасный младенец появляется в семье светлого Великого Отца либо как пришелец, появившийся на свет агамогенетически, либо в результате метанойи родного сына по принципу «смерть-оживление», где Звероотец выступает ревитализирующей и усыновляющей силой. При этом, учитывая зооморфный характер последнего, мы можем рассматривать его как тотемного предка.

Список литературы

1. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов / пер. с нем. А. А. Спектор. — Минск : Харвест, 2004. — 400 с.
2. http://www.ruthenia.ru/folklore/berezkin/
3. http://www.kinopoisk.ru/level/1/film/8430/
4. http://ru.wikipedia.org/wiki/Дети_кукурузы_(фильм)
5. http://ru.wikipedia.org/wiki/Кладбище_домашних_животных_(роман)
6. Мифологический словарь / гл. ред. Е. М. Мелетинский. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — 672 с.
7. http://ru.wikipedia.org/wiki/Вендиго.
8. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. — М. : ФЭРИ-В, 2006. — 640 с.
9. Диденко Б. А. Цивилизация каннибалов. — М. : Китеж, 1996. — 160 с.
10. Клиническая и судебная подростковая психиатрия / под ред. В. А. Гурьевой. — М., 2001. — 474 с.
11. http://ru.wikipedia.org/wiki/Неандерталец.

А. Н. Сагайдак
кандидат психологічних наук,
керівник Центру психологічних трансформацій «Теурунг»

ПАЛЕОПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ АРХЕТИПУ ЖАХЛИВОГО НЕМОВЛЯТИ

Резюме

В даній статті розглянуто палеопсихологічні аспекти виникнення архетипу Жахливого немовляти як темного полюса виділеного К. Г. Юнгом бінарного архетипу Божественного немовляти.

Ключові слова: Божественне немовля, антропогенез, палеопсихологія, адельфофагія, інтердикція, архетип Звіроотця.

A. N. Sagaydak
Ph.D.,
Head of the Center of psychological transformation «Teurung»

PALEOPSYHOLOHICHNI DETERMINANT OF ARCHETIPES TERRIBLY BABY

Summary

This article discusses aspects of the archetype paleopsiholohichni Monstrous baby like dark pole selected CG Jung binary archetype divine infant.

Key words: Divine child, anthropogenesis, paleopsihologiya, adelfofagiya, interdiction, archetype father-beast.

УДК 150.922.4

О. В. Яремчук
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної і прикладної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова,
докторант ІСПП НАПН України
О. О. Лінецька
аспірант кафедри соціальної і прикладної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО ОПИТУВАЛЬНИКА З ЕЛЕМЕНТАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ В ТВОРЧОМУ САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ-ГУМАНІТАРІЇВ

В статті подається концепція саморозвитку особистості з позицій української психології. Активізацію творчого саморозвитку студентів впроваджено в програму дослідження індивідуальної авторської міфотворчості. Запропоновано діалогічний опитувальник з елементами психологічної герменевтики та обґрунтовані перспективи його застосування у якості інструментарію для фахівців допоміжних професій.
Ключові слова: творчий саморозвиток особистості, суб'єкт, «Я», індивідуальний авторський міф, діалог.

Мета: обґрунтувати перспективи застосування діалогічного опитувальника з елементами психологічної герменевтики в творчому саморозвитку студентів-гуманітаріїв.

Проблема: активізація творчого саморозвитку студентів-гуманітаріїв.

Завдання: 1. Розкрити особливості концепції саморозвитку особистості в українській психології.

2. Презентувати комплексну програму дослідження індивідуальної авторської міфотворчості в контексті творчого саморозвитку студентів.

3. Запропонувати фахівцям допоміжних професій інструментарій у вигляді діалогічного опитувальника з елементами психологічної герменевтики.

Концепція саморозвитку особистості розробляється в працях таких вчених як В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, З. С. Карпенко, О. В. Яремчук та ін. Не зважаючи на розбіжності в трактуванні процесу саморозвитку, вищезазначених авторів об'єднує апеляція до категорії суб'єкта. Так, в суб'єктно-вчинковій парадигмі В. О. Татенка, «внутрішній зв'язок суб'єктності і вчинковості виявляється в тому, що людина-суб'єкт в іпостасях особистості, індивідуальності виступає енергетичним джерелом, носієм, автором і регулятором вчинкової активності, рушійною силою її розвитку» [5]. «Суб'єктне ядро визначає логіку розвитку психіки в онтогенезі, конституює становлення і розвиток нашого емпіричного «Я», надає йому повноважень суб'єктної інстанції, енергетизує і встановлює онтологічні рамки, в межах яких «Я» може реалізовувати індивідуалізовані програми усвідомлення і

© Яремчук О. В., Лінецька О. О., 2012

актуалізації індивідом своєї суб'єктності» [5]. В. О. Татенко погоджується з С. Л. Рубінштейном у тому, що лише у процесі творчої самодіяльності людина як суб'єкт свого життя, зокрема психічного, душевно-духовного формується, розвивається і виявляється. На думку Т. М. Титаренко, «простір життєвого світу особистості складає ставлення до часу власного життя і ставлення до інших людей. Розширюючи чи звужуючи сітку значущих взаємин, роблячи власний простір все відкритішим чи замкненішим, людина прискорює або уповільнює особистісне зростання» [6]. Авторка також виділяє суб'єктний тип морального простору, «у центрі якого опиняється активний суб'єкт, що приймає самостійні рішення, бере на себе відповідальність за все, що відбувається, прагне перетворювати самого себе у відповідності зі значущими цінностями» [6]. Дослідниця вважає, що «особистісний розвиток передбачає поступову й помірну децентрацію морального простору, побудову його таким чином, щоб не порушуючи дистанції між своїм та чужим, сприймати партнера як рівного, творити поруч зі своїм центром його центр, який мав би теж високу валентність, був би теж значущим, сприяв би взаємності стосунків, розподіляв відповідальність» [6]. Отже, структура життєвого світу, і передусім його просторово-часові параметри — це той спосіб особистісної організації життя, що стимулює або гальмує особистісне зростання. Представниця аксіологічного напряму в психології З. С. Карпенко в концепції інтегральної суб'єктності за способом виявлення творчих тенденцій саморозвитку особистості виділяє: пошукову активність (відносний суб'єкт), надситуативну активність (моносуб'єкт), наднормативну і надрольову активність (полісуб'єкт), прагнення до самоактуалізації (метасуб'єкт), альтруїзм (абсолютний суб'єкт). Процес прирощення духовних здатностей людини авторка пов'язує з її життєвими настановами: довіра відносного суб'єкта корелює зі схильністю до психофізіологічного симбіозу; віра моносуб'єкта, пов'язана з егоцентризмом; надія, що є здатністю полісуб'єкта, відображає соціоцентричну орієнтацію особистості; до любові здатний метасуб'єкт, який керується антропоцентристською настановою; щастя переживає абсолютний суб'єкт, реалізуючи космоцентричні ідеали [2]. Одна з авторів даної статті О. В. Яремчук відносить саморозвиток до етапів конструювання «Я», які були виділені на основі ідеї зв'язку особистісного рівня з рівнем виявлення індивідуальності та оприявненням «Я» у якості суб'єкта культуротворчості. Так, «самоактуалізація — це «приміряння» культурно-історичних символів, смислів та міфологем до власного «Я» з метою вдосконалення мотиваційного поля особистості, пробудження потреби у творчості як мета-потреби, що реалізує сутнісну природу людини» [7]. Саморозвиток тлумачиться як «пожвавлення процесів індивідуального авторського міфотворення завдяки діалогу з власним несвідомим у міфологічному наративі, розкриття власної індивідуальності в культурно-історичному просторі» [7]. В свою чергу самоздійснення трактується як якісний стрибок, що пов'язаний з контактуванням «Я» людини з глибинними архетипними вмістами. Це відкриває доступ до осягнення свого призначення, розширює індивідуальне «Я» до меж колективного суб'єкта (етнокультурної спільноти). Оприявнення відбувається в

індивідуальному авторському міфі на терені етносу й людства загалом, що постає у ціннісно-смисловому лідерстві такого «Я» [7]. Індивідуальний авторський міф — це переважною мірою відрефлексований і осмислений міф, який представляє собою упорядковане осягнення свідомих і несвідомих вмістів власного «Я» та оприявнюється в процесі життєздійснення суб'єкта (об'єктивується найчастіше в автонаративі). В процесі індивідуальної авторської міфотворчості відбувається привнесення у смисловий простір культури суб'єктивних символів і смислів та синтезування з них авторської міфологічної реальності, здатної зробити особистість суб'єктом власного життєвого шляху. Таким чином, міфотворчість є універсальним механізмом активізації творчого саморозвитку студентів-гуманітаріїв. Вже на цьому етапі є запит на гармонійне поєднання чоловічого та жіночого в психічній сфері особистості. На нашу думку, саморозвиток пов'язаний з конструюванням власного гендеру на основі смислових конструктів різних культур та епох.

У зв'язку з необхідністю доповнення основних змістових пластів дослідження міфу його суб'єктивною складовою, яка оприявнюється в індивідуальній авторській міфотворчості, нами було складено спеціальну комплексну програму. Апробація проходила 2 роки на вибірці студентів-гуманітаріїв старших курсів загальною кількістю 70 осіб, із них — 42 психологи, 17 культурологів та 11 філософів [3]. Розвивальний потенціал індивідуального авторського міфу Леонардо да Вінчі та його вплив на студентів, що конструюють власну гендерну ідентичність був проаналізований за допомогою психо-історичної реконструкції та методу архетипів. Відтворення психічного складу особистості митця та архетипний аналіз його картин показали, що Леонардо протягом свого життя пройшов всі 4 стадії індивідуації: 1 стадія (формування Персони) — «Поклоніння волхвів»; 2 стадія (розкриття Персони та зустріч з Тінню) — «Мадонна в гроті»; 3 стадія (пізнання Аніми) — «Мона Ліза», 4 стадія (здобуття Самості) — «Іоанн Хреститель». Таким чином, ми припускаємо, що успішно пройдені стадії індивідуації призвели до здобуття Самості Леонардо і, як наслідок, до гармонійності його особистості [4]. На нашу думку, мистецтво є сукупністю опредметнених психічних явищ, виражених в продуктах творчості. Саме тому воно надає багатий матеріал для висновків про психічний склад людей минулого, а його інтерпретація сучасниками є своєрідною діагностичною процедурою на особистісну зрілість і гармонійність. «Особистісний розвиток пов'язаний з процесом художнього мислення, яке є метафоричним, інтуїтивним, наближеним до давнього міфолого-релігійного світогляду. Художнє мислення спонтанно виводить особистість за межі буденності, переводить її у стан натхнення, катарсису тощо. Катарсис сприяє самоперевершенню особистості, сходженню її на новий рівень самоусвідомлення» [8]. На думку Б. С. Біндер, естетичний катарсис — це специфічне переживання трансцеденції, яке з'являється завдяки актуалізації метапотреб особистості засобами мистецтва, і внаслідок цього відбувається гармонізація особистості через співпрацю суб'єкта індивідуальної авторської міфотворчості з міфологемами й символами власного несвідомого. Звісно,

естетичний катарсис є своєрідним інсайтом, в якому проявляє себе колективне несвідоме, яке збагачує індивідуальну свідомість загальнолюдськими цінностями, новими смислами. У В. П. Зінченко об'єктивований смисл розглядається як носій ідеальної форми «Я», засіб (медіатор) розвитку та особистісного зростання [1]. На даний момент комплексна програма дослідження індивідуальної авторської міфотворчості включає:

1. Діагностику за допомогою методики О. І. Моткова «Особистісна біографія». Обрані показники за шкалами «трансформація особистості» та «гармонійність особистості і життя».

2. Виконання методики «Дослідження гендерних стереотипів методом особистісного семантичного диференціалу» О. Л. Кустової, направленої на реконструкцію індивідуальної системи значень досліджуваних. Обрані фактори: соціальний статус, емпатійність, маскулінність, фемінність та андрогінність. Бо саме ці змістові складові гендерної ідентичності мають безпосереднє відношення до актуалізації етнокультурного міфотворчого потенціалу в діалогічній взаємодії з продуктами індивідуальної авторської міфотворчості. Індивідуальні відмінності усвідомлення чоловічого та жіночого студентами у власному «Я» були прослідковані на основі співвіднесення кількісних показників андрогінії з їх змістовим наповненням в шкалах: «соціальний статус», «емпатійність», «маскулінність», «фемінність» та «андрогінність» за методикою О. Л. Кустової. Це підтвердилось на прикладі кількох пар досліджуваних з приблизно однаковими значеннями по обраним шкалам при порівнянні змістового наповнення їх гендерних стереотипів. Таким чином, можна простежити, як змінюється або закріплюється дана гендерна ідентифікація в її смисловому наповненні на наступних етапах дослідження. Загальною тенденцією виявилась андрогінізація нашої вибірки. І це показово в умовах зміщення гендерних ролей в молодіжному середовищі.

3. Застосування діалогічного опитувальника з елементами психологічної герменевтики виявляє суб'єктивний зміст елементів картин, пожвавлює рефлексію власного міфу досліджуваними та спонукає їх до інтерпретації оприявнених символів та архетипів. Обробка результатів здійснювалась за допомогою контент-аналізу, що дало нам змогу виділити найбільш частотні суб'єктивні змісти картин «Мадонна в гроті», «Св. Анна з Марією та дитям Христом», «Джоконда», «Таємна вечеря», «Іоанн Хреститель» серед культурологів, філософів та психологів. При цьому ми виокремили 2 типи суб'єктивних змістів: 1 — пов'язаний з внутрішнім станом досліджуваних, 2 — апелює до архетипічних рівнів (як констатували самі обстежувані). На наш погляд, тут є важливим переживання архетипічного вмісту у вигляді певної міфологеми, яка інтегрує у індивідуальний простір даної особистості.

4. З'ясування динаміки кольорових виборів в субтесті М. Люшера до, всередині та після візуальної презентації картин Леонардо да Вінчі («Мадонна в гроті», «Таємна вечеря», «Мона Ліза», «Св. Анна з Марією та дитям Христом», «Іоанн Хреститель») для діагностики зміни емоційного стану досліджуваних. Застосування проективного методу «8-кольоровий

субтест» М. Люшера дозволило підключити до аналізу змістових та динамічних ознак індивідуальної авторської міфотворчості інформацію про несвідоме реагування на живописні твори, яка вивела загальний рівень аналізу на цілісний та інтегративний підхід до особистості. Проби тесту Люшера до початку сприйняття картин (в запропонованій нами техніці діалогу) та після завершення цього етапу дослідження свідчили про зміну емоційного стану досліджуваних, оскільки в ході діалогу з живописними творами Л. да Вінчі актуалізувався процес взаємодії свідомих та несвідомих вмістів «Я», що постав у динаміці кольорових виборів Люшера (8-кольоровий субтест) особистістю до, всередині та після візуальної презентації. Тобто, на перспективу можна сподіватись на інформативність кольорових виборів досліджуваних щодо розвитку процесу індивідуальної авторської міфотворчості.

5. Використання модифікованої методики ініціювання смислоутворення О. М. Лозової з метою стимулювання розширення смислового поля гендерних уявлень студентів. Обробка результатів здійснювалась за допомогою контент-аналізу. Етап ініціювання смислоутворення почався з узагальнення смислового поля щодо кожної картини та створення списків змістів, що давалися студентам перед початком проходження модифікованої методики О. М. Лозової. Даний варіант методики однозначно підсилив формувальний ефект комплексної програми емпіричного дослідження, що позначилося на кількості ініційованих смислів.

6. Написання досліджуваними наративів на тему «Чоловіче та жіноче в епоху Відродження і в наш час» дає змогу узагальнити всі напрацювання попередніх етапів й вивести усвідомлення гендерної проблематики на новий рівень, цілісно оприявнений в авторському тексті есе. Психологічний аналіз змістових та динамічних ознак індивідуальної авторської міфотворчості студентів показав перспективність індивідуальної інтерпретації глибинних вмістів «Я» з метою сприяння особистісної гармонійності авторів-міфотворців. Індивідуальний смисловий вміст гендерної ідентичності випробуваних у нашому дослідженні був представлений у вигляді: по-перше, індивідуальних метафор; по-друге, цілісних міфологем; по-третє, індивідуальних смислів і цінностей, які усвідомлювались в ході ініціювання смислоутворення. Підключення якісних методів, зокрема діалогічних та архетипного аналізу, дало змогу більш детально вивчити специфіку гендерної проблематики досліджуваних. Ці результати надають можливість прогнозувати напрями й зміст формування особистісної гармонійності в подальшому творчому саморозвитку студентів.

В доповнення до основних етапів комплексного дослідження і формування здатності до індивідуальної авторської міфотворчості, ми підключили до процесу сприйняття живопису музичний супровід. Для того, щоб студенти змогли зануритися в епоху Відродження та вступити в діалог з індивідуальним авторським міфом Леонардо да Вінчі, ми використали музику в стилі нео-ренесанс композитора Річі Блекмора (група «Blackmore's night»). Для кожної картини була підібрана своя, неповторна мелодія цього сучасного композитора. Таким чином, під час візуальної презентації

досліджувані ознайомились з такими музичними композиціями: «Мадонна в гроті» — «Planxty Corcoran», «Св. Анна з Марією та дитям Христом» — «All things are quite silent», «Джоконда» — «Ancient sojourn», «Таємна вечеря» — «Minstrel hall», «Іоанн Хреститель» — «Unquest grave».

Складений нами діалогічний опитувальник з елементами психологічної герменевтики має наступний вигляд.

Протягом всього життєвого шляху Леонардо да Вінчі власне самовдосконалення зображує в картинах. Ми пропонуємо вам вступити в діалог з індивідуальним авторським міфом Леонардо, користуючись прийомами психологічної герменевтики.

1. Проінтерпретуйте: фоновий пейзаж, кольорову гаму картини, жестикуляцію, пози, вираз очей зображених персонажів, поєднання із загальною ідеєю картини, а також все те, що привернуло Вашу увагу.

2. Надайте в наративах свої коментарі стосовно архетипів та образів даних картин в їх взаємозв'язку з етапами саморозвитку художника.

3. Який вплив даного індивідуального авторського міфу Леонардо на Ваш особистий міф? Чи є актуальною для Вас проблематика андрогінізації внутрішнього світу? Просимо Вас заповнити своїми коментарями наші бланки.

«Мадонна в гроті»

_____
_____
_____
_____

«Свята Анна з Марією та дитям Христом»

_____
_____
_____
_____

«Джоконда»

_____
_____
_____
_____

«Таємна вечеря»

_____
_____
_____
_____

«Іоанн Хреститель»

_____
_____
_____
_____

Практичною цінністю діалогічного опитувальника з елементами психологічної герменевтики є те, що він є універсальним прикладним інструмен-

том, і в залежності від мети його можна модифікувати при конструюванні різних розвивальних програм в навчальних закладах, клубах дозвілля, соціальній роботі з молоддю тощо. За основу може бути взятий індивідуальний авторський міф видатного митця в сфері музики, театру, живопису. Спеціалісти в цих галузях таким чином можуть творчо подати навчальний матеріал, залучити учнів (студентів) до індивідуального сприйняття високих зразків мистецтва, чим викликати їх інтерес до навчання взагалі, та духовно збагатити їх внутрішній світ. І тоді значно послаблюється гострота проблеми сприйняття класики сучасними учнями та студентами, вона [класика] перестане бути складною, відірваною від сучасних запитів молодої людини. Та навпаки — постане як загадка, таїна, бажане випробування духовними висотами й глибинами справжніх авторів-суб'єктів свого життєвого світу та культуротворчості.

Висновки. Саморозвиток особистості прискорюється й збагачується за рахунок долучення творчої особистості до міфотворчості. Міфологічний тип мислення передбачає гармонійну рівновагу правої та лівої півкуль мозку й інтуїтивний спосіб осягнення світу. Саме тому практика індивідуальної авторської міфотворчості дозволяє суб'єкту-автору відкривати нові горизонти власного «Я», потенціювати свій розвиток. Дійсно людина в такому разі може виступати рушійною силою вчинку самоперевершення, розгортати вчинкові активність за власними проектами. Думки С. Л. Рубінштейна, В. О. Татенка та ін. про те, що творча самодіяльність — основа саморозвитку, добре співвідносяться з положеннями про художню творчість та міфопоетичне мислення, які активуються в діалозі з видатними митцями через посередництво їх творінь. Враховуючи, що межі часу власного життя (за Т. М. Титаренко) можуть бути розсунуті в акті індивідуальної авторської міфотворчості і завдяки цьому уможливлюється досвід «спілкування» з представниками інших епох та культур, встановлення «значущих взаємин», відбувається відкривання простору свого життєвого світу, прискорюється особистісне зростання. Прагнення перетворювати самого себе у відповідності до значущих цінностей підкріплюється мотивацією до співтворчості з геніальними авторами в якості інтерпретатора їх творінь. Сприймання творчої співпраці з генієм як тим, хто підносить наше «Я» до вчинку вдосконалення свого життєвого світу — це шлях до самопізнання. Творчі тенденції саморозвитку особистості фасилітують прирощення духовних здатностей людини у напрямі антропо- та космоцентричності. Саме в таких настановах зароджується потреба до самоконструювання, що постає в самоактуалізації, саморозвитку та самоздійсненні. Вищеперелічені теоретичні положення, реалізуючись у практиці роботи з молоддю, допомагають в освоєнні культурно-історичного простору.

Список літератури

1. Зинченко В. П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. — М. : Новая школа, 1997.
2. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. — Івано-Франківськ : Лілея — НВ, 2009. — 512 с.

3. Лінецька О. О. Змістові та динамічні ознаки індивідуальної авторської міфотворчості / О. О. Лінецька // Вісник ОНУ. Психологія. — Одеса, 2011. — Т. 16, вип. 11, ч. 1. — С. 176–183.
4. Лінецька О. О. Психо-історична реконструкція психічного складу Леонардо да Вінчі / О. О. Лінецька // Матеріали інтернет-конференції «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://forum.onu.edu.ua/index.php/topic,5050.0.html]
5. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. — К. : Либідь, 2006. — С. 316–358.
6. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.
7. Яремчук О. В. Етапи конструювання Я: самоактуалізація, саморозвиток, самоздійснення в індивідуальній міфотворчості / О. В. Яремчук // Матеріали інтернет-конференції «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://forum.onu.edu.ua/index.php/topic,4984.0.html]
8. Яремчук О. В. Індивідуальна авторська міфотворчість як самоініціація особистості в культурі / О. В. Яремчук // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави: зб. наук. праць / за заг. ред. М. М. Слюсаревського; упоряд. Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко. — К. : Міленіум, 2009. — Вип. 9. — С. 261–270.

О. В. Яремчук
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной и прикладной психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова,
докторант ИСПП АПН Украины
А. А. Линецкая
соискатель факультета психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОПРОСНИКА С ЭЛЕМЕНТАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ В ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Резюме

В статье подаётся концепция саморазвития личности с позиций украинской психологии. Активизирование творческого саморазвития студентов внедрено в комплексную программу исследования индивидуального авторского мифотворчества. Предложен диалогический опросник с элементами психологической герменевтики и обоснованы перспективы его использования в качестве инструментария для специалистов вспомогательных профессий.

Ключевые слова: творческое саморазвитие личности, субъект, «Я», индивидуальный авторский миф, диалог.

O. Yaremchuk
Ph.D. in Psychology,
Associate Professor of Social and Applied Psychology
II Mechnikov ONU, doctoral ISPP NAPS of Ukraine
O. Linetsky
Researcher Department of Psychology ONU

PROSPECTS OF USE OF A DIALOGICAL QUESTIONNAIRE WITH ELEMENTS OF A PSYCHOLOGICAL HERMENEUTICS IN CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS HUMANISTS

Summary

In article the concept of self-development of the personality from positions of the Ukrainian psychology moves. Activization of creative self-development of students it is introduced in the comprehensive program of research of an individual author's myth creation of personality. The dialogical questionnaire with elements of a psychological hermeneutics is offered and prospects of its use as tools for experts of helping professions are proved.

Key words: creative self-development of the personality, subject, «I», individual author's myth, dialogue.

СЕКЦІЯ 3

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ І ПРОБЛЕМИ ЙОГО РОЗВИТКУ

УДК 159.922

Ю. О. Бистрова
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ ТА КОРЕКЦІЇ СХИЛЬНОСТЕЙ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті подано практичні рекомендації для психологів і педагогів щодо корекції індивідуально-особистісних якостей, зокрема схильностей, молодших школярів з порушенням інтелекту, наведено технології корекційної роботи, приклади вправ з формування схильностей до певних видів діяльності.
Ключові слова: корекція, розвиток, схильності, молодші школярі.

Важливою умовою успішної професійно-трудової соціалізації розумово відсталих підлітків та юнаків є створення сприятливих умов для розвитку схильностей у молодшому шкільному віці. На базі розвинутих інтересів та схильностей можна формувати та розвивати практичні вміння та навички до певного виду трудової діяльності, актуалізуючи таким чином певні здібності.

У загальнопсихологічній літературі розробкою проблеми вивчення схильностей і визначення їхнього місця у структурі спрямованості особистості, а також формуванні здібностей займалися Б. Г. Ананьєв, Є. П. Ільїн, Н. С. Лейтес, О. М. Леонтьєв, В. М. Мясіщев, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, В. Д. Шадріков та інші [1; 2; 4; 5].

Під сприятливими умовами для розвитку схильностей мається на увазі своєчасна систематична діагностика схильностей, їх розвиток та корекція недоліків розвитку. Розвиток та корекція схильностей повинні проходити цілеспрямовано, комплексно у процесі навчання, на виховних годинах, у гуртках (В. І. Бондар, Г. М. Дульнєв, Т. П. Вісковатова, І. В. Дмитрієва, С. Ю. Конопляста, Г. М. Мерсіянова, С. П. Миронова, Б. І. Пінський, В. М. Синьов, О. М. Хохліна).

Пропоновані рекомендації орієнтовані на надання допомоги й підтримки дітям молодшого шкільного віку з легкою формою розумової відсталості, що мають труднощі у формуванні пізнавальної, емоційної й комунікативної сфер. Вони сприяють розвитку певних схильностей, пошуку ефективних шляхів подолання труднощів, що виникають, у спільній навчально-ігровій діяльності з педагогом й однолітками.

Створення нового навчального середовища, що об'єднує в собі елементи навчальної діяльності, але більшу її частину становить звична для дитини ігрова діяльність, — один з істотних моментів у реалізації даних рекомендацій.

© Бистрова Ю. О., 2012

Дослідження проводилося протягом 2010–2011 років на базі Петровського навчально-реабілітаційного центру «Шанс», КЗ «Суходольська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат», у допоміжних класах КЗ «Луганський навчально-реабілітаційний центр № 135». Психокорекційна робота була спрямована на розвиток інтересів, схильностей та здібностей, удосконалювання навичок навчально-практичної діяльності розумово відсталих молодших школярів. У дослідженні взяли участь 153 учня 1–4 класів.

У сучасній психолого-педагогічній науці досить активно використовується технологічний підхід і поняття «технологія». Сутністю технологічного підходу є така побудова процесів забезпечення та супроводу навчання, виховання і розвитку, яка гарантує досягнення поставлених цілей. У нашому дослідженні технологія — це певний проект системи психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації, реалізований на практиці, починаючи з молодшого шкільного віку.

При цьому незалежно від трактування цього поняття, як зазначає Л. В. Мардахаєв, будь-яку науково і практично обґрунтовану технологію відрізняють такі обов'язкові ознаки [3]:

– поділ процесу на взаємопов'язані етапи;

– координоване і поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення результату (мети);

– однозначність виконання передбачених в технології процедур і операцій, що є неодмінною і вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленій меті.

Коротко охарактеризуємо спектр приватних технологій, які, як показує практика, ефективно реалізуються в контексті забезпечення послідовності в процесі проведення професійно-трудової соціалізації розумово відсталих учнів.

Ігрові технології — сприяють оволодінню провідною діяльністю, новими соціальними ролями та досвідом, формують навички залучення в спільну діяльність і спілкування, сприяють самоствердженню. Ігрові технології ефективні в роботі з будь-якими віковими категоріями, оскільки в їх основі може лежати сюжетно-рольова гра, ділова, імітаційна, організаційно-діяльнісна тощо.

Технологія знайомства, групового та рольового структурування — забезпечує прийняття дитини групою, сприяє пізнанню себе в групі, створює для пошуку і знаходження в процесі групової взаємодії соціально прийнятних ролей, реалізація яких зумовлює особистісне зростання дитини, її соціальну компетентність.

Введення і створення правил і норм життя, традицій — припускають на першому етапі ознайомлення з нормами і правилами життя навчального закладу, його традиціями, що задаються дорослими та старшими однолітками, а на другому — підтримка загальношкільних, створення і підтримка власних, залучення до їх реалізації молодших однолітків. Це забезпечує стабілізацію відносин, наступності в збереженні і передачі соціально прийнятних, соціально корисних і соціально цінних способів поведінки й діяльності.

Технологія індивідуальних і групових доручень та їх обміну — забезпечує можливість успішної самореалізації дитини з урахуванням її індивідуальних інтересів, здібностей, досягнень не тільки і не стільки в навчальній діяльності (особливо в кризах адаптації до школи і переходу з молодшої школи в середню ланку); сприяє розвитку вольової сфери особистості, підвищенню самооцінки і самоповаги, виробленню навичок співпраці, відповідальності за групу; створює баланс між відокремленням, автономністю від групи і приналежністю, причетністю до неї (профілактика залежної, підпорядкованої поведінка, а також егоїстичної, індивідуалістичної поведінки).

Формування активу і розвиток самоврядування — сприяють освоєнню дітьми та підлітками просоціальних способів взаємодії в групі, управління групою однолітків, організації її життєдіяльності в найбільш важливих у відповідності з віком та інтересами сферах; тренує навички прийняття рішень, відповідальності за результат і наслідки діяльності групи і своєї власної.

Технологія групової персоніфікації простору (психологічної ідентифікації учня з класом, школою) — припускає наявність фіксованої території як основи групової ідентичності, відділенні її від інших, благоустрій, естетизацію і турботу про збереження майна, символів тощо, специфічне емоційне ставлення як до «свого». Це підвищує інтенсивність взаємодії в первинних колективах і між ними, сприяє згуртованості групи, зниженню частоти агресивної поведінки в груповій і міжгруповій взаємодії, більш інтенсивному використанню загальношкільних територій і приміщень.

Технологія планування, підготовки, реалізації та аналізу колективних творчих справ — окрім перерахованих в назві навичок, сприяє розвитку відносин співробітництва, турботи про групу, колектив класу, школи; задає соціально цінну спрямованість активності, ініціативи та діяльності дітей; забезпечує поступове відповідно до вікових завдань їх ускладнення і збагачення; створює умови для прийняття дитини групою і входження в неї, для самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження в ній і тренує соціально схвалювані і соціально цінні способи їх досягнення.

Технологія аналізу педагогом або психологом колективної творчої справи та її аналізу учнями — формує вміння підводити підсумки, оцінювати результат діяльності, формулювати причини успіхів і невдач, навички доброзичливого неагресивного ставлення один до одного, «авансування», психологічної підтримки один одного, психологічного захисту новачків і слабких, виявлення труднощів і проблем, особливостей поведінки, які необхідно враховувати.

Формування ініціативних груп, рад справи — забезпечує об'єднання хлопців за інтересами, за бажанням спілкуватися і займатися спільною діяльністю; формує і підтримує стосунки дружби, взаємної відповідальності і відповідальності за спільну справу.

Технологія участі в житті колективу соціально успішних значущих дорослих (батьків, відомих шанованих громадян) — забезпечує участь до-

рослих в життєдіяльності групи школярів, задає соціально прийнятні, корисні та цінні способи самореалізації та самоствердження, створює умови для ідентифікації з соціально успішними людьми, частково компенсуючи порушення цих функцій в сім'ї.

Технологія змагань, участі у загальношкільних справах, житті міста — забезпечує реалізацію активності дітей, сприяє їх згуртуванню та формуванню почуття «ми», тренує досвід переживання перемог і поразок, розвиває навички здорового суперництва і продуктивної поведінки в конкурентних відносинах, причетності до найближчого соціуму.

Таким чином, для забезпечення послідовності і наступності процесу соціалізації можна використовувати широкий спектр технологій.

В якості рекомендацій щодо розвитку та корекції схильностей як передумови формування здібностей в процесі навчально-практичної діяльності ми пропонуємо педагогам та психологам використовувати програму психологічного забезпечення навчально-практичної діяльності дітей молодшого шкільного віку з вадами інтелектуального розвитку з урахуванням наведених технологій.

Програма складається з таких етапів:

Попередній етап: містить підготовку й проведення діагностики, обробку діагностичних даних, комплектацію групи, розробку теоретичних і практичних рекомендацій для консультування педагогів і батьків.

Основний етап: містить проведення корекційно-розвивальних занять 2 рази в тиждень (по 30–35 хвилин).

Заключний етап: містить у собі організацію й проведення повторної психодіагностики, обробку даних діагностичного обстеження, інформування педагогів і батьків про результати роботи.

Мета програми: корекція й розвиток у молодших школярів пізнавальної, емоційної й комунікативної сфер особистості в умовах навчально-ігрової діяльності.

При складанні корекційно-розвивальних занять ми використовували методичні прийоми таких авторів, як І. О. Агеєва, Є. А. Аляб'єва, Т. Н. Волковської, Н. М. Гончарова, С. Д. Забрамня, Т. М. Ісаєва, Н. Ф. Круглова, І. І. Мамайчук, Н. П. Смелянської, О. Н. Рудякова, О. М. Земцова, Т. В. Сак, Г. Х. Юсупова.

У розвитку схильностей важливу участь відіграє потребнісно-мотиваційна сфера. Тільки на підставі наявного інтересу, бажання пізнавати у дитини можливе виникнення та розвиток схильностей як передумови спеціальних здібностей до певної діяльності. Позитивна мотивація діяльності сприяє більш стійкій і тривалій працездатності учнів, прояву наполегливості і самостійності в праці, більш успішному та ефективному навчанню, що призводить у цілому до підвищення продуктивності діяльності дітей з порушеннями інтелекту. Тому паралельно необхідно розвивати потребнісно-мотиваційну сферу у розумово відсталих молодших школярів.

Одним з засобів формування пізнавального інтересу є зацікавленість. Найбільш ефективним засобом залучення учня у процес навчання є ігрова діяльність. Зважаючи на те, що у більшості розумово відсталих дітей

у молодшому шкільному віці все ще є переважною ігрова діяльність, логічним буде застосування вчителем та вихователем ігрових прийомів під час навчання. У процесі гри учні непомітно для себе виконують різноманітні вправи. Для того, щоб гра стала методом, необхідно дотримуватися наступних умов:

1. Навчальне завдання повинно збігатися з ігровим.

2. Існування навчального завдання не повинно переважувати ігрове завдання. Важливо зберігати ігрову ситуацію.

3. Поодинока гра не дає бажаного результату навчання, тому необхідно будувати систему ігор з поступовим ускладненням навчального завдання.

Прийомів підвищення навчальної мотивації молодшого школяра існує дуже багато. Навіть упровадження розважальних «дрібниць» може допомогти учням у підвищенні зацікавленості та бажанні займатися діяльністю на уроці.

Наприклад, учитель може завести гарний зошит. На обкладинці великими кольоровими літерами написати: «Почесний зошит». Зверху кожної сторінки написати ім'я учня. Сторінок повинно бути стільки, скільки дітей у класі. Впродовж дня педагоги будуть записувати у цей зошит успіхи учнів на відповідних сторінках. Це може бути гарна відповідь на уроці, цікава робота, правильно і швидко вирішена задача, допомога у якій-небудь справі — з приводу будь-якої заслуги учня. Зовсім не обов'язково кожного дня писати про кожного. Спочатку вчитель самостійно вирішує, кого відзначити у «Почесному зошиті». Поступово клас може долучатися до обговорення ведення зошиту, для того, щоб усе було справедливо і за заслуги, щоб був справжній привід для гордості. Наприклад: 12 жовтня — поздоровляю, Марина, ти добре засвоїла тему «Слово — ознака предмету»; 17 жовтня — «Дякую, Андрійко, ти сьогодні на уроці був дуже старанним»; 29 жовтня — «Сашко, молодець! Ти швидко роздав зошити». Коли в учня буде 10 записів у зошиті, він отримує право обрати подарунок з коробки сюрпризів. Можна робити ксерокопію зі сторінок учнів і віддавати їхнім батькам. Це буде приводом для гордості батьками своєю дитиною, що вона не тільки має певні порушення та пов'язані з цим труднощі, але і робить певні успіхи.

Для розвитку схильностей розроблені та підобрані спеціальні вправи:

Для розвитку схильності до уяви просторових відношень:

Просторова орієнтація

1. Дитині пропонується малюнок, на якому намальовано дерево з птахами, що сидять на ньому. Проте птахи сидять на різних гілках. Дитину просять показати, який птах сидить на верхній гілці, на нижній; який з птахів сидить найнижче, який — найвище тощо.

2. Попросіть дитину показати або назвати ті предмети в кімнаті, які в цей момент знаходяться праворуч від неї, а потім — ліворуч від неї. Повторіть ці ж самі питання після повороту дитини на 180° і 90°. Потім запитайте її, з якого боку від неї знаходиться вікно, шафа, стіл, що поставить дитину перед необхідністю самостійного вживання потрібних слів.

3. Станьте навпроти дитини, запропонуйте їй спочатку показати свою праву (ліву) руку (ногу, вухо, око), а потім — вашу. Потім попросіть її

показати ліву (праву) руку (ногу, око, вухо) у людини, зображеної на малюнку.

«Знайди іграшку». Одна дитина ховає в кімнаті іграшку, а інша повинна її знайти, користуючись приблизно такими інструкціями: «Повернися спиною до дверей, пройди чотири кроки вперед, потім два кроки праворуч»; «Обійди стілець зліва, а стільчик справа»; «Дістань іграшку над, під, на, за столом». Завдання поступово необхідно ускладнювати введенням додаткових перешкод і збільшенням кількості кроків.

«Дзеркало». Дитині пропонується бути дзеркалом і повторювати всі рухи дорослого (рухи може пропонувати сама дитина).

Прийомами роботи з розвитку просторових відношень є: опора на наочність ситуації; практична діяльність з конкретними предметами; використання у розвивальній роботі дидактичних ігор; створення ігрових ситуацій; активне використання учнями у своєму мовленні прийменників та слів, які відображують просторове відношення предметів; упровадження вправ на різні напрямки повороту (спочатку дійсного, потім мисленнєвого) на 90°, 180° у горизонтальній площині.

Рухливий диктант: зробити один крок уперед, два кроки вправо; один крок назад, два кроки вліво; повернутися на 180° праворуч, потім ліворуч і т. д.

Для розвитку схильності до цілеспрямованого, стійкого виконання монотонної діяльності:

1. Змальовування графічних зразків (геометричних фігур і візерунків різної складності).

2. Обведення по контуру геометричних фігур різної складності з послідовним розширенням радіусу обведення (по зовнішньому контуру) або його звуженням (обведення по внутрішньому контуру).

3. Вирізування по контуру фігур з паперу (особливе вирізування плавне, без відриву ножиць від паперу).

4. Розфарбовування і штрихування.

5. Різні види образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація).

6. Конструювання й робота з мозаїкою.

7. Освоєння ремесел (вишивання, в'язання, плетіння, робота з бісером).

Для розвитку схильності до чіткого маніпулювання з дрібними деталями:

1. Вправи на розвиток і вдосконалення статичної координації рухів:

«Дерева» — підняти обидві руки долонями до себе, широко розвести пальці (лікті спираються на стіл). «Стіл» — праву руку стиснути в кулак, на неї зверху покласти горизонтально ліву руку. «Гніздо» — пальці обох рук злегка зігнути і прикласти одні до інших, великі пальці прибрати всередину долонь. «Дім», «Дах», «Вежа» — тримаючи пальці вгору, з'єднати кінчики пальців лівої і правої руки. «Магазин» — руки в тому ж положенні, що і в попередній вправі, тільки вказівні пальці розмістити в горизонтальному положенні перед «дахом». «Коза» — випрямити вказівний палець і мізинець, інші пальці притиснути до долоні. Спочатку вправу виконувати правою, потім лівою рукою, потім обома руками разом.

«Кішка» — пальці в тому ж положенні, що і в попередній вправі, тільки вказівний палець і мізинець злегка зігнуті. «Окуляри» — утворити два кола з вказівного і великого пальців обох рук, з'єднати їх. «Зайчик» — випрямити вгору вказівний і середній пальці, а кінчики безіменного і мізинця з'єднати з кінчиком великого пальця. Вправу виконувати спочатку правою, потім лівою рукою, потім обома руками.

2. Вправи на розвиток і вдосконалення динамічної координації руху:

«Дзвінок» — на столі перед дітьми настільний дзвінок-кнопка або її малюнок. Учні спочатку вибірково будь-яким пальцем натискають кнопку. Потім послідовно від великого до мізинця, зліва направо і навпаки. «Пальчики вітаються» — кінчики пальців однієї руки доторкаються до кінчиків пальців іншої. «Оса» — випрямити вказівний палець правої руки і обертати ним у різних напрямках. Потім поміняти руку. «Чоловічок» — вказівний і середній пальці бігають по столу. «Пташки летять» — пальцями обох рук, піднятих над столом тильною стороною догори, здійснювати рух «вгору-вниз» — пташки летять, махають крилами. «Гра на піаніно» — імітація гри на піаніно. Можна імітувати гру на інших музичних інструментах («Веселий оркестр»). «Катаємо човник» — пальці обох рук складені разом, плавні рухи зап'ясть рук в горизонтальному положенні. «Веселі маляри» — рухи «пензлем» вліво-вправо, вгору-вниз. «Погладити кошеня» — плавні рухи рукою, що імітують погладжування.

3. Вправи на ритмічну організацію рухів, переключення.

Вони сприяють вдосконаленню слухозорових аналізаторів. Ці вправи діти виконують за зразком (схемою), після слухового сприйняття, після показу: «Пальма — кулак — ребро» — зап'ястя руки спускається на стіл долонею вниз, потім стискається в кулак, потім розтискається і ставиться ребром. «Відстукування» — олівцем, ручкою, дерев'яною паличкою відтворюється певний ритмічний малюнок, зразок якого дає вчитель. (Вправи виконуються спочатку однією рукою, потім іншою, потім обома руками разом).

4. Вправа «Маршрути». Мета: розвиток тонкої моторики. Дитині дають роздрукований бланк методики і просять її олівцем провести шлях по кожному з маршрутів, намагаючись не зачіпати «стіни».

5. Вправа «Скопіюй зразок за точками». Мета: розвиток у дитини уміння діяти за зразком. Необхідно за точками скопіювати малюнок (або візерунок).

Для розвитку схильності до чіткого сприймання відтінків кольорів:

Вправи на розвиток зорового сприйняття. Дитині пропонують прикрасити кружечки в зазначені кольори. Назвати предмети, пізнавши за контуром. Підібрати колір до предметів.

Вправи на закріплення знань про величину (більше — менше), колір. Дитині пропонується розфарбувати зображених тварин. Розподіли тварин за їх справжньою величиною, починаючи з найменшого.

Вправа на закріплення знань про геометричні фігури (трикутник, овал, прямокутник, коло, квадрат). Дитині пропонується розфарбувати зображені на малюнку предмети: «На яку геометричну фігуру схожі предмети?

Розфарбуй геометричну фігуру таким же кольором, що і схожий на неї предмет».

Вправа на розвиток зорового сприйняття. Інструкція: «Дізнайся і назви предмет за його частинами. Розфарбуй зображення».

Вправа на розвиток зорового сприйняття; аналітико-синтетичної діяльності, розумових процесів — здатність до узагальнення і відволікання, виділення істотних ознак. Інструкція: «Впізнай предмети за їхнім тіньовим силуетом. Знайди пари. Який предмет зайвий».

Розвиток та корекція схильностей повинні відбуватися цілеспрямовано, комплексно у процесі навчання, на виховних годинах, корекційних заняттях, у гуртках, які мають трудову спрямованість.

Умови, які забезпечують розвиток у розумово відсталих дітей схильностей в процесі навчально-практичної діяльності — це постійна співпраця дитини з дорослими. Співпраця припускає активну орієнтацію дитини на дорослого як на джерело соціального досвіду, етичних норм поведінки, умінь і знань, як на еталон. Вона здійснюється в процесі спілкування, спільної діяльності дитини й дорослої людини, під час прямого навчання, як індивідуального, так і колективного. Співпраця може виникати навіть тоді, коли увага дорослої людини не спрямована безпосередньо на дитину, оскільки у дитини виробляється орієнтація на поведінку дорослого, на його реакцію, вимоги. При цьому вчитель-дефектолог формує у дітей мотиваційно-потребнісний план діяльності.

Педагоги й вихователі повинні завжди пам'ятати, що в спеціальній установі повинен бути насамперед встановлений здоровий емоційний клімат — спокійний, доброзичливий, радісний. Треба спиратися на особистісно орієнтований підхід до кожної дитини, проявляти любов і ласку, оточувати їх справжньою увагою.

Таким чином, спеціальний вид корекційно-розвивального впливу, повинен бути спрямований на формування інтересів, схильностей до певних видів діяльності, певних здібностей у навчально-практичній діяльності, розвиток навичок самообслуговування, загальнотрудових навичок, на корекцію процесів спілкування з однолітками, процесу соціалізації.

За таких умов можливий успішний процес переходу від розвитку та корекції індивідуально-психологічних особистісних якостей: схильностей до різних видів діяльності, до загальних і спеціальних здібностей, які будуть запорукою успішної трудової (а у подальшому — професійної) соціалізації учнів у середніх та старших класах. Цим проблемам будуть присвячені наші подальші дослідження.

Список літератури

1. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2008. — 432 с.
2. Лейтес Н. С. Об изучении проблемы склонностей в русле идей Б. М. Теплова / Н. С. Лейтес // Вопр. психологии. — 1976. — № 5. — С. 45–46.
3. Мардахаев Л. В. Основы социально-педагогической технологии : учеб. пособие / Л. В. Мардахаев. — Рязань : Изд-во «Ярмарка», 1999. — 92 с.

4. Мясищев В. Н. О связи склонностей и способностей / В. Н. Мясищев // Склонности и способности : сб. ст. — Л., 1962. — С. 3–14.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебник / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.

Ю. А. Быстрова
кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой дефектологии и психологической коррекции
Луганского национального университета имени Тараса Шевченко

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ СКЛОННОСТЕЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Резюме

В статье даны практические рекомендации для психологов и педагогов относительно коррекции индивидуально-личностных качеств, в частности склонностей, младших школьников с нарушением интеллекта, приведены технологии коррекционной работы, примеры упражнений по формированию склонностей к определенным видам деятельности.

Ключевые слова: коррекция, развитие, склонности, младшие школьники.

Y. Bystrova
candidate of psychological sciences, associate professor,
chief of the department of defectology and psychological correction
of the Luhansk national university of the name of Taras Shevchenko

PRACTICAL RECOMMENDATIONS IN RELATION TO DEVELOPMENT AND CORRECTION OF INCLINATIONS MENTALLY BACKWARD JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL-PRACTICAL ACTIVITY

Summary

In the article practical recommendations are given for psychologists and teachers in relation to the correction of individually-personality internals, in particular inclinations, junior schoolchildren with violation of intellect, technologies over of correction work are brought, examples of exercises from forming of inclinations to the certain types of activity.

Key words: correction, development, inclinations, junior schoolchildren.

УДК 159.923.35

М. П. Гусакова
кандидат психологических наук, доцент
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ФАКТОРЫ РОСТА ПАРАДОКСАЛЬНЫХ ВЫБОРОВ ПРИ УСТАНОВЛЕНИИ СООТВЕТСТВИЯ МЕЖДУ ВЕРБАЛЬНЫМИ И НЕВЕРБАЛЬНЫМИ СТИМУЛАМИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования парадоксального поведения, которое рассматривается как один из индикаторов креативности личности. Рост парадоксальной категоризации связан с условиями эксперимента (характер стимулов может влиять на проявление парадоксального поведения). При определенных условиях категоризации в качестве фактора роста парадоксальности могут выступать личностные качества испытуемых. Таким образом, было обнаружено, что парадоксальное поведение может быть как проявлением креативности, так и результатом стимуляции творческого потенциала личности.
Ключевые слова: парадоксальная категоризация, креативность, эмоциональный интеллект, инверсный смысл, когнитивно-сложный стимул.

Парадоксальную категоризацию мы рассматриваем как проявление креативности и творческого потенциала личности [3, 52]. В парадоксальной категоризации реализуется антиномичный характер творчества — усмотрение противоречий, разрешение противоречий, обеспечивающийся способностью устанавливать отдаленные ассоциации, выходить за границы заданного (заданных категорий в том числе), самостоятельно устанавливать границы и цели деятельности, наконец, соединять в себе противоречивые черты характера [6, 32–34; 5; 1; 7].

В нашем исследовании мы хотели выявить 1) является ли парадоксальная категоризация невербальных объектов личностно обусловленной, 2) возможно ли повлиять на парадоксальные выборы путем изменения условий категоризации. В ходе исследования предъявлялись невербальные стимулы (карточки с формами или цветами), которые испытуемыми разделялись по группам на основании выделения ключевых признаков: тона-насыщенности, фигуры-степени кривизны линий. Выделение групп на основе насыщенности и степени кривизны линий присуще аналитической стратегии; выделение групп по признаку тона и фигуры — синтетической стратегии; выделение групп, в которых указанные признаки смешиваются — парадоксальной стратегии категоризации.

При отсутствии эмоциональных стимулов (методика когнитивной категоризации М. Гусаковой) выход за рамки социально заданных категорий (цвет, размер, форма, насыщенность) затруднен для большинства испытуемых. Парадоксальная стратегия категоризации является одной из форм выхода «за рамки». При парадоксальных выборах происходит установле-

 © Гусакова М. П., 2012

ние новых сложных категорий, сочетающих в себе одновременно разные признаки объектов (цвет и насыщенность или кривизну линий и форму). Это предполагает уход от предзаданных границ и категорий, самостоятельное создание новых границ и категорий, которые являются менее фиксированными в социальном опыте и более ситуативными. Важно, что при этом существенные признаки не игнорируются (как у больных sch [4]), но включаются в более сложный комплекс стимулов.

В исследовании мы предположили, что число парадоксальных выборов (далее как ПВ) в ходе категоризации не является постоянной величиной и будет изменяться в зависимости от условий категоризации. Для этого мы предложили испытуемым вербальные эмоционально окрашенные стимулы, которые 1) являются эмоционально целостными, 2) интегрируют в себе признаки разных эмоций. То есть категоризация невербальных объектов (цветов и форм) происходила в соответствии с предложенными когнитивно-простыми и когнитивно-сложными стимулами и представляла собой приведение в соответствие невербальных и вербальных стимулов. При этом мы смогли наблюдать как возрастает число ПВ у испытуемых в ходе категоризации:

1. минимальная частота — в ситуации с отсутствием эмоционального вербального стимула

2. средняя частота — в ситуации с когнитивно-простым эмоциональным стимулом

3. высокая частота — в ситуации с когнитивно-сложным эмоциональным стимулом.

Методика и выборка

Мы использовали методику когнитивной категоризации [2, 121], где в качестве рабочего материала были взяты карточки с цветами и формами М. Люшера; опросник эмоционального интеллекта Д. Люсина; опросник социальной креативности. Из теста М. Люшера были взяты противоположные по эмоциональной окраске 1 и 4 цвета, а также в этих тональностях цвета другой насыщенности. Также 4 карточки с формами № 0, 6, 5, 3.

Испытуемые — молодые люди (студенты и выпускники) от 17 до 21 года разных специальностей; мужчины — 33, женщины — 29.

Процедура исследования

Серия 1.

В индивидуальном порядке испытуемым предъявлялись пары слов разной эмоциональной окраски: сумасшествие-радость, болезнь-любовь, смех-злость, камень-сердце. Им предлагалось отнести к каждому слову подходящие карточки. Сначала предлагались 4 цветные карточки, затем 4 карточки с формами.

Серия 2.

Испытуемым предъявлялись пары словосочетаний, составленных из слов одной серии. Словосочетания включали в себя слова с инверсным смыслом: сумасшедшая радость — радость сумасшедшего, болезненная любовь — любовная болезнь, смешная злость — злостный смех, каменное сердце — камень на сердце (сердечный камень). Предлагалось отнести

к каждому словосочетанию подходящие карточки из теста Люшера (см. Серию 1).

Также индивидуально испытуемые заполняли опросники эмоционального интеллекта Люсина и социальной креативности.

Результаты исследования

Поскольку в каждой из 2 серий было по 4 предъявления вербальных стимулов, на каждое из которых было сделано две категоризации, всего каждым испытуемым было совершено 16 выборов. Общее число совершенных выборов составляет 496 в каждой серии и 992 в двух сериях вместе. В каждом из предъявлений было возможно три варианта категоризации, и только один из них являлся парадоксальной категоризацией, мы, сложив вместе все сделанные в каждой серии выборы, получили следующее распределение:

Таблица 1

Распределение количества разных видов категоризаций

	серия 1		серия 2		серия 1 и 2	
категоризация	**цвет**	**форма**	**цвет**	**форма**	**цвет**	**форма**
аналитическая	116	108	94	87	210	195
синтетическая	107	94	93	86	200	200
парадоксальная	25	46	61	75	86	121

Видно, что распределение выборов является неслучайным: общее число ПВ увеличивается от первой ко второй серии, от карточек с цветами к карточкам с формами. Насколько значимо различие между сериями и между разными стимулами мы проверим отдельно.

В каждой серии у одного испытуемого возможное число ПВ колеблется от 0 до 8, по двум сериям одновременно — от 0 до 16 выборов. Среднее число парадоксальных категоризаций на каждого испытуемого представлено в следующей Таблице 2.

Таблица 2

Среднее количество парадоксальных категоризаций по сериям

	цвет и форма	цвет	форма
серия 1	1	0,39	0,67
серия 2	2,2	1	1,2
серия 1 и 2	3,2	1,4	1,9

От первой серии ко второй, от выборов с цветами к выборам с формами увеличивается также и среднее число ПВ для каждого испытуемого.

Таким образом, мы можем утверждать, что на изменение числа ПВ влияет:

1. Степень когнитивной сложности вербальных стимулов.

2. Характер невербального рабочего материала категоризации (цвет/форма).

Поскольку было установлено, что парадоксальность имеет разное распределение и по сериям и по рабочим карточкам, мы проверили случай-

ность распределения в отдельности для каждого из 16 предъявлений по критерию Пирсона хи-квадрат.

Таблица 3

Сравнение эмпирического и теоретического распределения видов категоризаций по критерию Пирсона хи-квадрат в каждой из серий (p=0,01, *p=0,05)**

	Цвет	Форма	Цвет и форма
Серия 1	**60,86****	**25,58****	**82,34****
Серия 2	**8,53***	1,068	**7,818***
Серия 1 и 2	**57,4****	**24,48****	**70,32****

Таблица 4

Распределение парадоксальности (p=0,01,*p=0,05)**

	сумасшествие-радость		болезнь-любовь		смех-злость		камень-сердце	
	цвет	форма	цвет	форма	цвет	форма	цвет	форма
серия 1	**35,85****	**8,36***	**12,55****	**10,548****	**26,43****	**7,993***	**9,74****	1,973
серия 2	4,3	1,391	2,552	**7,993***	1,39	0,576	4,789	5,468

Действительно, значимость различий эмпирического распределения парадоксальности от теоретического значительно выражена в первой серии по семи из восьми предъявлений. Тогда как во второй серии значимое различие присутствует только в одном из восьми предъявлений. Увеличение степени случайности ПВ мы можем понимать как увеличение числа парадоксальных выборов во второй серии, то есть более легкое их совершение.

Рассмотрим значимость различий между числом ПВ при категоризации не только при разных вербальных стимулах (когнитивно-простой и когнитивно-сложный), но и при разном невербальном материале (цвет-форма).

Используя критерий изменений хи-квадрат Фридмана (хи-квадрат = 14, 354, p = 0,00967), мы установили, что величины парадоксальности значимо изменяются от изменения условий: характера вербального стимула и невербального материала категоризации.

Хотя общегрупповая тенденция представлена нарастанием парадоксальных выборов от первой серии ко второй, от цветного материала к формам, мы не могли не обратить внимание на то, что результат некоторых испытуемых

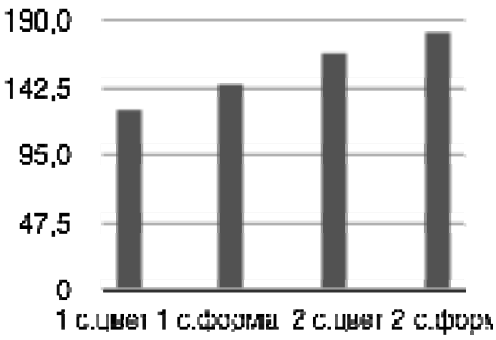


Диаграмма 1. Число парадоксальных выборов невербального материала в 1 и 2 сериях

представлен как отрицательный сдвиг от 1 ко 2 серии. То есть не всегда наблюдался рост парадоксальности от 1 к 16 выбору.

Выборка была распределена на 4 подгруппы. В подгруппу 1 (7 человек) вошли испытуемые, которые уменьшили число ПВ в серии 2 с когнитивно-сложными стимулами по сравнению с серией 1 когнитивно-простыми стимулами. В подгруппу 2 (17 человек) вошли испытуемые, у которых число ПВ не менялось в зависимости от сложности эмоционального стимула. В подгруппу 3 (27 человек) вошли испытуемые, у которых число ПВ выросло во второй серии, но незначительно. В последнюю, четвертую подгруппу (11 человек) вошли те испытуемые, которые показали значительный рост ПВ во второй серии.

Таблица 5

Средние показатели ЭИ, сдвига парадоксальности между сериями и социальной креативностью (значимые различия p=0,01)

	число группы	мп	му	ву	вэ	вп	мэи	вэи	пэ	уэ	сдвиг по колву	соц. креатть
Подгруппа 1	7	21	20,4	12,1	9,2	12,57	41,4	35,57	33,57	41,85	−1,9	117
Подгруппа 2	17	21,3	19,3	11,8	9,3	12,3	40,7	34	34	38,7	0	108
Подгруппа 3	27	21,6	18,7	11,7	9,7	12,2	40	34	35	39	1,5	109,6
Подгруппа 4	11	21,7	20	11,6	9,5	14,3	42,5	38	36	41,3	4	117
Общее	62	21,5	19,3	11,8	9,5	12,7	41	35	35	40	1,6	111

Из таблицы мы видим, что небольшое число испытуемых показали уменьшение парадоксальности при переходе ко второй серии, при этом показатель социальной креативности у них значимо выше чем во 2 и 3 подгруппах, такой же как в четвертой подгруппе с максимальным положительным сдвигом. В структуре ЭИ эту подгруппу выделяет самый высокий показатель управления эмоциями. Своими показателями ЭИ и креативности выделяется и последняя подгруппа — с самым большим положительным сдвигом числа ПВ. Можно предположить значимый вклад ЭИ в нарастание парадоксальности при когнитивно-сложных эмоциональных стимулах. Объяснить связь высокой социальной креативности, высокого уровня управления своими эмоциями и отрицательного сдвига (уменьшение ПВ), которые были установлены в 1 подгруппе, мы пока не можем.

Поскольку было обнаружено влияние ЭИ на парадоксальную категоризацию, мы решили посмотреть связана ли парадоксальная категоризация вообще с пониманием эмоций. Для этого мы разделили группу на две подгруппы с высоким и низким уровнем понимания эмоций. Определив по критерию Колмогорова-Смирнова точку, в которой сумма накопленных расхождений между двумя распределениями ПВ является наибольшей, мы

установили значимые различия в распределении числа ПВ в двух указанных подгруппах.

Таблица 6

Сопоставление групп с высоким и низким ЭИ с распределением ПВ

Сумма парадоксальных выборов по 2 сериям	Понимание эмоций ниже среднего	Понимание эмоций выше среднего	Суммы
0–1	60 %	35 %	27
2–6	40 %	65 %	29
0–6	30	26	56

По критерию углового вращения Фишера (1,887, p= 0,029) распределение ПВ при высокой и низкой эмоциональности значимо отличается. Причем, чем выше понимание эмоций, тем чаще испытуемый делает от двух и больше ПВ.

Выводы: было установлено, что распределение разных способов категоризации невербальных объектов в соответствии с вербальными эмоционально насыщенными стимулами является не случайным. Во второй серии сами стимулы подобраны таким образом, чтобы активизировать парадоксальную категоризацию. При анализе особенностей распределения и частоты ПВ оказалось, что использование материала для категоризации в виде карточек с фигурами М. Люшера в серии с когнитивно-сложными вербальными стимулами значительно облегчает для испытуемых возможность парадоксальной категоризации, в сравнении с карточками с цветами М. Люшера. Более детальный анализ вклада каждой из двух серий в число неслучайных ПВ показал, что основная нагрузка ложится на выборы первой серии, тогда как парадоксальная категоризация второй серии встречается почти также часто как и остальные варианты категоризации. То есть было подтверждено предположение, что уровнем парадоксальности категоризации можно управлять.

Таким образом, мы установили, что парадоксальная категоризация как проявление творческого потенциала личности может быть креативной (присущей личности) и может быть стимульно-реактивной (проявляющейся в благоприятных условиях).

Этот вывод согласуется с результатами исследований Д. Б. Богоявленской, в которых было установлено, что интеллектуальная активность может быть стимульно-обусловленной и собственной [1].

Объединив два фактора роста числа ПВ: степень когнитивной сложности вербальных стимулов и характер невербального рабочего материала категоризации мы установили, что число ПВ меняется (а именно возрастает) одновременно с изменением условий проведения категоризации.

Такая общегрупповая тенденция скрыла от нас тот факт, что не у всех испытуемых происходил рост ПВ от первой серии ко второй (положительный сдвиг числа ПВ). В ходе более детального анализа были выделены подгруппы с отрицательным сдвигом и без сдвига числа парадоксальных выборов в 1 и 2 сериях. Это можно объяснить тем, что уменьшение числа ПВ не является показателем низкой креативности (см. Социальную креатив-

ность), тогда как возрастание числа ПВ обеспечивается не только высокой социальной кретаивностью, но и более высоким развитием эмоционального интеллекта (особенно пониманием внутренних эмоций и межличностным ЭИ). Сравнение подгрупп с разным уровнем понимания эмоций подтвердило предположение о том, что лучшее понимание эмоций обеспечивает рост ПВ в ходе категоризации когнитивно-сложных эмоциональных стимулов.

Список литературы

1. Богоявленская Д. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Богоявленская. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983.
2. Гусакова М. П. Виды креативных стратегий при категоризации визуальных объектов / М. П. Гусакова // Современная психология мышления: Смысл в познании. Тезисы докладов научной конференции (Москва, 17–18 октября 2008г.). — М.: Смысл, 2008. — С. 121–124.
3. Гусакова М. П. Креативний потенціал стратегій категоризації візуальних об'єктів / М. П. Гусакова // Вісник КНУ ім. Шевченка. — Креативність і творчість : тематичний випуск № 1. — К.: Гнозис, 2009. — С.50–55.
4. Гусакова М. П. Соціально-псіхологічній зміст оригінальності та парадоксальності як критеріїв оцінки когнітивних стратегій особистості / М. П. Гусакова // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — Одеса, 2010. — Т. 15, вип. 11, ч. 2. — С. 33–41.
5. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе: опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18, № 1. — С. 16–30.
6. Николаенко Н. Н. Психология творчества / Н. Н. Николаенко. — СПб.: Речь, 2005. — 277с.
7. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. — М.: Смысл, 2011. — 461 с.

Выражаю признательность студентке 5 курса Паламарчук А. (ОНУ имени И. И. Мечникова, 2012) за помощь в сборе данных.

М. П. Гусакова
кандидат психологічних наук, доцент
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ФАКТОРИ ЗРОСТАННЯ ПАРАДОКСАЛЬНИХ ВИБОРІВ ПРИ ВСТАНОВЛЕННІ ВІДПОВІДНОСТІ МІЖ ВЕРБАЛЬНИМИ ТА НЕВЕРБАЛЬНИМИ СТИМУЛАМИ

Резюме

У статті представлені результати емпіричного дослідження парадоксальної поведінки, яка розглядається як один з індикаторів творчого потенціалу особистості. Збільшення парадоксальних виборів пов'язане з умовами експерименту (характер стимулів може впливати на прояв парадоксальної поведінки). Також було виявлено, що за певних умов категоризації як чинник зростання парадоксальності можуть виступати особистісні якості випробовуваних. Таким чином, було виявлено, що парадоксальна поведінка може бути як проявом креативності, так і результатом стимуляції творчого потенціалу особистості.

Ключові слова: парадоксальна категоризація, креативність, емоційний інтелект, інверсний смисл, когнітивно-складний стимул.

M. P. Gusakova
Ph.D., Associate Professor
Odesa I. I. Mechnikov National University

FACTORS OFPARADOXICALLY GROWTH OF ELECTIONS IN ESTEBLISHING CONFORMITY BETWEEN VERBAL AND NONVERBAL INCENTIVES

Summary

There are results of empiric research of the paradoxical behaviour which is examined as one of the indicators of a creative potential of the personality in the article. The emergence of the paradoxical categorizing is associated with experiment's conditions (the character of stimuls can facilitate a possibility of the paradoxical behaviour). The personality qualities of a testee can come forward as a factor of the growing of paradoxicality at the certain terms of a categorizing. Thus, it has been found that the paradoxical conduct can be both the display of the creativity and rthe esult of a stimulation of creative potential of the personality.

Key words: paradoxical categorizing, creativity, emotional intellect, inversion sense, kognitivno-difficult stimulus.

УДК 159.922.762:371.51–053.5

С. А. Єросова
аспірант Інституту корекційної педагогіки та психології
Національного університету імені М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ УСВІДОМЛЕННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ДИСЦИПЛІНАРНИХ НОРМ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

У статті науково обґрунтовано специфіку психолого-педагогічного підходу до формування усвідомлення та застосування правил дисциплінованої поведінки дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.
Ключові слова: розумово відсталі школярі, дисциплінована поведінка.

Основна мета сучасної спеціальної загальноосвітньої школи — соціалізація учнів з вадами інтелектуального розвитку, формування в них міжособистісних стосунків, норм дисциплінованої поведінки та спілкування. Сучасне суспільство, враховуючи специфіку розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, не може знизити до них рівень моральних вимог (В. Бондар, В. Засенко, В. Синьов та ін.). Тому для їх повноцінного розвитку необхідно створювати спеціальні умови, які сприяли б розвитку активної, всебічно розвинутої особистості, готової до життя. Вітчизняні та закордонні фахівці, які займаються вивченням означеної категорії дітей, визначають порушення розумового розвитку не як хворобу, а як стан психічного недорозвитку, який характеризується різноманітними ознаками як у клінічній картині, так і в комплексному виявленні фізичних, психічних, інтелектуальних та емоційних якостей (Н. Долгобородова, М. Лялін, І. Пік, М. Певзнер та ін.). Отже, до таких дітей є застосовними усі загальні психолого-педагогічні рекомендації з формування їхньої поведінки, як і до нормально розвинутих дітей, тільки кількість проміжних етапів (корекційно-виховної роботи) повинна бути збільшена відповідно до індивідуальної специфіки кожної дитини. У зв'язку з цим усвідомлення необхідності дотримуватися дисциплінарних норм поведінки вказаною категорією дітей та підлітків є однією із найбільш складних, але нагальних проблем у спеціальній психології та педагогіці [3; 4].

Мета даної статті — науково обґрунтувати специфіку психологічного впливу на формування усвідомлення та застосування правил дисциплінованої поведінки розумово відсталими молодшими школярами.

Об'єктом дослідження є процес усвідомлення та застосування на практиці моральних норм дітьми молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження — психологічні передумови усвідомлення та застосування правил дисциплінованої поведінки розумово відсталими молодшими школярами.

Молодший шкільний вік пов'язаний зі значними змінами в психологічному стані дитини з особливими освітніми потребами. Найважли-

© Єросова С. А., 2012

вішим моментом цих перетворень є необхідність переходу від безпосередньої поведінки до опосередкованої, тобто до поведінки усвідомленої та безпідставної. У нормально розвинутих дітей цей процес відбувається природно. Діти ж з розумовими вадами потребують спеціального втручання психолога й педагога для цілеспрямованого формування вказаної здатності. Дитина повинна навчитися активно керувати собою, будувати свою діяльність відповідно до поставлених цілей, свідомо прийнятих намірів та рішень. Це важливий показник розвитку особистості і має засвідчити про виникнення нового рівня організації мотиваційно-потребнісної сфери дитини.

Сама навчальна діяльність стимулює появу нових форм поведінки. Стаючи для дитини обов'язковим, навчання визначає необхідність дотримання цілого ряду норм і правил, вимагає організованості, дисциплінованості тощо. Однак вступ дитини до школи чи інтернату сам по собі не забезпечує появи об'єктивно необхідних для учнів якостей дисциплінованості й організованості, які починають наполегливо вимагатися від них вчителями та батьками. В дітей з розумовими вадами ці якості потребують спеціальної організації. Ми вбачаємо суперечність у цьому процесі: з перших днів у школі від дитини вимагають здатності, яка ще тільки має бути сформована в умовах нової соціальної ситуації розвитку. Як зазначав ще Л. Божович, вчитель ніколи не буде вимагати від учнів готових знань з інших сфер життєдіяльності чи навчальних дисциплін (рідної мови, природознавства, ліплення, фізичної культури тощо), якщо він спершу не навчив дітей вирішенню типових завдань. Проте всі вчителі вимагають від молодших школярів таких складних якостей (якими й не усі дорослі володіють й тим більше, в умовах тривалої кризи системи цінностей, не навчають їм дітей спеціально), як організованості, старанності, відповідальності, акуратності тощо. В той же час, як було зазначено вище, ці знання та вміння вимагаються від дітей з порога школи, без спеціальних занять, на яких основи означених якостей та звичок цілеспрямовано формувалися б вчителем. Отже, далеко не всі діти оволодівають вказаними навичками спонтанно, через невміння керувати собою погано навчаються і потім виходять у життя з тавром неуспішності й девіантної поведінки. Що вже казати про дітей з вадами розумового розвитку.

За вченням Л. Виготського, здатність діяти довільно формується в дитини поступово, протягом усього шкільного віку. Довільна свідома поведінка підкоряється основному закону формування усіх вищих форм психічної діяльності: нова звичка виникає спочатку в спільній діяльності з дорослим, який навчає дитину засобам організації нової поведінки, і тільки потім у результаті інтерналізації стає індивідуальним способом дії власне дитини.

Специфіка молодшого шкільного віку в нормально розвинутих дітей полягає в тому, що мета суспільно корисної діяльності задається дітям дорослими. Саме вихователі визначають систему координат, розбиваючи усі вчинки на «добрі» й «погані», «цінні» й «заборонені», змушують дитину виконувати нові завдання, підкорятися новим правилам тощо. Дітям

з вадами розумового розвитку вчитель повинен надати й інструментарій досягнення поставленої мети. Навіть серед нормально розвинених молодших школярів, які намагаються сподобатися вчителю й охоче беруться виконати його доручення, діти часто не справляються з завданнями. Це обумовлюється неповним розумінням дитиною сутності завдання, швидкою втратою первісної зацікавленості завданням, або відволіканням чи забуванням виконати завдання в строк. В дітей з вадами розумового розвитку процеси запам'ятовування, усвідомлення, контролю над емоціями ще менше сформовані.

Отже, щоб навчити дітей з вадами розумового розвитку дотримуватися певних правил, необхідно розробити спеціальну методику навчання цим правилам. І починати їх навчати потрібно не зі складних абстрактних правил, що стосуються повсякденної поведінки, а з конкретних доручень [1; 3].

На нашу думку, необхідно, щоб школярі з вадами розумового розвитку, отримавши завдання, відразу ж повторили його — якщо потрібно, кілька разів, до запам'ятовування. Це змусить учнів мобілізуватися, зосередитися на завданні й краще зрозуміти його зміст. Потрібно також відслідкувати, щоб дитина співвіднесла повторюване завдання особисто з собою. Можна вимагати від дитини повторювання завдання із промовлянням власного імені, або задавати контрольні питання: «Хто повинен виконати це завдання? Коли? Як? Навіщо?».

Другим елементом методики повинне стати навчання дітей з вадами розумового розвитку плануванню власних вчинків. Треба запропонувати їм одразу після отримання і усвідомлення інструкції спланувати свої дії, тобто відразу після доручення приступити до його уявного виконання: визначити точний термін виконання, намітити послідовність дій, розподілити роботу по годинах тощо.

У численних дослідженнях вітчизняних та закордонних психологів та педагогів були виділені найбільш істотні умови, що дозволяють дорослому формувати в нормально розвинутої дитини здатність самостійно керувати своєю поведінкою [4]. Ми вважаємо, що ця ж послідовність є характерною й для дітей з вадами розумового розвитку:

1) Формування у дитини сильного і тривалого діючого мотиву до бажаної поведінки. Ставлячи перед учнем з вадами розумового розвитку певні цілі з виконання правил поведінки, необхідно враховувати зміст мотивів, які є для нього «реально діючими», мають особистісний зміст і спонукатимуть його на краще виконання небажаних вимог дорослого, які в сполученні з бажаними мотивами будуть збігатися з власними потребами школяра. Тобто, поставлена перед учнем мета повинна бути включена в той мотиваційний обрій, який є найбільш значущим для даної конкретної дитини, враховувати індивідуальний досвід кожного учня. Наприклад, «потрібно тихо сидіти на уроці», щоб батьки відпускали гуляти на вулицю, або щоб купили кошеня тощо. Тобто, потрібно вводити нові мотиви на основі приєднання їх до вже діючих на дитину стимулів, а не базувати нові мотиви на незрозумілій для учня забороні, яка не має для нього сенсу. Так потріб-

но створювати умови для перетворення засвоюваних мотивів у «реально діючі», бо спочатку за суміжністю мотивів, а потім за власним досвідом нові дії будуть мати позитивний сенс для учня з вадами розумового розвитку. Так, першокласник спочатку може слухати вчителя уважно заради можливості пограти після уроку, а потім, після деякого часу, почне самостійно, без примусу бути уважним на уроці, тому що йому сподобається отримувати гарні оцінки.

2) Введення обмежувальних цілей при складності вихідного завдання. Тобто, коли молодшим школярам пропонується дуже одноманітна чи нецікава для них робота (наприклад, писати палочки й галочки у прописах кілька рядків), яка викликає в них «психічне насичення» та відмову від подальшої роботи, вчитель повинен послабити вихідні вимоги. Тобто, поставити перед школярами з вадами розумового розвитку конкретну мету: написати ще рядок палочок. Введення обмежувальної цілі рішучим чином змінює поведінку дитини і впливає на результати роботи. Обмежувальна мета при виконанні дитиною неприваблівої для неї діяльності одночасно дозволяє виконати вимогу дорослого (що надзвичайно важливо для молодшого школяра) і також реалізувати прагнення припинити нецікаве заняття, розрішуючи тим самим конфлікт між протилежними мотиваційними тенденціями.

Л. Славіна пропонувала введення обмежувальної мети для нормально розвинених дітей у оптимальний момент — в початковий період «перенасичення», щоб дитина ще не остаточно відмовилася від виконання завдання [5]. Для наймолодших учнів дослідниця пропонувала задавати обмежувальну мету дитині з самого початку роботи. Ми вважаємо, що для дітей з вадами розумового розвитку оптимальним є варіант як для наймолодшої категорії. Бо будь-яке важке завдання може здаватися цим дітям нездійсненним, викликати відмову одразу після його отримання через свою невідомість та новизну. У цьому випадку мотивацію до виконання підвищує зацікавленість дорослого, схвалення ним дій дитини та його безпосередня активна участь в реалізації завдання

3) Розчленування складної форми поведінки, яка вимагається від дитини, на відносно самостійні та невеликі дії. Для дітей з вадами розумового розвитку ще додається необхідність додаткової репетиції — переживання окремих елементів складної дії. Бо абстрактні процеси ускладнені в даної категорії дітей, отже їм необхідно реальне пережиття кожного етапу, можливо, багаторазове. Тож необхідно ввести елемент театралізації для означеної категорії дітей при навчанні їх правилам поведінки. Бо навіть якщо ці діти й повторювали кожний елемент потрібної дії окремо, їм необхідно програти усю кількість проміжних етапів послідовно. Бо, нажаль, уявні образні операції для більшості з таких дітей ускладнені.

На нашу думку, при формуванні дисциплінованої поведінки в дітей з вадами розумового розвитку означені загальні умови потребують конкретизації. Отже, подальші наші наукові дослідження будуть спрямовані на з'ясуванні конкретних методів формуванні дисциплінованої поведінки в молодших школярів з вадами розумового розвитку.

Список літератури

1. Макаренко А. С. Дисциплина, режим, наказания и поощрения / А. С. Макаренко // Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. — М., 1958. — Т. 5. — С. 133–163.
2. Певзнер М. С. Клинико-психолого-педагогическое изучение умственно отсталых детей с глубокими нарушениями зрения и слуха / М. С. Певзнер // Дефектология. — 1980. — С. 9–15.
3. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. — К. : МП «Леся», 2010. — 779 с.
4. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. — М., 1958. — С. 3.

С. А. Еросова
аспирант Института коррекционной педагогики и психологии
Национального университета имени М. П. Драгоманова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОСОЗНАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНАРНЫХ НОРМ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Резюме

В статье научно обоснована специфика психолого-педагогического подхода к формированию осознания и применения правил дисциплинированного поведения младшими школьниками с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: умственно отсталые школьники, дисциплинированное поведение.

S. A. Yerosova
graduate Institute of Special Education and Psychology
National University Dragomanov

PSYCHOLOGICAL BACKGROUND AND ACCEPTANCE OF DISTSYPLINARY RULES MENTALLY RETARDEDE CHILDREN

Summary

In the article the specificity of the psychological and pedagogical approach towards understanding and application of the rules of disciplined behavior by schoolchildren with disabilities in mental development is scientifically proven.

Key words: mentally backward schoolchildren, disciplined behavior.

УДК 159.942

О. М. Кириченко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної та прикладної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

В статті розкриваються результати дослідження ролі креативного навчального середовища у підвищенні пошукової активності та формуванні креативності у студентів-психологів, проаналізовано умови, що сприяють та перешкоджають формуванню креативності у студентів-психологів.
Ключові слова: креативність, освітнє середовище, креативне навчальне середовище.

Формування й розвиток креативності особистості в обраній спеціальності — одне із завдань сучасної вищої освіти. Проблема креативності активно досліджується в психологічній науці, виявляючи різні позиції в підходах до її вивчення, неоднозначні висновки й оцінки, зокрема й стосовно можливості її цілеспрямованого розвитку і формування, що й визначило актуальність звернення до вказаної тематики.

Мета цієї статті полягає у визначенні особливостей формування креативності у студентів-психологів в освітньому середовищі.

В психологічній літературі існують різні думки щодо використання терміну «формування» стосовно особистості та її якостей і властивостей. Згідно поглядів О. М. Столяренка, при визначенні особливостей формування особистості більш коректно вживати терміни «сприяння формуванню» та «створення умов для формування особистості» [9, 141–142]. Саме про умови формування креативності та причини, що заважають її розвитку, йде мова в багатьох сучасних роботах, присвячених цій проблематиці.

Серед внутрішніх причин, що гальмують реалізацію креативності, називають існування конкуруючих між собою типів мислення — критичного й творчого [6, 325]. Вияву креативності заважають не тільки недостатній розвиток творчого мислення, але й деякі особистісні якості. Так, Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон вказували, що схильність до конформізму, побоювання насмішок з приводу власних думок, острах критикувати інших через можливу помсту, завищена оцінка власних ідей заважають розвитку креативності [6, 324].

Серед зовнішніх чинників, що заважають розвитку креативності, науковці вказують: відсутність підтримки оточення, недостатню матеріальну базу, тощо [4, 37].

Ретельний аналіз причин (ситуативних і особистісних), що гальмують вияв креативності, представлено в працях С. Д. Смірнова. Серед ситуативних причин він називає ліміт часу; стан стресу, підвищеної тривожності;

© Кириченко О. М., 2012

бажання швидко знайти рішення; дуже сильну або дуже слабку мотивацію; наявність фіксованої настанови на конкретний спосіб рішення; невпевненість в своїх силах, викликану попередніми невдачами; страх; підвищену цензуру. Серед особистісних визначено конформізм; невпевненість у собі; дуже сильну впевненість; емоційну пригніченість і стійке домінування негативних емоцій; уникнення ризикованої поведінки; домінування мотивації уникнення невдачі над мотивацією прагнення до успіху; високу тривожність як особистісну межу; сильні механізми особистісного захисту [8].

Умови, що сприяють реалізації креативності, теж розподіляються як внутрішні й зовнішні. Так, К. Роджерс до внутрішніх умов відносив: екстенсіональність (відкритість новому досвіду); внутрішній локус оцінювання; здібність до незвичайних поєднань. Зовнішніми умовами творчості є: психологічна безпека й захищеність (визнання безумовної цінності індивіда, створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання); психологічна свобода самовираження. К. Роджерс називав і «супутні компоненти творчого акту» — емоції (естетичні, евристичні, комунікативні, «відокремленості») [4, 34–35].

Дослідники креативності вказують також на значущість наявності креативного середовища. Зокрема, Т. Амабайл вважав, що середовище «має забезпечувати час та ресурси; розвиток компетентності; конструктивність зворотного зв'язку, що фокусується на певній роботі чи завданні; заохочення атмосфери гри та експериментування; упровадження змішаних стилів роботи для групової взаємодії; заохочення ризику; вільний вибір завдань; передбачення винагороди за досягнення чи для заохочення додаткової дії, але такої, яка підтримує внутрішню мотивацію, а не контролює поведінку. Проте нагляд та оцінювання розглядаються нею як перешкоди креативності внаслідок посилення чинників стресу» [3, 44]. Наголошується також, що середовище, що сприяє прояву креативності, повинно володіти високим ступенем невизначеності й потенційної багатоваріантності: це мобілізує учнів на пошук власних орієнтирів і забезпечує можливість їх знаходження [7, 44].

В вищій освіті мова йде про освітнє середовище в різних його модифікаціях. Існують варіанти визначення цього поняття, загальним для яких є характеристика освітнього середовища як сукупності умов, що впливають на розвиток особистості учня, причому підкреслюється його суб'єктність, залучення в це середовище як активного учасника [5, 6–7].

Автори педагогічних досліджень розглядають різні модифікації освітніх середовищ: віртуальні, навчальні, інформаційно-освітні й ін. В умовах вищої освіти мається на увазі насамперед навчальне середовище — «спеціально організоване середовище, спрямоване на набуття певних знань, умінь і навичок учнем; в якій мета, зміст, методи й організаційні форми навчання стають рухомими й доступними для зміни в межах конкретного навчального закладу» [2].

Інноваційну вищу освіту реалізує особистісно орієнтований підхід до людини, оскільки спрямованість на усереднені стандарти перешкоджає розкриттю творчого потенціалу учнів. У зв'язку з цим важливе врахування умов, що забезпечують прояв творчих здібностей в навчально-освітньому

середовищі. Узагальнюючи спостереження дослідників у визначенні умов креативного розвитку й самовираження студентів, важливо зазначити, що креативне освітнє середовище має забезпечувати творчу навчальну діяльність, створювати атмосферу експериментування в умовах невизначеності й потенційної багатоваріантності, підтримувати мотивацію до творчості й позитивні емоції тих, хто навчається. Урахування внутрішніх і зовнішніх умов вияву творчих здібностей дає можливість визначати оптимальні форми й методи роботи з формування креативності студентів.

Задля підтвердження гіпотези щодо зв'язку креативного навчального середовища із стимулюванням пошукової активності, а, отже, із розвитком креативності було здійснено емпіричне дослідження.

У дослідженні приймали участь 50 студентів факультету психології Одеського національного університету імені І. І. Меникова, віком від 20 до 22 років. Студентів було поділено на дві підгрупи: контрольна — студенти, що навчались за стандартними методами й формами; експериментальна — студенти, яким на лекціях й практичних заняттях створювалося креативне навчальне середовище.

Було використано наступні методики: 1) методика дослідження особливостей орієнтувально-пошукової діяльності абстрактно-модельованого характеру (модифікації таблиці системно впорядкованих крапок Й. Т. Романюка); 2) тест вербальної креативності Медніка; 3) тест невербальної креативності Торренса.

Дослідження процесуальної динаміки пошукової активності особистості представляло собою індивідуальний експеримент і проводилося за модифікованими таблицями системно впорядкованих крапок [1] у три етапи:

1) розгадування принципу (алгоритму) побудови таблиці системно впорядкованих крапок за її скороченим, навчально-тренувальним варіантом (як стимулювання пошукової активності);

2) робота за основною експериментальною таблицею системно впорядкованих крапок, де виконувалося 40 окремих спроб із вимірюванням часу за кожною;

3) робота за другою експериментальною таблицею-лабіринтом, яка полягала у знаходженні оптимального (найкоротшого) шляху між вказаними початковою та кінцевою крапками.

Основними аналізованими показниками були: 1) середній час виконання завдання за основною таблицею (із 40 вимірів); 2) тривалість активного пошуку (сумарний час вимірів до 12-секундного виконання завдання); 3) кількість спроб пошуку (до 12-секундного виконання завдання); 4) сумарний час пошуку оптимального рішення за таблицею-лабіринтом; 5) сумарний час розгадування принципу побудови таблиці системно впорядкованих крапок за її навчально-тренувальним варіантом.

Окрім основних аналізувалися й додаткові показники: 1) мінімальний час виконання завдання за основною таблицею; 2) тип стратегії пошуку оптимального рішення за таблицею-лабіринтом.

Для діагностики креативності застосовувалися такі психодіагностичні методики: тест віддалених асоціацій С. Медніка (RAT) для оцінки вер-

бальної креативності; субтест «Завершення рисунків» із тесту творчого мислення Е. Торренса для оцінки невербальної креативності. Використані показники оригінальності (тест Торренса і Медніка) та розробленості (тест Торренса).

Процедура реалізації методичного комплексу здійснювалась у відповідності до основних процедурних вимог кожної із застосованих методик.

Тест невербальної креативності Торренса має високу дискримінативну здатність щодо досліджуваних — оригінальних мислителів (студенти з високим балом за показником оригінальності: оригінальність, нестандартність мислення, уміння пов'язати непоєднуване, уміння подивитися на речі та явища з нового, незвичного боку) та досліджуваних — хороших розробників ідей (студенти з високим балом за показником розробленості: уміння розширити, продовжити, додати щось до початкової ідеї). Одні досліджувані пропонують велику кількість оригінальних рисунків, але не прагнуть детально їх розробляти, інші пропонують мало оригінальних ідей, але доповнюють їх великою кількістю деталей.

За основним показником невербальної креативності — індексом оригінальності — із загальної вибірки студентів було виділено дві підгрупи, що за складом майже співпали із контрольною та експериментальною. До першої підгрупи ввійшли досліджувані, які проявили рівень оригінальності, вищий від середнього (більше 60 балів за Т-шкалою) — «оригінали» (n = 16), до другої підгрупи ввійшли студенти, які виявили рівень оригінальності, нижчий від середнього (менше 40 балів за Т-шкалою) — «не оригінали» (n = 12). За показником розробленості виділена підгрупа досліджуваних, які проявили рівень розробленості, вищий від середнього (більше 60 балів за Т-шкалою) — «розробники» (n = 17), а також нечисленна підгрупа «не розробників» (n = 6), які виявили рівень розробленості, нижчий від середнього (менше 40 балів за Т-шкалою). Крім того, виділена підгрупа досліджуваних, які проявили високий рівень за двома показниками одночасно: «оригінали — розробники» (n = 7). Досліджуваних із низьким рівнем оригінальності та розробленості одночасно не виявлено. В контрольній групі переважають «не оригінали» та «розробники», в експериментальній — «оригінали» та «оригінали-розробники».

У виділених підгрупах здійснено якісний аналіз за рівнем пошукової активності досліджуваних. У підгрупі «Оригінали» студенти з високим рівнем пошукової активності становлять 75 % досліджуваних, у підгрупі «Розробники» — 58 %, усі «Оригінали — Розробники» (100 %) мають високий рівень пошукової активності. Показово, що після вилучення з підгрупи «Розробників» досліджуваних із високим рівнем оригінальності (підгрупи «Оригінали — Розробники») студенти з високим рівнем пошукової активності становили лише 41 %. Підгрупа «Не оригінали» подібна за складом до підгрупи «Не розробники»: студенти з високим рівнем пошукової активності становлять відповідно 46 % і 50 % досліджуваних.

Аналіз середніх значень основного показника пошукової активності за методикою системно впорядкованих крапок — середнього часу пошуку — показав аналогічну тенденцію: найвище значення показника — у підгрупі

«Оригінали — Розробники» (20 сек.), в підгрупі «Оригінали» — 24 сек., низькі та досить близькі значення показника у підгрупах «Розробники» (25,36 сек.), а також «Розробники без оригіналів» (27,57 сек.) і «Не оригінали» (26,34 сек.), значно нижчі значення показника виявлені у студентів підгрупи «Не розробники» (36,58 сек.).

Таким чином, найвищий рівень пошукової активності виявлений у підгрупах «Оригінали — Розробники» та «Оригінали», тобто в експериментальній групі, найнижчий — у підгрупах «Розробники», «Неоригінали» і «Нерозробники» (контрольна група). Це, з одного боку, підтверджує характеристику креативних (високооригінальних) людей як таких, що легко переносять стан невизначеності та добре справляються з неоднозначними завданнями. З іншого боку, низький рівень пошукової активності, виявлений у підгрупах досліджуваних, які виділені за показником розробленості, підтверджує слабкий зв'язок даного показника із креативністю. За даними Е. Торренса, показник «Розробленість» у структурі образної креативності виділяється найбільш слабкою кореляцією з іншими показниками. Він мало впливає на рівень розвитку образної креативності: хороші розробники можуть бути і нетворчими людьми. Дослідження Е. Торренса показали, що «Оригінали» та «Оригінали — "Розробники" частіше справляються зі стресом за допомогою нових проектів і стратегій поведінки, тоді як «Розробники» частіше використовують відхід від проблем. Ці стратегії легко співвідносяться з прагненням до пошукової активності та відмовою від пошуку, що підтверджується вищенаведеним аналізом індивідуального рівня пошукової активності в підгрупах.

За тестом вербальної креативності Медніка із загальної вибірки студентів також було виділено дві підгрупи: оригіналів (студентів з високими значеннями показника оригінальності) та неоригіналів (студентів з низькими значеннями показника оригінальності). Здійснений якісний аналіз за рівнем пошукової активності досліджуваних у виділених підгрупах показав, що в підгрупі оригіналів студенти з високим рівнем пошукової активності становлять 71,5 % досліджуваних, у підгрупі неоригіналів — 50 % досліджуваних.

Аналогічну (проте менш виражену) тенденцію показав аналіз середніх значень основного показника пошукової активності за методикою системно-впорядкованих крапок: значення середнього часу пошуку у підгрупі оригіналів становить 23,92 сек., нижче значення показника виявлено у студентів підгрупи неоригіналів — 25,08 сек.

Отже, за результатами дослідження можна дійти наступних висновків. Аналіз індивідуального рівня пошукової активності в підгрупах за основними показниками вербальної та невербальної креативності показав однакову тенденцію: висококреативним індивідам характерний більш високий рівень пошукової активності, ніж низькокреативним. Пошукова активність стимулюється невизначеністю та багатоваріантністю навчального середовища, що стимулює розвиток креативності студентів.

Список літератури

1. Василькевич Я. З. Експериментальне дослідження процесуальної динаміки пошукової активності особистості / Я. З. Василькевич // Практична психологія та соціальна робота. — 2008. — № 10. — С. 34–39.
2. Виды сред в образовании [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://courses.urc.ac.ru/eng/u7–9.html
3. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гриненко. — Тернопіль, 2008. — 192 с.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 448 с.
5. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. — 2001. — № 1. — 151 с.
6. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. — М., 2010. — 592 с.
7. Сластёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. — М. : Магистр, 1997. — 308 с.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М. : Академия, 2001. — 304 с.
9. Столяренко А. М. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А. М. Столяренко. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. — 479 с.

О. Н. Кириченко
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной и прикладной психологии
Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Резюме

В статье раскрываются результаты исследования роли креативной учебной среды в повышении поисковой активности и формировании креативности у студентов-психологов, проанализированы условия, способствующие и препятствующие формированию креативности у студентов-психологов.

Ключевые слова: креативность, образовательная среда, креативная учебная среда.

O. Kirichenko
Odessa national university named after I. I. Mechnikova

FEATURES OF CREATIVENESS STUDENT-PSYCHOLOGISTS IN AN EDUCATIONAL ENVEROMENT

Summary

In the article the results of research of role of creative educational environment open up on the increase of searching activity and forming of creativeness for students-psychologists, terms, cooperant and impedimental to forming of creativeness for students-psychologists, are analysed.

Key words: креативность, educational environment, креативная educational environment.

УДК 159.932.72:159.942

В. Є. Коваленко
асистент кафедри дефектології та психологічної корекції
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

ГАРМОНІЙНИЙ ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ЯК ЧИННИК ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ

У статті розглядається процес емоційного розвитку дитини та вплив на нього патологічних чинників соціального характеру, які обумовлюють виникнення девіацій психічного розвитку.
Ключові слова: емоції, навчення, емоційний розвиток, психічний розвиток, інфантилізм.

Психіка людини є суб'єктивним відображенням об'єктивно існуючої дійсності. Це відображення має як чуттєву, образну форму (відчуття, сприймання), так і розумову, абстрактну форму (поняття, судження, умовисновки). Проте, існує ще одна форма відображення дійсності — відображення у формі емоцій. В емоціях розкриваються як пристрасне ставлення людини до оточуючого, так і ставлення до самої себе, що впливає відповідно на її дії і життя в цілому. Репрезентованість у психічному явищі афективності, пристрасного ставлення людини до оточення та самої себе через емоційний процес, емоційні стани, різноманітні почуття утворює емоційну сферу психіки [2, 84]. Як і психічні пізнавальні процеси, емоційна сфера забезпечує відображення навколишнього світу. Її місце і роль в психологічній структурі особистості, зв'язок з іншими складовими психіки розглядаються в роботах В. Вілюнаса, Л. С. Виготського, К. Ізарда, Є. П. Ільїна, Т. С. Кириленка, О. Г. Ковальова, Н. Д. Левітова, О. Н. Леонтьєва, В. М. Мясіщева, О. Ц. Пуні, П. В. Симонова та ін. [1; 2]

Проблема єдності емоційного та інтелектуального розвитку розглядалася Л. С. Виготським як основа теорії психічного розвитку дитини: «Вся справа в тім, що мислення і афект являються частинами єдиного цілого — людської свідомості» [5]. Єдність афекту та інтелекту, згідно з Л. С. Виготським, виявляється, по-перше, у взаємозв'язку і взаємовпливі цих сторін психіки одна на одну на всіх етапах психічного розвитку і, по-друге, в тому, що цей зв'язок є динамічним, причому будь-якому ступеню в розвитку мислення відповідає свій ступінь в розвитку афекту. Таким чином, дизонтогенетичний розвиток емоційної сфери стає детермінантою виникнення порушень загального психічного розвитку дитини. На думку О. Ю. Сульженко, зміна емоційного фону — тонкий індикатор загального стану психіки [5].

Таким чином, стає зрозумілою гостра необхідність детального вивчення емоційного розвитку дитини як чинника психічного здоров'я, закономірностей і механізмів патологічного розвитку особистості, а також спосо-

© Коваленко В. Є., 2012

бів профілактики розвитку патологічних форм відхилень поведінки в дошкільному і молодшому шкільному віці.

Родоначальником досліджень в області онтогенезу емоційної сфери є Д. Уотсон (поведінковий науково-теоретичний підхід, біхевіоризм). Він визначав емоцію як спадкову стереотипну реакцію організму на певну ситуацію (стимул), яка існує вже на самих ранніх стадіях онтогенезу. Проте, у сучасній психології проблема емоційного розвитку дітей розглядається неоднозначно. Передусім, це пов'язано з альтернативністю розуміння терміну «емоційний розвиток» в різних науково-теоретичних підходах і окремих концепціях. Так, у поведінковому підході йдеться про емоційне навчання [1, 35–36]. Динаміка навчання в цьому випадку полягає в переході від простих форм (звикання і сенсизитації) до складних, довільних, що вимагають утворення понять і використання навичок класифікації. Складні форми емоційного навчання пов'язані з виникненням асоціацій між подіями або подразниками. Так формується система емоційних реакцій, що згодом визначає специфіку емоційного досвіду дитини.

Подальший емоційний розвиток здійснюється в процесі навчання, обумовленого чинником заохочення — покарання за певні дії. Йдеться про оперантне обумовлення як форму навчання, при якому поведінка формується під впливом його наслідків. Таким чином закріплюються довільні активні дії дитини — виникає «оперантна поведінка» (Б. Ф. Скіннер). З точки зору поведінкового підходу дитина мотивовано удосконалює дії, які супроводжуються позитивними емоціями і цілеспрямовано уникає негативних переживань [1, 38–39].

Принципово інший погляд на емоційний розвиток демонструє діяльнісний підхід, що представляє динаміку емоційної сфери дитини через закономірне (послідовне) формування особових і емоційних новоутворень. Відповідно до теорії О. В. Запорожця про ампліфікацію психічного розвитку основною лінією емоційного розвитку є збагачення змістовних (переживання) і інструментальних (вираз) компонентів емоційної сфери дітей в дошкільному і шкільному віці. Діяльнісний підхід співвідносить поняття емоційної сфери з поняттям емоційного розвитку і розглядає його в контексті формування особистості (О. В. Запорожець, Г. Бреслав, Я. З. Неверович, Л. І. Божович).

Відповідно, показниками емоційного розвитку є наступні: 1) ситуативні особливості емоційної регуляції (характер вираженості, а також адекватність емоційного забарвлення предметних і комунікативних дій);

2) позаситуативні особливості емоційної регуляції (переважаючий емоційний фон, характер емоційних стосунків-почуттів на цьому віковому етапі.

3) наявність і особливості функціонування емоційних механізмів на кожному віковому етапі («емоційна синтонія», «емоційна децентрація», «емоційне зараження»).

Психодинамічний підхід інтерпретує емоційну сферу неоднозначно: в різних концепціях емоції представлені в різних конструктивних і де-

структивних значеннях, а отже, можуть розглядатися в альтернативних діагностичних позиціях. Особливості емоційної сфери можуть бути представлені як емоційні / особистісні риси (тривожність, агресивність), як патологія емоційної адаптації (фобії і психологічні комплекси), як афективний компонент цілісної структури особи й інше.

З точки зору поведінкового підходу основною характеристикою емоційної сфери є особливість ситуативного реагування суб'єкта в різних емоціогенних ситуаціях. Цей факт визначає як показники емоційної сфери (ситуативна реактивність, стиль емоційного реагування), так і діагностичні програми (диференційоване спостереження за поведінкою дитини в природних умовах і в модельованих емоціогенних ситуаціях).

Таким чином, вітчизняна психологія представляє емоційний розвиток як складний комплексний закономірний процес ускладнення і збагачення емоційної сфери в контексті загальної соціалізації дитини і дає наступне визначення «емоційний розвиток — це поступовий перехід від біологічних до соціальних та власне психологічних емоцій, тобто від оцінки біологічного до оцінки соціального та особистісного смислу різноманітних аспектів життя індивіда» [1; 2; 5]. У цій ситуації найхарактернішими для процесу розвитку рисами виступають:

- перехід від типових для дитини малодиференційованих емоційних реакцій до надзвичайно багатої гами почуттів дорослої людини;
- перехід від домінування емоційної, дуже імпульсивної та слабоконтрольованої розумом поведінки, характерної для незрілої людини, до вміння регулювати прояви і перебіг почуттів під впливом пізнавальних процесів, яке притаманне зрілій особистості;
- гармонізація почуттєвого життя та інших психічних явищ.

Етапи ж емоційного розвитку можна охарактеризувати наступним чином (за А. Ягелло):

I етап — емоційну реакцію можуть викликати лише збудники, які діють у дану мить.

II етап — емоційної цінності набувають уявлення, а пропорційно до розвитку образного сприйняття світу виникає інтеріоризація (увнутрішнення) емоцій.

III етап — утворюються поняття і поняттєво-символічне сприйняття світу. На цьому етапі можна говорити не лише про емоції, а й про почуття.

IV етап — свідоме формування своїх почуттів. Перший етап завершується ще в ранньому дитинстві, останній сягає вершини розвитку в зрілому віці [2, 168].

Причинами порушень емоційного розвитку і, як наслідок психічного, є специфічні психологічні чинники і, зокрема, особливі цінності й установки, які заохочують і культивують у багатьох родинах. Якщо дія цих чинників выдбуваэться тривалий час, то це може привести до стійких змін емоційного фону дитини. Стаючи надбанням індивідуальної свідомості, вони створюють психологічну схильність до емоційних розладів у дітей, у тому числі до переживання негативних емоцій, депресивних і тривожних станів, а також синдрому психічного інфантилізму.

Синдром психічного інфантилізму — збірна за клінічними ознаками група різних варіантів відставання психічного розвитку, яка не характеризується загальним психічним недорозвиненням, але має такі особливості інтелекту і особистості, які передусім не дозволяють дітям своєчасно і якісно оволодіти елементарними шкільними знаннями. [4, 74].

На думку О. В. Защиринської, Г. Є. Сухаревої, М. С. Певзнер та Т. А. Власової виявами інфантильності розвитку є порушення емоційного розвитку (емоційна незрілість і нестійкість, неадекватна самооцінка), несформованість вольової поведінки, недостатня здатність до довільної діяльності, несформованість основних передумов провідної діяльності, динамічні порушення в усіх видах діяльності, у тому числі пізнавальної, мовленнєвої і так далі. Інтелектуальне недорозвинення цих дітей значною мірою обумовлене розладами емоційного компонента психіки.

Синдром психічного інфантилізму неоднорідний як за причинами свого виникнення так і клінічними проявами. При деяких формах на перший план виступає сповільненість становлення емоційного розвитку й довільної регуляції поведінки, порушення ж в інтелектуальній сфері виражені не різко. При інших формах затримки психічного розвитку переважає недорозвинення різних сторін пізнавальної діяльності [3; 6].

Серед різних класифікацій ЗПР найпоширенішою є класифікація К. С. Лебединської [3, 17], розроблена на основі етіопатогенетичного підходу, у відповідності з яким розрізняють 4 основні варіанти ЗПР: конституційного походження; церебрально-органічного; соматогенного та психогенного ґенезу.

«Психогенний» («соціогенний») інфантилізм обумовлений соціально-психологічним чинником — несприятливими умовами виховання. Емоційна депривація, одноманітність соціального середовища і контактів, гіпоопіка та гіперопіка батьків, слабка індивідуальна інтелектуальна стимуляція часто ведуть до уповільнення темпів психічного розвитку дитини; як результат — зниження інтелектуальної мотивації, поверхневість емоцій, несамостійність поведінки, інфантильність установок і стосунків. Такі діти надані самі собі, їхнім першим другом і товаришем стає телевізор. Ще у 70-ті роки відомий американський психолог Альберт Бандура в своїй роботі «Теорія соціального научення» окреслив основні принципи соціального научення шляхом наслідування кіно- і телемоделям. Через найвищу ефективність і широке поширення телемоделювання, засоби масової інформації відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні дитячої поведінки й соціальних відносин. Найчастіше, показані в мультфільмах відеокліпи, що несуть «навчаючу» функцію є деструктивними при ближчому розгляді. Прикладом цього є фрагмент ходу тварин з телепередачі «Телепузики». У відеоряді зображена монотонна ходьба представників тваринного світу, де поряд із фламінго йдуть пінгвіни, слони, тигри, черепахи, жаби. Таким чином, позначене поняття «тварини» не тільки не підкріплюється візуальним образом, а навпроти, розсіюється візуальним хаосом.

Зовсім протилежною є ситуація з телепередачею «Діти Ейнштейна» або її російським аналогом «Я всё могу» для дітей раннього віку. Тут якщо

зображуються тварини, то формулюється узагальнююче поняття «Тварини, що живуть у джунглях» і показується відеоряд тварин. При цьому, коли йде розповідь про тварину, вона зображується і у вигляді аплікації, і надається її фото, і відео з зображенням тварини у природних умовах. Тобто відбувається узагальнення і одразу конкретизація понять, поняття засвоюються у своїй різноманітності.

Автори телепередачі «Телепузики» Енн Вуд й Енді Девенпорт із самого початку наполегливо позиціонували її як навчаючу для дітей віком від 6 місяців до 6 років. Діти, дивлячись цю передачу, некритично засвоюють моделі впроваджуваної поведінки. Так, коли телепузикам «пора спати», вони починають ховатися, говорити «Ні», звісно, результатом засвоєння моделі будуть неврастенія, розлади сну. У фрагменті зголоднілі телепузики вирішили пообідати позігрінками, але забули, у якій послідовності натискати кнопки. Неправильний набір кнопок — і позігрінки летять по всій кімнаті. Ця ситуація викликає веселощі й задоволення, ця ситуація формує модель поводження: можна бруднити, розкидати речі — це приносить радощі.

Таким чином, малолітні телеглядачі щодня засвоюють нові форми поводження, передані моделями Телепузії, незліченне число дітей стане наслідувати незграбну ходу, автоматизовані жести і скрикування телегероїв.

Отже, несприятливі умови середовища порушують темп динамічного розвитку емоційної сфери. Позитивний вплив суспільного середовища є незамінним, особливо в періоди дитинства й молодості. Розвиткові сприяє спеціальна виховна поведінка дорослих людей, які оптимально керують ходом процесів розвитку особистості в дитинстві. Сказане однаковою мірою стосується як родинного, шкільного, так і культурного середовища. Батькам і педагогам варто пам'ятати, що діти з'являються на цей світ досконалими — і потрапляють в наш недосконалий світ. «Всередині» вони інтуїтивно знають, що добре і правильно. «Зовні» вони помічають усе, що є у світі помилкового і дурного.

Список літератури

1. Изотова Б. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Изотова Б. **И.**, Никифорова Б. В. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
2. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості : [навч. посібник для студ. вищ. навч. закл.] / Кириленко Т. С. — К. : Либідь, 2007. — 256 с.
3. Лебединская К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Дефектология. — 2006. — № 3. — С. 15–27.
4. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. — 264 с.
5. Сульженко О. Ю. Эмоциональные нарушения и девиантное поведение у детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.follow.ru/article/348.
6. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Г. В. Фадина. — Балашов : «Николаев», 2004. — 68 с.

В. Е. Коваленко
ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции
Луганского национального университета имени Тараса Шевченко

ГАРМОНИЧНОЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ФАКТОР ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА

Резюме

В статье рассматривается процесс эмоционального развития ребёнка и воздействие на него патологических факторов социального характера, которые обусловливают возникновение девиаций психического развития.

Ключевые слова: эмоции, научение, эмоциональное развитие, психическое развитие, инфантилизм.

V. E. Kovalenko
Assistant Professor Defectology and psychological treatment
Lugansk National Taras Shevchenko University

HARMONIOUS EMOTIONAL DEVELOPMENT AS A FACTOR OF MENTAL HEALTH CHILD

Summary

In the article the process of emotional development of child and affecting are examined him noxas of social character, that stipulate the origin of deviations of psychical development.

Key words: emotions, teaching, emotional development, psychical development, infantilism.

УДК 159.9

О. К. Куценко
аспирант кафедры клинической психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема школьной дезадаптации и методы ее исследования. Был проведен теоретический анализ литературы по теме исследования. С группой респондентов проведено практическое исследование. Использованы три диагностические методики. В работе описан ход исследования, полученные результаты и выводы.
Ключевые слова: школьная дезадаптация, трудности обучения, нарушения поведения, младшие школьники.

Одной из основных проблем младших школьников, которые приходится решать школьному психологу и педагогу — это школьная дезадаптация — невозможность школьного обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному конкретному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует [1].

Из литературных источников известно, что школьная дезадаптация — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии [3]. В школьные годы особенно уязвимым в этом отношении является период начального обучения. Несмотря на то, что проявления школьной дезадаптации на этом возрастном этапе имеют достаточно мягкие формы, ее последствия для социального роста личности оказываются наиболее губительными.

На сегодняшний день, разработанная система профилактики различных видов школьной дезадаптации подростков в школе, к сожалению, не дает желаемых результатов. Поэтому особенно актуален поиск новых, наиболее эффективных способов, методов, разработок новых технологий и создания условий для успешного разрешения проблем, связанных со школьной дезадаптацией школьников.

Целью исследования является изучение психологических аспектов школьной дезадаптации, возникающей на первом году обучения в школе.

Объектом исследования является учебная деятельность первоклассников.

Предметом исследования является дезадаптация учащихся первого класса.

Гипотеза исследования — школьная дезадаптация обусловлена рядом социально-психологических факторов, таких, как уровень интеллектуаль-

© Куценко О. К., 2012

ного развития; состояние эмоционально-волевой сферы; уровень мотивации, а также особенности семейного воспитания.

Методы исследования:

– методика исследования интеллекта у детей Д. Векслера;

– тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столина);

– проективные методики: «рисунок несуществующего животного», «рисунок школы».

Базой исследования являются 1-е классы ООСШ № 12. Всего 57 учащихся.

Младший школьный возраст — это возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. По словам Л. С. Выготского, «мы имеем дело с развитием интеллекта, который не знает самого себя» [4], а период начального обучения является одним из самых важных периодов формирования личности.

Понятие «школьная дезадаптация» является собирательным и включает:

– социально-средовые признаки (характер семейных отношений и влияний, особенности школьной образовательной среды, межличностных неформальных отношений);

– психологические признаки (индивидуально-личностные особенности, препятствующие нормальному включению в учебный процесс, формирование девиантного, антиобщественного поведения);

– медицинские признаки (отклонения психофизического развития, уровень заболеваемости с клинически выраженными симптомами, затрудняющими обучение) [6].

Исследователи определяют несколько форм школьной дезадаптации у младших школьников:

– неприспособленность к предметной стороне учебной деятельности, как правило, обусловлена недостаточным интеллектуальным и психомоторным развитием ребенка, отсутствием помощи и внимания со стороны родителей и учителей;

– неспособность произвольно управлять своим поведением. Причиной может выступать неправильное воспитание в семье (отсутствие внешних норм, ограничений);

– неспособность принять темп школьной жизни (чаще встречается у соматически ослабленных детей, детей с задержками развития, слабым типом нервной системы). Причиной этой формы дезадаптации может быть неправильное воспитание в семье или игнорирование взрослыми индивидуальных особенностей детей;

– школьный невроз, или «фобия школы», — неумение разрешить противоречия между семейными и школьными «мы». Возникает тогда, когда ребенок не может выйти за границы семейной общности — семья не выпускает его (чаще это у детей, родители которых бессознательно используют их для решения своих проблем) [3].

Причиной всех вышеизложенных форм школьной дезадаптации у младших школьников в большинстве случаев называют семью, что подчеркивает важную роль семьи в дезадаптационных процессах личности ребенка [8].

Частными причинами нарушений в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Нередко причиной такого рода нарушений является неоднозначность понимания супругами семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования, предъявляемые супругами друг к другу.

Очень важным является также тип семейного воспитания: гипоопека (гипопротекция); гиперопека; повышенная моральная ответственность (дети воспитываются тревожными, мнительными, с большим чувством ответственности; они постоянно находятся в состоянии стресса, часто срываются); со сменой типа воспитания «от кумира до изгоя»; противоречивое воспитание (каждый член семьи воспитывает по-своему). Тип воспитания оказывает серьезное влияние на развитие ребенка еще задолго до поступления в школу, поэтому играет одну из важных ролей в дезадаптационных процессах личности будущего ученика, будущего первоклассника [5].

В работе было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи мотивации достижения и личностных особенностей. В исследовании приняли участие 57 школьников.

Изучив множество литературных источников по проблеме дезадаптации, мы отобрали для работы следующие методики: 1) для оценки интеллекта ребенка, его познавательной сферы — методика исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC); 2) для определения эмоционального климата в семье и зависимости между типом воспитания и школьной дезадаптацией ребенка — опросник родительского отношения А. Я. Варга, В. В. Столина; 3) проективные рисуночные тесты: а) для выявления уровня тревожности и агрессивности — методика «Рисунок несуществующего животного»; б) для выявления взаимосвязи мотивации и дезадаптации — методика «Рисунок школы».

В ходе исследования интеллекта у детей по методике Д. Векслера (WISC) были выделены три группы:

1 группа — с высокой успеваемостью и высоким уровнем интеллекта;

2 группа — с низкой успеваемостью и хорошим уровнем интеллекта;

3 группа — с низкой успеваемостью и сниженным уровнем интеллекта.

Результаты сравнительного анализа вербального, невербального и общего интеллекта (табл. 1) показали, что в первой и второй группах выше уровень вербального интеллекта. Но во второй группе показатель невербального интеллекта снижен по сравнению с вербальным на 9 %.

В первой группе этот разрыв составляет лишь 4,9 %, что почти в 2 раза меньше. В третьей группе наблюдаем снижение вербального показателя, по сравнению с невербальным, на 2,8 %.

Таблица 1

Средние показатели вербального, невербального и общего интеллекта

	1 группа	2 группа	3 группа
BIQ	137,3	133,7	107
HIQ	132,4	133,7	109,8
OIQ	138,3	132	109,4

Профили первой и второй групп по многим субтестам имеют практически равные показатели. Следовательно, дети с низкой и высокой успеваемостью имеют равные способности.

Таблица 2

Процентное отношение средних шкальных оценок групп по субтестам

Субтесты	1 группа	2 группа	3 группа
1. Осведомленность	100	96,7	68,4
2. Понятливость	100	97,9	65,7
3. Арифметический	100	95,5	75,3
4. Сходства	100	95,7	76,7
5. Словарь	100	98,5	69
6. Повторение цифр	100	79,8	72,6
7. Недостающие детали	100	102,1	84,3
8. Последовательные картинки	100	81,4	59,9
9. Кубики Косса	100	98,3	85,6
10. Складывание фигур	100	95,8	88
11. Шифровка	100	84	71,5

Наибольшие расхождения этих профилей мы можем наблюдать по субтестам (Табл. 2):

1. «Повторение цифр» — 20 %
2. «Шифровка» — 20 %
3. «Последовательные картинки» — 18 %

Результаты свидетельствуют о том, что у детей второй группы наблюдается:

– снижение концентрации внимания и уровня оперативной памяти, внутренней тревоги и утомляемости;

– снижение уровней зрительной памяти, обучаемости, визуально-моторной координации;

– затруднения в установлении пространственно-временных и причинно-следственных связей;

– недостаток житейского опыта;

– снижение способности к организации фрагментов в логическое целое, пониманию и предвосхищению событий.

Все это может быть следствием недостаточного внимания со стороны родителей к воспитанию и развитию детей 2 группы в более раннем детстве.

При сравнении профилей 1 и 3 групп мы наблюдаем существенные различия, как по уровню, так и по общей конфигурации.

Если отклонения показателей 2 группы от 1 колебались от 1,5 % до 20,2 %, то отклонения показателей 3 группы лежат в диапазоне 12 % — 40,1 %.

Наибольшие изменения наблюдаются в субтестах:

1. «Последовательные картинки» — 40 %
2. «Понятливость» — 34,3 %
3. «Осведомленность» — 31,6 %
4. «Словарь» — 31 %

Это свидетельствует:

– о дезадаптации испытуемых;

– о сниженной способности к суждению, пониманию общественных норм;

– о снижении уровня абстрактного мышления, способности к организации знаний и формулировкам понятий;

– о низком уровне способности устанавливать пространственно-временные и причинно-следственные связи.

Например, на вопрос: «Сколько дней в неделе?» 6 человек из третьей группы не смогли дать ответ.

На вопрос: «Для чего человеку нужен желудок?» во второй группе ответили 70 %, а в третьей — лишь 33 % опрошенных.

По субтесту «Последовательные картинки» 40 % детей из третьей группы выполнили не более 2-х заданий.

При работе с субтестом «Понятливость» на вопрос: «Что ты будешь делать, если потеряешь игрушку своей подруги?» Маша Н. отвечала, что ее накажут, будут ругать. На вопрос: «Что ты будешь делать, если порежешь палец?» Катя К. сказала: «Ничего, пойду домой...». Она же мех определяет следующим образом: «Его вяжут...», а «Чепуха — это когда говорят грубость».

Для исследования тревожности и агрессивности младших школьников нами была использована проективная методика «Рисунок несуществующего животного».

При анализе рисунков было обнаружено, что очень часто повышенный фон агрессивности рисунка сочетается с изображением героев современных мультипликационных и художественных фильмов. Это позволяет предположить, что современная кинопродукция негативно отражается на психике ребенка, особенно младшей возрастной группы. Количественный анализ рисунка позволил выявить некоторые закономерности (табл. 3).

Результаты, приведенные в таблице, можно интерпретировать следующим образом: наибольший процент наличия тревожности наблюдается во второй группе, это может выступать как фактор сильной школьной дезадаптации, связанной с неуспешным обучением. Вероятно, негативная реакция родителей на плохие оценки детей из второй группы (с хорошим уровнем интеллекта) вызывает ответную агрессивную реакцию, т. к. агрессивность в этой группе также имеет самый высокий показатель.

Таблица 3

Наличие тревожности и агрессивности в группах (в %)

	1 группа	2 группа	3 группа
тревожность	60	85,7	60
агрессивность	20	85,7	60

Школьную мотивацию мы изучали с помощью проективной методики «Рисунок школы».

Результаты качественного анализа 1 группы:

1. Высокая мотивация, учебная активность и наличие у школьников познавательных мотивов, т. е. когда на рисунке изображались учебные ситуации в 50 % случаев.

2. Положительное отношение к школе, но с преобладанием игровой мотивации было отмечено в 20 % случаев.

3. Негативное отношение к школе (школа изображена ночью, с плотно закрытыми или отсутствующими дверьми, контур школы весь закрашен) отмечалось в 30 % случаев.

Средний балл учебной мотивации в первой группе — 17.

Результаты качественного анализа второй группы:

1. Высокая мотивация отмечалась лишь у двух человек — 28 % группы.

2. У всех остальных 72 % отрицательное отношение к школе. Школа изображена без дверей, либо очень маленькая, а весь остальной рисунок занимает изображение стройки, детей, машин и т. д.

Средний балл учебной мотивации второй группы — 8,6.

Результаты качественного анализа третьей экспериментальной группы:

1. Высокая учебная мотивация лишь в одном случае — 10 %.

2. Положительное отношение к школе по внешней мотивации, т. е. изображаются школьные атрибуты — 10 %.

3. Преобладание игровой мотивации — в 20 % случаев.

4. Отрицательное отношение к школе (плотно закрытые двери, отсутствие таковых, заштрихованные окна, отказ рисовать) — 60 %.

Средний балл учебной мотивации третьей группы — 7.

Также хочется отметить, что негативное отношение к школе в 100 % случаев сочетается с повышенной тревожностью и низкой самооценкой.

Таким образом, наименьший балл учебной мотивации принадлежит третьей группе. Это можно объяснить отсутствием стимулов к учению, которые, как правило, должны закладываться в семье, и общим снижением интеллектуальных способностей испытуемых. Негативное отношение к школе у детей второй группы, скорее всего, вызвано психогенной ситуацией в семье и завышенными требованиями родителей, высказываемыми в жесткой форме.

Для уточнения полученных результатов нами были проведены исследования типов воспитания во всех группах по методике А. Я. Варга, В. В. Столина. Результаты приведены в таблице 4.

Как мы видим, в первой группе преобладает тип воспитания «кооперация» — сознательно желательный образ родительского отношения, т. е. родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему и высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, поощряет инициативу и самостоятельность ребенка. Родитель доверяет своему ребенку, пытается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

В остальных 42 % случаев, несмотря на преобладание таких типов воспитания как «Симбиоз» и «Авторитарная гиперсоциализация», на втором месте с большим отрывом присутствует «Кооперация».

Во второй группе, напротив, «Кооперация» отсутствует, преобладает в 55 % случаев тип воспитания «Маленький неудачник», т. е. в родительском отношении имеются стремления предписать ребенку личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Ребенок представляется неприспособленным, не успешным, открытым для других влияний. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Таблица 4

Преобладание того или иного типа воспитания в обследуемых группах (в %)

Тип воспитания	1 группа	2 группа	3 группа
«кооперация»	58	–	–
«симбиоз»	21	30	50
«авторитарная гиперсоциализация»	21	15	10
«инфантилизация»	–	55	40

При таком отношении к ребенку со стороны родителей падает его самооценка, повышается тревожность и агрессивность — как защитная реакция на недоверие, контроль и неверие в его способности. Ребенок, которому каждый день дают понять значимые для него люди — родители, что он не способен учиться, ничего не умеет и ничего не достигнет в жизни. Его как бы программируют на неуспех. Раз и навсегда, решив, что их ребенок «неудачник», родители не уделяют должного внимания его развитию и обучению, но считают своим долгом ругать за каждый проступок, за каждую плохую оценку. Все это приводит к дезадаптации ребенка в школе.

В третьей группе преобладает тип воспитания «Симбиоз», т. е. родитель стремится к симбиотическим отношениям с ребенком. Родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Он постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным. Подобная гиперопека приводит к тому, что ребенок не в состоянии принимать самостоятельные решения. Все это на фоне сниженного интеллектуального развития также ведет к школьной дезадаптации, но без таких ярких проявлений, как во второй группе.

Таким образом, одна из главных причин школьной дезадаптации в младших классах связана с характером семейного воспитания. Если ребенок приходит в школу из семьи, где он не чувствовал переживание «мы», он и в новую социальную общность — школу — входит с трудом. Бессознательное стремление к отчуждению, непринятие норм и правил любой общности во имя сохранения неизменного «я» лежит в основе школьной дезадаптации детей, воспитанных в семьях с несформированным чувством «мы» или в семьях, где родителей от детей отделяет стена отвержения, безразличия.

Заключение

Для большей части детей начало обучения в школе во многих отношениях представляет собой стрессовую ситуацию, так как ведет к кардинальным изменениям в жизни ребенка. Школа предъявляет новые требования к психической деятельности: необходимость длительно концентрировать внимание, способность к смысловому запоминанию, умение руководить эмоциями, желаниями и интересами, подчинять их школьным дисциплинарным требованиям.

Школьная дезадаптация, выраженная в педагогической запущенности, неврозах, различных эмоционально-поведенческих реакциях может наблюдаться на всех ступенях школьного обучения. Причины дезадаптации чрезвычайно многообразны. Они могут быть вызваны несовершенством педагогической работы, неблагоприятными социально-бытовыми условиями, отклонениями в психическом развитии детей. Проблема школьной дезадаптации является еще недостаточно изученной, и требуется дальнейшая ее разработка.

Список литературы

1. Битянова М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М. Р. Битянова. — М. : Образоват. центр «Педагогический поиск», 1997.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. — СПб., 2009.
3. Востроknутов Н. В. Школьная дезадаптация: основные понятия, пути и средства комплексного сопровождения ребенка с проблемами развития и поведения / Н. В. Востроknутов // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. — М. : Педагогика, 1995.
4. Детская практическая психология / под ред. проф. Т. Д. Марцинковской. — М. : Гардарики, 2000.
5. Иовчук Н. М., Северный А. А. Что такое школьная дезадаптация? / Н. М. Иовчук, А. А. Северный // Социальная дезадаптация детей и подростков. Проблемы проявления, преодоление. — М., 1995. — С. 22–40.
6. Новикова Е. В. Диагностика и коррекция школьной дезадаптации у младших школьников и младших подростков. Проблемы психодиагностики, общения и развития личности / Е. В. Новикова. — М. : Педагогика, 1995.
7. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / под ред. Лебединского В. В., Никольской О. С. — М. : Просвещение, 2004.

О. К. Куценко
аспірант, кафедри клінічної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Резюме

У даній статті розглядається проблема шкільної дезадаптації і методи її дослідження. Був проведений теоретичний аналіз літератури по темі дослідження. З групою респондентів проведено практичне дослідження. Використано три діагностичні методики. У роботі описаний хід дослідження, отримані результати і виводи.

Ключові слова: шкільна дезадаптація, труднощі навчання, порушення поведінки, молодші школярі.

O. Kutsenko
postgraduate student
Odessa National University named after I. Mechnikov

STUDY OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL DEZADAPTATION OF JUNIOR SCHOOLBOYS

Summary

The problem of school desadaptation and methods of its research is examined in this article. The theoretical analysis of literature was conducted on the topic of research. With the group of respondents practical research is conducted. Three diagnostic methods are used. Research motion, got results and conclusions, is in-process described.

Key words: adaptation, school desadaptation, violations of conduct, junior schoolboys.

УДК 159.95

О. О. Литвиненко
аспірант кафедри загальної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЛІТЕРАТУРНОГО ТЕКСТУ

Питання взаємодії читача з літературним текстом стають все більш актуальними для сучасної психологічної науки. Саме тому нашою метою було вивчення можливостей використання художньої літератури в межах психотерапевтичного та психокорекційного процесу.
Ключові слова: бібліопсихологія, бібліотерапія, емоційна переробка тексту, активність реципієнта тексту, теорія базових сценаріїв.

Бібліотерапія, як окрема галузь психотерапевтичної практики, була заснована в першій половині XX століття. Проте, ідеї лікування душевних ран книгою висловлювалися ще античними філософами. Пізніше, в епоху Нового часу бурхливий розвиток літературних стилів та жанрів призвів до відновлення та вдосконалення цих ідей. Розуміння значення та використання впливу мистецтва на здоров'я людини описується протягом всієї історії медицини. З поширенням літератури і лікарі, і самі пацієнти починають використовувати читання в лікувальних цілях: для відволікання від важких переживань, отримання інформації, зміни стереотипів мислення. У першій половині XX століття бібліотерапія отримує все більш широке поширення у світовій медицині. У Росії в психотерапевтичних цілях використовували вплив літератури на хворих такі вчені, як: І. Є. Дядьківський, С. С. Корсаков, В. М. Бехтерев та ін.

Але лише розробка і опис радянським вченим М. Рубакіним бібліологічної психології дала бібліотерапії можливість виокремитися в самостійний неповторний напрям психотерапії.

Однак не можна визнати ні теорію, ні практику бібліотерапії досить розробленими. Більша частина робіт, які стосуються бібліотерапії — роботи про мистецтво взагалі в його лікувальному застосуванні, про бібліотеки для хворих, про книжкове обслуговування хворого, а не про його лікування за допомогою спеціального, дозованого читання... Не випадково термін бібліотерапія не згадується навіть у найсолідніших зарубіжних посібниках з психотерапії, реабілітації, психосоматичної медицини

На сьогоднішній день бібліопсихологічна організація боротьби з хворобами зводиться до раціонального словесного впливу на свідомість і підсвідомість хворого, на емоційну, а також на інтелектуальну і вольову сторону його свідомості.

Тим не менш, бібліотерапевтичні методи використовуються зазвичай в якості допоміжних, а подекуди і другорядних в процесі терапевтичної роботи з пацієнтом. Саме тому, в рамках даної статті ми маємо на меті узагальнити і систематизувати знання про бібліологічну психологію, як

 © Литвиненко О. О., 2012

окрему галузь психологічної науки, а також описати психотерапевтичний потенціал «лікування текстом».

Таким чином, в якості об'єкта нашого дослідження виступила бібліологічна психологія, як окрема галузь психологічної науки. Предметом дослідження став психотерапевтичний потенціал бібліологічної психології.

Досягнення мети дослідження стало можливим завдяки реалізації наступних задач, таких як: дослідження зарубіжних та вітчизняних концепцій, які описують особливості сприймання літературних текстів читачами та механізми психологічного впливу цих текстів на особистість читача, а також систематизація отриманих в ході дослідження даних.

В якості теоретичної основи нашого дослідження виступили наукові положення: про активність реципієнта при читанні в рамках бібліопсихологічної теорії (М. Рубакін), про кодифікацію повідомлень (Р. Барт), теорія мовлення М. Бахтіна, теорія базових сценаріїв Н. Фрая, концепція ролі безсвідомого в психосемантиці (В. Петренко), а також положення про взаємодію реципієнта і тексту Ю. Сорокіна.

В якості основного методу дослідження виступив теоретико-систематичний аналіз літературних першоджерел, які стосуються заявленої проблематики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що на відміну від більшості інших досліджень в обраній сфері, основна увага в нашій роботі відводиться не феноменологічному опису тексту, як продукту творчої діяльності особистості, а навпаки механізмам активного перетворюючого впливу тексту на читача.

Виникнення і розвиток психології книги й читача на рубежі XIX–XX століть були обумовлені процесами модернізації суспільства. Свій внесок в розробку цієї проблеми внесли найрізноманітніші вчені, серед них: філософ та мислитель М. М. Бахтін, психолог і лінгвіст О. О. Леонтьєв, величезна кількість зарубіжних дослідників-структуралістів, таких як Ж. Лакан, К. Леві-Строс, Р. Якобсон, Р. Барт та багато інших. Проте, найголовнішу роль в становленні психології читацтва як окремої галузі психологічної науки відіграв засновник бібліологічної психології Микола Олександрович Рубакін.

На сьогоднішній день існує декілька найросповсюдженіших визначень бібліологічної психології, як окремої галузі психологічної науки. Проте їх усі можна звести до декількох генералізованих підходів визначення даного поняття.

Перший з них тлумачить бібліологічну психологію, як науку про книжкову справу, ставлячи її при цьому на перетин психології праці бібліотечних працівників, бібліотекознавства та педагогічної психології.

Другий визначає бібліологічну психологію в більш загальному плані та пов'язує з нею все, що так чи інакше відноситься до вивчення будь-яких практичних явищ, які пояснюють процес створення, циркуляції та утилізації друкованого, рукописного та усного слова.

Проте, найбільш вичерпним є підхід, який пояснює бібліопсихологію, як науку про сприйняття тексту і ставить її на один щабель з психолінгвістикою та психосемантикою.

Але перш ніж занурюватись в аналіз усіх тонкощів бібліопсихологічних досліджень, необхідно змалювати основні тенденції її становлення як окремої галузі психологічної науки.

Власне термін «Бібліологічна психологія» вперше був описаний у 1922 році в роботі М. О. Рубакіна «Вступ до бібліологічної психології», опублікованій французькою мовою. Пізніше, у 1924 році дана робота була суттєво доповнена та опублікована російською мовою під назвою «Що таке бібліологічна психологія?». Але появі на світ цих наукових праць передував тривалий період суттєвих досліджень.

Досліджуючи вплив усного, друкованого та рукописного слова як на індивіда, так і на колектив, М. О. Рубакін вважав за необхідне в теорії книги дотримуватися «примату читача» над «приматом змісту», стверджуючи, що «без читача немає книги» і «вивчати треба не слова, а психологічні явища, ними порушувані». Спираючись на три закони, висунутих:

1) мовознавцями В. Гумбольдтом і О. Потебнею: «Слово, фраза, книга є збудники, а не передавачі чужої думки, чужого почуття, чужих прагнень»;

2) біологом Р. Семоном — про єдність психічних і фізіологічних явищ;

3) філологом і соціологом І. Теном — про значення раси, середовища й моменту які є трьома основними факторами, обумовлюючими походження і еволюцію літературних явищ — Рубакін розробив і описав основні методи і принципи бібліопсихологічного дослідження, висунув в якості головного завдання теоретичної бібліопсихології «з'ясування функціональної залежності бібліопсихологічного сприйняття від індивідуальних і соціальних особливостей суб'єкта» прикладної бібліологічної психології — «практичні шляхи для докорінного поліпшення творчої роботи, пов'язаної зі створенням, циркуляцією і утилізацією усного, рукописного і друкованого слова».

Микола Олександрович Рубакін вважав, що створення нової психологічної теорії, якій він дав назву «Бібліологічна психологія», або «бібліопсихологія», — головне наукове досягнення його життя. Проте саме бібліопсихологія набула найбільше заперечень і критики з боку вітчизняних вчених і саме через неї почали різко критикувати роботи Рубакіна у 30-ті роки XX сторіччя.

Створення бібліопсихологічної теорії — результат майже півстолітнього вивчення читача і книги, заснованого на аналізі дії сотень тисяч книг на сотні тисяч читачів, результат практичних спостережень і теоретичних висновків Рубакіна. Ця теорія народилася з практики величезного масштабу як за кількістю респондентів, так і за часом спостережень. Створення даної теорії почалося одночасно з виходом перших науково-популярних книжок Рубакіна. Більше того, він і почав писати ці книжки, враховуючи спершу ще інтуїтивно запити читачів та їх психічні типи.

Офіційно бібліологічна психологія народилася на світ 22 жовтня 1916 р., коли в Женевському педагогічному інституті Ж.-Ж. Руссо була відкрита секція бібліопсихології на засіданні, скликаному директором цього інституту П'єром Бове, професором Женевського університету Едуардом Клапаред, професором А. Феррьером і директором Бібліографічного інституту в Брюсселі Полем Отле. Директором цієї секції став Микола Олександрович

Рубакін. Фактично тільки він і працював у ній, оскільки всі інші вищеназвані особи були тільки почесним іконостасом. Через кілька років ця секція відокремилась від Інституту Ж.-Ж. Руссо і перетворилася в самостійний Інститут бібліологічні психології.

Всі роботи Рубакіна з вивчення психології читача, які він друкував з самого початку 90-х років XIX століття, були підготовчими до створення на їх основі бібліопсихології. У 1922 році вийшла його двотомна праця «Вступ до бібліологічної психології», видана у Парижі французькою мовою. Крім того, залишилася невиданою величезна праця «Основи і завдання бібліологічної психології».

Рубакін дає два визначення бібліопсихології — одне стисле, попереднє, інше розгорнуте, повне. У самому ж початку він визначає її так: «Бібліологічною психологією... ми називаємо психологію книжкової справи в процесі її еволюції і дисолюції, тобто розвитку і занепаду, у зв'язку з умовами навколишнього соціального середовища — місця і часу. Бібліопсихологія є наука про соціально-психологічний вплив».

Усю свою подальшу дослідницьку діяльність Рубакін присвятив розробці окресленого ним кола проблем. Саме він став першим, хто спробував науково описати та проаналізувати особливості терапевтичного впливу художньої літератури на її читачів. Таким чином, саме його можна назвати засновником не лише бібліологічної психології, але й бібліотерапії, як одного з напрямів психотерапії.

Бібліотерапія в дослівному перекладі означає «лікування книгою» (від грецьк. biblion — книга і therapeia — лікування). Відповідно до визначення, прийнятого Асоціацією лікарняних бібліотек США, бібліотерапія означає «використання спеціально відібраного для читання матеріалу як терапевтичного засобу в загальній медицині та психіатрії з метою вирішення особистих проблем за допомогою спрямованого читання».

Бібліотерапія заснована на використанні систематичного читання для поліпшення психологічного стану пацієнта. Психотерапевт підбирає для пацієнта літературу, орієнтовану на його коло життєвих проблем. Після прочитання відбувається спільний розбір змісту. При підборі книг («бібліорецептур») необхідний ретельний облік особистісних особливостей пацієнта, його соціального досвіду, освітнього та культурного рівня.

Ідея виліковувати і корегувати настрій та емоційний стан за допомогою книг може бути простежена в історії з часу виникнення перших бібліотек Греції. Починаючи з Платона і далі, люди пропонували для цього такий чудовий засіб, як книги.

А ось засновник бібліологічної психології під терміном бібліотерапія розумів «планомірну організацію словесних впливів на хворого з метою боротьби з його хворобами, як соматичними, так і психічними». Оскільки організований раціональний підхід лікаря до хворого, а їх словесне спілкування поставлено на ґрунт обопільного розуміння, з'ясовані як соціальні, так і психічні типи лікаря і пацієнта, а також співвідношення їхніх типів і доцільно посилений їх емоційний консонанс, лікарю залишається утилізувати мову друковану та усну з метою боротьби з хворобою.

Бібліотерапія дещо відрізняється від інших методів психотерапії характером своїх терапевтичних процесів. Нерідко психологу доводиться давати пацієнтам пояснення про її суть та особливості її впливів. Саме тому доцільно на них зупинитися.

Умовно психотерапевтичні впливи художньої літератури можна розділити на неспецифічні і специфічні. Неспецифічні процеси характеризуються широтою, універсальністю свого впливу на всю особистість і на конкретні порушення переважно через всю особистість, як наприклад, в соматичній медицині діють спокій, тепло, посилене харчування, гімнастика. Це — заспокоєння, задоволення і радість, почуття впевненості в собі, віри в свої можливості, задоволення собою, досить висока загальна психічна активність, постійний психічний розвиток особистості. Неважко уявити позитивний вплив цих процесів на хворобливі стани.

Специфічні психотерапевтичні процеси в бібліотерапії характеризуються більш вузькою, спеціальною спрямованістю на порушення і на особистість переважно через якийсь один психічний процес: мислення, почуття, діяльність. Тому вони більш прості, більш конкретні, легше регулюються. До таких впливів належать: контроль; емоційна переробка; тренування; вирішення конфлікту. Розглянемо детальніше кожен з них.

Контроль над психічними процесами відбувається за рахунок посилення їх повторення, відтворення деталей або ослаблення за допомогою аналізу, витіснення іншими спогадами та емоціями може змінювати вплив на особистість, як звичайних, так і невротичних переживань. Контроль можна розділити на декілька ступенів. Перший — це розуміння своєї невротичної симптоматики, її суб'єктивності, впливу на неї гетеро- і аутопсихогенних факторів, другий — розуміння ролі власної особистості в розвитку хвороби, та третій — усвідомлення своїх справжніх відносин до найважливіших життєвих проблем.

Другим специфічним бібліотерапевтичним впливом є емоційна переробка. Суть її полягає у здатності пацієнта, проявляючи особисті емоції, порівнювати їх з емоціями інших людей за підтримки і корекції з боку лікаря. Це дозволяє хворому опанувати найбільш оптимальні реакції і дії, допомагає уникати надто бурхливих, слабких, або збочених емоційних реакцій. Література в цьому випадку дає можливість зробити це з таким саме ефектом, як і проведення функціональних тренувань, групової терапії, організувати які в реальному житті більш складно.

Суть бібліотерапевтичного тренування полягає в тому, щоб пацієнт намагався, як можна частіше відчувати, бажати, думати, робити те, що йому дається важко. Таким чином тренуються, зміцнюються нормальні психічні процеси і витісняються патологічні. При бібліотерапії це здійснюється, «програванням» в уяві діалогів, поведінки альтернативної в порівнянні з діючими особами твору, враховуючи індивідуальні особливості пацієнта: менший досвід, хоробрість тощо.

Вирішення конфлікту — це своєрідний синтез контролю, емоційної переробки та вміння, отриманого в результаті тренування, — в застосуванні до конкретної життєвої ситуації. Після прочитання пацієнтом книги, те-

рапевт запитує пацієнта, як, на його думку, долав би його труднощі автор цієї книги або головний герой.

Базуючись на приведених вище даних, можна стверджувати, що лікування літературним текстом, як самостійний метод психотерапії, може по праву займати гідне місце серед інших засобів надання психологічної допомоги. Крім того, текст-орієнтовані методи і методики можуть використовуватися в якості допоміжних, в процесі комплексного лікування соматичних захворювань.

Саме тому все більшої актуальності набуває вивчення і дослідження проблем сприймання читачами літературних текстів, їх засвоєння та формування ставлення до прочитаного. Адже художня література, зображуючи естетичну сторону дійсності, дає людям не тільки пізнання цієї сторони, але й формує у них емоційне оцінне ставлення до дійсності, сприяє оформленню їх світогляду і переконань, їх конкретизації. У цьому і полягає основне пізнавальне та терапевтичне значення художньої літератури.

Сприймання художньої літератури є надзвичайно складним видом психічної діяльності, який складається з безпосереднього сприймання, обмірковування ідейного змісту твору, його естетичної оцінки і, як результат усього цього, впливу художньої літератури на особистість читачів. Саме дослідивши механізми цих впливів, можна з максимальною ефективністю організувати бібліотерапевтичний процес.

Список літератури

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. — Москва, 1994.
2. Борович Б. О. Как читать книгу: О чтении, о книгах, о записи / Б. О. Борович. — Харьков, 1924.
3. Гадамер Г.-Г. Игра искусства / Г.-Г. Гадамер // Вопросы философии. — 2006. — № 8.
4. Иванушкін В. Проблема читачівства та її визначення / В. Иванушкін. — К. : УНІК, 1926.
5. Психотерапия: теория и практика : Доклад. МГУ им. М. В. Ломоносова, 2006 г. — М. : Академия, 2010.
6. Рикёр П. Герменевтика Этика Политика / П. Рикёр. — М., 2005.
7. Рубакин Н. А. Психология читателя и книги / Н. А. Рубакин. — М. : Всесоюзная книжная палата, 1977.
8. Рубакин Н. А. Что такое библиологическая психология? / Н. А. Рубакин. — Л. : Колос, 1924.
9. Чуланова Г. В. Статус читателя, как субъекта коммуникации / Г. В. Чуланова // Вісник СумДУ. — 2006. — № 1.
10. Ширинкина Л. В. Восприятие текста как психологический феномен / Л. В. Ширинкина : Диссертация. — Пермь, 2004.

А. А. Литвиненко
аспирант кафедры общей психологии
Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА

Резюме

Вопросы взаимодействия читателя с литературным текстом становятся все более актуальными для современной психологической науки. Именно поэтому нашей целью было изучение возможностей использования художественной литературы в рамках психотерапевтического и психокоррекционного процесса.

Ключевые слова: библиопсихология, библиотерапия, эмоциональная переработка текста, активность реципиента текста, теория базовых сценариев.

O. O. Litvinenko
graduate department of psychology
Kyiv National Taras Shevchenko University

PSYCHOTHERAPEUTIC POTENTIAL LITERARY TEXT

Summary

Interaction reader of literary texts are becoming more relevant to modern psychological science. Therefore, our objective was to study the possibilities of using fiction within psychotherapy and correction process.

Key words: bibliopsyholohiya, biblio, emotional processing text, activity Recipient text theory scenarios.

УДК 159.923:316.752

А. М. Орлова
аспірант факультету психології
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА РІВНІ НОРМАТИВНИХ ІДЕАЛІВ ЗІ СТАВЛЕННЯМ ДО ВЛАСНОГО ВИБОРУ

У статті проведено аналіз підходів до вивчення проблеми цінностей та ставлення до власного вибору особистості. Виявлено різноманітні підходи до проблеми вивчення цінностей. Показано, що цінності лежать в основі здійснення власного вибору. Встановлено взаємозв'язки цінностей особистості на рівні нормативних ідеалів та відношення до власного вибору.
Ключові слова: вибір, цінності, нормативні ідеали, задоволеність, самостійність, обміркованість, емоційний знак вибору.

Питання проблеми вибору в сучасній науці постає досить гостро та вивчається з різних точок зору. Дослідники намагаються виявити різноманітні підстави здійснення особистісного вибору та пояснити процес і результат вибору. Одним із напрямів таких досліджень є вивчення мотиваційної складової власного вибору, а саме — дослідження цінностей особистості. Вчені, які цікавляться цією проблемою, стверджують, що цінності є підставою для здійснення того чи іншого вибору особистістю. Проте аналіз сучасної наукової літератури виявив, що більшість досліджень проводяться лише в теоретичному плані, що зумовлює необхідність емпіричного підтвердження даних.

Відомо, що в радянській психології ціннісні орієнтації переважно розглядаються в складі такої властивості особистості, як спрямованість (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, В. М. Мясищев, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.). Хоча є деякі відмінності у визначенні поняття «спрямованість», але всі дослідники зазначають, що ціннісні орієнтації є домінуючою її складовою, яка впливає на вибір форми поведінки та відображає відношення суб'єкта до світу цінностей [6].

Найбільш відомим підходом до вивчення цінностей у зарубіжній психології є концепція М. Рокича. Під цінностями дослідник розуміє вид переконань, який займає центральне положення в системі особистості [1]. Автор концепції виділяє два класи цінностей: 1) термінальні (переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування полягає в прямуванні до неї); 2) інструментальні (переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є пріоритетним у будь-якій ситуації) [5]. Більшість досліджень цінностей та ціннісних орієнтацій базуються саме на цій концепції. Але не менш цікавою є сучасна теорія Ш. Шварца, яка у своїй основі перейняла ідеї М. Рокича, однак суттєво їх доповнила та розширила.

Ш. Шварц виокремлює два рівні існування цінностей: 1) рівень нормативних ідеалів (відображає уяву людини про те, як потрібно вчинити, що зу-

© Орлова А. М., 2012

мовлює тим самим життєві принципи поведінки); 2) рівень індивідуальних пріоритетів (співвідноситься із конкретними вчинками особистості). Необхідно відмітити, що дослідник цікавиться вивченням цінностей не лише на індивідуальному рівні, але й на культурному. Інтерес Ш. Шварца до вивчення цінностей на рівні культури привів його до створення блоків цінностей, які дозволили обмежити множинність культурних цінностей невеликою кількістю вимірів, по яким можна порівнювати культури: консерватизм («соціальний порядок», «ввічливість», «національна безпека», «повага до думок інших», «повага до традицій», «самодисципліна», «мудрість», «стриманий», «поважаючий батьків та старших», «зберігаючий свій імідж», «слухняний», «благочестивий», «схильний вибачати», «охайний»), ієрархія («соціальна сила», «багатство», «авторитет», «скромний»), гармонія («мир у всьому світі», «єднання з природою», «світ краси», «захищаючий навколишнє середовище»), рівноправ'я («рівність», «соціальна справедливість», «вірний», «чесний», «корисний», «відповідальний»), інтелектуальна автономія («свобода», «креативність», «відкритий до чужих думок»), афективна автономія («задоволеність», «життя, сповнене вражень», «мінливе життя», «насолоджуючийся життям», «потураючий своїм бажанням»), майстерність («соціальне визнання», «самостійний», «сміливий», «обираючий власні цілі», «цілеспрямований», «впливовий», «здатний», «успішний») [2; 3].

Обидві концепції набули значної популярності ще й завдяки тому, що автори розробили методики дослідження ціннісних орієнтацій та цінностей.

Якщо розглядати проблему здійснення вибору крізь призму концепції цінностей, що була запропонована Ш. Шварцом, то можна припустити, що в основі здійснення власного вибору особистості лежать цінності, які є домінуючими на рівні її переконань або на рівні поведінки. В дослідженні нас цікавлять цінності, що є домінуючими на рівні нормативних ідеалів особистості (переконання), а саме ті переконання, які впливають на процес власного вибору особистості. Тобто у фокусі нашого дослідження опиняється також проблема ставлення до власного вибору. На сьогоднішній день тільки російські дослідники Д. О. Леонтьєв, О. Ю. Мандрикова та А. Х. Фам розробили модель ставлення до власного вибору. Такі теоретичні засади й стали підґрунтям для нашого емпіричного дослідження. Ця група вчених розглядає вибір як діяльність. Вони вважають, що якісні характеристики діяльності вибору виявляються важливішими за те, який саме вибір було зроблено [4].

Метою нашого дослідження є вивчення характеру взаємозв'язку цінностей особистості на рівні нормативних ідеалів та її ставлення до власного вибору.

У ході реалізації мети дослідження передбачається виконання наступних завдань: 1) вивчити ставлення до власного вибору (на прикладі здійснення вибору спеціальності досліджуваними); 2) дослідити цінності особистості на рівні нормативних ідеалів; 3) встановити взаємозв'язок цінностей на рівні нормативних ідеалів та ставлення до власного вибору досліджуваними.

Для дослідження особистісного вибору була обрана методика «Суб'єктивна якість вибору» (СЯВ), що розроблена групою російських дослідників (Д. О. Леонтьєв, О. Ю. Мандрикова, А. Х. Фам) та дозволяє виявити якісні особливості вибору респондентів, а саме ставлення до власного вибору за допомогою таких шкал: обміркованість вибору; емоційний знак вибору; самостійність вибору; задоволеність вибором [4]. Для оцінки було обрано вибір спеціальності, який здійснювали всі досліджувані в певний період свого життя під час вступу до ВНЗ.

Для дослідження цінностей була обрана методика Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості. Для аналізу даного питання взято до уваги першу частину опитувальника «Огляд цінностей». За допомогою цієї частини методики вивчаються нормативні ідеали, цінності особистості на рівні переконань, а також структура цінностей, яка здійснює найбільший вплив на особистість, але яка не завжди виявляється в соціальній поведінці. Ми вважаємо, що вивчення взаємозв'язку окремих нормативних ідеалів (як термальних, так і інструментальних, які складають список із 57 цінностей) із ставленням особистості до власного вибору надасть можливість більш детального аналізу цієї проблеми.

Математична обробка результатів здійснювалася за допомогою кореляційного аналізу методом Спірмена.

Була обрана група досліджуваних у кількості 75 осіб, до якої увійшли студенти 2 та 3 курсів факультету психології (денної та заочної форм навчання) ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Математичний аналіз даних дозволив виявити взаємозв'язки між нормативними ідеалами особистості та суб'єктивною якістю вибору.

Встановлено, що досліджувані, для яких цінність «задоволення» є однією із значущих, здійснювали вибір спеціальності необмірковано ($p \leq 0,05$), залежно від ситуації та інших людей ($p \leq 0,05$), а також особистість залишилася незадоволеною власним вибором ($p \leq 0,01$). Можна припустити, що такі досліджувані, здійснюючи вибір спеціальності під тиском близьких людей, не відчували його «своїм» та здійснили, не вдаючись у подробиці та розмірковування. Це все може пояснювати загальну незадоволеність результатом.

Особи, для яких однією із провідних є цінність «життя, сповнене вражень» вибір спеціальності здійснювали без особливої залученості ($p \leq 0,01$), болісно ($p \leq 0,01$) та залежно від інших осіб або обставин ($p \leq 0,05$). Такі досліджувані залишилися також незадоволені власним вибором ($p \leq 0,05$). Можливо, що люди, яким притаманна спрямованість до новизни, не відчували, що вибір спеціальності зможе надати їх життю нових вражень та не акцентували увагу на цьому, що призвело до подібних результатів.

Отримані дані свідчать про те, що існує зворотній зв'язок цінності «соціальне визнання» з обміркованістю ($p \leq 0,05$) та самостійністю ($p \leq 0,05$) здійснення вибору. Якщо для досліджуваного однією із провідних цінностей є «соціальне визнання», то він здійснює вибір спеціальності необмірковано та під тиском оточуючих. Якщо ж людина взагалі спрямована на схвалення та повагу, то точка зору близьких виявляється основною і

при здійсненні вибору досліджуваним, який він робить не замислюючись, а лише втілюючи у життя думки оточуючих.

Виявлено, що досліджувані, для яких цінність «насолоджуючийся життям» є провідною, здійснюють вибір необмірковано ($p \leq 0,05$) та під тиском оточуючого середовища ($p \leq 0,01$). Такі особи також виявляються незадоволеними власним вибором ($p \leq 0,05$). Вони націлені у житті переважно на насолоду від їжі та різних видів розваг і схильні не приділяти великої уваги серйозним речам, що веде до відсутності мотивації та самостійності при здійсненні вибору спеціальності. Можна також припустити, що люди з такою провідною цінністю схильні перекладати відповідальність за вибір спеціальності на оточуючих, що призводить до незадоволеності результатом.

Дослідження вказує на негативний взаємозв'язок цінності «почуття приналежності» з емоційним знаком вибору ($p \leq 0,05$). У ситуації, коли для досліджуваного відчуття, що інші піклуються про нього, є домінуючим, вибір спеціальності виявляється болісним та породжує у особистості негативні переживання. Можливо, що для таких людей вибір спеціальності сприяє відчуттю дискомфорту, оскільки для досліджуваного це вимушений крок до прояву самостійності, який не дав відчуття піклування про нього. Тобто, загалом ситуація вибору примусила людину вийти із зони свого комфорту.

Аналіз даних свідчить про те, що чим важливішою для досліджуваного є цінність «смисл життя», тим більш легко та радісно особистість здійснювала вибір спеціальності ($p \leq 0,05$). Такі досліджувані роблять акцент на цілях у житті. Можна припустити, що ситуацію вибору спеціальності вони сприймають як можливість постановки нової мети та її реалізації, що сприяє переживанню позитивних емоцій у процесі вибору.

Цінність «відповідальний» також пов'язана із емоційним знаком вибору ($p \leq 0,05$). Якщо для людини є однією із провідних дана цінність, то вона відчуває позитивні емоції при здійсненні вибору спеціальності. Скоріш за все, що досліджуваному було радісно та легко робити свій вибір, бо він надавав йому можливість проявити свою відповідальність.

Дослідження встановило позитивний взаємозв'язок цінності «самостійний» із самостійністю здійснення вибору ($p \leq 0,05$). Якщо особистість переконана у своїй самодостатності, то і вибір спеціальності вона здійснює самостійно та добровільно.

Встановлено, що якщо для досліджуваного однією із домінуючих цінностей є «соціальна сила», то він робить вибір спеціальності під тиском оточуючого середовища ($p \leq 0,05$). Якщо особистість у житті керується у своїх переконаннях контролем над іншими, домінантністю, то вибір спеціальності вона не спроможна зробити самостійно. Можливо, що ситуація вибору спеціальності — перший серйозний досвід вибору у житті особистості і людина не має змоги вести себе домінуючим чином.

Цінність «авторитет» має зворотній зв'язок із самостійністю здійснення вибору ($p \leq 0,01$). Чим більш домінуючою для досліджуваного є переконання права бути лідером або командувати, тим більше шансів, що вибір спеціальності він робив під впливом оточуючих людей або обставин. Скоріш

за все, людина виявилася неспроможною зробити самостійний вибір та проявити свої лідерські якості, оскільки вибір спеціальності виявився одним із перших і відповідальних виборів у її житті.

Особи, для яких цінність «скромний» є однією із провідних цінностей виявляються неспроможними зробити самостійний вибір ($p \leq 0,05$). Можна припустити, що такі досліджувані діють у ситуації вибору під впливом оточуючого середовища, бо не схильні привертати до себе увагу тим, що виявляють самостійність та виражають власну точку зору.

Результати дослідження вказують на взаємозв'язок цінності «сміливий» із самостійністю здійснення вибору спеціальності ($p \leq 0,05$). Коли досліджуваний схильний до пошуку нових пригод та ризику, то вірогідніше, що вибір спеціальності він здійснює під впливом оточуючого середовища. Скоріш за все, що такій особистості не вистачає досвіду у подібних ситуаціях, щоб вона змогла вести себе, керуючись цінністю «сміливість».

Отримані дані свідчать про негативний взаємозв'язок цінності «захищаючий оточуюче середовище» та самостійності вибору ($p \leq 0,05$). Чим більш значущою для людини є дана цінність, тим більше шансів, що вона виявляється неспроможною здійснити самостійно власний вибір. Тобто, особистість схильна зазвичай діяти під впливом обставин та ситуація вибору не є виключенням.

Досліджувані, для яких однією із домінуючих є цінність «впливовий» при виборі спеціальності діють під тиском оточуючого середовища ($p \leq 0,05$). Можливо, що особі, яка переконана в тому, що вона може впливати на людей та події, також не вистачає досвіду у ситуації вибору спеціальності, як і у попередніх випадках.

Цінність «поважаючий батьків та старших» також негативно пов'язана із самостійністю вибору ($p \leq 0,05$). При даній домінуючій цінності досліджувані не спроможні робити самостійний вибір. Скоріш за все, що повага до батьків та старших змусила досліджуваного прийняти їх точку зору щодо ситуації, тобто, особистість більшою мірою діяла під впливом обставин, ніж самостійно.

Досліджувані, для яких цінність «здоровий» є провідною, схильні діяти під впливом ситуації та не проявляти самостійності при виборі спеціальності ($p \leq 0,01$). Можна припустити, що такі особи переклали відповідальність за вибір на ситуацію, щоб не виходити із зони комфорту та не завдавати переживаннями шкоди своєму фізичному та духовному здоров'ю.

Встановлено, що ті досліджувані, для яких виявилася домінуючою цінність «приймаючий життя» також не спроможні робити самостійний вибір ($p \leq 0,05$). Тобто, особи, які підкоряються життєвим обставинам і в ситуації вибору діють під впливом оточуючого середовища.

Результати аналізу вказують на взаємозв'язок цінності «слухняний» із самостійністю здійснення власного вибору ($p \leq 0,05$). Чим більш значущою для досліджуваного є дана цінність, тим більше ймовірність того, що досліджуваний здійснює вибір під впливом оточуючих людей або обставин. Можливо, що він мав власну точку зору щодо вибору, а його близькі люди відстоювали протилежну точку зору. У такій ситуації переконання особис-

тості не дозволили їй вчинити так, як вона хотіла. Також можливий варіант, що досліджуваний лише виконав побажання своїх батьків або інших близьких людей, не маючи власної думки на цей рахунок.

Аналіз даних виявив негативний взаємозв'язок цінності «багатство» із задоволеністю власним вибором спеціальності ($p \leq 0,01$). Досліджувані, для яких дана цінність виявляється домінуючою, не задоволені власним вибором. Особи, які переконані у значущості матеріальної власності та грошей, не вбачають у виборі спеціальності реалізації своїх вподобань. Можливо, що вони розчаровані у результаті свого вибору та вважають, що він не принесе бажаного матеріального благополуччя.

Виявлено, що досліджувані, для яких домінуючою є цінність «мінливе життя», не задоволені вибором спеціальності ($p \leq 0,01$). Такі особи впевнені, що життя повинно бути сповнене проблемами, змінами та новизною. Можливо, що результат вибору спеціальності здається монотонним та не цікавим, що призводить до незадоволеності та сумнівів щодо його правильності.

Цінність «мир у всьому світі» позитивно пов'язана із задоволеністю власним вибором ($p \leq 0,05$). Якщо досліджуваний у своїх переконаннях спрямований на свободу від конфліктів та війн, то він задоволений власним вибором спеціальності. Скоріш за все, цей результат може бути обумовлений тим, що вони обрали психологію своєю спеціальністю, тим самим задовольнивши своє бажання наблизитися до домінуючих переконань.

Отримані дані вказують на те, що досліджувані, для яких цінність «відкритий до чужих думок» є однією із провідних, задоволені власним вибором спеціальності ($p \leq 0,05$). Можна припустити, що люди, які терпимі до різних ідей та вірувань, також лояльно ставляться до результату власного вибору, що обумовлює задоволеність ним.

Встановлено, що цінність «допитливий» також позитивно пов'язана із задоволеністю власним вибором ($p \leq 0,05$). Чим більше у досліджуваного переважає допитливість та інтерес до всього навколо, тим більше він задоволений власним вибором. Скоріш за все, вибір спеціальності дає можливість особистості задовольняти власну допитливість, що обумовлює задоволеність власним вибором та відсутність сумнівів щодо його правильності.

Таким чином, можна зробити наступні висновки щодо взаємозв'язку цінностей на рівні нормативних ідеалів із суб'єктивною якістю вибору:

1. Обміркованість вибору негативно корелює з цінностями «задоволеність», «життя, сповнене вражень», «соціальне визнання» та «насолоджуючийся життям». У тих, хто необмірковано ставиться до власного вибору переважають цінності афективної автономії та майстерності.

2. Емоційний знак вибору негативно корелює з цінностями «відчуття приналежності» та «життя, сповнене вражень» і позитивно з цінностями «смисл життя» та «відповідальний». Серед цінностей, які пов'язані з емоційним знаком вибору є цінності, які відносяться до блоку афективної автономії та рівноправ'я.

3. Самостійність вибору особистості позитивно пов'язана з цінністю «самостійний» та негативно з цінностями «соціальна сила», «задоволення»,

«життя, сповнене вражень», «соціальне визнання», «авторитет», «скромний», «сміливий», «захищаючий оточуюче середовище», «впливовий», «поважаючий батьків та старших», «здоровий», «приймаючий життя», «слухняний» та «насолоджуючийся життям» пов'язані із самостійністю здійснення вибору. У кореляції із самостійністю вибору переважають цінності, які відносяться до цінностей блоку «майстерність» та «афективна автономія».

4. Задоволеність результатом власного вибору позитивно пов'язана з цінностями «відкритий до чужих думок» і «питливий» та негативно з цінностями «задоволеність», «життя, сповнене вражень», «багатство», «мир у всьому світі», «мінливість життя», «насолоджуючийся життям». Із задоволенням результатом власного вибору переважно корелюють цінності з блоку «афективна автономія».

У перспективі планується виявлення задоволеності власним вибором у жінок та чоловіків в залежності від їх значущих цінностей на рівні нормативних ідеалів.

Список літератури

1. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. — СПб. : Речь, 2004. — 70 с.
2. Лебедева Н. М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21, № 3. — С. 73–87.
3. Лебедева Н. М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. — 2001. — Т. 21, № 3. — С. 26–36.
4. Разработка методики диагностики процессуальной стороны выбора / Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Фам А. Х. // Психологическая диагностика. — 2007. — № 6. — С. 4–25.
5. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. — М. ; Нью-Йорк, 1973. — 276 с.
6. Федосова И. В. Проблема ценностных ориентаций в научной литературе / И. В. Федосова // Ценности и смыслы. — 2009. — № 2. — С. 75–92.

А. М. Орлова
аспирант факультета психологии
Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОВНЕ НОРМАТИВНЫХ ИДЕАЛОВ С ОТНОШЕНИЕМ К СОБСТВЕННОМУ ВЫБОРУ

Резюме

В статье проведён анализ подходов к изучению проблемы ценностей и отношения к собственному выбору личности. Определены разнообразные подходы к проблеме изучения ценностей. Показано, что ценности лежат в основе осуществления собственного выбора. Установлены взаимосвязи ценностей личности на уровне нормативных идеалов и отношения к собственному выбору.

Ключевые слова: выбор, ценности, нормативные идеалы, удовлетворённость, самостоятельность, продуманность, эмоциональный знак выбора.

A. M. Orlova
graduate student of psychology
Kharkiv National University V. N. Karazin

RELATIONSHIP VALUES PERSONALITY AT NORMATIVE IDEALS WITH RELATION TO THEIR OWN CHOICE

Summary

The approaches to the problem of values and attitudes to their choice of the individual have been analyzed in the article. A variety of approaches to the study of values have been identified. It is shown that the values are the basis of their own choice. Relationships at the level of the individual values of normative ideals and attitudes toward their own choice have been established.

Key words: choice, values, normative ideals, satisfaction, self-reliance, intelligent, emotional symbol of choice.

УДК 373.3:159

Д. М. Сабол
старший викладач кафедри методики та психології
дошкільної і початкової освіти
Інституту післядипломної педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка

ПРИКЛАДНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена питанням психології творчості, а саме впливу прикладної творчості на процес гармонізації особистості. Акцент поставлено на зв'язку декоративно-прикладної творчості з традиціями народу. Розглядаються також питання терапевтичних можливостей прикладної творчості та її впливу на розвиток дитини. Головна увага приділена процесу гармонізації особистості в поєднанні з психологічним та психічним здоров'ям.

Ключові слова: гармонізація особистості, психічне здоров'я, психологічне здоров'я, прикладна творчість, розвиток дитини, традиція, цілісність особистості, діяльність, народна творчість.

Згідно з тлумачним словником з інформаційно-педагогічних технологій «гармонійний розвиток особистості — це цілісність особистості, яка характеризується рівновагою, розумним розвитком її інтелектуальної, емоційної, вольової та фізичної сфер» [15]. З даного визначення логічно випливає те, що гармонійний розвиток особистості процесуально тісно пов'язаний із психічним та психологічним здоров'ям особистості.

Автор генетико-психологічної теорії особистості С. Д. Максименко розуміє психічне здоров'я «як аспект здоров'я взагалі, який підкреслює стан душевного комфорту, відсутність патологічних психічних проявів та здатності до ефективної діяльності і саморегуляції у відповідності до власних (відрефлексованих) цілей і інтересів людини» [9, 267]. Поняття психологічного здоров'я відрізняється від попереднього терміну і пропонується використовувати «у зв'язку з необхідністю диференціювати стани соматично і психічно здорової людини відносно її становлення як цілісної особистості, рівня і змісту вищих рухових переживань і процесів смислоутворення» [там само]. Вчений вважає слушним тлумачення поняття психологічного здоров'я І. В. Дубровіною з точки зору повноти і дійсного багатства розвитку особистості, зазначаючи при цьому, що здоров'я взагалі і психічне здоров'я зокрема «виступають необхідними умовами психологічного здоров'я, але, в той же час, і останнє (тобто — можливість повноцінного розвитку) впливає на соматичну і психічну сферу людини» [там само].

Відтак, і у визначенні гармонійного розвитку особистості, і у визначенні психологічного здоров'я, до складу якого входить психічне здоров'я, фігурує поняття цілісної особистості, на формування якої впливає бага-

© Сабол Д. М., 2012

то чинників. Чільним фактором цілісності і здоров'я виступає діяльність, яка «передбачає усунення негативних наслідків хворобливих переживань, небажаних установок, невпевненості у власних силах, тривожності та інших хворобливих і граничних станів» [9, 267].

Варто погодитись із твердженням С. Д. Максименка та В. В. Рибалки стосовно того, що процес діяльності взагалі (а особливо — в дитячому віці) є могутнім фактором соматичного, психічного і психологічного здоров'я особистості [12]. Ці вчені розглядають діяльність не лише як фундаментальну форму активності, але й як особливий стан людини — стан комфортний і стенічний, оскільки він являє собою переживання людиною власної повноцінності, активності, приналежності до людського роду і його надбань [12]. Діяльність постає органічно-притаманним людині явищем, формою її розвитку як особистості (Л. С. Виготський), і саме з цієї причини виступає фактором її здоров'я. Відповідно, відсутність діяльності (аналогічно з явищем «сенсорного голоду») розцінюється як чинник виникнення нездоров'я. Дана закономірність діє протягом усього життя людини, але найгостріше в дитячому віці, коли формується саме психічне душевне єство як сплав соціального досвіду з власною активністю суб'єкта» [9, 267–268].

Дану теоретичну розвідку ми хочемо присвятити вивченню впливу занять прикладною творчістю на формування гармонійної особистості. Планується розглянути не просто «процес діяльності», а саме творчий процес занять прикладною творчістю і його вплив на розвиток дитини та гармонізацію дорослої особистості.

Ще мислителі давньогрецької філософії, зокрема Платон, стверджували, що творче мистецтво є такою здатністю, яка спричинює те, чого раніше не було, і все, що викликає перехід із небуття в буття — все є творчість. Отже, витвір будь-яких зразків мистецтва і ремесла можна вважати творчістю, а всіх «створювачів» — творцями [7].

Творчість — це розкриття нового, його вираження по-новому або самостійно (у новій для дитини або творчої особистості формі), тобто передбачає певний крок у невідоме в формі задуму або продукту творчого мислення і творчої діяльності. Творчість передбачає не повторення і запам'ятовування існуючого, а «породження образу» (В. П. Зінченко), що дозволяє поглянути на світ по-іншому, з нової точки зору, з іншого боку, просунутися вперед порівняно з тим, що було раніше, надати існуючому новий вигляд і порядок [7].

Згідно з концепцією творчості Я. А. Пономарьова, в процесі творчості задіяні інтуїтивне і логічне мислення. Логічно, що і до складу інтелекту входять також дві зазначені сфери, які умовно проникають одна в одну. Ці сфери вчений описує як абстрактні грані мислення: інтуїтивного і логічного. Творчий акт, за Я. А. Пономарьовим, виникає тоді, коли з'являється потреба в новому знанні, яка народжується на вищому рівні організації творчої діяльності (чим умовно оперує логічне мислення), а засоби здійснення цієї потреби виникають на нижчих структурних рівнях (де визначальну роль відіграє інтуїтивне мислення і несвідоме). Такий взаємопроникний процес призводить до появи нового знання [11].

Заслуговує на увагу й розглянута В. М. Дружиніним проблема здібностей до творчості. Вчений констатує, що творчих здібностей як таких немає, а є певні творчі особистості, яким властиві певні риси і відповідна мотивація [6].

У свою чергу А. Маслоу, інтерпретуючи творчість як креативність, висловлює дещо іншу думку: креативність є етап натхненної творчості, процес деталізації творчого продукту і надання йому конкретної предметної форми. Вчений вважає, що концепція креативності і концепція здорової, самоактуалізованої особистості дедалі більше зближуються, і може так статися, що вони зіллються в одному явищі. Інший висновок А. Маслоу полягає в тому, що навчання творчості (як і навчання через творчість) може бути надзвичайно корисним не стільки у сфері підготовки до творчих професій, скільки для створення хорошої людини. Якщо ми дійсно хочемо, щоб наші діти стали більш людяними, щоб вони актуалізували все закладене в них, то стає ясним, що єдиним способом навчання, який хоч якось намагається наблизитися до досягнення цих цілей, є навчання через творчість. У даному випадку автор розмірковує про навчання через творчість, яке будучи правильно поставленим, може стати альтернативою всім іншим видам навчання [10].

Ми погоджуємося з думкою Маслоу про те, що творча діяльність — одна з вищих потреб у ієрархії потреб людини, потреба в самоактуалізації, де розкриваються і реалізуються всі можливості, здібності і таланти особистості.

К. Г. Юнг при розгляді проблеми творчості звернув увагу на те, що у феномені творчого акту виявляються архетипи колективного несвідомого [13]. Про спосіб розкриття і піднесення особистості до свого ідеального Я в творчості писав Р. Ассаджиолі [13].

«Більшість вчених впевнені в тому, що наявність високої мотивації та особистісного захоплення є головними ознаками творчої особистості. До цього часто приплюсовують такі особливості, як незалежність та упевненість. Незалежність, орієнтація на особистісні цінності, а не на зовнішні оцінки може вважатися головною якістю креатива.

У психології творчості виділяють такі особистісні якості творчих людей:

1) незалежність — особистісні стандарти важливіші стандартів групи, неконфомність оцінок та суджень;

2) відкритість розуму — готовність повірити своїм та чужим фантазіям. сприйнятливість нового та незвичайного;

3) висока толерантність до невизначених та не вирішених ситуацій, конструктивна активність в цих ситуаціях;

4) розвинене естетичне почуття, прагнення до краси.

Часто у вище зазначеному переліку особистісних якостей творчих людей згадують особливості «Я-концепції», яка характеризується впевненістю в своїх здібностях та силі характеру» [11].

Карл Роджерс у своїй праці «Погляд на психотерапію. Становлення людини», пише: «Творчість — це устремління людини реалізувати себе. Під цим устремлінням я маю на увазі потяг до розвитку, розширення, удоско-

налення, зрілості, виявлення всіх здібностей організму і особистого Я. Це устремління може бути глибоко приховане під декількома нашаруваннями психологічного захисту, за штучним фасадом небажання, але це устремління є у кожної людини і тільки чекає сприятливих умов для вивільнення і проявлення. Саме воно є головним фактором мотивації творчості, коли особистість вступає в нові відношення з оточуючим світом, прагнучи найбільш повно бути собою» [3, 218].

Аналізуючи питання психології мистецтва, Л. С. Виготський великої уваги надавав катарсичній розрядці нервової енергії глядача, його внутрішньому душевному очищенню через мистецтво. В катарсисі, очищенні, у вивільненні від обтяжливого почуття полягає психотерапія — суть застосування мистецтва в лікувальному процесі [5].

Творча діяльність тісно пов'язана з культурою, оскільки за допомогою неї здійснюється розвиток самої культури. Особистість, яка займається творчістю, реалізується за допомогою самої ж таки творчості, вона взаємодіє з духовними та матеріальними надбаннями минулих поколінь. Творчість спонукає особистість до входження в культуру, до злиття з нею, до висвітлення в творчому процесі як традиційних, так і новітніх ідей.

В структурі соціального механізму творчої діяльності особи особливо великою є роль національної культури. Творчий потенціал особи — це не тільки фрагмент епохи конкретно-історичного суспільства, але й національної культури. Англо-американський критик Т. С. Еліот зазначав, що кожній нації, кожній расі притаманний особливий склад розуму, не лише творчий, але й критичний. Соціально-культурні фактори (продукти) зможуть позначитися на творчому процесі лише в тому випадку, коли вони вплетені в реальну життєдіяльність особи. Їх прояв має природний характер, тому вплив цих факторів на особу важко сприйняти [8].

Академік Д. С. Лихачов обґрунтовує поняття «екологія культури», тобто культурного середовища, в якому живе і розвивається дитина, яке вона вбирає в себе з колиски, маючи на увазі основи національної культури, серед яких первинне значення має рідна мова й історичні традиції духовного життя народу. Якщо екологія культури руйнується, зникає нація, етнос. Поза культурними особливостями не можна штучно нарощувати ні мораль, ні господарське, економічне життя народу [14].

Для становлення творчої особистості, особливо в юному віці, важливо мати зразок для наслідування, причому не тільки далекий ідеал, але й найближчий приклад. Помітити талант, морально підтримати його може здорова сім'я, а достатньо високий культурно-освітній рівень сім'ї дає перший серйозний поштовх до розвитку гармонійної особистості.

«Людину, — пише Г. Ващенко, — можна визнати за гармонійно розвинуту лише за тієї умови, коли якась властивість посідає центральне місце в її психічному житті і відіграє роль стрижня, навколо якого органічно поєднуються особисті властивості людини» [7].

Роль стрижня гармонійного розвитку чітко прослідковується в народній традиції. Остання постає однією з найважливіших опор у творчості, складає основу, первинну базу творчого акту, формує у суб'єкта творчості

певну психологічну установку, що сприяє реалізації тих чи тих потреб суспільства. У традиціях об'єктивоване минуле, історична діяльність людини, що виступає в змінених умовах в якості одного із вирішальних факторів функціонування і розвитку суспільства.

Народна творчість, що базується на фольклорному мисленні, є носієм традицій. Сутнісне наповнення даного концепту надав В. Д. Буряк: «Системність фольклорного мислення — це відображення у народній свідомості сукупності всіх архетипів (міфологічних, фольклорних, історичних, етичних, естетичних, мовних, образних тощо). Єдина художня свідомість народу виражає його менталітет на рівні «трансляції» (виконання) фольклорного твору в усіх його етнічних, психологічних та соціальних особливостях» [4, 99].

Усі види народної творчості (усна народна творчість, музичне, театральне, танцювальне мистецтво, художнє, прикладне (ужиткове) або декоративне мистецтво, архітектура) об'єднує одне — відображення життя і діяльності народу, його побуту та історії. Через народну творчість відбувалось пізнання світу, практична дія, що сприяла розвитку мислення, уяви, накопиченню знань, передачі їх підростаючому поколінню та вихованню молоді.

Декоративне мистецтво відіграє особливу роль у загальній культурі народу, оскільки ця галузь мистецтва оформлює середовище, в якому живе людина. Декоративному мистецтву належать багато видів в т. ч. і декоративно-прикладне.

Як стверджував Л. С. Виготський: «Прикладна творчість являє собою товарне виготовлення художніх виробів при обов'язковому застосуванні творчої ручної праці, це і є та діяльність, що являє собою органічно-притаманне людині явище, формує її розвиток як особистості» [5]. Як один із виявів суспільної свідомості, декоративно-прикладне мистецтво будь-якого народу має позитивний вплив як на тих, хто виготовляє виріб, так і на тих, хто споглядає його. Відповідь на питання про витоки цього позитивного впливу знаходимо в працях С. Л. Рубінштейна [1].

Згідно з працями С. Л. Рубінштейна, рух завжди супроводжується емоцією: рух не лише виражає вже сформоване переживання, але і сам, включаючись в нього, формує це переживання. Правильний момент у розвитку емоційних станів полягає в констатації зв'язку емоцій і рухів. Поява в акті творчості нової художньої форми означає одночасне виникнення на основі моторного компоненту нової художньої емоції [1].

Розглядаючи на основі тверджень С. Л. Рубінштейна творчий процес, наприклад, вишивання, можна сказати, що філігранна дрібна моторика рук викликає у вишивальниці естетичні емоції — передчуття створення краси, переживання радості від зробленого, милування результатом роботи. Переживання цілого комплексу позитивних емоції стимулює нові рухи, які, у свою чергу, несуть нові, теж позитивні, емоції. Цей процес нескінченний: чим більше людина працює, тим більше вона переживає позитивних емоцій. Будучи постійним, такий процес допомагає хворій людині видужати, а здоровій — гармонізуватись. Виходячи з цього, можна

з впевненістю сказати, що вишивка чинить прямий терапевтичний вплив на суб'єкта даної творчості. Тому заняття з прикладної творчості своїм цілющим впливом створюють ефект терапевтичної профілактики: трансформуючи енергію в творчу активність, сприяють психологічній стійкості та здоров'ю.

Ось як арт-терапевт московської психіатричної лікарні Є. А. Добролюбова у статті «Про терапію творчим самовираженням» описує метод доцента кафедри психотерапії російської академії післядипломної освіти М. Є. Бурно, названий автором «терапія творчим самовираженням» [2]. «Терапія творчим самовираженням допомагає сором'язливим людям з депресивними розладами, важким характером пізнати себе та інших, свою й чужу емоційну різноманітність, особливості мислення різних людей, сильні та слабкі сторони кожного типу — розвити та творчо застосувати сильні та навчитися коригувати (але не ламати) слабкі. Допомагає стати оптимістичними, потрібними людям, нести світло в душі, ввійти в творчий (цілющий) стиль життя або хоча б знайти свою творчу «екологічну нішу». Творчість тут розуміється як виконання будь-якої моральної справи по-своєму, у відповідності до своєї неповторної духовної індивідуальності. Розлад настрою розмиває її, і людина не відчуває себе самою собою, переживає знеособленість. Творча робота душі повертає людину до самої себе, відновлює її з аморфності» [2] — це все є ознаками гармонізації особистості.

У процесі творчості людина «повертається обличчям до свого дитинства», до свого внутрішнього «я», оскільки «побутове мистецтво» є «мистецтвом колективної творчості і «в кожному предметі народної творчості викристалізовується художнє чуття, естетичне розуміння цілого народу» [2, 94]. Творча людина, що виявляє художню індивідуальність, отримує «подвійне естетичне задоволення»: «Більше, ніж будь-коли, відчуває себе частиною єдиного великого цілого, від якого отримує всю свою силу і все своє значення, подібно богатирю російського народного епосу, що черпав свої сили від дотику до матері-землі» [2, 111]. У цій надихаючій терапії чітко бачиться момент саморозкриття в творчості, почуття глибокого зв'язку зі своїм народом, його історією.

Лікар-психотерапевт Г. І. Берштейн, ділячись своїм досвідом роботи, констатує, що терапія плетенням, вишивкою, різьбленням по дереву, випалюванням, живописом, виготовленням іграшок і т. п. служить не «відволіканням», а «активує», будить творчі сили, які раніше перебували в прихованому стані. Терапія творчістю відкриває хворим такі можливості, про які вони раніше і не думали [2, 115]. Такого роду лікування є самостійною терапією на рівні з іншими психотерапевтичними методами.

Будь-який витвір, створений самостійно, виховує впевненість у собі, самостійність, підвищує самооцінку. У дітей поступово відпрацьовується уважність, зосередженість, посидючість, старанність, врівноваженість. Вони стають спокійнішими, вдумливішими. Поступово удосконалюються навички певного виду роботи, до роботи з дрібними предметами, покращується пам'ять (зорова, слухова, м'язова), поліпшується моторика.

На основі матеріалів, викладених в даній роботі, можемо зробити висновок, що на будь-якому етапі розвитку особистості, починаючи з дитинства і закінчуючи зрілим віком, важливим і впливовим на морально-психічне здоров'я людини фактором є творчість, і прикладна творчість, зокрема.

Творчість є одним із засобів підвищення емоційного тонусу особистості, закріплення комплексу емоційно-вольової саморегуляції, актуалізації позитивної гами переживань.

Заняття прикладною творчістю в дитячому віці сприяють формуванню особистості, розширюючи і розвиваючи свідомість дитини. У дорослої ж людини творче самовираження сприяє терапевтичній профілактиці, формує психологічну стійкість, є засобом набуття психічного і психологічного здоров'я та гармонізації особистості.

Список літератури

1. Басин Е. Я. Психология художественного творчества : Личностный поход / Е. Я. Басин — М. : Знание, 1985. — 82 с.
2. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. — Екатеринбург : Деловая книга, 1999. — 382 с.
3. Буряк В. Д. Поетика інформаційно-художньої свідомості. Еволюція форм і методів вираження інформації в контексті інтелектуалізації творчої свідомості / В. Д. Буряк. — Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетровського університету, 2001. — 340 с.
4. Буряк В. Д. Архетипно-інтелектуальний феномен національної свідомісної ідентифікації і публіцистичне мислення / В. Д. Буряк. — Вісник Львівського університету. Серія журналістики. — 2004. — Вип. 25. — С. 97–111.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1987. — 368 с.
6. Зись А. Я. Художественное творчество и психология / А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский. — М. : Наука, 1991. — 224 с.
7. Макаров А. М. П'ять етюдів: підсвідомість і мистецтво. Нариси з психології творчості / А. М. Макаров. — К. : Рад. письменник, 1990. — 218 с.
8. Малахов В. А. Імператив творчості (декілька міркувань з приводу нинішньої духовно-моральної ситуації) / В. А. Малахов, Т. О. Чайка // Збірник наукових праць АН України: Світогляд і духовна творчість / Ін-т філософії. — К. : Наукова думка, 1993. — С. 133–139.
9. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. — К. : ТОВ «КММ», 2007. — 296 с.
10. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — Санкт-Петербург : Евразия, 1997. — 320 с.
11. Пономарев Я. А. Исследование проблем психологии творчества / Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1983. — 364 с.
12. Рибалка В. В. С. Д. Максименко: генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості / В. В. Рибалко // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. — № 3. — С. 1–4.
13. Самуэлс Э. Юнг и постюнгианцы. Курс юнгианского психоанализа / Э. Самуэлс. — М. : ЧеРо, 1997. — 283 с.
14. Фурман А. Психокультура української ментальності / А. Фурман. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 148 с.
15. Інтернет-ресурс : http://posibnyky.vntu.edu.ua/pdf/000758.pdf

Д. М. Сабол
старший преподаватель кафедры методики и психологии
дошкольного и начального образования
Института последипломного педагогического образования
Киевского университета имени Бориса Гринченко

ПРИКЛАДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СПОСОБ ГАРМОНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Резюме

Статья посвящена вопросам психологии творчества, а именно влиянию прикладного творчества на процесс гармонизации личности. Акцент сделан на связи декоративно-прикладного творчества с традициями народа. Рассматриваются также вопросы терапевтических возможностей прикладного творчества и его влияния на развитие ребенка. Главное внимание уделено процессу гармонизации личности в объединении с психологическим и психическим здоровьем.

Ключевые слова: гармонизация личности, психическое здоровье, психологическое здоровье, прикладное творчество, развитие ребенка, традиция, целостность личности, деятельность, народное творчество.

D. M. Sabol
senior lecturer in psychology and methodology
Preschool and Primary Education Institute
Postgraduate Education
Kiev University Boris Grinchenko

APPLIED ART AS A HARMONIZATION OF PERSONALITY

Summary

Article is devoted to the question of psychology of creativity, namely to the influence of applied art on harmonization process of personality. The accent is pointed on liaison of decorative and applied art with folk traditions. Also there are considered questions of therapeutic features of applied art and its impact on development of a child. Main attention is paid to harmonization process of personality in coincidence with psychological and psychical health.

Key words: harmonization of personality, psychical health, psychological health, applied art, development of child, tradition, integrity of a person, activity, folk art.

УДК 159.942–053.6:376

К. І. Шкарлатюк
кандидат психологічних наук, доцент кафедри
медичної психології та психодіагностики ВНУ ім. Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ ЩОДО МАЙБУТНЬОГО У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена дослідженню проявів тривожності щодо майбутнього у ранньому юнацькому віці. Представлено особливості та результати проведення навчально-практичного тренінгу формування життєвих перспектив старшокласників.
Ключові слова: тривожність, самооцінка, життєве призначення, образ майбутнього, життєві перспективи.

В широкій палітрі питань, пов'язаних з дослідженням внутрішнього світу людини, проблема репрезентації у її самосвідомості суб'єктивної картини майбутнього життєвого шляху, образу бажаного майбутнього, посідає особливе місце, оскільки прямо і безпосередньо пов'язується з найактуальнішою потребою сьогодення, — потребою формування особистості як суб'єкта власної життєдіяльності. В цьому контексті етап раннього юнацького віку посідає виняткове становище, адже у цей період відбуваються глибокі внутрішньоособистісні трансформації, формуються психологічні новоутворення, які визначають подальший зміст і напрям розвитку особистості, її майбутню життєву лінію, врешті, повноту її самоінтеграції і самоздійснення як неповторної цілісності.

Знання закономірностей розгортання життєвого шляху особистості виступає необхідною умовою науково обґрунтованого керування розвитком здатності юнаків і дівчат до побудови реального образу бажаного майбутнього. Значний внесок у дослідження проблематики тривожності щодо майбутнього внесли як зарубіжні (А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Ж. Піаже, К. Юнг), так і радянські та вітчизняні вчені (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, О. О. Кронік, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко та ін.). Теоретико-методологічний аналіз їх здобутків дає можливість виділяти наявність двох основних підходів до розгляду життєвого шляху особистості: часового та структурно-смислового. Існує незначна кількість досліджень, де образ бажаного майбутнього життя розглядається під кутом зору єдності часового та смислового вимірів.

Останніми роками у вітчизняній і зарубіжній науці з'явилося чимало практичних напрацювань, присвячених саме розвитку та корекції життєвої та професійної антиципації. Це роботи І. Г. Батраченка (методи вдосконалення комунікативної антиципації педагога; цілеспрямоване научіння автобіографічній антиципації); О. О. Кроніка (біографічний тренінг); Л. О. Регуш (практикум із розвитку прогностичної здатності); О. Г. Рихальської (груповий психологічний тренінг життєвої антиципації та ін-

© Шкарлатюк К. І., 2012

дивідуальне консультування); Г. Сміта (тренінг прогнозування поведінки) [2; 4; 5; 6]. Однак на сьогодні статус практичного використання технології прогнозування набуває більшої актуальності, адже саме ця технологія містить такий інтегрований елемент як побудова життєвої програми суб'єкта. Як модель наміченого ним життєвого шляху, ідеальний і бажаний образи майбутнього результату, життєва програма відображає магістральні цілі, життєві плани і способи їх реалізації в певних видах професійної діяльності.

Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлюється передусім потребами педагогічної та психологічної практики, адже знання про психологічні особливості побудови юнаками образу майбутнього сприятиме, з одного боку, оптимальному добору психолого-педагогічних впливів, а, з іншого, — підвищенню психологічної готовності останніх до самостійного й відповідального вибору власного майбутнього.

Міра переживання майбутнього, як проблема, опосередкована такими детермінантами, як особливості образу майбутнього і міра гармонійності, позитивності Я-концепції молодих людей. Чим вища позитивність Я-концепції, тим нижча міра переживання суб'єктом майбутнього як проблеми. Юнаки та дівчата, що мають високу працездатність, адекватну самооцінку, здатність відстоювати свою точку зору і високі комунікативні здібності, переживають своє майбутнє як проблему меншою мірою, ніж їхні ровесники з низькою працездатністю, низькою самооцінкою і низьким рівнем розвитку комунікативних здібностей. Крім того, було виявлено, що міра переживання майбутнього, як проблеми, зростає при підвищенні рівня особистісної тривожності.

Відсутність високого рівня сформованості образу майбутнього, майбутніх життєвих орієнтацій, свого власного життєвого призначення, підвищена тривожність та низька самооцінка у ранньому юнацькому віці обумовили необхідність психокорекційної роботи із старшокласниками (учнями 10 класу) для формування адекватного образу власного майбутнього та перспективного розвитку стосунків старшокласника із зовнішнім світом взагалі. Ефективним шляхом оптимізації образу бажаного майбутнього, картини майбутнього життєвого шляху є вплив активними методами та формами навчання на прояви психологічних механізмів формування цього образу з метою їх оптимізації засобами психологічного тренінгу.

Система роботи з психологічної корекції рівня сформованості образу майбутнього базується на активізації оптимальних проявів психологічних механізмів формування образу майбутнього та власного життєвого призначення.

З метою зниження рівня тривожності щодо майбутнього складено програму тренінгу формування життєвих перспектив в ранньому юнацькому віці.

Програма тренінгу дозволяє старшокласнику:

1. сформувати адекватний рівень самооцінки;

2. навчитися керувати своїм внутрішнім світом та проявляти свою індивідуальність;

3. зрозуміти своє істинне «Я»;

4. найбільш успішно і повно реалізувати себе в поведінці та діяльності;

5. самовизначитись на подальшому життєвому шляху, сформувати свою мету у житті;

6. знизити тривожність щодо власного майбутнього, здобути впевненість у реалізації життєвих планів.

На першому етапі дослідження було діагностовано 57 учнів віком 16–17 років за допомогою методики вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. А. Немчинова), тесту-анкети «Самооцінка» та методики «Життєве призначення» О. І. Моткова.

За результатами проведення психологічної діагностики було виявлено 16 осіб з високим рівнем тривожності та низьким рівнем самооцінки. Серед життєвих орієнтацій у них є переважаючими: «Виконавець», «Підлеглий», «Підтримка себе». Внутрішньоособистісними факторами, що не сприяють здійсненню призначень у цих старшокласників, були відзначені зовнішній локус контролю, низька усвідомленість та односпрямованість життєвого призначення, відсутність віри в здійснення життєвого призначення, низька дієвість власного життєвого покликання.

У навчально-практичному тренінгу взяли участь 12 учнів 10 класу НВК Гімназії № 14 м. Луцька. В структурі тренінгу виділяється початковий (настановчий) етап, основна частина та завершальний етап психологічного тренінгу.

Програма тренінгу складається із чотирьох блоків занять:

1. Самодіагностика.

2. Я і моя самооцінка.

3. Впевненість — запорука успіху.

4. Крокую у майбутнє!

Важливим є зосередження уваги на необхідності проходження таких основних кроків професійного та особистісного самовдосконалення, які в узагальненому вигляді допоможуть оцінити ситуацію майбутнього життя кожним учасником тренінгу.

Відповідно уся тренінгова програма поділяється на три частини: 1) дослідження контексту (аналіз потреб в професійному та особистісному самовдосконаленні, проведення діагностики, визначення цілей і задач, вибір практичних методів та засобів професійного та особистісного розвитку); 2) практичне здійснення обраного шляху; 3) оцінка результативності реалізованого плану дій.

У програмі тренінгу були використані такі методи: психогімнастичні вправи, бесіда, виконання завдань у міні-групах, у парах, домашні завдання, розв'язування прогностичних та логічних задач, рольові ігри, міні-лекції, релаксаційні техніки, як відомі, так й у авторському варіанті. Мало місце також індивідуальне консультування окремих учасників експерименту.

Ефекти тренінгу оцінювалися у такий спосіб: спостереження за учасниками тренінгу в ході роботи, індивідуальні бесіди з ними, аналіз домашніх завдань, колективне підведення підсумків, повторне діагностування.

Після проведення формувальних заходів в експериментальній групі результати суттєво змінилися. Отримані дані демонструють підвищення рівня самооцінки старшокласників.

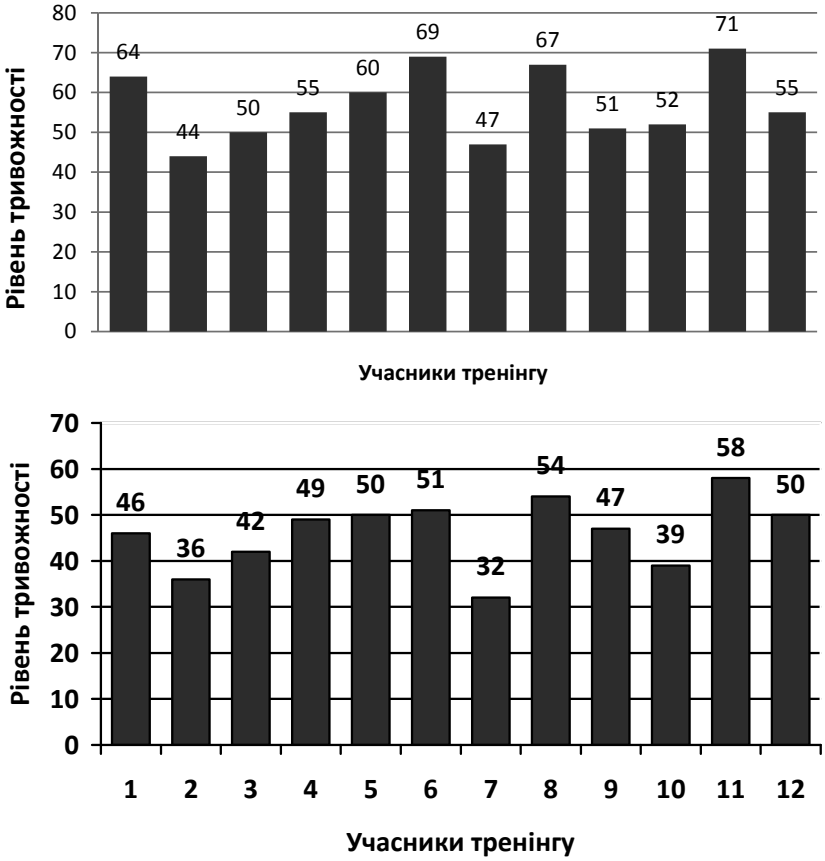


Рис. 1. Результати порівняльного аналізу рівнів тривожності до й після експерименту

Результати засвідчують, що після проведення тренінгу рівень тривожності юнаків знизився на 19,5 % (перед проведенням тренінгу середній рівень тривожності становив 34,4 бали, після проведення тренінгу — 27,7 бали). Що стосується життєвих орієнтацій учасників тренінгу, то відбулися наступні зміни: старшокласники почали активніше приймати позицію творця, проявляти ініціативу, висловлювати власну думку. Підвищилися такі позиції як «Підтримка себе» та «Підтримка інших» (перша життєва орієнтація підвищилась на 7,9 %, друга — на 42,4 %). «Ситуаційна орієнтація» після навчально-практичного тренінгу зменшилась на 29,5 %, а «Духовна орієнтація» збільшилась на 34,2 %. Це свідчить про те, що старшокласники після проведеного тренінгу стали більше роздумувати над загальнолюдськими цінностями.

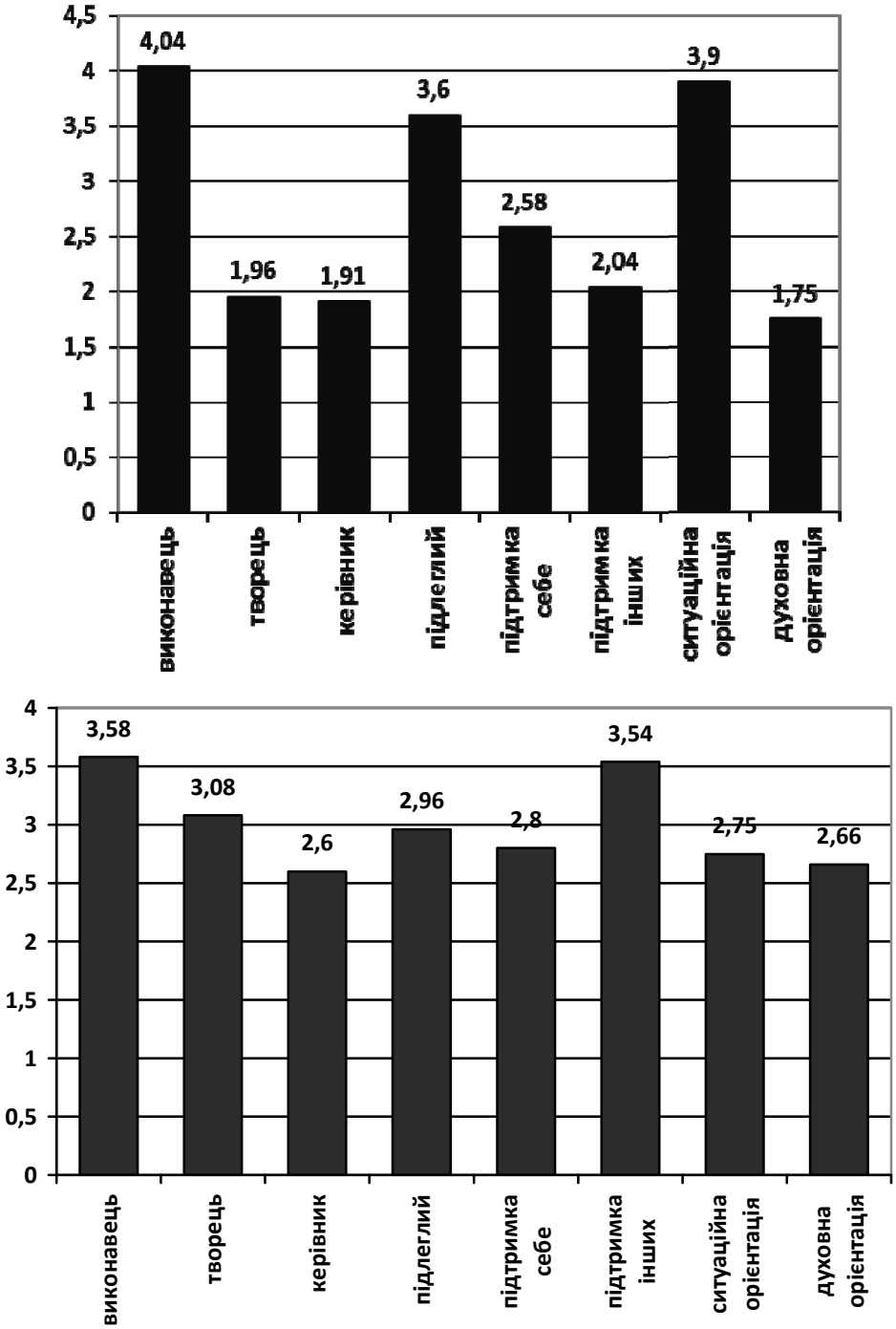


Рис. 2. Результати порівняльного аналізу життєвих орієнтацій до і після експерименту

Окрім того, за допомогою методики «Життєві призначення» було діагностовано внутрішньоособистісні фактори, які впливають на здійснення життєвих призначень.

Потенційна ймовірність здійснення життєвого призначення (гармонійність внутрішньоособистісних факторів здійснення життєвих призначень — індекс ГОЖП) є показником сприятливості вираженості таких характеристик як локус контролю, усвідомленість призначень, жорсткість спрямованості призначень, віра в їх здійснення — для реалізації своїх життєвих орієнтацій. Даний індекс після проведення навчально-практичного тренінгу в середньому збільшився на 32 %. Це вказує на підвищення потенційно гармонійних внутрішніх умов для реалізації усіх життєвих призначень.

Отже, результати проведеного навчально-практичного тренінгу формування життєвих перспектив в ранньому юнацькому віці засвідчили зниження рівня тривожності щодо майбутнього, більш адекватною стала самооцінка старшокласників. Переважаючими життєвими орієнтаціями виявились «Творець», «Керівник», «Підтримка інших» та «Духовна орієнтація». У школярів збільшилась усвідомленість життєвого призначення, інтереси стали більш різноспрямованими, зміцнилась віра в здійснення життєвого призначення та готовність до дій з метою втілення в життя своїх покликань.

Список літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Батраченко І. Г. Психологія антиципації / І. Г. Батраченко. — Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2009. — 264 с.
3. Вірна Ж. П. Адаптаційні ресурси професійної часової компетентності / Ж. П. Вірна // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. — Психологія. — 2008. — Випуск 25. — С. 28–34.
4. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. — 2-е издание, исправленное и дополненное. — М. : Смысл, 2008. — 294 с.
5. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб. : Речь, 2003. — 352 с.
6. Рихальська О. Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості / О. Г. Рихальська: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. — К., 2004. — 195 с.
7. Технологія тренінгу / [упорядник О. Главник, Г. Бевз] ; за заг. ред. С. Максименка. — К. : Главник, 2005. — 112 с.

Е. И. Шкарлатюк
кандидат психологических наук, доцент кафедры
медицинской психологии и психодиагностики ВНУ им. Леси Украинки

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОЖНОСТИ ОТНОСИТЕЛЬНО БУДУЩЕГО В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Резюме

Статья посвящена исследованию проявлений тревожности относительно будущего в раннем юношеском возрасте. Представлены особенности и результаты проведения учебно-практического тренинга формирования жизненных перспектив старшеклассников.

Ключевые слова: тревожность, самооценка, жизненное предназначение, образ будущего, жизненные перспективы.

K. I. Shkarlatiuk
Ph.D of psychology. BC., Associate Professor
Medical Psychology and psychodiagnostic VNU Ukrainka L.

FEATURES OF CORRECTION LOOKING MANIFISTATIONS OF ANXIENT IN YOUNG ADULTHOOD

Summary

The article is devoted to the research of anxiety displays about the future in adolescence. Peculiarities and results of educational and practical training of life prospects formation of senior pupils are presented.

Key words: anxiety, self-esteem, life purpose, image of the future, life prospects.

СЕКЦІЯ 4

ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН В СУСПІЛЬСТВІ

УДК 159.9:364.272

А. А. Аталиева
соискатель кафедры клинической психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова
преподаватель Государственного учебного заведения «Одесский учебный центр № 14» при Одесской исправительной колонии № 14

БИО-ПСИХО-СОЦИО-ДУХОВНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ НАРКОМАНИИ И АЛКОГОЛИЗМА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ ПРОГРАММЫ РЕАБИЛИТАЦИИ «12 ШАГОВ»

Статья посвящена анализу проблемы химической зависимости с позиций био-психо-социо-духовной концепции. Анализируются основные вопросы и представления об этой патологии в рамках каждого из обозначенных направлений. Излагаются возможности программы «12 шагов» как один из эффективных методов реабилитации данной патологии. Описываются методы подхода к изучению личностных особенностей аддиктов, являющихся участниками программы «12 шагов».
Ключевые слова: алкоголизм, наркомания, био-психо-социо-духовный подход, реабилитационная программа «12 шагов», методология оценки личности.

Человечество очень ценит свободу. Почему же при этом свободных людей так мало? Более того, с каждым днем становится все больше и больше желающих попасть в какую-нибудь зависимость. От чего же конкретно можно быть зависимым? От кофе, еды, шоколада, азартных игр, сигарет, алкоголя и наркотика, телевизора, походов по магазинам, секса, своих эмоций, чужого мнения, другого человека. Список можно продолжить. Каждый человек обычно знает или догадывается, от чего он зависим. Но самое парадоксальное заключается в том, что далеко не каждый стремится избавиться от этого, не говоря уже о том, что не желает этого признавать. Проявления психологической зависимости во многом определяют весь жизненный путь человека и могут служить невидимым двигателем поступков и выбора.

Химическая зависимость — это болезнь, возникающая у тех, кто систематически и регулярно употребляет в любой форме различные химические вещества (растительного или синтетического происхождения), вызывающие изменения в сознании. К ним относятся не только известные наркотики, такие как кокаин, героин, гашиш, но и различные клеи, растворители и, конечно же, алкоголь. В современном обществе распространенность химических аддикций имеет устойчивую тенденцию к росту, охватывая все более молодые слои населения. Это определяет актуальность исследований, направленных на понимание сущности этой патологии и разработку подходов реабилитации лиц, страдающих этой патологией влечений.

Наркомания включена в медицинские справочники и каталоги наряду с любыми другими заболеваниями, считается прогрессирующей и смер-

© Аталиева А. А., 2012

тельной болезнью и по степени тяжести приравнивается к онкологическим заболеваниям. Но в обыденном сознании все еще присутствует стереотип, что наркоман — это либо преступник, либо человек, не имеющий силы воли, либо просто испорченный человек.

Врач-рефлексотерапевт Ю. А. Захаров в своей книге «Наркотики: от отчаяния к надежде» утверждает, что в характере тех или иных личностей можно усмотреть черты, ставящие конкретного человека в группу риска. Откуда берутся такие черты? Ведь ясно, что никто из родителей сознательно не станет развивать их в детях. Однако **чрезмерная заботливость** матери о ребенке, особенно о единственном, предоставление ему безграничной свободы, освобождение его от всяких обязанностей и безоговорочное выполнение всех его прихотей является одним из основных источников формирования таких черт личности, которые впоследствии могут стать причиной возникновения наркотического пристрастия у подростков. К такому же результату может привести **слишком суровое отношение** к ребенку, нетерпимость, эмоциональная холодность родителей. В **первом случае** у ребенка не вырабатывается стремление преодолевать трудности, которые встречаются в повседневной жизни. У подростка формируется недостаточно зрелая, инертная, уступчивая психика. Сложившееся в раннем детстве представление о собственном всесилии, закрепляется и переносится на более поздний возраст, что в столкновении с жизненными обстоятельствами порождает постоянные фрустрации.

Подросток начинает избегать сложных ситуаций, опасаясь поражений и невыносимой правды разоблачения, понимая, что он — не такая уж исключительная личность, какой считают его родители. Поскольку в жизни невозможно постоянно уклоняться от трудностей, молодой человек старается убежать в беспроблемный, как ему кажется, а вместе с тем неизведанный мир наркотического дурмана.

Во **втором случае** ребенок жаждет любви, ласки, которых не получает от суровых, отталкивающих родителей. На определенном этапе он восстает против их требований, возлагаемых на него обязанностей, против них самих и всего мира взрослых. С одной стороны подросток ощущает дефицит материнской любви, с другой — злость. Он агрессивен по отношению к родителям из-за их эмоциональной черствости. Наркотик же, искажая действительность, создает иллюзию любви.

Особенно восприимчива к развитию пагубного пристрастия **психика подростка** примерно на 12–15 году жизни. В этом переломном возрасте, независимо от предыдущего поведения родителей, молодой человек стремится ослабить связи с ними и замыкается в себе, время от времени проявляя агрессивность, становится резким в отношении со взрослыми, противится их воле. Этому возрасту свойственна мечтательность, а также склонность к легкому восприятию крайних мнений, к незрелым эмоциональным поступкам.

Все эти проявления, естественные для психического развития подростка (согласно периодизации психического развития Эрика Эриксона, Жана Пиаже) и представляют для него серьезный фактор напряженности. Особенности психики в подростковом возрасте представляют благодатную поч-

ву для развития наркомании, если молодой человек откроет для себя, что наркотик смягчает все неприятные ощущения.

Склонность к наркотическому одурманиванию может быть также результатом различных психических травм, вызванных домашней обстановкой, неудачами в обучении или, например, физическими недостатками, порождающими комплекс неполноценности.

Многие специалисты, такие как А. Е. Айвазова — член Европейской Ассоциации транзактного анализа, преподаватель Санкт-Петербургского института практического консультирования, действительный член Российского отделения Профессиональной Психотерапевтической Лиги, автор книги «Психологические аспекты зависимости», Богдан Воронович — психиатр, сексолог, специалист в области психотерапии зависимостей, автор книги «Алкоголизм — это болезнь» считают наркоманию заболеванием, относящимся к группе так называемых аддиктивных заболеваний, имеющих био-психо-социо-духовную природу.

Физическая зависимость (био) — это физиологическая потребность организма в очередной дозе наркотического вещества. Так как наркотик вмешивается в процесс обмена веществ, то прекращение поступления психоактивного вещества в организм, человек переживает тяжелейшее состояние — абстиненцию (ломку). Потребность в наркотике и «ломка» в его отсутствии никак не зависят от воли человека, от черт его характера или свойств его личности, это физиологическая реакция. Организм человека, представляет собой сложную систему, работающую как единое целое. Взаимосвязь и взаимодействие всех уровней и элементов этой сложнейшей системы осуществляется с помощью нервной эндокринной систем. Именно нервная система и ее высший отдел — головной мозг — управляют всеми проявлениями человеческой личности.

Одна из хорошо изученных систем организма осуществляет функцию защиты от внешних наркотиков и алкоголя. Эту систему условно можно назвать собственной наркотической системой организма. Вырабатывая собственные наркотики — эндорфины, она предохраняет индивида от многих вредоносных факторов, в частности, стрессовых ситуаций, которые поджидают современного человека на каждого шагу, схожи с основным наркотическим веществом — морфином. Они, проявляют мощный обезболивающий эффект, во время травм или болезней собственные наркотики защищают организм и, особенно, нервную систему от чрезмерной боли, которая может принести вред. Если эндорфины вырабатываются в достаточном количестве, у человека поддерживается хорошее настроение, высокая работоспособность, полноценный сон. Такой человек не нуждается в искусственных стимуляторах и наркотиках. «Система удовлетворения» — составная часть собственной наркотической системы.

Определенный уровень эндорфинов необходим для нормальной работы нервной системы, а значит и для нормального эмоционального самочувствия человека. При их нехватке настроение и активность человека снижены, человек чувствует себя некомфортно, беспокойно. Дефицит эндорфинов может возникать в силу разных причин. Так, синтез эндорфинов

может нарушаться при различных заболеваниях. У человека с химической зависимостью уровень эндорфинов, согласно современным научным данным, от рождения низкий. Зачастую такой человек впервые ощущает себя в «норме», лишь попробовав алкоголь или наркотик, потому что любое из наркотических веществ прямо или косвенно нормализует уровень эндорфинов. Если духовный или душевный строй такого человека принимает этот способ нормализации жизни, то очень скоро формируется патология: наркомания или алкоголизм.

Для людей с химической зависимостью свойственны и другие особенности обмена веществ: печень по-другому перерабатывает вещества — расщепление и вывод их из организма несколько иной.

Так как при употреблении психоактивных веществ (ПАВ) происходит резкий выброс эндорфинов (эйфория), мозг начинает приспосабливаться к этому за счет усиленного синтеза рецепторов эндорфинов. Более того, со временем, все органы привыкают функционировать только при наличии психоактивного вещества.

Так как мозг получает огромное количество морфинов извне (героин) или привыкает к постоянной сильнейшей стимуляции (винт, кокаин, алкоголь), то со временем биологические системы прекращают выработку собственных эндорфинов. Как только вещество прекращает поступать, в организме происходит сбой многих регуляторных систем. Органы не могут нормально функционировать на физиологическом уровне, «опустевшие» рецепторы требуют новой дозы. Так как своих эндорфинов не вырабатывается, то человек попадает в тяжелейшее состояние, основными симптомами которого являются боль, депрессия, потеря сил, ощущение пустоты, бессмысленности существования и так далее.

Если полностью прекратить прием химических веществ, то через какое-то время выработка собственных эндорфинов наладится, однако это требует значительных душевных усилий, терпения и помощи со стороны.

Психологический аспект (психо). Современная медицина научилась снимать абстиненцию. Беда, однако, в том, что нередко и самими наркоманами, и их родственниками, а иногда — даже и «специалистами» такое временное облегчение принимается за лечение. За это лечение платят деньги, на него возлагают огромные надежды — но, увы, все это оказывается тщетным. Благополучно пережив «ломку», наркоман очень скоро снова возвращается к прежнему. Как правило, это происходит потому, что кроме физической, у него сформировалась и психическая зависимость от наркотиков, то есть, уже психологическая, душевная потребность в возвращении к состоянию наркотического опьянения. И это тоже проявление болезни. Но это проявление — совсем не то же самое, что дурная привычка. И это очень важно иметь в виду. В отличие от дурной привычки психическую зависимость наркомании невозможно преодолеть волевым усилием (так же, как и проявление физической зависимости). Зависимость отличается от привычки тем, что зависимый человек уже не может без наркотика испытывать положительные эмоции, не может справляться с болезненными ситуациями, да и просто общаться «на трезвую голову».

И если в начале своего наркотического опыта человек жил, чтобы употребить, то очень скоро он начинает употреблять, чтобы жить. Психическую зависимость преодолеть гораздо труднее, чем справиться с физической ломкой. Как и любая болезнь, наркомания имеет свои предпосылки и проявления.

Некоторые психологические предпосылки к заболеванию наркоманией:

– низкая или, наоборот, завышенная самооценка;

– сложности в общении;

– психологические комплексы;

– неумение справляться со своими чувствами;

– высокий уровень внутреннего напряжения, длительный стресс;

– склонность к рискованным ситуациям;

– тоннельное видение — все мысли прямо или косвенно сконцентрированы на употреблении;

– «скачущее» эмоциональное состояние — от бесчувствия к крайне интенсивным чувствам;

– душевные страдания при отсутствии наркотика;

– ложь — даже там, где проще сказать правду...

Даже после снятия ломки проблемы и нарушения на уровне психики остаются, и игнорирование этой сферы неизменно приводит к рецидиву.

Социальные аспекты химической зависимости (социо). Человек — существо социальное. Все мы неотрывно связаны с социумом. И на социальном уровне есть предпосылки и проявления наркомании. Некоторые из них:

– употребление химических веществ (алкоголь) — традиционно и легально во многих культурах;

– употребление — социальная норма;

– неполная семья, нездоровая атмосфера в семье (даже в полной);

– зависимость в семье;

– мода;

– реклама — не только прямая реклама алкогольных напитков, но и косвенная, например реклама обезболивающих — таблетка от боли;

– отсутствие четких жизненных ориентиров, разорванные связи между поколениями;

– рядом нет позитивного взрослого — примера здоровой модели поведения.

Духовные аспекты. Человек — духовное существо и имеет определенные духовные потребности. Зависимый человек не чувствует жизни в настоящем, ощущает бессмысленность жизни. Не имеет своего места в мире, постоянно переживает потерянность. Им овладевает духовная пустота, скука. Духовные последствия наркомании — саморазрушение, мысли или попытки суицида, потеря интереса к жизни, потеря нравственных ценностей, преступления, деградация личности, самоуничижение.

Все это также необходимо восстанавливать. А это очень долгий и трудный процесс, пройти который, имея выраженную психопатологию, но не имея помощи — практически невозможно.

Современной науке хорошо известно, что наркомания — заболевание хроническое, прогрессирующее и — неизлечимое. Хроническое — так как всегда остается возможность рецидива, более того это — наиболее рецидивирующее заболевание. Прогрессирующая — разрушения будут только возрастать. Кроме того, начиная употребление вновь, невозможно вернуться в первую стадию контролируемого потребления.

Итак, зависимость от химических веществ — огромная проблема, захватывающая все стороны жизни человека, проявляющаяся в четырех главных аспектах его жизни: биологическом, психологическом, социальном и духовном. Она захватывает человека целиком, подчиняя его ужасному стремлению к самоуничтожению. Но эту болезнь можно остановить — и тогда выздоровление оказывается возможным. В настоящее время существует множество методов лечения наркомании и алкоголизма. Весьма популярны такие методы как «кодирование», «вшивание». Стереотип, сложившийся насчет лечения алкоголизма без ведома больного, выглядит зачастую, как волшебное, мифологизированное «прочистить и закодировать». Таким образом, личность человека, который страдает этой болезнью, как бы заранее исключается из процесса лечения.

Учитывая опыт наркологии и современные подходы к этой болезни, зависимость целесообразно рассматривать не только как болезнь «тела», несомненно, имеющую в основе своей нарушение работы всех функциональных систем организма, но и как «болезнь души», это болезнь «замороженных» чувств, вылечить которую можно, только учитывая особенности личности человека, сознательно обратившегося за помощью, и при его активном участии.

В настоящее время в Украине широкое распространение приобрела программа «12 шагов», реализуемая в Одессе на базе благотворительной организации «Реабилитационный Центр “Ступени”». Идеология программы основывается на том, что выздоровление — это прежде всего работа, и результат достигается только тогда, когда человек может честно ответить себе на следующие вопросы: «Где я нахожусь в настоящий период своей жизни?» «Какой цели в жизни я хочу достичь?» «Что я должен сделать, чтобы достичь желаемых целей?» Получить ответы на эти вопросы помогает работа по программе «12 шагов», принципиальной особенностью которой является то, что она реализуется сообществом анонимных алкоголиков и наркоманов при участии профессионалов — психиатров, психотерапевтов, психологов, социальных работников и т. д.

История Центра в Одессе началась 22 года назад, когда его первый руководитель — врач-психиатр, канд. мед. наук Сергей Дворяк — в 1989 г. принял участие в Летней школе алкогольных исследований Университета Ратгерс, Нью-Джерси, США, где познакомился с терапевтической программой «12 шагов», с американскими реабилитационными центрами для больных химической зависимостью и решил создать подобный центр в Украине. «Ступени» сохраняют тесные профессиональные отношения с реабилитационными центрами разных стран. В настоящее время руководит центром канд. психол. наук, психолог и психоаналитик А. Ю. Ахмеров.

Миссия организации — развитие и распространение эффективных, научно-обоснованных нерепрессивных подходов и технологий в сфере профилактики, лечения, реабилитации, поддержки и снижения вреда от химической зависимости (зависимость от алкоголя и наркотиков) и связанных с ней проблем общественного здоровья (ВИЧ/СПИД, ЗППП и др.).

Реабилитационный Центр «Ступени» включает в себя: амбулаторную программу, стационарную программу и программу дневного стационара; на постоянной основе оказывается психологическая помощь семьям больных химической зависимостью, проводится семейная терапия и семейное просвещение, т. к. наркотики приносят ощутимый вред не только тем, кто их употребляет, но и близким; ведется подготовка и обучение профессиональных консультантов из числа бывших пациентов; разрабатываются методические материалы по реабилитации химической зависимости; ведется социально-общественная и научная работа.

Самым хорошим результатом психотерапии является тот факт, что пациент, прошедший курс в психотерапевтическом центре, уверен, что он сам смог решить свою проблему, а специалисты «лишь немного» ему помогли. Признание своего бессилия перед этой проблемой — первый шаг к выздоровлению, тогда выздоровление становится большим личным достижением.

В центре ведутся следующие типы психотерапевтических занятий: индивидуальное, групповое, семейное консультирование, арт-терапия, психотерапия; участие в группах самопомощи типа АА и/или НА, а также образовательная программа.В РЦ «Ступени» мною проводится программа арт-терапии. Арт-терапия — естественный и бережный метод исцеления и развития души через художественное творчество, активно развивающийся как комплекс психотерапевтических методик. Таких, как музыкотерапия, танце-двигательная терапия, драматерапия, сказкотерапия, игротерапия, куклотерапия и др. Это работа с памятью, тревогами, направленная на формирование самооценки, профилактику срыва и многое другое. Теоретические и практические основы работы изложены в следующих источниках: «Новейшая арт-терапия» В. Богданович, «Арт-терапия наркомании» А. С. Копытин, О. В. Богачев, «Психотерапия зависимостей. Метод сказкотерапии» Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, в других источниках.

В настоящее время накапливается материал исследования, посвященного взаимодействию личностных особенностей и стрессовой травматизации в формировании химической зависимости. При этом применяются следующие тесты:

1. Методика «Дом — Дерево — Человек» Дж. Бука, широко известная проективная методика исследования личности. По мнению Дж. Бука, каждый рисунок — это своеобразный автопортрет, детали которого имеют личностное значение. По рисунку можно судить об аффективной сфере личности, ее потребностях, уровне развития и т. д. Нами используются рекомендации по структурированной оценке теста.

2. Тест «События жизни» разработан в Шведском национальном центре исследования психологического здоровья и предназначен для изучения

частоты и субъективной силы воздействия различных стрессовых событий. Поскольку оценка неприятности событий носит индивидуальный характер, методика позволяет выявить и изучить индивидуальные различия в восприятии событий, идентифицировать области потенциального дискомфорта и стресса.

3. NEO-PI-R. Личностный опросник NEO-PI-R разработан американскими психологами P. Costa и R. McCrae. Авторами русскоязычной версии являются В. Е. Орёл, А. А. Рукавишников, И. Г. Сенин (Ярославский госуниверситет, Россия) и Т. А. Мартин (Саскаханна университет, США). Опросник позволяет достаточно широко продиагностировать личность взрослого человека и представляет собой хороший инструмент для измерения личностных характеристик психически здорового человека, измеряет пять основных показателей личности — нейротизм, экстраверсию, открытость опыту, дружелюбие и чувство долга.

В работе планируется сравнительный анализ основной (из числа пациентов центра «Ступени») и контрольной групп социально адаптированных, психологически здоровых лиц, не имеющих алкогольной проблемы и контактирующих с наркотическими веществами. Знание психологических особенностей этих групп помогут в работе с зависимыми людьми, позволит предложить рекомендации по оптимизации психологического консультирования этого контингента. Мы планируем провести корреляцию между личностными показателями, уровнем накопленного жизненного стресса и формализованными показателями проективного теста, что на наш взгляд позволит увязать проявления подсознательного с психометрическими и психосоциальными факторами.

Медицина пока не владеет эффективными способами устранения или коррекции биологических факторов, вызывающих зависимость. А это значит, что на сегодняшний день эти заболевания неизлечимы, так как вылечить зависимость — означает сделать человека способным употреблять ПАВ, не попадая от них в зависимость, т. е. вернуть способность к контролируемому потреблению. Поскольку это невозможно, чтобы оставаться трезвым нужно просто соблюдать рекомендации программы «12 шагов», ключевым из которых является химическая интактность, т. е. отказ от приема психоактивных веществ. Перестают употреблять все, но только некоторым это удается при жизни.

Список литературы

1. Айвазова А. Е. Психологические аспекты зависимости / А. Е. Айвазова. — СПб. : Издательство «Речь», 2003.
2. Захаров Ю. А. Наркотики: от отчаяния к надежде / Ю. А. Захаров. — Москва : Школьная пресса, 1999. — 192 с.
3. Немов Р. С. Психология / Р. С. Немов : В 3 книгах. — Кн. 1: Общие основы психологии. — 4-е изд. — М., 2003. — 688 с.
4. Проценко Е. Н. Наркотики и наркомания. Надежда в беде / Е. Н. Проценко. — Москва : изд-во Триада, 2007.
5. Айзенбах-Штангль И. Движение Анонимные Алкоголики. Политика в отношении алкоголя и наркотиков: материалы ВОЗ и ООН, 2006.

6. Пакин Ю. В. Диагностика и лечение наркомании: основы в популярном изложении / Ю. В. Пакин. — Киев, 2002.
7. Анонимные алкоголики. Нью-Йорк : Alcoholics anonymous world services, inc. 1989, — С. 22–181.
8. Барцалкина В. В. Программа духовного развития «12 шагов» в практике лечения алкоголизма / В. В. Барцалкина // Мир психологии и психология в мире. — 1994. — № 7. — С. 14–17.
9. Барцалкина В. В. Ад благих намерений // Путь к себе. — 1993. — № 8/9. — С. 16–21.
10. http://www.narcohelp.com.

А. О. Аталієва
здобувач кафедри клінічної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
викладач Державного навчального закладу
«Одеський навчальний центр № 14»
при Одеській виправній колонії № 14

БІО-ПСИХО-СОЦІО-ДУХОВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ НАРКОМАНІЇ І АЛКОГОЛІЗМУ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ПРОГРАМИ РЕАБІЛІТАЦІЇ «12 КРОКІВ»

Резюме

Стаття присвячена аналізу проблеми хімічної залежності з позиції біо-психо-соціо-духовного спрямування. Аналізуються основні питання і уявлення про цю патологію в рамках кожного з позначених напрямів. Викладаються можливості програми «12 кроків» як один з ефективних методів реабілітації даної патології. Описуються методи підходу до вивчення особистісних особливостей аддиктів, які є учасниками програми «12 кроків».

Ключові слова: алкоголізм, наркоманія, біо-психо-соціо-духовний підхід, реабілітаційна програма «12 кроків», методологія оцінки особистості.

A. Atalieva
Competitor of the Department of Clinical Psychology II Mechnikov Odessa National University

BIO-PSYCHO-SOCIO-SPIRITUAL APPROACH TO ALCOHOLISM AND DRUG ADDICTION AND IT SIMPLICATIONS FOR REHABILITATION PROGRAM «12 STEPS»

Summary

This article analyzes the problem of chemical dependency from the point of view of the bio-psycho-socio-spiritual direction. Key issues and concepts of this disease in each of the designated areas are analyzed. Main features of the program «12 steps» as one of the most effective methods of rehabilitation of this pathology are described. The methodological background of the study of personality characteristics of addicts who are participants in the program «12 steps» are presented.

Key words: alcoholism, drug addiction, a bio-psycho-socio-spiritual approach to rehabilitation program «12 steps», a methodology to assess personality.

УДК 159.923.2

А. А. Бефани
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной и прикладной психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ: ЭВДЕМОНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В статье на основе анализа эмоционального компонента психологического благополучия личности обоснована недостаточность гедонистического понимания этого феномена. Показано, что только по балансу приятных и неприятных эмоций судить о благополучии нельзя. Раскрыто содержание эвдемонистического подхода, согласно которому психологическое благополучие характеризуется прежде всего позитивным психологическим функционированием личности, а также эмоциональным переживанием ею удовлетворенности собственной жизнью (реализацией базовых потребностей в личностном росте, самопринятии, автономии, близости с другими и т. д.).

Ключевые слова: психологическое благополучие, гедонистический подход, эвдемонистический подход, баланс позитивных и негативных эмоций, позитивное психологическое функционирование личности, удовлетворенность жизнью.

Со второй половины прошлого столетия исследование психологического благополучия личности стало принадлежать к числу актуальных научных проблем, на которые направлено внимание психологов гуманистической и экзистенциальной ориентации.

Развитие нашего общества в настоящее время характеризуется все возрастающей динамичностью. Социальный мир на постсоветском пространстве с его неопределенностью, множественностью, сложностью, противоречивостью воспринимается обыденным человеком как невозможность прогнозирования своей судьбы, карьеры, отношений с другими, результатов собственных конкретных решений по жизненным вопросам. Привыкший к достаточно жесткому социальному контролю, человек утрачивает чувство уверенности, не осознает себя субъектом собственной активности, испытывает тревогу и растерянность, психологический дискомфорт и чувство потерянности в новом непонятном мире, переживает крах идеалов и жизненных ориентиров, кризис идентичности.

Разрушение привычного уклада жизни, системы социальных гарантий, столкновение с незнакомым миром является сильным эмоциональным потрясением для любого человека. Однако изменяющийся мир несет в себе не только определенную угрозу и опасность, но одновременно и благоприятные возможности и альтернативы, из которых человек сам должен делать выбор. Новые ситуации глобальных перемен ставят человека в условия более высокой индивидуальной ответственности за свою жизнь, успехи

© Бефани А. А., 2012

и неудачи, личностное развитие и самореализацию, чем ситуации стабильного существования. И это приводит его к пониманию необходимости собственной активности для того, чтобы самому устанавливать правила жизни, опираться на свои мнения, самостоятельно обеспечивать себе состояние психологического благополучия.

Как справедливо отмечает Г. М. Андреева, и обыденное сознание, и социально-психологическая наука складывались в период стабильного существования общества. В наши дни для психологии остро стоят вопросы о том, как ситуации социальных изменений переживаются отдельным человеком, как он относится к ним, как они сказываются на его эмоциональном благополучии, как преодолевать негативное влияние неопределенного социального мира и одновременно вырабатывать личностную толерантность к изменениям и даже потребность в них.

Целью данной статьи является теоретический анализ эвдемонистического подхода к пониманию эмоционального компонента психологического благополучия личности в современном динамическом мире.

В зарубежной психологии, начиная с 60-х годов XX столетия, утвердились два подхода к рассмотрению психологического благополучия личности — гедонистический и эвдемонистический.

Теоретическую основу гедонистического подхода заложил американский психолог Н. Брэдбурн. Согласно созданной им модели, структура психологического благополучия представляет собой баланс двух видов аффекта — позитивного и негативного: первый связан с жизненными событиями, несущими индивиду радость и счастье, второй — разочарование, огорчения и другие отрицательные эмоции. Показателем психологического благополучия как общей удовлетворенности жизнью является, по Брэдбурну, разница между позитивным и негативным аффектами.

В дальнейшем гедонистический подход был развит Э. Динером, который ввел понятие субъективного благополучия, рассматривающегося автором в качестве компонента психологического благополучия. Однако структура субъективного благополучия по Динеру близка к модели Н. Брэдбурна: выделяются три составляющие — удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции [13].

Эвдемонистический подход к пониманию психологического благополучия наиболее познавательно был сформулирован К. Рифф, которая показала, что не все то, что доставляет удовольствие, сопряжено с достижением психологического благополучия.

Рифф связала свою теорию с проблемой позитивного функционирования личности, разработанной в рамках гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, М. Яхода и др.). В структуру психологического благополучия она включила шесть компонентов: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. Последний компонент рассматривается Рифф как главный, самый необходимый [18].

Авторы теории самодетерминации Р. Райян и Э. Диси показали, что личностное благополучие, прежде всего, связано с удовлетворением таких

базовых потребностей, как потребность в автономии, в компетентности и в связях с другими [13].

Российские психологи Т. Д. Шевеленкова и П. П. Фесенко, выполнившие сравнительный анализ зарубежных теорий психологического благополучия личности, пришли к выводу, что в настоящее время существует тенденция к объединению гедонистического и эвдемонистического подходов (так, сторонниками подобного объединения они считают К. Рифф, Р. Райяна и Э. Диси).

Вслед за К. Рифф, они предположили, что каждый из шести компонентов психологического благополучия, являясь аспектом позитивного функционирования личности, может достигать разной степени выраженности, тем самым определяя уникальную структуру и интегральный показатель психологического благополучия каждого человека [15].

Понимая психологическое благополучие как достаточно сложное переживание удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно актуальные и потенциальные аспекты жизни личности, эти авторы считают необходимым дифференцировать понятия актуального и идеального благополучия.

Р. Шамионов, раскрывая свою концептуальную модель субъективного благополучия личности, выражает по сути дела эвдемонистическое понимание содержания этого феномена. Субъективное благополучие рассматривается автором как интегральное социально-психологическое образование, включающее эмоциональную оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе, и несущее в себе активное начало. В основе этого образования лежит удовлетворение тех потребностей, которым придается особый смысл в связи с индивидуальными ценностями и установками.

Шамионов полагает, что неудовлетворенность потребности не означает автоматического снижения уровня благополучия личности, поскольку подобная ситуация может создавать предпосылку для усиления ее активности, направленной не обязательно на удовлетворение этой потребности, а даже на поиск обходного пути — через удовлетворение потребности иного рода. Изменение уровня субъективного благополучия может осуществляться на основе рефлексии ситуации, собственных возможностей и притязаний. По мнению автора, феномен благополучия в первую очередь связан не столько с потребностями и их реализацией, сколько с субъективным отношением личности к возможности их удовлетворения, к событиям жизни и к самой себе [14].

Как мы уже отмечали, судить о психологическом благополучии личности только по преобладанию в жизни радости и удовольствия недостаточно.

Ограниченность гедонистического подхода заключается прежде всего в том, что он не учитывает того обстоятельства, что человек способен проявлять себя двояко — и через творчество, нравственные поступки, и через разрушение, причинение вреда окружающим. Человек может получать удовольствие от удовлетворения потребностей разного рода: и создавая блестящее произведение искусства, и уничтожающая созданное другими, и оказывая бескорыстную помощь людям, и удачно проворачивая интригу и т. п.

Как справедливо замечает Д. А. Леонтьев, чувство удовлетворенности от успешной реализации разных стремлений феноменологически неразличимо [8, 92].

Понять истинную сущность психологического благополучия личности можно, обратившись к эвдемонистическому подходу, согласно которому благополучие характеризуется прежде всего позитивным функционированием личности, полноценной реализацией ее базовых потребностей в личностном росте, самопринятии, близости с другими, автономии и т. д.

Эмоциональному компоненту психологического благополучия, достижению личностью высокой степени удовлетворенности собой и собственной жизнью придается при этом подходе важное значение.

Вклад положительных эмоциональных состояний в ситуативное и общее психологическое благополучие личности достаточно полно обоснован исследователями. Так, Г. М. Андреева приводит ассоциативно-сетевую модель воздействия эмоций на память и социальные суждения индивида. Она показывает, как хорошее настроение продуцирует «соседство» с различными приятными явлениями (здоровьем, весельем, любовью, друзьями и т. д.), в то время как плохое настроение вплетено в сеть неприятных жизненных обстоятельств (болезни, смерти, ненависти, страха и др.) [3].

Психологическое благополучие (или неблагополучие) всегда сопряжено с многообразными позитивными либо негативными эмоциональными переживаниями.

Положительно окрашенные эмоциональные состояния могут выражаться в приятных чувствах, связанных с воспоминаниями о событиях прошлой жизни, в обдумывании жизненных планов, в переживании уверенности в себе, в чувстве собственной компетентности в управлении повседневными делами, в чувстве непрерывного саморазвития и т. д.

К отрицательным эмоциям относятся:

– переживание бессмысленности жизни;

– чувство угнетенности из-за требований повседневной жизни;

– беспокойство из-за мнений других людей о себе;

– переживание разочарования своими достижениями в жизни;

– неприятные чувства из-за необходимости менять свой привычный способ поведения;

– переживание собственной изолированности и фрустрированности, чувства одиночества;

– чувство бессилия в управлении окружающим миром и своей жизнью;

– скука, переживание личностной стагнации и др.

Эмоциональные переживания личности, как правило, амбивалентны. Любая сложная, противоречивая, неопределенная жизненная ситуация может вызывать у человека разнополярные эмоции: это могут быть и любопытство, интерес, но могут быть и страх, тревога [6].

Как показали исследования Т. Л. Алавидзе, в тех видах деятельности, которые сопряжены с высокой неопределенностью, успешные, благополучные личности (менеджеры, субъекты инвестиционной активности и т. д.) испытывают различные эмоции двойственного характера: страх пораже-

ния и переживания успеха, перфекционизм и стыд, унижение и чувство превосходства и др., возникают они на основе общего состояния напряжения, переходящего в тревогу и проявляющегося в различных чувствах, которые являются теми или иными индивидуальными «линиями развития» этой базовой эмоциональной реакцией [1].

Наряду с переживанием гармонии, счастья, радостных эмоций, личность испытывает и отчаяние, и тревогу, и чувство вины. И это естественно: ведь социальный мир несет в себе как определенную угрозу и опасность, так и постоянные позитивные возможности и основания для субъективного благополучия.

Т. М. Титаренко раскрывает значение направленности жизненного выбора для ее психологического благополучия — для гармонии и счастья. Совершая на протяжении жизненного пути конструктивные либо деструктивные выборы, достигая успеха либо ошибаясь, личность испытывает самые разнообразные эмоции: она верит и разочаровывается, надеется и впадает в отчаяние. Если она выбирает для себя направленность на будущее, она переживает как тревогу, страх неизвестного, неопределенного, так и радость личностного роста, создания новых жизненных смыслов. Если же выбор направлен на прошлое, то это ведет в конечном счете к психологическому неблагополучию — к испытыванию чувства вины из-за утраченных возможностей, к переживанию стагнации и потери смысла жизни [12].

Жизнь невозможна без повседневных маленьких и больших неудач, обманутых надежд и разочарований. Однако, по мнению А. Шопенгауэра, различные негативные эмоции — это по своей природе позитивное явление [16, 64–65].

Развивая эту мысль философа, Т. Титаренко показывает, что после острого, пронзительного, очистительного отчаяния, если его удастся не просто перетерпеть, а по-настоящему осмыслить и пережить, у человека постепенно начинают пробиваться ростки новых, жизнестойких и реальных надежд [12].

Высокий уровень благополучия личности в самых неопределенных, трудных жизненных ситуациях может быть обеспечен не только непосредственно положительными эмоциями, но и эмоциями негативными, которые выступают в качестве толчка для реализации значимых потребностей.

Еще в исследованиях социальных психологов когнитивистской ориентации было обосновано значение отрицательного эмоционального сопровождения когнитивной неопределенности, из которой личность ищет и находит выход. Ф. Хайдер и Л. Фестингер показали, что именно негативные переживания (эмоции страха, тревоги) используются индивидом для включения процесса редукции когнитивного диссонанса, снятия психологического дискомфорта, неблагополучия, вызванного неопределенностью [6].

Российскими психологами установлено, что эмоции беспокойства, тревоги могут мотивировать высокую активность, направленную на решение задачи, которая воспринимается как личностный «вызов». В особенности такая закономерность свойственна лицам, часто сталкивающимся в своей деятельности с неопределенными ситуациями — профессиональным брокерам фондового рынка, успешным инвесторам, антикризисным управляющим [1].

В литературе содержится много эмпирических данных относительно того, что человек может получать удовольствие от эмоционально непривлекательных занятий, если он сумеет воспользоваться какими-то внутренними побудительными мотивами, вызывающими желаемое поведение [10].

Изучение исследовательского поведения у дошкольников, выполненное А. Н. Поддьяковым, позволило обнаружить высокую мотивацию, весь спектр эмоций у детей в процессе реализации заданий: от досады на грани слез при невозможности вызвать желаемый эффект до восторга при его достижении. Неопределенность экспериментальной ситуации, вызывающая вначале сильное эмоциональное возбуждение и отрицательные эмоции (неуверенность, сомнения, тревога), в процессе включения активного исследовательского поведения, направленного на поиск и приобретение новой информации, способствует переживанию благополучия, удовольствия, позитивных эмоций.

А. Н. Поддьяков экспериментально обосновал, что человек активно стремится к поиску неясностей, неопределенностей, сопряженных с нестабильными эмоциональными состояниями, поскольку это обещает ему увеличить спектр новых возможностей, позволяет получить преимущества по сравнению с другими людьми при выполнении заданий, вызывает положительные чувства от преодоления трудностей, достижение успеха [11].

В соответствии с эвдемонистическим подходом, неопределенность жизненных ситуаций со свойственным ей отрицательным эмоциональным сопровождением рассматривается в настоящее время как источник творчества, личностного роста, самоактуализации, что обеспечивает психологическое благополучие личности.

В постсоветской России делается акцент на необходимости создания «школы неопределенности», то есть школы жизни в неопределенных ситуациях как нестандартного, вариативного образования в изменяющемся мире, на необходимости формирования у детей неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития личности, обеспечивающих ее психологическое благополучие [5].

В основе эмоциональных переживаний личностного благополучия лежат мотивационно-потребностные особенности, в соответствии с которыми описана типология личности.

А. Н. Поддьяков рассматривает два основных типа отношения человека к жизни и действительности. Первый тип видит мир как стабильный, цельный, упорядоченный. Такое видение основано на потребности в определенности, устойчивости и порядке, в однозначном представлении о возможном результате своих действий. Для второго типа мир представлен как бесконечно разнообразный, постоянно меняющийся, что основано на потребности в неопределенности, новизне, на готовности постоянно выходить за рамки уже известного и т. д. [11].

Согласно Т. Гринингу, жизнь постоянно выдвигает перед человеком экзистенциальные проблемы, которые решаются по-разному и вызывает специфические типы реагирования на жизненные «вызовы»:

1) упрощенно оптимистическая реакция с акцентом на позитивном аспекте — триумф, чувство ложной победы над трудностями;

2) упрощенно пессимистическая реакция — переживание фаталистического отношения к негативным сторонам вызовов;

3) экзистенциальная реакция — диалектическая конфронтация негативных и позитивных аспектов проблем, творческая реакция и трансценденция, преодоление оппозиции [17].

Именно третий тип реагирования на жизненные трудности и проблемы дает возможность обеспечения позитивного функционирования личности, ее психологического благополучия.

Исследованиями Е. Г. Ксенофонтовой, выполненными под руководством Л. И. Анцыферовой, раскрыты особенности эмоциональных переживаний конструктивно преобразующего, активного типа личности, который характеризуется внутренней локализацией контроля над жизненными обстоятельствами. Интерналы контролируют отрицательные эмоции, блокируют дезинтегрирующее влияние на сознание психотравмирующих воздействий. Им свойственны чувство личной ответственности и вера в свою способность справляться с негативными событиями, поэтому они не испытывают острых отрицательных переживаний по поводу постигших их бед и несчастий [4].

Т. Л. Алавидзе на примере исследования особенностей эмоционального отношения россиян к начинающимся рыночным реформам установила, что самые существенные различия между людьми заключаются в том, как в их картине мира сочетаются представления о сегодняшней реальности и о будущем. По показателям этого соотношения она выделила три группы личностей — «пессимистов», «утопистов» и «реалистов». В первую группу вошли лица, одинаково негативно относящиеся как к настоящему, так и к будущему. Для второй группы будущее рыночное общество было окрашено самыми лучезарными красками, но при этом все предвестники рынка в нынешней жизни вызывали отрицательные эмоции, раздражали из-за несоответствия абстрактному идеалу. Для них настоящее и будущее как будто бы были разделены непреодолимой стеной. Третья группа — «реалисты» принимали не только идею рынка, но и позитивно оценивали конкретные черты переходного периода, готовы были на поведенческом уровне поддержать их. Не идеализируя будущее, они видели неизбежные трудности в новой системе. Именно эта группа лиц рассматривается автором исследования как самая благополучная в психологическом отношении. Даже при наличии материальных и бытовых проблем, испытывая отрицательные эмоции, «реалисты» активнее других типов пробовали себя в новых сферах жизни (например, меньше боялись переходить из государственных предприятий в частные), спокойнее относились к возможной смене вида деятельности, были более социально мобильными. Они с оптимизмом смотрели в будущее, не чувствовали себя несчастными даже в самых трудных, неопределенных ситуациях [2].

Как известно из психологии управления, большинство людей характеризуется психологическими барьерами на пути к новому, непривычному, неопределенному; в инновационных ситуациях им присущи отрицательные переживания [7]. Однако существует тип креативных личностей, которые, наоборот, склонны к эмоциональному комфорту в ситуациях неопределенности, полу-

чают от них удовольствие, поэтому в своей деятельности они сознательно и бессознательно стремятся к инновациям, усложняют решаемую задачу [6].

Таким образом, на основе рассмотрения эмоционального компонента психологического благополучия мы обосновали недостаточность гедонистического понимания этого феномена. Показано, что только по балансу позитивных и негативных эмоций судить о психологическом благополучии личности нельзя: не всякое удовольствие сопряжено с благополучием и, с другой стороны, достижению психологического благополучия могут способствовать и отрицательные эмоциональные переживания, обладающие собственной мотивирующей силой и приводящие к личностному росту.

Согласно эвдемонистическому подходу, психологическое благополучие, характеризующееся прежде всего позитивным функционированием личности, представляет собой динамический феномен: личность в процессе жизни ошибается, разочаровывается, испытывает самые разнообразные эмоции (как положительные, так и отрицательные), однако если она активно, самостоятельно преодолевает все беды, страдания, тревоги, отвечает на все жизненные «вызовы», то она в итоге достигает высокого уровня личностной зрелости и психологического благополучия, то есть приходит к чувству удовлетворенности собой и собственной жизнью.

Список литературы

1. Алавидзе Т. Л. Социально-психологические аспекты оперирования деньгами и ценными бумагами в ситуации социальной нестабильности / Татьяна Львовна Алавидзе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1998.
2. Алавидзе Т. Л., Антонюк Е. В., Гозман Л. Я. Социальные изменения: восприятие и переживание / Т. Л. Алавидзе, Е. В. Антонюк, Л. Я. Гозман // Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М., 2002.
3. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. — М., 2005.
4. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15, № 1.
5. Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 1999. — № 1.
6. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М. : Издательский центр «Академия», 2009.
7. Бефани А. А. Отношение личности к ситуациям инновационной неопределенности / А. А. Бефани // Актуальные проблемы современной психологии. — Харьков : ХГУ, 1993.
8. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. — М. : Смысл, 1997.
9. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации / М. Линч // Психология : Журнал высшей школы экономики. — 2004. — Т. 1, № 3.
10. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. — СПб., 1997.
11. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. — М., 2000.
12. Титаренко Т. М. Життєвий вибір як рушійна сила особистісної світобудови // Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / за ред. Т. М. Титаренко. — К. : Міленіум, 2005.
13. Фесенко П. П. Что такое психологическое благополучие / П. П. Фесенко // Семейная психология и семейная терапия. — 2005. — № 2.
14. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. — Саратов : Издат. Сарат. ун-та, 2006.

15. Шевеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3.
16. Шопенгауэр А. О ничтожестве и горестях жизни / А. Шопенгауэр // Избранные произведения. — М., 1992.
17. Greening T. Existential challenges and responces / T. Greening // The Humanistic Psychologist. — 1992. — Vd. 20, № 1.
18. Riff C. D., Singer B. A positive health agenda for the new millennium / C. D. Riff, B. Singer // Personality and Social Psychology Review. — 2000. — Vol. 4.

А. А. Бефані
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної і прикладної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ЕМОЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ: ЕВДЕМОНІСТИЧНИЙ ПІДХІД

Резюме

В статті на засаді аналізу емоційного компонента психологічного благополуччя особистості обґрунтовано недостатність гедоністичного розуміння цього феномену. Показано, що тільки за допомогою балансу приємних і неприємних емоцій робити висновок про рівень благополуччя не можна. Розкрито зміст евдемоністичного підходу, згідно з яким психологічне благополуччя характеризується перш за все позитивним психологічним функціонуванням особистості, а також емоційним переживанням задоволеності власним життям (реалізацією базових потреб у особистісному зростанні, самосприйнятті, автономії, близькості з іншими та ін.).

Ключові слова: психологічне благополуччя, гедоністичний підхід, евдемоністичний підхід, баланс позитивних і негативних емоцій, позитивне психологічне функціонування особистості, задоволеність життям.

A. Befani
Candidate of psychological sciences, docent
Odesa I. I. Mechnikov National University

THE EMOTIONAL COMPONENT OF THE PSYCHOLOGICAL WELLBEING OF PERSONALITY EUDEMONISTIC APPROECH

Summary

In the article on the base of the emotional component analysis of psychological wellbeing was grounded insufficiency of hedonistic approach to this phenomenon.

It was shown that only from the balance of pleasant and unpleasant emotions the well-being can not be estimated. There was shown eudaemonia approach in which psychological well-being is characterized primarily by a positive psychological functioning of personality and emotional experience of satisfaction in own life (realization of basic needs in personal growth, self-acceptance, autonomy, intimacy with others, etc.).

Key words: psychological wellbeing, hedonistic approach, eudaemonia approach, balance of positive and negative emotions, positive psychological functioning of personality, satisfaction by life.

УДК 159.96

Т. М. Білик
аспірантка Херсонського державного університету

РОЗКРИТТЯ СТРУКТУРИ МОВЛЕННЄВОГО ІМІДЖУ

У статті розкриваються поняття «імідж», «мовленнєвий імідж», описано процедуру проведеного дослідження та результати факторного аналізу, що дав змогу розкрити структуру мовленнєвого іміджу.
Ключові слова: імідж, мовленнєвий імідж, збудження, гальмування, врівноваженість, емболія.

Постановка проблеми

В сучасному світі імідж відіграє значну роль у процесі взаємодії особистості із соціумом. Важливим є ґрунтовне вивчення сутності мовленнєвого іміджу особистості для вдалого та ефективного спілкування. Розкриття мовленнєвого іміджу та його структури зумовило **актуальність** цієї роботи.

Аналіз досліджень із цієї проблеми. Дослідженням іміджу займаються багато вчених у різних областях наук, зокрема такі вчені, як О. Б. Перелигіна, О. О. Петрова, В. Н. Черепанова і багато інших [2; 3; 6].

Метою статті є встановлення та розкриття структури мовленнєвого іміджу за допомогою факторного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Імідж є широко досліджуваним феноменом у сучасній науці. Існує велика кількість визначень поняття іміджу, а також різновидів та складових іміджу. Так, одне з визначень понять тлумачить імідж як символічний образ суб'єкта, створюваний у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Варто звернути увагу, що автор запропонованого визначення О. Б. Перелигіна трактує це поняття, таким чином, що імідж, містячи в собі поняття «образ», передбачає включення у систему людської діяльності. При цьому явище імідж є не лише включеним у процес діяльності, але й створюється у результаті процесу діяльності, зокрема в такому її специфічному виді, як спілкування у ракурсі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [2].

Тому, на нашу думку, виходячи з вищенаведеного поняття іміджу про те, що він створюється у специфічному виді діяльності — спілкуванні, доцільно виділити та окремо приділити увагу саме мовленнєвому іміджу особистості. Окрім того, імідж охарактеризований як символічний образ, а отже, має символічну структуру, оскільки при його створенні обов'язково використовується мова.

Проаналізувавши теоретичний матеріал із цієї теми, ми дійшли наступного визначення мовленнєвого іміджу:

Мовленнєвий імідж — це мовленнєва поведінка індивіда у сукупності психологічного, соціального і символічного компонентів, які реалізуються відповідно у мовленнєвому, інтерперсональному та мовному стилях, а також характеризуються віковими, соціальними та культурними проявами.

© Білик Т. М., 2012

Для дослідження структури мовленнєвого іміджу та виділення його типів (типологічний підхід полягає в глобальному сприйнятті особистості і наступному зведенні різноманіття індивідуальних форм до невеликого числа груп, які об'єднуються навколо репрезентативного типу) [4] були проведені наступні методики: мовний стиль досліджувався за допомогою написання досліджуваними диктанту обсягом 226 слів, враховувалися при підрахунку орфографічні та пунктуаційні помилки, та їх загальна кількість; мовленнєвий стиль досліджувався за допомогою психографологічного аналізу усної розповіді досліджуваних; інтерперсональний стиль досліджувався за допомогою методики міжособистісних відносин Т. Лірі. Вибірка складалася з 220 досліджуваних.

Також були проведені методики, що відображали психологічні якості особистості (емоційний, когнітивний та мотиваційний компоненти): методика діагностики темпераменту Я. Стреляу, методика діагностики вербального та наочно-образного мислення, методика «Мотивація успіху та боязнь невдачі» А. А. Реана.

В результаті факторного аналізу, після процедури ротації Varymax, ми отримали наступну структуру показників, які розташувалися у межах трьох факторів.

Перший фактор, до складу якого увійшли 8 показників, отримав назву «Активний мовленнєвий імідж». У цьому факторі низький полюс показника виразності підлеглого типу зіставляється з високими полюсами значень всіх інших показників. Також варто звернути увагу, що перший фактор відображає активність процесів нервової діяльності та якості особистості, які є вагомими при взаємодії з іншими людьми, тобто виражені в міжособистісних відносинах. У таблиці 1. зазначені факторні навантаження основних параметрів, які утворили фактор, що відображає схильність до активності.

Таблиця 1

Фрагмент фактору «Активний мовленнєвий імідж»

Показники	Фактор 1
Показник процесу збудження	**0,64**
Показник рухливості нервових процесів	**0,64**
Показник врівноваженості	**0,55**
Авторитарний тип відносин	**0,74**
Егоїстичний тип відносин	**0,69**
Агресивний тип відносин	**0,53**
Підлеглий тип відносин	**–0,69**
Показник домінування	**0,88**
% загальної дисперсії	**14,8**

Таким чином, досліджувані з високими значеннями за даним фактором, мають високий рівень процесу збудження, що свідчить про сильну реакцію особистості на стимул, збудження, відсутність ознаки позамежного гальмування, швидке включення в роботу, впрацьовування і досягнення високої продуктивності в діяльності, низьку стомлюваність, високу працездатність і витривалість [5].

Такий високий рівень збудження поєднується з високим рівнем рухливості нервових процесів та високим рівнем врівноваженості. Показник рухливості нервових процесів виражає здатність нервової системи швидко перебудовуватися зі збуджуючих подразників на гальмові й навпаки, він формує здатність до швидкої перебудови реакцій при зіткненні з новими ситуаціями і, як наслідок, виражається в готовності та бажанні взаємодіяти з новими предметами і явищами. А рівень врівноваженості за силою, що вираховується за формулою відношення сили за збудженням до сили за гальмуванням, свідчить про те, що чим ближче до одиниці значення, тим вищою є урівноваженість. Якщо ж значення врівноваженості виходить за межі інтервалу, то можна стверджувати, що даний індивідуум відрізняється неврівноваженістю своєї психологічної активності, тобто процеси збудження не врівноважують собою процеси гальмування, а таким чином ймовірні: неврівноважена поведінка, сильні короткочасні емоційні переживання, нестійкий настрій, слабке терпіння, агресивна поведінка, переоцінка своїх здібностей, хороша адаптація до нового, ризикованість, сильне прагнення до мети з повною віддачею, бойове ставлення до небезпеки без особливого розрахунку.

Враховуючи вище перераховані високі рівні, можна припустити, що тип темпераменту особистості з активним мовленнєвим іміджем — холерик, рідше сангвінік. Ці дані також можуть підтверджувати інші високі показники, що входять до даного фактору, зокрема: високий рівень виразності авторитарного типу, що свідчить про наявні властивості домінантності, енергійності, компетентності, успішності у справах, вимагання поваги до себе, що можуть переходити у диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності, всіх наставляє, повчає, у всьому прагне покладатися на власну думку, не вміє приймати поради інших; високий рівень виразності егоїстичного типу, що свідчить про прагнення бути над усіма, але одночасно в стороні від усіх, самозакоханість, незалежність, прагнення труднощі перекладати на оточуючих, ставиться до них дещо відчужено, хвалькуватість, самовдоволеність, зарозумілість; високий рівень виразності агресивного типу, що свідчить про вимогливість, прямолінійність, відвертість, строгість і різкість в оцінці інших, непримиренність, схильність у всьому звинувачувати оточуючих, іронічність, дратівливість, що у крайніх випадках може переходити у жорсткість і ворожість по відношенню до оточуючих, різкість, агресивність може доходити до асоціальної поведінки; високий показник по формулі «домінування» свідчить про виразне намагання особистості лідерства в спілкуванні, домінування.

Низький показник виразності підлеглого типу свідчить про відсутність покірності, схильності до самоприниження, схильності поступатися всім і у всьому, схильності завжди ставити себе на останнє місце і засуджувати себе, пасивності, сором'язливості, лагідності, схильності підкорятися сильнішому.

Таким чином, досліджувані, з високими значеннями за даним фактором, мають високу активність процесів нервової діяльності та якості, які

є вагомими при взаємодії з іншими людьми, а саме авторитарність, егоїстичність, агресивність, відсутність покірності, що находить виразність у домінуванні в міжособистісних відносинах.

Другий фактор вміщує в собі показники виразності гнучкості мислення, писемного та усного мовлення, що характеризують вербальні інтелектуальні якості особистості, а отже даний фактор був названий нами «Інтелектуальний мовленнєвий імідж». Фрагмент фактору «Інтелектуальний мовленнєвий імідж» наведений у таблиці 2, де зазначені факторні навантаження основних параметрів, які утворили фактор та відсоток сумарної дисперсії.

В даному факторі високий показник вербальної та образної гнучкості мислення, що має виразність в продуктивності при виконанні задач різного типу, які вимагаюсь швидкого переключення з одного вирішення на інше, та високий показник обсягу тексту, що виражає повноту висловлювання і може свідчити про особливості вербального інтелекту, співвідносяться з низькими показниками орфографічних, пунктуаційних помилок, та їх загальної кількості, та з низьким показником коефіцієнта емболії. Це свідчить про те, що відсутні помилки, які відносяться до неправильного написання слів та помилки, що відносяться до система знаків пунктуації, а також правил їх постановки в письмовій мові, окрім того, відсутні помилки, що відносяться до «засміченості» мовлення, а саме відсутні слова, що не несуть семантичного навантаження, наприклад, вигуки, ненормативна лексика, нерелевантні повтори, прагматичні маркери [1].

Таблиця 2

Фрагмент фактору «Інтелектуальний мовленнєвий імідж»

Показники	Фактор 2
Показник вербальної гнучкості	0,57
Показник образної гнучкості	0,51
Показник орфографічних помилок	–0,59
Показник пунктуаційних помилок	–0,6
Показник загальної кількості помилок	–0,78
Показник обсягу тексту	0,55
Коефіцієнт емболії	–0,64
% загальної дисперсії	12,4

Таким чином, досліджувані, з високими значеннями за даним фактором, мають високий рівень гнучкості мислення, як образного так і вербального, їх характеризує грамотність (правильність) писемного та усного мовлення.

Третій фактор, до складу якого увійшли 5 показників, отримав назву «Пасивний мовленнєвий імідж». В даному факторі низький полюс показника виразності підозрілого типу зіставляється з високими полюсами значень у всіх інших показників.

Варто звернути увагу, що третій фактор відображає, також як і перший фактор, активність процесів нервової діяльності та якості особистості, які є вагомими при взаємодії з іншими людьми, тобто виражені в міжособистісних відносинах, але навпаки — замість активності та домінантності —

гальмування та дружелюбність. У таблиці 3 зазначені факторні навантаження основних параметрів, які утворили фактор.

Таблиця 3

Фрагмент фактору «Пасивний мовленнєвий імідж»

Показники	Фактор 3
Показник процесу гальмування	0,57
Підозрілий тип відносин	–0,49
Дружелюбний тип відносин	0,69
Альтруїстичний тип відносин	0,69
Показник дружелюбності	0,82
% загальної дисперсії	11,1

Таким чином, досліджувані з високими значеннями за даним фактором, мають високий рівень процесу гальмування, це свідчить про сильні нервові процеси з боку гальмування, збудження, стимули легко гасяться, існує швидке реагування відповідних дій на прості сенсорні сигнали, а також хороша реакція, високий самоконтроль, зібраність, пильність, холоднокровність в поведінкових реакціях.

Низький показник виразності підозрілого типу відносин свідчить про відсутність: відчуженості у відношенні до світу, підозрілості, образливості, схильності до сумніву в усьому, незадоволеності, критичності, труднощів в інтерперсональних контактах через невпевненість в собі, замкнутості, скептичності.

Всі інші високі показники, що входять до даного фактору, зокрема: високий рівень показника дружелюбності та показників виразності дружелюбного та альтруїстичного типів відносин, свідчать про намагання особистості до встановлення дружніх відносин і співробітництва з оточуючими, що виявляється в доброзичливості і люб'язності з усіма, орієнтованості на прийняття і соціальне схвалення, прагненні задовольнити вимоги всіх, «бути хорошим» для всіх без урахування ситуації, прагненні до цілей мікрогруп, гіпервідповідальності, намагання завжди приносити у жертву свої інтереси, прагненні допомогти і співчувати всім, нав'язливості у своїй допомозі до оточуючих.

Таким чином, досліджувані, з високими значеннями за даним фактором, мають сильні нервові процеси з боку гальмування та якості, які є вагомими при взаємодії з іншими людьми, а саме дружелюбність та альтруїстичність, відсутність підозрілості, що находить виразність у встановленні дружніх відносин і співробітництва з оточуючими в міжособистісних відносинах.

Варто звернути увагу, що перший та третій фактори відображають саме активність процесів нервової діяльності та якості особистості, які є вагомими при взаємодії з іншими людьми, тобто виражені в міжособистісних відносинах, тоді як другий фактор стосувався лише інтелектуальних можливостей особистості. Таким чином можна відзначити відображення емоційного компоненту в інтерперсональному стилі, тобто спілкуванні, тоді як в мовному та мовленнєвому стилях можна прослідкувати когнітивні можливості особистості.

Можна зробити висновок, що потребує подальшого вивчення мовленнєвий імідж особистості та фактори, що його обумовлюють, для самовдосконалення особистості та подальшої її ефективної взаємодії із соціумом.

Список літератури

1. Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб / Л. В. Засєкіна, С. В. Засєкін. — Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. — 188 с.
2. Перелыгина Е. Б. Психология имиджа : учебное пособие / Е. Б. Перелыгина. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 223 с.
3. Петрова Е. А. Психология имиджа: Психосемиотический поход / Е. А. Петрова // Психология как система направлений : ежегодник Российского психологического общества. — М., 2002. — Т. 9, Вып. 2. — С.72–89.
4. Психологический словарь. — 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М., 1996. — С. 49.
5. Стреляу Я. Роль темперамента в психологическом развитии / Я. Стреляу. — М. : Прогресс, 1982. — 231 с.
6. Черепанова В. Н. Курс лекций по имиджелогии: учебное пособие / В. Н. Черепанова. — Тюмень : ТюмГНГУ, 2002. — 178 с.

Т. Н. Билык
аспирантка Херсонского государственного университета

РАСКРЫТИЕ СТРУКТУРЫ РЕЧЕВОГО ИМИДЖА

Резюме

В статье раскрываются понятия «имидж», «речевой имидж», описана процедура проведения исследования и результаты факторного анализа, который дал возможность раскрыть структуру речевого имиджа.

Ключевые слова: имидж, речевой имидж, возбуждение, торможение, уравновешенность, эмболия.

T. M. Bilik
Aspirant of Kherson State University

DISCLOSURE OF SPEECH IMAGE

Summary

This article describes the concept of «image», «verbal image», discloses a process for the study and the results of factor analysis, which made it possible to reveal the structure of verbal image.

Key words: image, the image of the speech, agitation, sedation, balance, embolism.

УДК 159.9.072.4

А. М. Большакова
доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної психології Харківської державної академії культури

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА СИСТЕМА САМОСПРИЙНЯТТЯ І САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ

Проведено дослідження взаємозв'язків особистісних ресурсів, що є складовими інноваційного потенціалу студентів, та їх самосприйняття і самоставлення у професійній сфері. Визначено, що більшість складових адаптаційного рівня інноваційного потенціалу (готовності до змін) є особистісними корелятами позитивного самосприйняття у професійній сфері. Показано, що значну кількість прямих інтеркореляцій з особливостями самоставлення студентів у професійній сфері утворюють також особистісні ресурси нададаптивного рівня інноваційного потенціалу (особистісного динамізму як прагнення до змін).
Ключові слова: інноваційний потенціал, готовність до змін, особистісний динамізм, самоставлення, професіоналізм.

Постановка проблеми

Інтенсивні, а часто навіть кризові, соціально-політичні, економічні, культурні, світоглядні та інші перетворення, притаманні сучасному етапу існування людства пред'являють підвищені вимоги до психічних можливостей людини, психічне благополуччя якої зумовлюється не тільки її здатністю адаптуватися до тих змін, що їй пропонують, але й постати активним суб'єктом трансформаційних процесів з їх реалізації.

Аналіз досліджень та публікацій

Проблема потенційного у психіці людини як невикористаних психічних резервів, здатних актуалізуватися під впливом певних умов, є однією з найбільш актуальних міждисциплінарних проблем, витоки вивчення якої сходять з праць Л. Виготського, С. Рубінштейна, В. Мясищева, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва Л. Божович, Б. Ломова.

Розробка загальних закономірностей функціонування потенційної сфери у процесі діяльності особистості здійснюється при вивченні адаптаційного потенціалу (А. Маклаков), творчого потенціалу (Я. Пономарьов, О. Яковлева, Д. Богоявленська), інтелектуального потенціалу (В. Дружинін), комунікативного потенціалу (О. Бодалев, Ю. Ємельянов, В. Лабунська, Л. Петровська), професіоналізму (А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, Н. Кузьміна, Т. Кудрявцев, К. Платонов, Н. Пряжников, В. Шадриков) та ін.

Визначення особистісного потенціалу як інтегральної характеристики особистісної зрілості та основи самодетермінації людини запропонував Д. Леонтьєв [1], який вважав, що ця базова індивідуальна характеристика, «стрижень особистості», відображає міру подолання людиною завданих обставин та самої себе, свободи від зовнішніх та внутрішніх умов діяльності.

© Большакова А. М., 2012

Найважливішою складовою загального особистісного потенціалу є певні особистісні якості, установки, прагнення та цінності, які зумовлюють здатність людини активно та успішно брати участь в інноваційних процесах у різних сферах суспільного та особистого життя.

Аналіз психологічних досліджень, спрямованих на вивчення психологічних закономірностей ефективної розробки та впровадження інновацій, дозволив дійти висновку, що першим ступенем (рівнем) здатності людини до інноваційної поведінки є її готовність до прийняття змін, які пропонує їй оточуюча дійсність. Другим ступенем (рівнем) прояву інноваційної здатності є власна ініціативність людини щодо активного пошуку та створення змін, що відповідають її життєвим прагненням та цінностям.

Перший рівень прояву інноваційного потенціалу (адаптивний, що виявляється як здатність людини до прийняття інновацій) забезпечується таким особистісним ресурсом як психологічна готовність до змін — здатність ефективно адаптуватися до умов, що швидко трансформуються.

Другий рівень (нададаптивну складову) інноваційного потенціалу — прагнення до змін — можна позначити поняттям особистісного динамізму, визначеного Д. Сапроновим та Д. Леонтьєвим як «здатність та готовність людини змінюватися за відсутності імперативної необхідності для цього» [3, 68]. Позитивний полюс цього конструкту дослідники охарактеризували як можливість людини активно впливати на себе та ситуацію, здійснювати значущі вчинки, долати страхи, тривогу та інші прояви захисних механізмів.

Останнім часом у психології проведено значну кількість досліджень особистісного, у тому числі інноваційного, потенціалу, у розробці цього напряму вже досягнуто певних результатів та отримано значні наукові дані, але досі невирішеним залишається коло суттєвих проблем. Зокрема малорозробленим залишається питання взаємозумовленості інноваційного потенціалу та системи самосприйняття, самооцінки та самоставлення особистості, які є значущими факторами, детермінуючими її діяльність у всіх сферах життя.

Метою цього дослідження було вивчення взаємозв'язків особистісних ресурсів, що є складовими інноваційного потенціалу особистості, та системи її самосприйняття та самоставлення у професійній сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження

У дослідженні взяло участь 106 студентів віком від 19 до 24 років (59 юнаків та 47 дівчат). Обрання цієї вікової категорії обґрунтовано тим значенням, яке адекватна позитивна система ставлення студента до себе як до майбутнього професіонала має не тільки для загального психічного благополуччя, але й детермінації рівня мотивованості, енергійності та успішності в оволодінні обраною спеціальністю та подальшому професійному розвитку.

Для діагностики інноваційного потенціалу особистості було обрано методики, що відповідають виділеним складовим цього психічного ресурсу:

– адаптивний рівень (готовність до змін) — опитувальники «Особистісна готовність до змін» [2];

– нададаптивний рівень (прагнення до змін) — опитувальник «Прагнення до змін» Д. Сапронова та Д. Леонтьєва [3].

Діагностику особливостей самосприйняття та самоставлення студентів у професійній сфері було проведено за допомогою опитувальника «Професійна затребуваність особистості» (О. Харитонова, Б. Ясько) [4].

Результати аналізу взаємозв'язку адаптивної складової інноваційного потенціалу (особистісної готовності до змін) та системи самосприйняття і самоставлення у професійній сфері (статистично значущі коефіцієнти кореляції) наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Особистісна готовність до змін та особливості самоставлення студентів у професійній сфері

Показники опитувальника «Особистісна готовність до змін»	Шкали опитувальника «Професійна затребуваність особистості»[1]								
	ЗРПП	ППС	ППЗ	ПК	ПА	ОРПД	СІ	СС	ЗРПЗ
Пристрасність	0,338[2]	0,233[3]		0,408[2]	0,357[2]	0,419[2]	0,377[2]	0,283[4]	0,394[2]
Винахідливість	0,319[2]	0,336[2]	0,236[3]	0,368[2]	0,382[2]	0,368[2]	0,407[2]	0,275[2]	0,4[2]
Оптимізм	0,455[2]	0,279[4]	0,428[1]	0,395[2]	0,333[2]	0,348[2]	0,319[4]	0,37[4]	0,447[2]
Сміливість		–0,223[3]				–0,288[4]	–0,228[3]	–0,197[3]	
Адаптивність									
Впевненість	0,46[2]	0,353[2]	0,372[2]	0,426[2]	0,465[2]	0,479[2]	0,451[2]	0,368[2]	0,501[2]
Толерантність до невизначеності									
Загальний рівень	0,486[2]	0,295[4]	0,424[2]	0,46[2]	0,437[2]	0,365[2]	0,385[2]	0,341[2]	0,484[2]

Примітки: 1) тут та далі: ЗРПП — задоволеність реалізацією професійного потенціалу, ППС — приналежність до професійного співтовариства, ППЗ — переживання професійної затребуваності, ПК — професійна компетентність, ПА — професійний авторитет, ОРПД — оцінка результатів професійної діяльності, СІ — ставлення інших, СС — самоставлення, ЗРПЗ — загальний рівень професійної затребуваності; 2) $p < 0,001$; 3) $p < 0,05$; 4) $p < 0,01$.

Результати кореляційного аналізу показали, що оцінки опитувальника «Професійна затребуваність особистості» тісно пов'язані із такими складовими психологічної готовності до змін, як винахідливість, оптимізм та впевненість ($p < 0,05$ та $p < 0,001$). Отже, дані табл. 1 свідчать про те, що студентам із позитивним самосприйняттям і самоставленням у професійній сфері притаманні такі складові психологічної готовності до інновацій:

– вміння знаходити виходи із складних або незвичних життєвих ситуацій, шукати нові, неочікувані, оригінальні джерела інформації та інші ресурси для розв'язання проблем, що виникають вперше;

– оптимістичні сподівання, віра в успіх, небажання приймати гірший варіант розвитку подій, прагнення концентруватися не на проблемах, пов'язаних із виникненням інновацій, а на пошуку їх можливих рішень.

Значну кількість зв'язків із показниками професійного самоставлення утворює пристрасність (див. табл. 1). Ця складова психологічної готовності до інновацій, що проявляється як енергійність, невтомність, підвищений життєвий тонус у нових, незвичних життєвих обставинах, є особистісним корелятом таких особливостей самосприйняття студентів у професійній сфері:

– задоволеність реалізацією особистісного потенціалу у професійній сфері, впевненість у власній професійній придатності, задоволеність рівнем затребуваності та набутим досвідом (високі оцінки за шкалою ЗРПП);

– позитивне емоційне ставлення до себе як представників співтовариства фахівців, повага до результатів власної професійної діяльності, переконання в їх соціальній значущості (високі оцінки за шкалою ППС);

– упевненість у власній професійній компетентності та успішності (високі оцінки за шкалою ПК);

– усвідомлення себе значущими фахівцями, які заслуговують на повагу колег (оцінки за шкалою ПА);

– позитивна оцінка змісту та результату власної професійної діяльності, впевненість у досягненні успіхів та визнання (оцінки за шкалою ОРПД);

– переконання у позитивному ставленні та повазі оточуючих до себе як до фахівців у певній галузі (оцінки за шкалою СІ);

– позитивне ставлення до себе як до фахівців, висока професійна самооцінка (оцінки за шкалою СС).

Досить неочікуваними є результати, отримані у перебігу кореляційного аналізу показників професійного самосприйняття і самоставлення та оцінок психологічної готовності до інновацій за шкалою сміливість (див. табл. 1). Виявилося, що позитивно налаштовані щодо свого професійного сьогодення та майбутнього юнаки мають досить низький рівень сміливості як заповзятості, потягу до нового, незвіданого.

Як досить цікавий результат також слід зазначити відсутність зв'язку особливостей професійного самосприйняття і самоставлення із адаптивністю як складовою особистісної готовності до змін, яка у даному опитувальнику визначається як особистісна гнучкість, вміння перебудовуватися у нових ситуаціях, змінювати свої плани та рішення.

Таким чином, перший етап статистичного аналізу даних дозволяє стверджувати, що більшість складових адаптаційного рівня інноваційного потенціалу особистості є особистісними корелятами позитивного самосприйняття юнаків — майбутніх фахівців у професійній сфері.

Наступним завданням статистичного аналізу отриманих у дослідженні результатів була оцінка взаємозв'язку нададаптивної складової інноваційного потенціалу (особистісного динамізму) студентів та системи їх самосприйняття і самоставлення у професійній сфері. Статистично значущі результати (значення коефіцієнтів кореляції) наведено у табл. 2.

Таблиця 2

Особистісний динамізм та особливості самоставлення студентів у професійній сфері

Показники опитувальника «Прагнення до змін»	Шкали опитувальника «Професійна затребуваність особистості»[1]								
	ЗРПП	ППС	ППЗ	ПК	ПА	ОРПД	СІ	СС	ЗРПЗ
Подолання себе — інертність	0,324[1]	0,376[1]	0,4014[1]	0,365[1]	0,421[1]	0,254[2]	0,282[2]	0,249[2]	0,352[1]
Прагнення до розмаїтості	0,229[3]	0,234[3]		0,407[1]	0,381[1]		0,254[2]	0,276[2]	0,315[1]
Цінність змін — прагнення до стабільності			0,224[3]	0,423[1]	0,392[1]		0,228[3]	0,255[2]	0,399[1]
Внутрішній локус стабільності	0,541[1]	0,446[1]	0,411[1]	0,365[1]	0,498[1]	0,457[1]	0,321[1]	0,346[1]	0,359[1]
Мужність — побоювання									

Примітки: 1) $p < 0,001$; 2) $p < 0,01$; 3) $p < 0,05$.

Результати, наведені у табл. 2, показують, що особистісні ресурси, які складають нададаптивний рівень особистісного інноваційного потенціалу (прагнення до змін) утворюють значну кількість прямих інтеркореляцій з особливостями самоставлення студентів у професійній сфері.

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

– долати лінощі та інертність, бути активними, енергійними, дієвими та мотивованими на пошук і засвоєння перспективних інновацій у різних сферах;

– відчувати задоволення від прагнення до змін, навіть у звичайних життєвих ситуаціях, розширення власного життєвого досвіду, залученості до життя;

– визнавати високу актуальну та потенційну цінність змін, що запропоновані обставинами, або ініційовані особисто;

– переживати внутрішню опору на самих себе, як на досить суттєве підґрунтя досягнення життєвого успіху у світі, що змінюється.

За шкалою «Мужність — побоювання змін», яка дозволяє оцінити ресурси особистості у подоланні страхів та тривоги, її можливість бути мужньою та рішучою перед непередбачуваним за умов здійснення змін майбутнім, статистично значущих кореляцій виявлено не було (див. табл. 2). Такі

результати, вочевидь, перетинаються з досить неочікуваними даними про низький рівень сміливості як складової психологічної готовності до змін у студентів із позитивним самосприйняттям у професійній сфері, які було наведено вище (див. табл. 1).

Висновки. Проведене дослідження дозволило визначити особливості взаємозв'язків особистісних ресурсів, що є складовими інноваційного потенціалу студентів, та їх самосприйняття і самоставлення у професійній сфері.

Більшість складових адаптаційного рівня інноваційного потенціалу (особистісної готовності до змін) є особистісними корелятами позитивного самосприйняття юнаків — майбутніх фахівців у професійній сфері. Студентам із позитивним самосприйняттям і самоставленням у професійній сфері притаманні пристрасність, винахідливість, оптимізм, впевненість.

Значну кількість прямих інтеркореляцій з особливостями самоставлення студентів у професійній сфері утворюють також особистісні ресурси, які складають нададаптивний рівень особистісного інноваційного потенціалу (особистісний динамізм як прагнення до змін).

Студенти, які позитивно сприймають процес та результат свого професійного становлення та задоволені професійною самореалізацією, мають високі оцінки особистісного динамізму за параметрами подолання себе, прагнення до розмаїтості, цінність змін, внутрішній локус стабільності.

Перспективи подальших досліджень мають полягати у вивченні причинно-наслідкових зв'язків між рівнем розвитку особистісних ресурсів інноваційного потенціалу та становленням системи самосприйняття, самооцінки та самоставлення у професійній сфері.

Список літератури

1. Леонтьев Д. А. Личностное в личности : личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Уч. записки каф. общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. — М. : Смысл, 2002. — Вып. 1. — С. 56–65.
2. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросскультурной психологии. Психология межэтнической толерантности / Л. Г. Почебут. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2007. — 281 с.
3. Сапронов Д. В. Личностный динамизм и его диагностика / Д. В. Сапронов, Д. А. Леонтьев // Психол. диагностика. — 2007. — № 1. — С. 66–84.
4. Харитонова Е. В. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ) / Е. В. Харитонова, Б. Л. Ясько // Практична психологія та соціальна робота. — 2010. — № 7. — С. 45–57.

А. Н. Большакова
доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии Харьковской государственной академии культуры

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И СИСТЕМА САМОВОСПРИЯТИЯ И САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Резюме

Проведено исследование взаимосвязей личностных ресурсов, являющихся составляющими инновационного потенциала студентов, и их самовосприятия и самоотношения в профессиональной сфере. Определено, что большинство составляющих адаптационного уровня инновационного потенциала (готовности к изменениям) являются личностными коррелятами положительного самовосприятия в профессиональной сфере. Показано, что значительное количество прямых интеркорреляций с особенностями самоотношения студентов в профессиональной сфере образуют также личностные ресурсы сверхадаптационного уровня инновационного потенциала (личностного динамизма как стремления к изменениям).

Ключевые слова: инновационный потенциал, готовность к изменениям, личностный динамизм, самоотношение, профессионализм.

A. Bolshakov
doctor of psychological sciences, Professor of Social Psychology,
Kharkiv State Academy of Culture

INNOVATION POTENTIAL AND SELF-SYSTEM AND SELF-RELATION OF STUDENTS IN THE PROFESSIONAL SPHERE

Summary

A study of intercorrelations of personality resources being the constituents of innovative potential of students, and their self-perception and self-attitude in a professional sphere, is undertaken. It is certain that most constituents of adaptation level of innovative potential (to readiness to the changes) are personality correlations of positive self-perception in a professional sphere. It is shown that self-attitude of students in a professional sphere form intercorrelations with the personality resources of superadaptation level of innovative potential (personality dynamism as aspiring to the changes).

Key words: innovative potential, readiness to the changes, personality dynamism, self-attitude, professionalism.

УДК 159.923.2

М. Ф. Будіянський
кандидат психологічних наук,
професор кафедри прикладної та соціальної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ГЕНДЕРНІ ТА ВІКОВІ ПРОЯВИ АГРЕСІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ

Стаття присвячена проблемам виникнення агресії у неповнолітніх. Визначаються певні вікові та статеві відмінності агресивної поведінки та причини її виникнення.
Ключові слова: агресія, поведінка, неповнолітні, вікові та статеві відмінності.

Агресія представляє собою багато різноманітних засобів, які порушують фізичну та психічну цілісність іншої людини, наносять їй матеріальної шкоди, заважають здійсненню її бажань, протирічать її інтересам чи ведуть до її знищення. Індивідуальна агресивна дія відбувається в протиріччі з системою цінностей, та свідчить про неблагополуччя не суспільства в цілому, а безпосередньо індивіда та його оточення.

Таким чином агресія визначається як форма поведінки і має завжди цілеспрямовану, свідому дію, спрямовану на завдання шкоди.

Прийнято вважати, що підліткова агресія значно перевищує агресію дорослих. Частіше це пояснюється необхідністю самоствердження. Наприклад, статистика підліткової злочинності нараховує щорічно більше тисячі вбивств, кількасот зґвалтувань, кілька тисяч тілесних пошкоджень та інших правопорушень з явним агресивним підтекстом. Більш того, за останні 10 років все значніше виявляється зростання саме агресивних злочинів, які скоєні неповнолітніми, підлітками, притому, що загальна кількість правопорушень, скоєних підлітками, в останні роки має тенденцію до зниження.

Більшість дослідників зробили певні висновки, а саме:

– підліткова агресія має безпосередні корні в найближчому оточенні підлітка (у школі зокрема);

– найбільш агресивні ті підлітки, за поведінкою яких ніхто не слідкує, які представлені самі собі (тобто відчувають дефіцит уваги) такі, яких суворо карають;

– агресивна поведінка в багатьох випадках викликано безпосереднім оточенням підлітка: друзями, вчителями, ЗМІ, Інтернет;

– діти вчаться вести себе агресивно, спостерігаючи за поведінкою однолітків (дорослі для них не є зразком), причому найбільш агресивні діти не приймаються більшістю друзів серед своїх агресивних однолітків, кидають виклик суспільству;

– агресивна поведінка підлітків, як правило, супроводжується слабким розвитком соціальних та когнітивних навичок; при ліквідації соціального та когнітивного розвитку з однолітками агресивність поведінки знижуєть-

 © Будіянський М. Ф., 2012

ся. Це відбувається також у осіб на межі норми розумової відсталості, які різко відрізняються від однолітків у шкільні роки, але при досягненні 18–22 років набувають професію, вступають в шлюб, набувають соціальних навичок та можуть нормально існувати у суспільстві.

Термін «гендерний» набуває все більшого розповсюдження та визначає різні соціальні аспекти міжстатевих відмінностей.

Вчені, які займаються гендерними дослідженнями, вивчають особливості соціальних ролей чоловіків та жінок. Говорячи про особливості агресивних проявів підлітків, ми повинні пам'ятати, що у хлопчиків та дівчаток вони специфічно визначені відповідно до статевих належностей. Завдання педагога — своєчасно виявити агресивні прояви в характері учнів. Агресивність хлопчиків та дівчаток старшого шкільного віку декілька відрізняється за своїми корінними основами. Як правило, ці основи такі ж самі, як і в дорослих представників певної статі.

Хлопці-підлітки відчувають агресію в таких міжособистісних відносинах, як навчання, спорт, особистісна небезпека, ситуація алкогольного сп'яніння. Дівчата більш емоційно реагують на інтрапсихічні події (недооцінювання зовнішніх чи духовних даних, невдячність, психологічний тиск).

Їх гнів часто визначається якістю міжособистісних відносин, в результаті чого і виникає неконтрольована ситуація. Фізичне самосприймання хлопців-підлітків загострене, їм важко «замаскувати» такі фізичні недоліки, які можуть стати причиною агресії.

Агресія часто виникає від слабкості самоконтролю та має здатність фіксувати у свідомості як найбільш легкий шлях вирішення складних ситуацій.

У агресивної людини зазвичай поганий настрій, вона насторожі, схвильована, постійно готується до нападу чи, навпаки, знаходиться в постійній самообороні. І те, і інше забирає час та сили. Агресивні люди, як правило, менш успішні, а їх успіхи, нестійкі.

В силу вікової слабкості нервових процесів у дітей та підлітків, іноді неможливо відрізнити пізнавальну та дослідницьку активність дитини від агресивності. Щоб не помилитись, бажано спостерігати за розвитком цього процесу. Пізнавальний та творчий процес продуктивні, агресія руйнівна. Якщо дитина ламає іграшку для того, щоб визначити її будову чи створити з частин нову, до цього процесу слід відноситись позитивно, при руйнуванні має місце вихід негативних емоцій, які накопичуються, що дає можливість говорити про агресію та застосовувати певні міри.

Труднощі в роботі педагога з профілактики агресивної поведінки виникають в зв'язку з тим, що відсутні чіткі вікові соціальні норми дитячої та підліткової агресії. Кожний випадок вимагає індивідуального підходу.

Перед тим, як починати роботу з агресивними дітьми, необхідно ідентифікувати виявлені факти агресивної поведінки дітей та підлітків, а надалі вміти розкрити батькам відміну агресії від якихось ситуативних негативних проявів та переживань дитини, захистити її від ярлика «агресивний».

Виходячи з того, що розвиток дитини здійснюється в діяльності, а підліток прагне до самоствердження, як дорослий серед дорослих, необхідно забезпечити включення підлітка в таку діяльність, яка лежить в сфері інтересів дорослих, але в той же час створює можливості підлітку реалізувати та затвердити себе на рівні дорослих.

Для цього виділяється діяльність, що соціально визнається і соціально схвалюється. Психологічний сенс цієї діяльності полягає для підлітка в тому, що беручи участь в ній, він фактично залучається до справ суспільства, займає в ньому певну соціальну позицію серед дорослих та однолітків.

В процесі цієї діяльності підліток визнається дорослими, як рівноправний член суспільства. Це створює оптимальні умови і для реалізації його потреб. Така діяльність надає підтримку, можливість розвитку його самосвідомості, формує норми його самосвідомості, життєдіяльності тощо. Але методи та принципи такої життєдіяльності вимагають значного корегування при включені в неї підлітків, що відрізняються підвищеною агресивністю. Перш за все необхідна організація системи розгорнутої діяльності, що створює жорсткі умови та певний порядок дій і постійний контроль.

За умови послідовності, поступовості залучення агресивних підлітків до різних видів діяльності, що соціально визнаються — трудової, спортивної, художньої, організаційної та інших — важливо дотримуватись принципів суспільної оцінки, спадкоємності, чіткої побудови цієї діяльності.

У педагогічній практиці багато років не враховувалися статеві відмінності дітей. Тим часом, статеві відмінності не обмежуються статевими характеристиками і особливостями психосексуального розвитку.

Дівчатка дозрівають набагато раніше за хлопчиків. У підлітковому віці процес психосексуального розвитку дівчаток починається приблизно на 2 роки раніше, ніж у хлопчиків, і триває 3–4 роки, а не 4–5 років (у хлопчиків). Хлопчики не дивлячись на те, що вони фізично сильніше за дівчаток, володіють більшою чутливістю до дій фізичних, так і бажання подвигу, що приводить до демонстративних асоціальних вчинків. Особливо підсилює подібні дії наявність в компанії психічних чинників. Невипадково, у хлопчиків частіше, ніж у дівчаток, зустрічаються психічні порушення. Разом з біологічними передумовами в розвитку статевих відмінностей серйозну роль грають соціальні і культурні стереотипи, пов'язані з уявленням дорослих про поведінку дівчаток та хлопчиків, обумовлені, зокрема, стереотипами фемінності і маскулінності, прийнятими у суспільстві. Отримані дані психологів різних країн свідчать про те, що агресивна поведінка набагато частіше зустрічається у хлопчиків, ніж у дівчаток.

Багато підлітків усвідомлюють той факт, що не можуть ефективно адаптуватись до соціальних вимог, але не пов'язують це з умовами життя, нерегульованим режимом дня, нерегулярним харчуванням, вживанням шкідливих для здоров'я речей. Причини своїх життєвих проблем в першу чергу шукають у собі (низька самооцінка), в сфері спілкування (бажання

самоствердитись), частіше — в матеріальній сфері, а не в образі життя і не в сфері діяльності.

Таким чином, відхилення від здорової поведінки є зовнішньою, реальною причиною конфліктів, які породжують агресію у взаємовідносинах у сім'ї та школі.

За зовнішньою грубістю хлопчиків-підлітків та скритністю дівчаток лежить складна картина статевовікових відмінностей їх розвитку, зокрема розвитку та прояву різних форм агресії.

Список літератури

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. — М., 1999.
2. Крейжи Б. Социальная психология агрессии / Б. Крейжи. — М., 2003.
3. Будіянський М. Ф. Феномен агресії як порушення правового потенціалу особистості // Потенціал особистості та тенденції його реалізації в умовах трансформаційних змін у суспільстві / за заг. ред. доктора соціологічних наук, професора Подшивалкіної. — Одеса: Фенікс, 2011. — 380 с.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб, 1997.
5. Кудрявцев И. А., Ратинова Н. А. Криминальная агрессия / И. А. Кудрявцев, Н. А. Ратинова. — М., 2000.
6. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. / С. Д. Максименко. — К., 2002.
7. Платонов Н. М. Агрессия у детей и подростков / Н. М. Платонов. — М., 2006.

Н. Ф. Будиянский
кандидат психологических наук,
профессор кафедры прикладной и социальной психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Резюме

Статья посвящается проблемам возникновения агрессии у несовершеннолетних. Выделяются определенные возрастные и половые различия агрессивного поведения и причины его возникновения.

Ключевые слова: агрессия, поведение, несовершеннолетние, возрастные и половые различия.

M. F. Budiyanskiy
Ph.D. in Psychological Sciences,
professor of applied and social psychology
Odesa I. I. Mechnikov National University

GENDER AND AGE MANIFESTATIONS OF AGGRESSION OF MINORS

Summary

The article is dedicated to the problem of juvenile aggression. Certain age and gender differences in aggressive behavior as well as the reason of its emergence have been allocated.

Key words: aggression, behavior, juvenile, age and gender differences.

УДК 377(075.8)

Н. В. Гаркавенко
кандидат психолологічних наук, доцент кафедри психології
Херсонського державного університету

ВПЛИВ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СУСПІЛЬСТВА НА ПРОФЕСІЙНУ ОРІЄНТАЦІЮ ПІДРОСТАЮЧОЇ МОЛОДІ

Серйозний підхід до вибору професії, високий рівень спеціальної підготовки є певною гарантією підвищення конкурентності молоді на ринку праці. Основою якісного забезпечення організацій і підприємств професійними і кваліфікованими кадрами є профорієнтаційна робота серед учнів загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: професійна орієнтація, конкурентність праці, професіональний, кваліфіковані кадри, профорієнтаційна робота.

В умовах трансформаційних змін суспільства зростає актуальність проблеми професійної орієнтації і професійної підготовки підростаючого покоління. Серйозний підхід до вибору професії, високий рівень спеціальної підготовки є певною гарантією підвищення конкурентності молоді на ринку праці. Основою якісного забезпечення організацій і підприємств професіональними кваліфікованими кадрами є профорієнтаційна робота серед учнів загальноосвітніх шкіл.

Але часто рівень профорієнтаційної роботи серед молоді недостатній: старшокласники не проявляють впевненості у виборі своєї професії. Так, згідно опитування, проведеного серед випускників міських шкіл на питання: «Які ваші плани стосовно професійного самовизначення після закінчення школи?» 34 % опитуваних відповіли, що визначились з вибором майбутньої професії, але є сумніви, а 13 % школярів відмітили, що не можуть спрогнозувати своє майбутнє. Матеріали іншого дослідження показують, що у більшості шкіл професійна орієнтація відсутня [6, 177].

Сучасна вітчизняна психологія має у своєму арсеналі значну кількість праць, присвячених різним аспектам особистісного розвитку учнів у взаємозв'язку з їхньою майбутньою професіоналізацією. В контексті специфіки учнівського та студентського віку як важливої стадії розвитку особистості цю проблему розглядали Б. Ананьєв, А. Бодальов, Д. Дворянин, Н. Пейсахов, О. Степанова. З'ясуванню сутності, етапів і детермінуючих чинників становлення особистості присвятили свої дослідження К. Абульханова-Славська, В. Бобров, Є. Клімов, А. Маркова. Визначенням ролі і місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей займалися Е. Зеєр, Т. Кудрявцева, Б. Ломов.

Вирішення чергової проблеми можливе при всебічному аналізі можливостей учнів в освітньому процесі. Однак, в останній час в Україні відмічається недостатня увага до вивчення цих питань.

© Гаркавенко Н. В., 2012

«Пошук себе» — синонім соціального морального самовизначення, ядром якого є вибір професії. Розуміння сенсу життя і вибір професії тісно пов'язані в свідомості і самосвідомості старшокласників.

Вибір професії вимагає наявність інформації про професії та вимоги кожної з них до особистості, про саму себе, свої здібності, інтереси, нахили і т. п. Такої інформації не вистачає старшокласникам, що значно ускладнює процес самовизначення юнаків і дівчат, затримує процес формування соціальної зрілості.

Необхідна профорієнтаційна робота як у сім'ї, так і в школі.

Одним із важливих базових елементів системи освіти є загальноосвітня школа, в завдання якої входить інтеграція молоді в соціокультурне життя суспільства, представлення своїм випускникам базових знань для переходу до трудової діяльності, адаптація школярів до ринкових умов, допомога у професійному самовизначенні з урахуванням індивідуальних здібностей і майбутнього попиту на ринку праці [7]. Згідно результатів досліджень, профорієнтаційна робота повинна займати одне із основних місць в низці завдань, які вирішує загальноосвітня школа [1, 104].

Профорієнтаційна робота — одна з важливих складових частин навчально-виховного процесу в школі. Вона вимагає активної діяльності всього педагогічного колективу, особливо класного керівника, а також батьків.

До змісту профорієнтаційної роботи входить: 1) професійна інформація; 2) індивідуальна робота з формування у старшокласників самопізнання, самоаналізу, самооцінки; виховання професійних інтересів, нахилів, здібностей, необхідних професійних якостей; 3) професійна консультація — допомога юнакам та дівчатам у свідомому виборі майбутньої професії.

В останні роки відмічається тенденція підвищення інтересу молоді до отримання вищої освіти [7]. Притягування старшокласників на навчання у вузи з метою отримання обраної професії являє собою актуальне завдання для закладів вищої освіти. Вибрані напрями діяльності вузів з профорієнтації повинні бути побудовані з урахуванням потреб загальноосвітньої школи. Аналізу ефективності використаних форм співробітництва вузу і середньої школи з удосконалення профорієнтаційної роботи серед старшокласників присвячена наша стаття.

Взагалі під професійною орієнтацією розуміється науково обґрунтована система форм, методів і засобів впливу на тих, хто навчається і тих, хто працевлаштовується, яка сприяє своєчасному притягненню їх в суспільне виробництво на основі об'єктивної оцінки і урахування здібностей та інших індивідуальних якостей людини. Організація професійної орієнтації складається із декількох взаємозв'язаних етапів: професійної інформації, професійної консультації, професійного відбору, професіональної адаптації [6, 5].

Представлення професійної інформації полягає у постійному і планомірному професійному інформуванні учнів шкіл, їх викладачів та батьків, встановленні і закріпленні постійних контактів між колективами загальноосвітніх шкіл і колективами організацій, підприємств, вузів. Інформа-

ція, важлива для вибору професії має включати в себе відомості про професійні вимоги, про шляхи отримання професії.

В результаті дослідження виявилась інформаційність школярів про спеціальності, які пропонували вузи міста. Знання про економічні спеціальності відмітили 40 % опитуваних старшокласників; правові — 16 %; лінгвістичні — 18 %; гуманітарні спеціальності (соціології, психології, політології, журналістики, історії та ін.) — 28 %; інженерні — 16 %; природничі — 14 %; інформаційні і комп'ютерні технології — 9 %; інші спеціальності — 11 %. Дані показали, що в середньому 12 % старшокласників мають повну інформацію про вищі навчальні заклади міста. Відповідаючи на питання про те, які додаткові послуги, що представляються вузами, мають значення при виборі навчального закладу при вступі, випускники шкіл серед інших виділили аспект наявності хорошої профорієнтаційної роботи вузу.

На шкільному рівні вирішується складне завдання профорієнтаційного напряму навчально-виховного процесу. Але спеціалісти виділяють основне забруднення в активізації цієї діяльності: недостатню кількість кваліфікованих спеціалістів, які могли б забезпечити консультування учнів з питань вибору професії і майбутнього працевлаштування.

Дослідники вважають дискусійним питанням про те, хто повинен займатися професійною орієнтацією серед учнів середніх шкіл. Згідно проведеному дослідженню, нею займаються всі педагогічні працівники шкіл, в тому числі класні керівники (так вважають 51 % опитуваних експертів, які курирують профорієнтаційну роботу в школах), вчителі-предметники (33 %), шкільні психологи (25 %). Експерти вважають, що цією роботою мають займатися психологи (84 %) і соціальні педагоги (5 %), а також підготовлені спеціалісти, які володіють сучасними методиками викладання [4, 105].

В школах, як правило, проводиться певна профорієнтаційна робота. Вона включає в себе ведення навчально-виховного процесу з метою формування позитивного відношення учнів до трудової діяльності; проведення для старшокласників спецкурсу «Основи вибору професії»; вивчення професійних планів школярів; виявлення, направлене виховання інтересів і здібностей учнів; роботу з батьками; організацію екскурсій на підприємства, в організації [4, 105]. Професійна орієнтація школярів здійснюється також при вивченні ними окремих напрямів загальноосвітніх дисциплін, що дозволяє виявити схильність до різних сфер діяльності. Згідно досліджень, вибір майбутньої професії в гімназіях, ліцеях, коледжах здійснюється ефективніше у зв'язку з більш високим рівнем викладання, підбору предметів, змістом навчальних програм [5, 179].

Як можливі галузі взаємодії середньої школи та вузу спеціалісти виділяють окремі напрями: підвищення наукового рівня свідомості педагогів та учнів; підвищення професійної майстерності вчителів; проведення наукових досліджень з проблем освіти; забезпечення шкіл методичною літературою, навчальними програмами та підручниками; введення у школу просвітницької діяльності [7, 15].

Для роботи в школі вузівським спеціалістам пропонують наступні форми: заняття зі старшокласниками з метою підготовки вступу до вузу; реалізація освітніх програм для підтвердження відповідності школи заявленому статусу; проведення науково-методичних семінарів для вчителів; наукове керівництво, апробація нових освітніх технологій; організація та проведення науково-практичних конференцій; участь в роботі педрад, батьківських зборів. При цьому застосування форм співробітництва школи та вузу, які впливають на підвищення наукової свідомості педагогів і учнів не є пріорітетними в діяльності шкіл і вузів. Також дані досліджень показують, що лише шоста частина керівників шкіл готова використати можливості вузу в роботі з батьками [7, с. 17].

Практика показує, що стосунки вузу та школи в основному зосереджені в області підготовки вступу старшокласників до вузів. При цьому вузи зацікавлені в тому, щоб підготувати старшокласників не лише до складання вступних іспитів, але і до навчання в самих вузах.

Дані дослідження, проведеного нами, свідчать про найбільш часто застосовувані форми профорієнтаційної роботи в школі: використання наглядної агітації (так вважають 74 % опитуваних керівників шкіл); запрошення випускників шкіл на дні відкритих дверей, дні студента, зустрічі у стінах вузу (74 %); відвідування школи (ліцею, гімназії) співробітниками вузів з метою агітації випускників (59 %); відкриття в школі профільних класів (35 %); виступ перед випускниками школи викладачів вузів з лекціями про конкретні спеціальності, форми навчання (24 %); проведення сумісних олімпіад, конкурсів.

Працівники шкіл відмітили, що найбільш необхідними і дійсними профорієнтаційними заходами є такі, як створення в школах профільних класів (67 % опитуваних); організація додаткових курсів по підготовці до вступу у внз (54 %); укладання між школами і вузами офіційних договорів про постійне співробітництво (49 %); проведення семінарів, науково-методичних конференцій з участю шкільних учителів (35 %); здійснення на базі вузів якісної перепідготовки вчителів за окремими напрямами (27 %); проведення безпосередньо в школах, ліцеях, гімназіях сумісних заходів (49 %); запрошення вузівських викладачів для читання лекцій в середніх навчальних закладах (39 %); представлення можливості проведення окремих уроків на базі вузів (26 %); проведення сумісних олімпіад і конкурсів (21 %).

Таким чином, розгляд проблеми взаємодії шкільної і вузівської освітніх систем із вирішення завдання професійної орієнтації підростаючого покоління показав, що вдосконалення роботи з профорієнтації старшокласників має включати попри широко використовуючі вузами методи також навчальну, науково-методичну, дослідницьку, консультативну сфери стосунків школи і вузу. При цьому організація вузом подібної роботи, вибір її форм мають опиратися на реальні потреби шкільного колективу.

Значна частина проблем у навчанні студента вузу викликана несвідомим вибором спеціальності. За показниками видно, що не всі студенти цілком свідомо обрали ту спеціальність, якій навчаються. Але їхня кіль-

кість, судячи з відвідування занять і з власних висловлювань про бажання вчитися, більша на першому курсі. А на другому кількість людей, які не бажають вчитися конкретній спеціальності зменшується, тобто відбувається «відсів» зовсім випадкових людей, які взагалі не знають, навіщо вони прийшли до вузу.

Таким чином студентів у ставленні їх до своєї майбутньої спеціальності варто диференціювати, відповідно розмежовуючи і психолого-педагогічні підходи впливу на них. Становлення особистості студентів як майбутніх фахівців ускладнюється, якщо професія обиралася компромісно, не з власного бажання (наприклад, з примусу батьків чи тому, що не вдалося вступити в той вуз, в який хотілося).

Вчителям і батькам необхідно звернути особливу увагу при ознайомленні юнацтва з різними професіями та спеціальностями; вимоги професії до органів чуття, якостей, рис характеру, здібностей особистості; умови професійної діяльності та труднощі; умови професійної підготовки та кар'єри; оплату праці і т. п.

Дорослим необхідно вчити молодих людей пізнавати себе, свої сильні і слабкі сторони, співставляти вимоги професії і спеціальності з структурою своєї особистості, бачити співпадання своїх можливостей і вимог професії, щоб намітити програму самовиховання та самовдосконалення, розвитку професійно важливих якостей, без яких не можна стати висококваліфікованими фахівцями.

Список літератури

1. Белова И. А., Французова Л. Я., Французов М. М. О проблемах профориентационной работы в школе / И. А. Белова, Л. Я. Французова, М. М. Французов // Социологические исследования. — 2000. — № 5. — С. 103–106.
2. Боровский А. Б., Потапенко Т. М., Щекин Г. В. Система методов профессиональной ориентации / А. Б. Боровский, Т. М. Потапенко, Г. В. Щекин. — К., 1993. — 328 с.
3. Калачева Т. Г., Абросимова Л. В. Установки выпускников школ на получение высшего образования / Т. Г. Калачева, Л. В. Абросимова // Социологические исследования. — 2000. — № 5. — С. 99.
4. Коротаева Е. Школа и вуз: проблемы взаимодействия / Е. Коротаева // Директор школы. — 1999. — № 1. — С. 13–21.
5. Профессиональная ориентация — элемент повышения конкурентоспособности молодежи на рынке труда // Экономика Украины. — 1998. — № 6. — С. 87.
6. Руткевич М. Н., Потапов В. А. После школы. Социально-профессиональные ориентации молодежи / М. Н. Руткевич, В. А. Потапов. — М., 1995. — 224 с.
7. Шереги Ф. Э. Социология образования. Прикладной аспект / Ф. Э. Шереги. — М., 1997. — С. 33.

Н. В. Гаркавенко
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Херсонского государственного университета

ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ ОБЩЕСТВА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ОРИЕНТАЦИЮ ПОДРАСТАЮЩЕЙ МОЛОДЕЖИ

Резюме

Серьезный подход к выбору профессии, высокий уровень специальной подготовки является некоторой гарантией повышения конкурентности молодежи на рынке труда. Основой качественного обеспечения организаций и предприятий профессиональными и квалифицированными кадрами является профориентационная работа среди учеников общеобразовательных школ.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, конкурентность труда, профессиональный, квалифицированные кадры, профориентационная работа.

N. V. Garcovenco
Ph. d. of psychology, Associate Professor
Kherson State University

INFLUENCE TRANSFORMATION OF SOCIETY CHANGES ON VOCATIONAL GUIDANCE OF GROWING-UP YOUTH

Summary

The problem of professional orientation and professional preparing of rising generation. Serious approach to the choice of profession, a high level of the special preparation is the certain guarantee of increase of competition of young people at the market of labour. The basis of high-quality providing of organizations and enterprises professional and skilled shots is proforientated work among the students of general schools.

Key words: professional orientation, professional, competition of labour, high-quality staff, proforientated work.

УДК 159.923:316.6

Ю. Д. Гавронова
ассистент кафедры иностранных языков
Смоленского государственного университета
В. В. Гриценко
доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой общей и социальной психологии
Смоленского гуманитарного университета

ЦЕННОСТИ КУЛЬТУРЫ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИЕЙ РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ

В статье приводятся результаты исследования ценностей культуры, их взаимосвязи с такими видами профессиональной мотивации, как внутренняя, внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивация. Выявлены общие и культурно-специфические особенности взаимосвязи ценностей культуры с профессиональной мотивацией русских и немецких студентов.
Ключевые слова: ценности культуры, внутренняя и внешняя профессиональная мотивация.

Исследование ведется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Кросс-культурное исследование жизненных стратегий жителей малых и средних городов России и Германии в условиях социально-экономической нестабильности», проект № 11–06–01175

Актуальность исследования взаимосвязи ценностей культуры и профессиональной мотивации определяются потребностью современного общества в достижении эффективной профессионализации с участием представителей разных этнических групп и культур. Главный элемент культуры — доминирующие ценности в обществе [10, 282]. С ценностями тесно взаимосвязаны образовательные (стремление к получению знаний), учебно-профессиональные (готовность к профессиональному обучению) и личностные (достижение социального успеха и уклонение от неудач в пространстве социальных нормативов) мотивы [9, 20].

На интернациональном и внутреннем межэтническом уровне межкультурное взаимодействие обусловлено процессом глобализации, в результате которого возникают новые формы культуры, интенсификацией миграционных процессов, вхождением России в Болонский процесс, расширением международного сотрудничества учебных заведений и организаций, необходимостью обеспечения конкурентоспособности российских специалистов на мировом рынке труда [6, 43]. На современном фоне взаимоотношения русских и немцев характеризуются интенсификацией контактов на политическом, экономическом, общественном и образовательном уровнях.

© Гавронова Ю. Д., Гриценко В. В., 2012

Однако экстенсивность этих контактов находится в отрицательной корреляции к интенсивности [3, 91]. Незнание национальных особенностей поведения в профессиональной сфере и ценностей культуры нередко является причиной конфликта культур и культурного барьера. Из-за непонимания культурных различий возникают сложности в прогнозировании развития профессиональной мотивации под влиянием культуры и поиска новых путей и средств, повышающих эффективность профессиональной деятельности. Таким образом, проблема взаимосвязи ценностей культуры и профессиональной мотивации требует дополнительного изучения.

В теоретическом плане результаты исследования взаимосвязи ценностей культуры и профессиональной мотивации русских и немецких студентов внесут вклад в психологию межкультурного взаимодействия, позволят выявить общие и специфические особенности профессиональной идентичности, обусловленные влиянием психологических характеристик культуры.

В практическом плане результаты исследования могут быть использованы при учете социально-психологических и культурных факторов профессиональной среды и анализе ценностно-смысловых характеристик субъектов профессиональной деятельности в культурах разного типа.

Цель исследования: определить характер взаимосвязи ценностей культуры с профессиональной мотивацией русских и немецких студентов.

Общая гипотеза исследования: существуют общие и специфические особенности во взаимосвязи ценностей культуры и профессиональной мотивации, обусловленные культурно-психологическими характеристиками русских и немцев.

Эмпирическая база исследования: данные социально-психологического опроса 600 респондентов. Из них 300 русских студентов Смоленского государственного университета и 300 немецких студентов из разных вузов Германии: Бремен, Бамберг, Лейпциг, Дрезден. Выборки русских и немецких студентов были выровнены по основным социально-демографическим параметрам: полу и возрасту. Русские студенты заполняли опросник на русском языке, немецкие — на немецком.

Методический инструментарий исследования включал: 1) опросник ценностей Шварца для выявления ценностных ориентаций культуры [4, 377–380]. Респонденту предлагалось с помощью семибалльной шкалы оценить важность каждой из 57 ценностей: 0 — данная ценность совершенно не важна, т. е. не является основополагающим принципом жизни; 3 — данная ценность важна; 6 — данная ценность очень важна; -1 означает, что данная ценность противоречит основополагающим принципам жизни; 7 — данная ценность важнейшая и является основополагающим принципом жизни; обычно таких ценностей не более двух. Чем выше балл, тем выше значение данной ценности как основополагающего принципа жизни.

2) методику К. Замфир в модификации А. Реана для определения соотношения внешних и внутренних мотивов профессиональной деятельности студентов [1, 280–283]. Данная методика измеряет семь видов мотивов: удовлетворение от самого процесса и результата работы, возможность наиболее полной самореализации (внутренняя мотивация), денежный зара-

боток, стремление к продвижению по работе, потребность в достижении социального престижа и уважения (внешняя положительная мотивация), стремление избежать критики, возможных наказаний и неприятностей (внешняя отрицательная мотивация). Оценка производилась с помощью пятибалльной шкалы. Чем больше сумма баллов, тем предпочтительнее данный мотив. Результаты по данной методике могут свидетельствовать, насколько личность мотивирована содержанием учебной деятельности.

Обработка и анализ результатов эмпирического исследования осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 19 с использованием критерия Колмогорова-Смирнова для сравнения различий ценностей культуры и профессиональной мотивации между русской и немецкой выборками и ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязи между ценностями культуры и профессиональными мотивами.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

Проанализируем иерархические структуры ценностей студентов на групповом уровне, полученные с помощью методики С. Шварца (табл. 1).

Таблица 1

Структура ценностей русских и немецких студентов на групповом уровне

Ценности культуры	Этническая группа	
	Русские	Немцы
Интеллектуальная автономия	4,60	4,71
Аффективная автономия	4,51***	3,95***
Принадлежность	4,62***	3,71***
Равенство	4,93***	5,28***
Иерархия	3,69***	2,56***
Гармония	4,28*	4,05*
Мастерство	4,65***	4,15***

Примечание. * Различия значимы на уровне $p< 0,05$. **Различия значимы на уровне $p< 0,01$. ***Различия значимы на уровне $p< 0,001$.

Как видно из данных таблицы 1, по всем ценностям группового уровня кроме ***Интеллектуальной автономии*** существуют значимые различия. У русских студентов получены более *низкие* значения, чем у немецких студентов, по блоку ценностей ***Равенство***, что свидетельствует о том, что русские испытывают большее недоверие к институтам, защищающим права граждан перед законом, видят меньше возможностей в достижении социальной справедливости и ответственности с помощью соблюдения законов, достижения общего согласия и использования демократических механизмов.

В то же время у русских студентов обнаружены более *высокие* значения ценностей ***Аффективная автономия***, ***Принадлежность***, ***Иерархия***, ***Гармония*** и ***Мастерство***. Более высокая степень выраженности ценностей ***Иерархия*** у русских студентов служит подтверждением готовности их к социальному неравенству, т. е. неравному распределению власти, ролей и ресурсов [5, 72]. Высокие показатели русских студентов по блоку

ценностей ***Принадлежность*** говорят о значимости для них социальных отношений и группового членства [12, 24]. В то же время большее предпочтение русскими студентами блоков ценностей ***Иерархия*** и ***Принадлежность*** («Включенность», «Консерватизм») свидетельствует о стремлении их к стабильности и защищенности. Помимо этого, значимые отличия ценностей ***Мастерства*** и ***Аффективной Автономии*** свидетельствуют о том, что русские студенты делают больший акцент на независимости и активности [5, 68]. Более высокие значения блока ценностей ***Гармония*** говорят о том, что русские студенты более склонны принимать мир таким, какой он есть, чем изменить его.

Наши результаты согласуются с данными исследований Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко, согласно которым русские студенты на рубеже XX — XXI вв. обогнали западноевропейских сверстников по ценностям ***Мастерство, Иерархия***, но уступили им по ценностям ***Равенство*** [4, 67].

Опираясь на устоявшиеся культурные ценности, человек наполняет их субъективным содержанием и формирует систему основополагающих мотивов, которые служат ему руководством в жизни. В ходе обработки данных исследования были получены средние показатели выраженности трех видов мотивации профессиональной деятельности: внутренняя мотивация (ВМ), внешняя положительная мотивация (ВПМ), внешняя отрицательная мотивация (ВОМ).

Таблица 2

Структура профессиональной мотивации русских и немецких студентов

Профессиональная мотивация	Этническая группа	
	Русские	Немцы
Внутренняя мотивация	4,39	4,29
Внешняя положительная мотивация	4,06***	3,33***
Внешняя отрицательная мотивация	3,39**	3,09**

Примечание. * Различия значимы на уровне $p< 0,05$. **Различия значимы на уровне $p< 0,01$. ***Различия значимы на уровне $p< 0,001$.

Высокая степень выраженности внутренней мотивации у русских и немецких студентов (табл. 2) означает, что для студентов имеют значение обучение в вузе и будущая профессиональная деятельность сами по себе. Стремление реализовать свои способности выступает для студента как психологическая потребность. Руководствуясь внутренней мотивацией, студент занимается профессиональной деятельностью с удовольствием без внешнего давления [2, 69]. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты, боязнь осуждения и т. д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются здесь на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы — это денежное вознаграждение, карьерный рост, одобрение со стороны коллег и профессионального коллектива, престиж, т. е. это стимулы, ради которых приложить усилия

человек считает выгодным и необходимым. Отрицательные внешние мотивы — определенная система наказаний, штрафов, критика, осуждение.

В соответствии с методикой мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. Считается, что оптимальными мотивационными комплексами являются следующие два типа сочетания: ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ.

Согласно эмпирическим данным, мотивационный комплекс у русских и немецких студентов имеет вид: ВМ>ВПМ>ВОМ и относится к оптимальному сочетанию указанных видов мотивации. Комплексы внутренней и внешней положительной мотивации превосходят комплекс внешней отрицательной мотивации, что свидетельствует о согласованности ВМ и ВПМ. При этом стоит обратить внимание, что по внутренней мотивации различия между русскими и немецкими студентами не значимы. А средние значения внешней положительной и внешней отрицательной мотивации у русских студентов значимо выше. Можно предположить, что у русских студентов стремление к удовлетворению внешних потребностей по отношению к содержанию учебной и профессиональной деятельности (социальное одобрение, избегание критики со стороны преподавателей и однокурсников, уход от возможных наказаний и неприятностей) имеют больший удел, чем у немецких студентов.

Перейдем теперь к рассмотрению результатов корреляционного анализа. В ходе исследования в двух выборках были выявлены значимые корреляции ценностей культуры с профессиональной мотивацией.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа между ценностями культуры и профессиональной мотивации русских и немецких студентов

Ценности культуры	Внутренняя мотивация		Внешняя положительная мотивация		Внешняя отрицательная мотивация	
	русские	немцы	русские	немцы	русские	немцы
Интеллектуальная автономия		,16**	–,13*		,17**	–,16**
Аффективная автономия			,29***	,16**		
Принадлежность		–,13*				,28***
Равенство	,11*					
Иерархия			–,19***	,33***	,15**	
Гармония		,15**		–,13*		
Мастерство			,39***	,30***		

Примечание. * Различия значимы на уровне $p< 0,05$. **Различия значимы на уровне $p< 0,01$. ***Различия значимы на уровне $p< 0,001$.

Сравнительный анализ результатов корреляционного анализа эмпирических данных у русских и немцев выявил, что общим для этих групп является наличие положительных связей блоков ценностей ***Мастерство, Аффективная автономия*** и внешней положительной мотивацией. Наличие взаимосвязи говорит о том, что чем выше в иерархии ценностей студентов стоят такие ценности, как ***Аффективная автономия*** и ***Мастерство***,

тем чаще их профессиональное поведение будет обусловлено внешней положительной мотивацией. Данную взаимосвязь можно проинтерпретировать следующим образом: руководствуясь внешней положительной мотивацией, человек стремится получить материальное вознаграждение, сделать карьеру, добиться признания в профессиональном коллективе. Ценности амбиции, успеха, дерзости, компетентности, активного самоутверждения, которые предполагает ***Мастерство*** [4, 49], только способствуют этому. В основе ***Аффективной автономии*** лежат самостоятельность, удовольствие, возбуждение, разнообразие. Данные ценности являются внутриличностным регулятором, который помогает осознать значимость профессионального образования и сформировать к нему положительное эмоциональное отношение [7, 14].

При анализе взаимосвязей ценностей ***Интеллектуальная автономия*** и ***Иерархия*** с разновидностями профессиональной мотивации между русскими и немцами можно выявить кросскультурные различия. У русских студентов ценности ***Интеллектуальная автономия*** положительно взаимосвязаны с внешней отрицательной мотивацией, а у немецких — отрицательно. При объяснении данного феномена целесообразно обратиться к особенностям поведения представителей индивидуалистических и коллективистских культур.

Индивидуалистические культуры, к которым причисляют Германию, воспитывают в своих членах воспринимать себя как независимых, уникальных и автономных индивидов. Поэтому людям индивидуалистических культур легче отделить себя от работы и от различных воздействий окружающей среды [11, 604]. Таким образом, немецкие студенты в своем стремлении к любознательности, изобретательности и приобретению нового опыта не зависят от воздействий, исходящих от других людей, в том числе неприятностей и критики, рассматривают свое поведение, как зависящее от них самих. В коллективистских культурах связи между людьми и коллегами сильнее, представители коллективистских культур рассматривают свои организации и компании как существенную часть своего Я [11, 603–604]. Группа выполняет роль экстернального (внешнего) контроля. Возможно, поэтому русские студенты в проявлении своей креативности обращают внимание на мнение и критику своего окружения, чувствительны к внешним оценкам своей деятельности, претензиям и санкциям. Желание избежать наказания и неприятностей руководит их любознательностью и творчеством. Кроме того, у русских студентов с внешней отрицательной мотивацией положительно взаимосвязаны ценности ***Иерархия***. А при неравномерном распределении власти и подчинении, что предполагает ***Иерархия***, чаще возникает необходимость в избегании наказаний, штрафов и т. д. Таким образом, у русских студентов внешний контроль и негативное подкрепление являются стимулом к развитию любознательности в нужном направлении.

К аналогичному выводу о способности студентов г. Самары проявлять креативность в критических ситуациях, когда от них требуют, «здесь и сейчас», пришли в своем исследовании А. В. Капцов и А. А. Карпова [8, 67].

Помимо этого, у немецких студентов ценности ***Иерархия*** положительно связаны с внешней положительной мотивацией, а у русских — отрицательно. Чем больше студенты ориентированы на ценности Иерархии, предполагающие неравенство в доходах и неравное распределение власти, тем в меньшей степени у них выражена потребность быть признанным и уважаемым своим социальным окружением. В сознании русских студентов денежный заработок, престиж, уважение не согласуются с иерархической системой ролевых предписаний и с социально-ответственным поведением. В немецком обществе человек получает социальное одобрение и уважение только при строгом соблюдении правил и законов. Но отрицательная взаимосвязь внешней положительной мотивации с ценностями ***Гармония*** у немецких студентов говорит о противоречии потребности быть в ладу со своим социальным окружением и стремлением к материальному благополучию и карьере. Это также может свидетельствовать об отзывчивости и бескорыстии студентов.

Помимо этого, у немецких студентов ценности ***Гармония*** положительно связаны с внутренней мотивацией. А у русских студентов с внутренней мотивацией позитивно коррелирует ценность ***Равноправие***. Наличие взаимосвязи говорит о том, что чем выше в иерархии ценностей студентов стоят данные ценности, тем чаще их профессиональное поведение будет обусловлено внутренней мотивацией. Иными словами, с развитием внутренней мотивации у русских студентов тесно связаны ценности равенства, социальной справедливости, ответственности, помощи и честности, а у немецких студентов — ценности гармонии в обществе и природе.

При анализе внутренней мотивации можно также отметить, что у немецких студентов с данным видом мотивации отрицательно связаны ценности ***Принадлежность***. Но зато этот блок ценностей положительно связан с внешней отрицательной мотивацией. На основании этого можно предположить, что немецкие студенты в своем стремлении к профессиональной самореализации и удовлетворению не руководствуются групповыми целями, но в то же время группа выполняет роль социального контроля и регулирует стремление к избеганию критики и возможных наказаний.

Выводы

1. У немецких студентов выше значения блока ценностей ***Равенство***, т. е. ценностей демократии. У русских студентов более выражены блоки ценностей ***Принадлежность, Гармония, Иерархия, Аффективная автономия, Мастерство***, т. е. ценности групповой гармонии и сплоченности, социального неравенства, ценности удовольствия, ценности амбиций и успеха.

2. У русских студентов выше уровень внешней положительной и отрицательной мотивации по сравнению с немецкими студентами. Данное различие говорит о том, что в основе мотивации русских студентов лежит большее стремление к удовлетворению материальных потребностей, повышению своего авторитета и избеганию штрафных санкций.

3. Универсальность взаимосвязи ценностей культуры с профессиональной мотивацией заключаются в том, что ориентация на поддержку ценностей ***Мастерства*** и ***Аффективной автономии*** положительно связана с внешней положительной мотивацией, т. е. развитие данных ценностей стимулирует стремление к карьере, социальному престижу и уважению со стороны других.

4. Выявлены культурно-специфические особенности взаимосвязи для каждой группы. У русских студентов ценности ***Интеллектуальная автономия*** положительно связаны с внешней отрицательной мотивацией, а у немецких отрицательно. У русских студентов ценности ***Иерархия*** отрицательно связаны с внешней положительной мотивацией, а у немецких положительно. Таким образом, у русских студентов страх перед неприятными последствиями является стимулятором к любознательности и креативности, а немецкие студенты руководствуются собственными побуждениями и строго соблюдают правила и законы для достижения общественного признания и уважения. Данные особенности взаимосвязи обусловлены такими культурно-психологическими характеристиками немцев, как индивидуальная ответственность, дисциплинированность, строгое следование правилам и инструкциям и уважение правового порядка [3, 95–98]. А в понимании русских студентов карьера не достигается путем социально-ответственного поведения. Это объясняется тем, что в России отношение к директивам личностно-прагматическое: если законы неудобны, то они интерпретируются в пользу определенной ситуации и личности [3, 99].

5. У русских студентов ориентация на ценности ***Равноправия*** (ценности демократии) приводит к актуализации внутренней мотивации, что проявляется в стремлении к профессиональному развитию и совершенствованию профессионального мастерства. Данная особенность взаимосвязи обусловлена такими культурно-психологическими характеристиками русских как солидарность, приватность, тесное переплетение личной и служебной жизни, интенсивные дружеские контакты [3, 95–105]. У немецких студентов данным стимулятором служат ценности ***Гармония***, предполагающие стабильность и безопасность. Эта особенность взаимосвязи исходит от стремления немцев исключить, насколько возможно, все непредвиденные ситуации и случаи развития хода событий, ошибочные решения и, таким образом, свести к минимуму фактор риска [3, 98].

Список литературы

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — СПб. : Издательство «Питер», 2003. — 304 с.
2. Замфир К. Удовлетворённость трудом. Мнение социолога / К. Замфир. — М. : Политическая литература, 1983. — 142 с.
3. Куликова Л. В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур : монография / Л. В. Куликова. — Красноярск: РИО КГПУ, 2004. — 196 с.
4. Культура как фактор общественного прогресса / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. — М. : ЗАО «Юстицинформ», 2009. — 408 с.

5. Лебедева Н. М. Ценности культуры, экономические установки и отношение к инновациям в России / Н. М. Лебедева // Психология : Журнал Высшей школы экономики. — 2008. — № 2. — С. 68–88.
6. Межкультурное взаимодействие: проблемы и перспективы // материалы международной науч.-практ. конференции. Кострома, 5–6 сентября 2006 г. / отв. ред. Л. Н. Ваулина. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. — 382 с.
7. Романова Т. В. Развитие самостоятельности как ценностной ориентации старшеклассников на образовательную деятельность / Т. В. Романова : автореф. … дис. канд. пед. наук ; Удмуртский государственный университет. — Ижевск, 2011. — 24 с.
8. Капцов А. В. Взаимосвязь личностных ценностей и адаптация студентов / А. В. Капцов, А. А. Карпова // Социально-психологическая адаптация личности в изменяющемся обществе : матер. Междунар. (заочной) науч.-практич. конф. (г. Балашов, 24 сентября 2010 г.) / под общ. ред. Т. Н. Смотровой. — Балашов : Николаев, 2010. — С. 64–68.
9. Тарасова Л. Е. Мотивация как фактор профессионального самоопределения студенческой молодежи / Л. Е. Тарасова // Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. Ученые записки. Серия Психология. Педагогика. — 2009. — Том 2, № 3–4 (7–8). — С. 17–22.
10. Ценности культуры и модели экономического поведения : монография / под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко. — М. : Издательство «Спутник+», 2011. — 390 с.
11. Человек, культура, психология. Удивительные загадки, исследования и открытия / Дэвид Мацумото. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 668 с.
12. Schwartz S. H. Cultural Value Orientations: Nature and Implications of National Differences [Text] // presentation at IX International Academic Conference «Economic modernization and globalization», Moscow, Apr. 1–3, 2008 / S. H. Schwarz (The Hebrew University of Jerusalem); State University — Higher School of Economics. — Moscow: Publ. house of SU HSE, 2008. — 62 p.

Ю. Д. Гавронова
асистент кафедри іноземних мов
Смоленського державного університету
В. В. Гриценко
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної
і соціальної психології Смоленського гуманітарного університету

ЦІННОСТІ КУЛЬТУРИ ТА ЇХ ЗВ'ЯЗОК З ПРОФЕСІЙНОЮ МОТИВАЦІЄЮ РОСІЙСЬКИХ І НІМЕЦЬКИХ СТУДЕНТІВ

Резюме

В статті приведені результати дослідження цінностей культури, їх зв'язок з такими видами мотивації, як внутрішня, зовнішня позитивна і зовнішня негативна. Виявлені загальні і специфічні особливості звязку цінностей культури і професійної мотивації російських і німецьких студентів.

Ключові слова: цінності культури, внутрішня і зовнішня професійна мотивація.

Y. D. Gavronova
Assistant Professor of Foreign Languages
Smolensk State University
V. V. Gritsenko
Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General
and Social Psychology Smolensk Humanitarian University

CULTURAL VALUES AND THEIR CORRELATION WITH RUSSIAN AND GERMAN STUDENTS' PROFESSIONAL MOTIVATION

Summary

The results of investigation of cultural values, their interrelation with such kinds of professional motivation as intrinsic, extrinsic positive and extrinsic negative motivation are shown in the article. German and Russian students' common and culture-specific features of interrelation of cultural values with professional motivation are revealed.

Key words: cultural values, intrinsic and extrinsic professional motivation.

УДК 159.923

І. А. Гуляс
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ПОТЕНЦІАЛ ЯК ПЕРЕДУМОВА АКСІОПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються ресурси особистості, зокрема психологічні, серед яких найбільшу увагу приділено вивченню таких феноменів, як особистісний і аксіологічний потенціал; їх аспекти і сутнісні характеристики. Розкрито сутність аксіопсихологічного проектування особистості та критерії побудови моделей майбутнього.
Ключові слова: потенціал, аксіопсихологічне проектування, цінності, особистість.

Наявність певних ресурсів, потенціалів, можливостей розширює поле діяльності особистості, роблячи досяжнішими значущі в житті цілі. Ресурси суб'єктивно підвищують цінність людини в очах оточуючих і в її власних, роблять її сильнішою, більш значущою, продуктивною. Коли ми говоримо про іншу людину, то враховуємо не лише її актуальну ситуацію, а й потенційні можливості і ресурси, оскільки резерви та ресурси — в певному сенсі вагомий капітал кожної особистості.

Кожна людина потенційно є особистістю, проте не кожна нею стає. Діалектично це означає, що даний процес повинен бути кимось зрозумілим, навмисно переведеним з потенції в енергію. Таким чином, перетворення потенційного в актуальне і, навпаки, є одним з суттєвих механізмів розвитку особистості, характеризує процес її динаміки.

У психології доцільно виокремити низку підходів щодо вивчення потенціалу особистості: особистісний (Д. О. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, В. С. Магун, В. М. М'ясищев, В. І. Подшивалкіна, Т. М. Титаренко та ін.), особистісно-професійний (В. М. Марков та ін.), творчий та буттєвий (І. П. Маноха, В. О. Моляко та ін.), типи потенціалів (Г. В. Суходольський та ін.), тенденції використання потенціалу (Б. Г. Ананьєв та ін.), засоби реалізації потенціалу (Л. А. Користелєва та ін.).

Незважаючи на низку праць в окресленому нами форматі відкритими залишаються питання психологічної структури та діагностики особистісного потенціалу; формування особистісного потенціалу й умов, що сприяють чи, навпаки, перешкоджають його формуванню; власне функціонування особистісного потенціалу.

Під потенціалом (наводимо трактування зі словника психолога-практика) варто розуміти «1. У фізиці — величину, що характеризує у даній точці силове поле — електричне, магнітне, гравітаційне тощо. 2. Сукупність наявних засобів, можливостей у певній галузі, певному відношенні» [9, 525].

© Гуляс І. А., 2012

У психології потенціал особистості тлумачать як динамічне інтегральне утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння і продуктивного здійснення різних видів діяльності [7; 10].

За Д. О. Леонтьєвим, особистісний потенціал постає як інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості, а головним феноменом останнього та формою прояву особистісного потенціалу є власне феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності — як зовнішніх, так і внутрішніх.

Феноменологію, що віддзеркалює ефекти особистісного потенціалу чи його недостатності у психології позначали такими поняттями, як воля, сила Его, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію тощо. Найкраще, мабуть, йому відповідає поняття «життєстійкість» (hardiness), введене С. Мадді в якості операціонального аналогу «відвазі бути» за П. Тіллiхом.

Сфера потенційного виконує важливу детермінуючу функцію, вона служить основним смислотвірним джерелом, перспективою особистісного росту. Особистість спрямована в майбутнє і потенційні особливості є зародком її майбутніх досягнень. Саме потенційне виражає майбутній розвиток, а актуальне містить результати теперішнього та минулого.

У цьому контексті К. В. Петров зазначає, що потенціал виконує інтегрувальну, координувальну, регулювальну, проектувальну функції [6]. Найбільший інтерес для нашого дослідження має остання.

Проектувати, з одного боку, означає «творити, здобувати щось нове», з іншого, — мистецтво наближення кращого майбутнього. С. Кримський у цьому контексті зазначає: «На початку ІІІ тисячоліття стає очевидним, що наше майбутнє є предметом не зазирання, а побудування, бо воно не приходить, а проектується» [3, 72].

Сучасне змістове наповнення терміну «проектування» та сфера його застосування істотно змінилися. Ще донедавна проектування пов'язували переважно з інженерною діяльністю в галузі приладобудування, будівництва й розуміли як «задум, план, прообраз певного об'єкта». Сьогодні його вважають особливим видом діяльності, що охоплює всі ланки соціального організму (див. детальніше [1]).

У сучасній педагогічній психології проектування розглядають як процес створення проекту-прототипу, прообразу передбачуваного чи можливого об'єкта, стану (О. Купенко, К. Яресько); попередню розробку основних деталей майбутньої діяльності суб'єктів навчання, педагогів (В. Безрукова); уміння розробляти їх плани роботи відповідно до заздалегідь передбачуваного кінцевого результату, особливу увагу приділяючи самостійній і творчій роботі (І. Волков); дослідження тенденцій та перспектив розвитку (М. Поташник); створення певного ідеального образу майбутнього з потрібними перевагами (Л. Гумецька); побудову можливої взаємодії зі суб'єктами навчання, коригування якої здійснюють на основі педагогічного передбачення, прогнозування процесу взаємодії та його результатів (Ю. Кулюткін, В. Онушкін). І. Єрмаков, відповідно до сучасних методо-

логічних, культурологічних положень, розглядає проектування як соціокультурний феномен, основними характеристиками якого є: спрямованість цільових зусиль на перетворення, формування і розвиток нових способів діяльності; на майбутнє, яке зароджується в мисленні й забезпечується завдяки рефлексії; націленість на розвиток проектованого об'єкта.

Щодо персонологічного проекту, то він безпосередньо залежить від структури ціннісної свідомості особистості. Через рефлексію потрібного, належного, бажаного й ідеального формується структура персональної ціннісної свідомості. В результаті утворюється «остов» життєдіяльності, що є сукупністю універсальних, фундаментальних начал, які регулюють як життєтворчість соціуму, так і життєздійснення конкретної особистості. Інформативним є дослідження, проведене Дж. Батистою та Р. Олмондом, які вивчали співвідношення між самооцінкою та цінністю (сенсом) життя. Отримані дані дали підставу для висновку, що задовільний рівень самооцінки необхідний, але не достатній для наявності розвиненого відчуття сенсу: індивід з високою самооцінкою може мати низький показник сенсу життя, а з низькою — не може мати високого показника сенсу. Отже, можна зробити припущення, що позитивний життєвий сенс залежить від наявності певної гармонії між цінностями й цілями людини, з одного боку, та ролями і потребами соціальної структури, в якій вона перебуває, — з іншого.

Становлення світу цінностей реалізується на межі реального та бажаного, сущого й належного, наявного і потрібного. В ціннісному виборі відбувається «народження» людини як такої. Цінності, відповідно, задають загальну спрямованість інтересам і устремлінням особистості; ієрархію індивідуальних переваг і зразків; цільову й мотиваційну програми; рівень домагань і престижних переваг; уявлення про належне та механізми селекції за критеріями значущості; міру готовності й рішучості (через вольові компоненти) до реалізації власного «проекту» життя.

Цінності проявляються і розкриваються через оцінки, які людина дає собі, іншим, обставинам тощо, через її уміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення у проблемних і виходити з конфліктних ситуацій, через вибіркові лінії поведінки в екзистенційно та морально забарвлених ситуаціях, через уміння задавати і змінювати домінанти власної життєдіяльності.

Перш ніж здійснити важливу соціальну дію, доленосний учинок особа попередньо «програє» їх у думці. При цьому основою її мислительної діяльності виступає когнітивна модель соціальної реальності, що формується онтогенетично, в процесі соціалізації особи та засвоєння нею традиційних форм поведінки і спілкування, зберігається у пам'яті й актуалізується в ситуаціях соціальної взаємодії. Оперуючи з когнітивною моделлю відображуваної дійсності, мислення людини оцінює те, що відбувається, разом з процесами уяви розробляє проекти майбутніх дій і прогнозує наслідки їх реалізації.

Отже, здатність рефлексувати свої моделі реальності, аналізувати та критично перетворювати конфігурації їх значущих компонентів, розробля-

ти і втілювати в життя проекти їх творчої реконструкції є основою аксіопсихологічного проектування особистості.

Проблеми, дотичні до аксіопсихологічного проектування, перебувають у фокусі уваги зарубіжних і вітчизняних учених-психологів — О. В. Васильєва, Е. В. Галажинського, Д. Н. Завалишиної, В. В. Знакова, З. С. Карпенко, Г. К. Радчук, Т. М. Титаренко та ін.

Життєві проекти людини в суспільстві пов'язуються зі знаходженням нею свого призначення, соціальної ролі, статусу в референтній спільності. Конкретно йдеться про освітній рівень, вибір професії, створення сім'ї, референтного оточення, життєвих захоплень та форм дозвілля. У міру набуття зрілості постають проекти самовдосконалення та особистісного зростання (різні види компетентності, духовний, культурний, естетичний саморозвиток, актуалізація вищих потреб, здоровий спосіб життя). Якість цих життєвих планів та швидкість їх досягнення визначається рівнем життєвих домагань. Вони наближають людину до успіху та задоволеністю собою як показників здоров'я особистості щодо самоповаги, прийняття себе, упевненості, відчуття перспективності, компетентності, уникнення комплексів та конфліктності.

Життєве проектування як психологічний процес може мати стереотипний характер та зводитися до простого конструювання вже апробованих технік побудови та здійснення життя. Вищий рівень даного процесу — творче проектування та здійснення життя, яке включає в себе процедуру конструювання, але не зводиться до неї. Така форма проектування пов'язана з відкриттям себе для себе; апробацією «неторованих шляхів» у житті; відходом від стереотипів у баченні та програмуванні життєвих подій в своєму майбутньому житті; використанням засобів та соціальних можливостей, які зароджуються та ще не зовсім очевидні для масового сприйняття, а також власних, таких, що відкриваються для себе в процесі творчого осмислення, особистісних ресурсів [5, 306].

Виходячи з підходів В. С. Магуна, біографічний проект відтворює передусім ту частину особистісного потенціалу, яка може включатися у культурний комплекс легітимного та практичного здійснення особистістю себе як соціального суб'єкта. Іноді значна частка потенціалу, що залишається за різних обставин невиявленою чи непотрібною, марною для сучасників, до проекту не входить. Проект більш зорієнтований на суспільний запит, тоді як потенціал спрямований на запит внутріособистісний.

Частина потенціалу, яка усвідомлюється, приймається особистістю, починає цілеспрямовано реалізовуватися, стає водночас складовою актуального біографічного проекту. Та ж частина, що залишається втаємниченою, ірраціональною, лише потенційно може колись увійти до відкоригованого майбутнього проекту, а може ніколи і не стати підґрунтям певних життєвих стратегій [11, 200–201].

У побудові моделей майбутнього Т. М. Титаренко [2, 117] виокремлює такі психологічні критерії: схильність до самостійності чи орієнтація на патерналізм; рівень інтернальності у плануванні засобів досягнення поставлених цілей; усвідомлення та врахування власного особистісного потенціалу.

Зазначимо, що в психолого-педагогічній науці в останні роки потенціал особистості розглядають з аксіологічних позицій у руслі проблем ціннісних орієнтацій (Є. В. Бондаревська, С. Г. Кулагіна, Л. В. Мойсеєва та ін.), що є актуальним для нашого дослідження. Теоретичним підґрунтям дослідження аксіологічного потенціалу особистості є, з одного боку, методологічні положення теорії цінностей (М. С. Каган, В. М. Сагатовський, М. С. Розов та ін.), а з іншого, теорія розвитку особистості (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Л. С. Рубінштейн та ін.).

Так, О. О. Полякова [8] вважає, що аксіологічний потенціал особистості є сутнісними її силами, сфокусованими в тісній органічній єдності (синтезі) інтелектуальної (мислительні операції), емоційної, духовної і душевної (психофізичної) природи людської особистості, що передбачають свій прояв у всіх сферах її життєдіяльності. Аксіологічний потенціал включає в себе цільовий (постановку цілей — життєва перспектива, формування образу Я), змістовий (об'єднує в себе знання, ієрархічну систему ціннісних орієнтацій, мотивів) і процесуальний (синтез ціннісних орієнтацій особистості, їх ієрархічна структура, різні види умінь особистості) аспекти. Сутнісними характеристиками аксіологічного потенціалу О. О. Полякова вважає: системно-структурну організацію, соціокультурну детермінованість, креативну спрямованість, відносну стійкість, поліфункціональність.

У кожній конкретній сфері життєдіяльності (сім'я, навчання тощо) передбачувана частина особистісно-професійного потенціалу може бути представлена у вигляді зони потенційного розвитку. Під останньою розуміють забезпечений наявністю об'єктивних і суб'єктивних потреб рівень розвитку здібностей особистості в розглядуваній конкретній сфері, і виражається у досягненні за відносно стабільних зовнішніх умов певного рівня результатів [4, 71].

Сукупність усіх зон потенційного розвитку (для сфер життєдіяльності, реалізовуваних у найближчій перспективі), що визначає реально досяжні можливості особистості, може означатися як «Я-потенційне». Така сукупність визначається ієрархічною системою галузей життєдіяльності і власне є системним утворенням. Якщо розглядати сфери життєдіяльності одного рівня ієрархії у вигляді сферичної системи координат, то «Я-потенційне» буде представлено вектором у цій системі координат. Аналогічно векторами в цій же системі координат можна представити «Я-реальне» і «Я-ідеальне». Виявляється, що співвідношення цих векторів може бути корисним для діагностики особистості та прогнозування перспектив її розвитку.

Від «Я-реального» «Я-потенційне» відрізняється тим, що розкриває найближчі й цілком досяжні перспективи розвитку особистості. Досяжність таких перспектив не означає того, що вони автоматично будуть досягнуті, а вимагає значної волі, концентрації сил, активності особистості та сприяє її розвитку як суб'єкта діяльності. На відміну від «Я-потенційного», в «Я-ідеальному» проявляються всі бажання і потреби особистості, зокрема й нереалістичні, не підкріплені існуючими особистісними ресурсами. Можна припустити, що наявність досвіду практичної реалізації

«Я-потенційного» і загалом накопичення життєвого досвіду сприятиме зближенню «Я-потенційного» та «Я-ідеального».

Водночас між «Я-реальним» і «Я-потенційним» залишатимуться відмінності, що визначаються різними масштабами (зокрема і часовими). Якщо «Я-потенційне» визначається достатньо близькими перспективами розвитку особистості, які в силу такої часової близькості залежать більшою мірою від зусиль власне особистості, а не від швидкості зовнішніх змін, то «Я-ідеальне» не бере до уваги ні часові масштаби, ні швидкість зміни умов життя і служить довготривалим, хоча й не завжди досяжним орієнтиром розвитку особистості.

Отже, усвідомлення і врахування власного потенціалу є найважливішим критерієм побудови адекватних моделей майбутнього, що сприятимуть особистісному зростанню. Допоміжними критеріями є схильність до самостійності в життєвому виборі (або орієнтація на патерналізм) та рівень інтернальності у плануванні засобів досягнення поставлених життєвих цілей.

Список літератури

1. Гуляс І. А. Загальнопсихологічний формат вивчення проблеми аксіопсихологічного проектування особистості / І. А. Гуляс // Наука і освіта : Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. — Одеса, 2010. — № 8. — С. 15–19.
2. Життєві домагання особистості : колективна монографія / [Титаренко Т. М., Лебединська І. В., Алікіна Н. В. та ін.]. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 453 с.
3. Крымский С. Б. Проектирование и трансформация социальных стратегий на рубеже тысячелетий / С. Б. Крымский // Collegium. — 2005. — № 18. — С. 71–104.
4. Марков В. Н. Механизмы реализации потенциала в контексте акмеологии развития / В. Н. Марков // Мир психологии. — 2007. — № 2. — С. 61–73.
5. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник : у 2 ч. / [Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін.]. — К. : ВІПОЛ, 1997. — Ч. 1 : Теорія і технологія життєтворчості. — 392 с.
6. Петров К. В. Акмеологическая концепция творческого потенциала учащихся : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 19.00.13 / К. В. Петров. — М., 2008. — 63 с.
7. Подшивалкіна В. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості / Валентина Подшивалкіна // Психологія і суспільство. — 2009. — № 4. — С. 127–137.
8. Полякова А. А. Аксиологический потенциал личности : сущностные особенности, педагогические функции / А. А. Полякова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. : Педагогика и психология. — 2011. — Вып. 3. — С. 74–82.
9. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. — Мн. : Харвест, 2001. — 976 с.
10. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 375 с.
11. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко. — К. : Марич, 2009. — 232 с.

І. А. Гуляс
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича

ПОТЕНЦИАЛ КАК УСЛОВИЕ АКСИОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Резюме

В статье рассматриваются ресурсы личности, в частности психологические, среди которых наибольшее внимание уделяется изучению таких феноменов, как личностный и аксиологический потенциал; их аспекты и сущностные характеристики. Раскрыта сущность аксиопсихологического проектирования личности и критерии построения моделей будущего.

Ключевые слова: потенциал, аксиопсихологическое проектирование, ценности, личность.

I. A. Gulyas
psihologichnih candidate, associate professor, assistant professor psihologiї
Chernivetskogo natsionalnogo universitetu imeni Yuriya Fedkovych

POTENTSIAL AS A CONDITION AKSIOPSIHOLOGICAL PROJEKTING OF PERSONALITY

Summary

In the article resources are examined personalities, in particular psychological among that most attention is spared to the study of such phenomena, as personality and axiology potential; their aspects and essences descriptions. Essence of the acsiopsychological planning of personality and criteria of construction of models of the future are exposed.

Key words: potential, acsiopsychological planning, values, personality.

УДК 316.6

Р. І. Карковська
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Львівського національного університету імені Івана Франка

ПОЗИЦІЇ СТОРІН МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Стаття присвячена аналізу одного з чинників ефективності психологічного впливу — позиції, яку займає особистість у спілкуванні. Розглянуто два аспекти (внутрішній і зовнішній) позиції особистості. Виділено індикатори активності та пасивності особи у взаємодії з іншими та варіанти особистісної позиції, які формуються при їх різних поєднаннях. Обґрунтовано залежність ефективності психологічного впливу від позицій кожної із сторін спілкування.

Ключові слова: ефективність психологічного впливу, маніпуляція, спілкування, позиція особистості, активність, пасивність.

Вступ. Тема впливу людей один на одного була і залишається актуальною, оскільки важко уявити людське життя поза взаємодією з іншими і поза впливом, який чинимо та якому піддаємось. Психологічні аспекти впливу привертають увагу науковців, фахівців (від акторів до менеджерів з продажу), чия діяльність передбачає взаємодію з іншими, питання психологічного впливу не можуть оминути кожного, хто замислюється над стосунками, життєвими ситуаціями тощо. Активно зростає інтерес до психологічних тренінгів, які передбачають розвиток навичок комунікації, засвоєння прийомів здійснення впливу та протистояння небажаному впливу оточуючих.

Попри значну кількість досліджень психологічного впливу в рамках цієї тематики залишаються питання, які потребують подальшого вивчення. Одним з них є саме ефективність психологічного впливу — питання, яке обґрунтовує доцільність вивчення психологічного впливу взагалі, оскільки такі дослідження мають на мені збагачення людей знаннями, які б допомогли їм досягати власних цілей, спілкуючись з іншими, конструктивно будувати стосунки, висловлювати свої погляди, виражати власні переживання так, щоб їх почули та зрозуміли.

Метою статті є представлення результатів аналізу особистісних позицій сторін спілкування як чинника ефективності психологічного впливу.

Основний матеріал. Розкриємо зміст основних понять та концепцій, які лягли в основу нашого дослідження. Спираючись на дослідження В. Татенка, О. Доценко, М. Душкіної, В. Різуна, О. Сидоренко [5; 6; 8; 12; 14], можемо визначити психологічний вплив як дію на стан, думки, переживання, поведінку, установки, риси характеру тощо особи (групи осіб) з метою їх зміни чи підтримання за допомогою психологічних засобів. Психологічними засобами впливу є психологічні засоби спілкування — вербальні та невербальні.

 © Карковська Р. І., 2012

Сторони психологічного впливу прийнято називати ініціатором та адресатом. Дослідники одностайні в тому, що у ході взаємодії ці ролі міняються, але дещо по-різному трактують зміст вказаних понять. Наприклад, О. Сидоренко вважає ініціатором того, хто першим робить спробу впливати, а адресатом того, на кого звернена перша спроба впливу [8]. Вважатимемо ініціатором впливу того з партнерів у спілкуванні, чия активність спрямована (зумисне чи мимоволі) на зміни іншої особи (групи) у визначеному комунікативному акті чи часовому відрізку. Відповідно, особа або група, на кого спрямована ця активність є адресатом впливу.

Результатом психологічного впливу є саме «зміни психічних характеристик чи стану адресата впливу» [5, 54]. У поданому вище визначенні психологічного впливу також йдеться про підтримання певного стану, поглядів адресата тощо. В конкретному випадку зміни і підтримання (попередження змін) не суперечать один одному, бо, якщо ініціатор впливу зацікавлений у підтриманні психічних характеристик адресата, висока ймовірність, що він спричинився до виникнення цих характеристик. Оскільки стимулювання тих чи інших реакцій адресата для підтримання його психічного стану, установок тощо вимагає активності ініціатора, підтримання цих психічних характеристик за змістом тотожне їх зміні.

Описуючи ефективний вплив, В. Татенко наводить його синоніми (значний, суттєвий, ґрунтовний) та зіставляє з ефектним (оригінальним, нестандартним, незабутнім) впливом. Автор зазначає, що «впливи, у яких ефектність та ефективність не конфліктують, відносяться до вищого класу» [14, с. 63]. Ефективним будемо вважати психологічний вплив, результат якого бажаний та очікуваний для ініціатора. Саме бажаність і очікуваність результату — необхідні критерії ефективності психологічного впливу, оскільки суб'єкт може отримати приємні, корисні, проте несподівані для себе результати власної активності у ході взаємодії з іншими. Водночас особа здатна передбачити можливі негативні та небажані наслідки взаємодії з іншими, проте її зусилля для попередження такого перебігу подій бувають марними.

Ефективність психологічного впливу доцільно аналізувати і в рамках однієї трансакції, короткочасної взаємодії, і в рамках тривалої взаємодії, стосунків, які виникають у процесі спілкування. Досягнення ситуативно бажаного результату у взаємодії з іншим не гарантує розгортання бажаного сценарію стосунків з цією людиною. Очевидно, що часто доводиться поступатись, «піддаватись» впливу партнера для збереження взаємин. Вправний ініціатор впливу може зруйнувати стосунки, в яких зацікавлений, досягаючи ситуативно бажаних для себе ефектів (наприклад, згоди партнера, «блокування» вияву його негативних емоцій, зміни небажаної теми діалогу тощо).

Чинники ефективності психологічного впливу в міжособистісному спілкуванні умовно можна розділити на дві групи: зовнішні щодо учасника взаємодії (ситуація взаємодії, характеристики партнера тощо) та внутрішні (компетентність, риси характеру, комунікативні навички, актуальний стан).

Позиція, яку займає особа у взаємодії, має вагомий вплив на перебіг спілкування та його результат. Причому позиція одного партнера у спілкуванні матиме вплив на взаємодію у зв'язку з позицією іншого, а не «ізольовано», сама по собі. Тому доцільно аналізувати особистісні позиції партнерів спілкування як комплексний (позиція особи — внутрішній; позиція партнера — зовнішній) чинник ефективності психологічного впливу.

Серед вчених, які в рамках соціально-психологічного підходу вивчали позицію особистості як систему ставлень були В. Мясіщєв, Л. Божович, Б. Паригін, Н. Дівітовська [2; 4; 10; 11]. В. Мясіщєв визначає позицію особистості як інтегровані домінуючі ставлення особи в суттєвому для неї питанні [10]. Н. Дівітовська запропонувала трикомпонентну структуру позиції особистості (ставлення до суспільства, до безпосереднього соціального оточення та до себе) [4]. Л. Божович для окреслення системи всіх ставлень особи до дійсності використовує термін внутрішня позиція [2]. На думку Б. Паригіна, саме з позиції починається той структурний пласт психіки, який характеризує особистість як суб'єкта соціальних відносин [11].

Отже, позиція особистості — це система ставлень до себе, інших, подій, ситуації, що виявляється в поведінці та діяльності. Вона є одним із психічних феноменів, що формують суб'єктність особистості. Оскільки індикатором суб'єктності якої є активність, то остання — невід'ємний аспект позиції особистості. Це дає підстави виділити два аспекти позиції особистості: внутрішню позицію, яку формують оціночні судження, переживання, переконання, очікування тощо та зовнішню позицію, яка виявляється на поведінковому рівні.

В одному з визначень активності особи у спілкуванні, які наводить А. Бодальов, йдеться про те, що це «якість комунікативної діяльності, в якій проявляється особистість людини з її ставленням до цілей, змісту, форми і результатів спілкування і прагнення мобілізувати свої пізнавально-вольові зусилля на вирішення задач». Серед критеріїв комунікативної активності автор виділяє самокритичність, яскраво виражену рефлексію, саморегуляцію, вільне оперування знаннями та вміннями, розуміння причин конкретного перебігу спілкування тощо [1, 18]. Безумовно, люди різняться за рівнем вираженості зазначених характеристик і здатностей. Тому континуум активності у спілкуванні можна представити полюсами «активний-пасивний», розмістивши на одному з них максимально розвинуті рефлексію, саморегуляцію, комунікативні навички особи тощо, а на іншому — мінімально розвинуті. Активність у спілкуванні по-різному проявляється на поведінковому рівні та у внутрішньому плані особистості. Наприклад, висловлювання своїх поглядів, інтенсивність і частота контактів можуть бути досить імпульсивними і далеко не завжди свідчать про усвідомлення особою власних мотивів, глибоке розуміння своїх переживань та переживань партнера. Отже, особистість може займати у спілкуванні внутрішню активну чи пасивну позицію та зовнішню активну чи пасивну позицію. Розглядаючи детальніше кожну з них, слід зазначити, що це крайні позиції — полюси, між якими існує багато проміжних варіантів.

Можемо виділити ряд індикаторів внутрішньої активної позиції особистості у спілкуванні:

– рефлексивність (усвідомлення власних мотивів, переживань, відслідковування перебігу взаємодії);

– критична оцінка себе, партнера, ситуації взаємодії та отриманої інформації;

– внутрішня саморегуляція (управління своїм емоційним станом, фізичним станом, пізнавальною активністю);

– передбачення можливих реакції партнера та наслідків взаємодії;

– почуття компетентності (знаходження у собі якостей, вмінь, навичок, необхідних чи корисних в конкретній ситуації);

– готовність і здатність приймати рішення;

– толерантність до ситуації невизначеності та відкритість до нових зовнішніх та внутрішніх сигналів.

Внутрішня активна позиція особистості передбачає одночасне фокусування свідомості на різних об'єктах у ході спілкування. На таку спрямованість свідомості як умову успішної взаємодії звертають увагу вчені в межах різноманітних за тематикою досліджень. Наприклад, Ф. Зімбардо та М. Ляйппе — в дослідженнях соціального впливу, А. Кемпінскі — в роботі «Пізнання хворого», коли розкриває специфіку психіатричної позиції [7; 9].

Сутність внутрішньої активної позиції в першу чергу у здатності фіксувати під час спілкування зовнішні стимули, і відслідковувати власні реакції. Толерантність до невизначеності у спілкуванні полягає в розумінні того, що перебіг комунікації, поведінка партнера можуть бути неочікуваними. Це готовність сприймати і трактувати стимули в контексті конкретної ситуації, мінімізуючи вплив власних установок; це здатність відмовитись від власного, наперед спланованого сценарію спілкування.

Толерантність до невизначеності у спілкуванні не суперечить вказаному вище передбаченню можливих реакції партнера та наслідків взаємодії. Таке передбачення включає в себе аналіз спектру можливих реакцій партнера, а не якоїсь однієї реакції, що сприяє розумінню варіативності майбутньої взаємодії. Також намагання спрогнозувати реакції іншої людини вимагає децентрації, вміння поставити себе на її місце та подивитись на ситуацію її очима.

Індикаторами внутрішньої пасивної позиції, відповідно є протилежні психічні характеристики особистості: низький рівень внутрішньої саморегуляції, цілковита включеність («емоційна занурення») у взаємодію; невміння передбачати реакцію партнера та можливі наслідки спілкування; некритичне сприймання себе, інформації, дій партнера та ситуації загалом; неусвідомленість власних мотивів та потреб; почуття некомпетентності; неготовність приймати рішення; низький рівень толерантності до невизначеності у взаємодії.

Е. Лангер вживає слово бездумність для означення пасивного, реактивного стану, в якому особі властива нездатність вийти за рамки спрямованості мислення та обмеженість строгими категоріями [за: 7].

Отже, внутрішня пасивна позиція особи у спілкуванні характеризується неосмисленістю власних станів, мотивів та зовнішніх щодо себе складових ситуації.

Виділяючи індикатори зовнішньої активної позиції особи у спілкуванні, ми виходили з того, що вона нетотожна домінуванню і далеко не завжди передбачає тиск. Така позиція може виявлятись у формі як директивного, так і розуміючого спілкування.

До ознак директивного спілкування належать пряме вираження власних переконань, аргументація, використання порад та роз'яснень, відкрите висвітлення суперечностей в поглядах партнера, можливе застосування примусу тощо. Серед ознак розуміючого спілкування — установка на те, щоб більше слухати партнера, ніж говорити самому, безоціночні висловлювання, використання прийомів активного слухання, прагнення зрозуміти переживання партнера та значущі для нього питання тощо [13].

Ці стилі спілкування суттєво різняться, але на нашу думку, саме їх спільні ознаки є індикаторами зовнішньої активної позиції у спілкуванні. До них належать:

– чіткість висловлювань;

– використання у висловлюваннях займенника «Я», уникнення безособових зворотів;

– тон голосу, міміка і жести, які виражають впевненість;

– демонстрування готовності (здатності) приймати рішення;

– демонстрування своєї компетентності та власних переваг над співрозмовником (це може бути зроблено і в досить м'якій формі, наприклад, прийоми активного слухання виражають вміння аналізувати інформацію, готовність діяти виважено тощо);

– регламентація діалогу (надання слова співрозмовнику, вибір теми та напряму бесіди).

Індикаторами зовнішньої пасивної позиції особи у спілкуванні є нечіткі висловлювання з надмірним чи недостатніми поясненнями; вживання безособових зворотів; невпевнена інтонація; скутість в рухах; делегування партнеру (визнання за партнером) права приймати рішення; згода на те, щоб співрозмовник регламентував діалог.

Поєднання внутрішньої та зовнішньої позицій формує варіанти особистісної позиції учасника спілкування (рис. 1).

На рисунку 1 зовнішню позицію відкладено на осі у, а внутрішню — на осі х. Додатні значення відповідають активності, від'ємні — пасивності.

Розглянемо кожен з типів позиції, яку може займати особа в якості партнера у спілкуванні (це «чисті типи», зрозуміло, що у реальній взаємодії існує велика кількість проміжних варіантів, які поєднують в собі ознаки і пасивності, і активності).

1. Внутрішня активна і зовнішня активна позиції властиві особі, котра почувається впевнено і компетентно в ситуації взаємодії, знає свої сильні сторони. Чітке усвідомлення цілей спілкування, власних ресурсів та готовність враховувати особливості партнера сприяють ефективному впливу на нього.

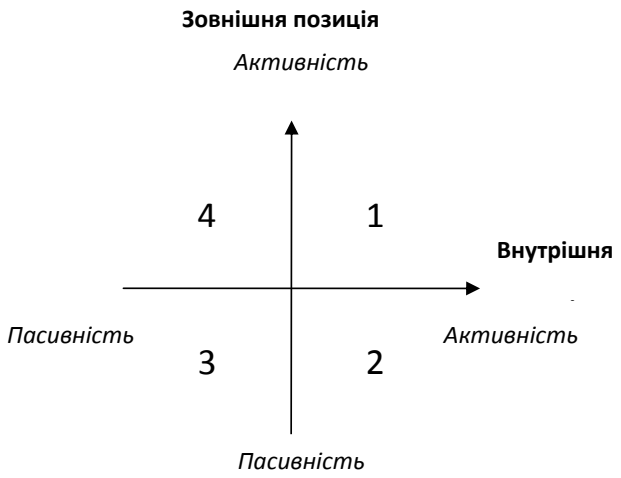


Рис. 1. Позиції особистості у спілкуванні

2. Внутрішня активна позиція в поєднанні з зовнішньою пасивною сприяє ефективності психологічного впливу, коли особа опиняється в незнайомій ситуації, у спілкуванні з партнером, який має більше непсихологічних ресурсів (вищий статус, більшу поінформованість чи повноваження тощо). Така позиція часто використовується у маніпулятивному впливі. Наприклад, для того, щоб викликати у партнера почуття значущості, задекларувати власну готовність підпорядковуватись. Це може бути конструктивний спосіб уникнути конкуренції, попередження конфліктної ситуації.

3. Позиція, якій характерна і зовнішня, і внутрішня пасивність, очевидно, не дасть можливості відстояти свої інтереси. В цій позиції суб'єктність особистості звужена до мінімуму, а ризик стати жертвою небажаного впливу інших зростає до максимуму. Але навіть така пасивна позиція в деяких випадках сприяє здатності людини ефективно вплинути на оточення. Йдеться про неусвідомлену пасивну маніпуляцію. В. Шапарь, описуючи маніпулятивні стилі, характеризує пасивного маніпулянта як людину, яка прагне перекласти відповідальність за вирішення власних труднощів на інших, намагається переконати їх у безвихідності власної ситуації [15]. Інколи люди схильні маніпулювати оточуючими, займаючи роль жертви, і в такий спосіб отримувати підтримку та допомогу. Переважно такі «жертви» щиро переконані у важкості власного становища і у своїй безпорадності, а їхня маніпуляція неусвідомлена.

4. Внутрішня пасивна позиція в поєднанні з зовнішньою активною позицією досить ризикована в контексті ефективності психологічного впливу. Ситуативно, в рамках короткочасної взаємодії чи однієї трансакції така позиція може допомогти ефективно подіяти на інших. Відомо немало випадків, коли імпульсивна, начебто «бездумна» поведінка є оптимальною, якщо немає можливості рефлексувати, а за зовнішньою активною позиції криються інтенсивні емоції, почуття безпорадності чи безвихідь. Якщо ж йдеться про тривалу взаємодію, то вибудувати кон-

структивні взаємини і отримати бажаний результат, особі, яка займає таку позицію навряд чи вдасться. Не усвідомлюючи власні переживання, мотиви та активно діючи у спілкуванні, маємо дуже мало шансів почути і зрозуміти свого партнера, адекватно використати той чи інший метод психологічного впливу.

Як зазначено вище, ефективність психологічного впливу залежить не лише від позиції, яку займає один з партнерів, а від того, які позиції займають усі сторони взаємодії. Зіставлення позицій, які займають партнери у спілкуванні дає можливість прогнозувати ефективність впливу кожного з них. Очевидно, практичне застосування такого аналізу для розбору конкретних ситуацій вимагає врахування не лише позицій учасників взаємодії, але й інших чинників ефективності психологічного впливу. Партнери можуть займати однакові чи різні позиції у спілкуванні. В рамках тривалої взаємодії та побудови стосунків ефективніше впливатиме партнер, який займає активну внутрішню позицію, ніж той, чия внутрішня позиція пасивна. Проте активна внутрішня позиція не є необхідною умовою ситуативно ефективного впливу. Як варіант, партнер, який вирізняється здатністю до рефлексії, розумінням власних мотивів та критичністю, може піддатись чужому впливу, роблячи «інвестицію в майбутнє» і тим самим використовуючи маніпуляцію як різновид психологічного впливу. Якщо в діаді обидві сторони займають і внутрішньо, і зовнішньо активні позиції, ситуативно визначальними чинниками ефективності психологічного впливу будуть їхні непсихологічні ресурси. Наприклад, більший вплив матиме партнер, який має владні повноваження. З психологічної точки зору, такі стосунки будуть симетричними, а в них існує висока ймовірність конкуренції, і, як зазначає П. Вацлавік, прогресуючі зміни: чим більше конкурує один, тим більше включається в конкуренцію інший [3]. Водночас саме у ході спілкування (і ділового, і приватного) осіб, яким характерна активна внутрішня та активна зовнішня позиції, виникає тісна співпраця, і формується команда.

Висновок. Отже, позиція особистості у спілкуванні має два аспекти: внутрішня позиція та зовнішня, кожну з яких можна охарактеризувати за ознакою «пасивності-активності». Відповідно до цього існує чотири типи позицій, які може займати особа у взаємодії з іншими. Позиції, які займають сторони спілкування є одним з визначальних чинників ефективності психологічного впливу, який вони чинять один на одного. В реальній взаємодії позиція особистості (обидва її аспекти) рідко залишаються в межах виключно пасивності чи активності, займаючи переважно проміжне місце на зазначеному континуумі.

Список літератури

1. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. — М. : Издательство «Институт практической психологи»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под редакцией Д. И. Фельдштейна / вступительная статья Д. И. Фельдштейна. — 2-е изд. — М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.

3. Вацлавик П. Психология межличностных коммуникаций / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон; пер. с англ. — СПб. : Речь, 2000. — 299 с.
4. Дивитовская Н. А. О позиции личности / Н. А. Дивитовская // Социальная психология и философия. Вып. 1. — Учен., записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Т. 444 / под ред. Б. Д. Парыгина. — Л., 1971. — С. 156–164.
5. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. — СПб. : Речь, 2004. — 304 с.
6. Душкина М. Р. Психология влияния / М. Р. Душкина. — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.
7. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. — СПб. : Питер, 2001. — 448 с.
8. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2004. — 256 с.
9. Кемпінскі А. Пізнання хворого / А. Кемпінскі ; пер. з пол. під редакцією Доліш-ньої Н. І. — Львів : Видавництво Мс, 2004. — 120 с.
10. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под редакцией А. А. Бодалева ; вступительная статья А. А. Бодалева. — М. : Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. — 356 с.
11. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. — СПб. : ИГУП, 1999. — 592 с.
12. Різун В. В. Лінгвістика впливу : монографія / В. В. Різун, Н. Ф. Непийвода, В. М. Корнєєв. — К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет, 2005. — 148 с.
13. Социальная психология : учебное пособие / отв. ред. А. Л Журавлев. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 351 с.
14. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу / В. О. Татенко : монографія. — К. : Міленіум, 2008. — 216 с.
15. Шапарь В. Б. Психология манипулирования. — Изд. 2-е / В. Б. Шапарь. — Ростов н/Д. : Фенікс, 2008. — 364 с.

Р. И. Карковская
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Львовского национального университета имени Ивана Франко

ПОЗИЦИИ СТОРОН МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Резюме

Статья посвящена анализу одного из факторов эффективности психологического влияния — позиции, занимаемой личностью в общении. Рассмотрены два аспекта (внутренний и внешний) позиции личности. Выделены индикаторы активности и пассивности индивида во взаимодействии с окружающими и варианты личностной позиции, которая формируется их разными комбинациями. Обоснована зависимость эффективности психологического влияния от позиции каждой из сторон общения.

Ключевые слова: эффективность психологического влияния, манипуляция, общение, позиция личности, активность, пассивность.

R. I. Karkovskaya
Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Psychology
Lviv National Ivan Franko University

POSITIONS OF THE PARTIES ASINTERPERSONAL COMMUNICATION FACTOR AFFECTING THE PSYCHOLOGICAL IMPACT

Summery

The article analyzes one of the factors of efficient psychological impact. It is position of a person in communication. There have been conveyed two aspects (internal and external). Indicators of person's activity and passivity in interaction and also variants of personal position are described in the article. It deals with dependence of the effectiveness of psychological influence on both sides.

Key words: effectiveness of psychological influence, manipulation, communication, position of an individual, activity, passivity.

УДК 159.938.3:343.3/.7–053.6

А. Ш. Коваль
старший преподаватель кафедры
социальной и прикладной психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ТЕМПОРАЛЬНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассмотрена проблема профилактики противоправного поведения подростков с точки зрения психологии времени; выдвинут собственный прогностический метод как средство предотвращения подростковых деликтов.
Ключевые слова: противоправное поведение, подростки, профилактика, прогностический метод.

Постановка проблемы. Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед обществом сегодня, безусловно, является поиск путей снижения роста противоправного поведения подростков и повышения эффективности их профилактики. По данным, опубликованным на сайте Министерства Внутренних дел Украины, с 2009 года отмечается стойкое увеличение количества преступлений совершенных несовершеннолетними либо с их участием. Так, в 2009 году зафиксировано 15445 подростковых правонарушений, а в 2011 уже 17846.

Умение своевременно прогнозировать вероятность правонарушения, возможность определять потенциальных делинквентов и комплексом различных, в том числе психопрофилактических мер предупреждать подростковые деликты, становится одной из важнейших задач для сотрудников, осуществляющих профессиональную деятельность с подростковым контингентом.

Актуальность и возросшее значение рассматриваемой проблемы обусловливается востребованностью изучения личности делинквентного подростка с точки зрения современных психологических подходов, а также отсутствием адекватных прогностических методов определения склонности к делинквентному поведению.

Анализ последних достижений и публикаций

В современной психологической литературе выделяется 3 основных направления исследования в рамках темпорального подхода: психобиографический подход (он представлен в работах Е. И. Головахи, А. А. Кроника, Н. С. Пряжникова, С. А. Иванушкина и др.); далее, индивидуально-личностный (типологический) подход (работы К. А. Абульхановой-Славской, В. И. Ковалевой, Л. Ю. Кублицкине, О. В. Кузьминой и др.) и психофизиологический подход (исследования П. Фресса, С. Г. Геллерштейна, В. П. Лисенковой и представителей Одесской школы «Психологии времени» Давида Генриховича Элькина и Бориса Иосифовича Цуканова). Каж-

© Коваль А. Ш., 2012

дое из этих направлений раскрывает проблемное поле темпоральной психологии и позволяет нам выбрать основную теоретико-методологическую линию изучения. В нашей работе мы придерживаемся принципов реляционной теории времени, созданной Б. И. Цукановым. Нами используются следующие понятия:

– субъективный шаг времени, а именно — субъективная единица времени, которая является жесткой константой и измеряет ход времени, переживаемого индивидом;

– τ-тип в пределах от 0,7 с до 1,1 с, четко определяющий принадлежность индивида к определенной темпераментной группе;

– понятие «большие биологические циклы» (ББЦ), описывающие возрастную периодизацию, межиндивидуальный диапазон колебаний которых, с учетом значений τ-типов, составляет от 6,5 до 9,5 лет;

– фазовая сингулярность, которую мы понимаем как слияние временных фаз различных циклов в отдельные точки.

Изучение проблем подросткового возраста, которым посвящены труды М. А. Алемаскина, С. Д. Арзумян, Л. И. Божович, Ш. Бюлер, Л. С. Выготского, Л. И. Казмиренко, М. Кле, И. С. Кона, М. В. Костицкого, А. Н. Леонтьева, А. Е. Личко, В. М. Оржеховской, А. В. Петровского, А. М. Прихожан, Т. М. Титатренко, С. А. Тарарухина, Д. И. Фельдштейна и др. свидетельствует, что подростковый возраст характеризуется глобальными изменениями соматического, психического и нравственного развития несовершеннолетних, а также их социальной незрелостью, что делает подростковый возраст опасным из-за возможного возникновения различных форм девиантного и делинквентного поведения.

Специфические особенности преступности несовершеннолетних позволяют рассматривать ее в качестве самостоятельного объекта криминологического изучения (И. П. Башкатов, Л. М. Балабанова, Л. Берковитц, Дж. Боулби, Р. Блэкмор, Н. Вайзман, А. Г. Кальман, Г. Кассенбаум, В. Т. Кондратенко, Н. А. Клейберг, Д. Райт, А. А. Реан, Н. Ю. Максимова, В. Д. Менделевич, В. Ф. Пирожков, В. Л. Васильев, М. И. Еникеев, Т. П. Висковатова, А. Г. Кальман и др.).

Отдельно изучаются возможности психологической коррекции делинквентности (А. Бандура, Р. М. Булатов, В. Н. Бурлаков, Н. И. Ветров, И. В. Волгарева, К. К. Горяинов, А. И. Долгова, Г. И. Забренский, К. Е. Игошев, С. Д. Максименко, В. В. Понкратов, В. Ф. Пирожков, Л. М. Прозументов, И. Г. Скурту, Г. Г. Федорова, В. М. Синев, И. А. Фурманов, А. В. Шеслер, С. И. Яковенко и др.).

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена данная статья. Расширение исследований профилактики противоправного поведения подростков с точки зрения темпорального подхода, их востребованность в изучении личности делинквентного подростка, их значимость для следственной и судебной практики, а также, для профилактической работы обусловило выбор темы данного исследования.

Формирование целей статьи. Целью данной статьи является рассмотрение основных этапов создания прогностического метода для профилактики

противоправного поведения с помощью темпорального подхода, а также формирование рекомендаций для специалистов, работающих с подростковым контингентом.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Исследовательская работа проводилась на базе Куряжской воспитательной колонии в Харьковской области, а также на базе Одесской общеобразовательной школы I — III ступени № 58, с подростками от 14 до 17 лет. На первом этапе исследования, с помощью метода хронометрии звуковых сигналов Б. И. Цуканова, мы сравнили основную и контрольную группу испытуемых по значениям τ, значениям фазы большого биологического цикла и коэффициенту врожденного интеллектуального потенциала

С помощью непараметрического U-тест Манна-Уитни было проведено сравнение средних значений τ, значений фазы большого биологического цикла и коэффициента врожденного интеллектуального потенциала. Как можно судить по значениям **p**, статистически значимые различия зафиксированы для таких показателей как субъективная оценка времени τ и фаза большого биологического цикла.

Вариационные статистики «временных» характеристик контрольной выборки школьников показали, что среднее по группе время τ равно 0,98 с, что обусловливает принадлежность индивидов этой группы к равновесному типу темперамента. Для представителей равновесного типа темперамента время идет не очень быстро, поэтому его всегда хватает. Возбуждение и торможение уравновешивают друг друга. В поведении характерна осторожность без боязни. Ориентируются на настоящее, то есть, живут «здесь и сейчас».

Вариационные статистики «временных» характеристик основной выборки делинквентных подростков показали, что среднее время τ индивидов этой группы равно 1,02 с, что обусловливает принадлежность индивидов основной выборки к меланхолоидной группе темперамента и практически «чистому» представителю меланхолоидной группы (τ равно 0,1 с). Индивиды этой группы не испытывают субъективного дефицита времени, ориентированы в прошлое. У них выраженная интроверсия и высокий нейротизм, а торможение в несколько раз выше возбуждения. Обладают повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, сильный раздражитель может вызвать психологический «срыв». Быстро утомляемы, для восстановления работоспособности требуется длительный отдых.

Средние показатели по фазе большого биологического цикла в контрольной группе школьников равны 1,8 с, а в основной группе делинквентных подростков — 1,74 с, что соответствует последней четверти второго биологического цикла и возрасту, близкому к 15 годам.

Исследования в рамках «Психологии времени» доказывают, что именно в последней четверти больших биологических циклов индивид находится на спаде своих возможностей, именно в этот период происходят психосоматические срывы личности, психологические кризисы, начало хронических неинфекционных заболеваний т. д.

Согласно исследованиям Б. И. Цуканова, измерение индивидуального шага времени на разных отрезках субъективного времени позволяет ввести понятие качества индивидуальных часов. Исходя из качества, можно говорить про «хорошие» часы и «плохие» часы. Чем больше приближение собственных часов индивида к «хорошему», тем выше у него врожденные интеллектуальные задатки. К группе с высокими интеллектуальными задатками относятся индивиды, у которых τ является const на всём диапазоне воспринимаемых длительностей; а сигма, то есть квадратичное отклонение, полученное в результате хронометрической пробы, ≤ 0,05 с [164, 165, 166].

Сопоставление результатов, полученных нами в обеих выборках для исследования интеллектуального потенциала подростков показало, что средний уровень интеллекта в основной и контрольной выборках практически одинаков (0,12 с и 0,11 с), соответствует установленной серединной норме, а значит, не является одним из факторов, формирующих делинквентное поведение.

На втором этапе исследования, с помощью методики портретных выборов Л. Сонди, мы изучили базисные влечения, генетически обусловленные и динамически актуальные склонности делинквентных подростков и подростков-школьников.

Основываясь на средних значениях численных шкал, можно заключить, что усредненная формула влечений и склонностей в контрольной группе школьников имеет следующий вид: **(h+-, s0, e+-, hy-+!, k-+, p-+!, d0, m+-).**

Отметим, что критических отклонений от среднего профиля в контрольной выборке замечено не было, она достаточно однородна.

Результаты, полученные по методу портретных выборов в основной выборке были обработаны так же, как и для контрольной. Основываясь на средних значениях численных шкал, можно заключить, что в среднем по всем шкалам демонстрируется нулевая реакция.

Детальный анализ данных показывает, что в нашем исследовании нулевая реакция — это результат усреднения полных полярных реакций, негативной и позитивной. На примере распределения шкалы **hy** (фактор морали и стремления быть значительным) мы видим, что полярные тенденции **hy** -6 и **hy** +6 при усреднении взаимно «гасят» друг друга. Это необходимо учитывать в дальнейшем анализе. Сонди считает, что в таких случаях речь идет о двух последовательных состояниях одной и той же склонности, сменяющих друг друга — состояние максимального напряжения и состояние разрядки. Отсюда нулевую реакцию следует понимать не как отсутствие данной склонности **(hy)**, а как спад напряженной потребности после разрядки.

Нулевые реакции мы рассматриваем как переходные реакции от позитивных к негативным. Во внутреннем мире испытуемых происходит сложная борьба двух противодействующих сторон. Одна — это влечения, возникающие у подростков. Влечения не имеют отрицательной направленности и сами по себе деликтами не являются. Отрицательную направленность имеет реализация влечения. При невозможности реализовать желаемое

в соответствии с морально-правовыми нормами, существующими в данном обществе, реализация происходит с нарушением этих норм, которые уже не являются тормозом для осуществления девиантных и делинквентных форм поведения. Нулевая реакция возникает в случае равной силы этих двух противоборствующих сторон. В случае доминирования негативных реакций над позитивными необходимость в их противостоянии либо сводится к минимуму, либо исчезает совсем.

Результаты анализа различий для числовых шкал модифицированного теста Сонди обнаружили, что статистически значимыми оказались различия между выборками по показателям шкалы **hy** (истерические склонности), шкалы **k** (кататонические проявления) и шкалы **p** (паранойяльность).

Сравнительный анализ базисных влечений, генетически обусловленных и динамически актуальных склонностей делинквентных подростков и подростков-школьников показал, что подростков основной группы характеризуют следующие базовые склонности, заметно отличающие их от подростков контрольной группы: демонстративность, стремление к признанию, бегство в мир вымысла и лжи; деструктивное Я, утрата доверия, обесценивание ценностей мира и внутренних ценностей; обесценивание существования, отсутствие анализа о своих противоречивых, иногда взаимоисключающих влечениях, безмерное расширение Я, что обычно чревато ограничением круга интересов, закрытостью к новой информации, отсутствию адекватных межличностных отношений и т. д. Подростки-делинквенты во многом уже имеют вполне сформировавшиеся негативные базовые влечения, актуальные склонности и значимые потребности.

В процессе третьего этапа исследования, с помощью Патохарактерологического опросника Иванова–Личко, нами определено, что в группе подростков-школьников преобладают гипертимный и эпилептоидный типы акцентуации (по 7,05 балла), в то время как в группе подростков-делинквентов наиболее выражен эпилептоидный тип акцентуации (7,23 балла).

Показатель негативного отношения к исследованию в основной группе подростков находится в пределах нормы, но, тем не менее, он несколько выше, чем в контрольной группе (2,478 балла). Диссимуляция в пределах нормы (1,691 балла); органический генез не подтвержден, но и не исключается (1,926 балла); реакция эмансипации выражена умеренно (2,471 балла); в системе поведения преобладают черты мужественности (4,368 балла); психологическая склонность к алкоголизации не выявлена (-1,529 балла); показатель делинквентности, определяющийся в методике ПДО только для подростков мужского пола (d = 2,941 балла) не выражен; риск депрессии выше, чем у подростков контрольной группы, но явной тенденции к развитию депрессии нет (1,110 балла).

Анализ результатов сравнения распределения дополнительных показателей ПДО обнаружил, что статистически значимы в основной и контрольной выборках различия в поведении показателей: мужественность; женственность и негативное отношение. Эти показатели у делинквентов выше, чем у подростков-школьников, хотя и находятся в пределах нормы.

В процессе четвертого этапа исследования, с целью создания прогностического метода определения склонности к делинквентному поведению, мы провели корреляционный и пошаговый дискриминантный анализ по показателям хронометрической пробы, методикам Сонди и методике ПДО.

Нами сформирована дискриминантная функция, которая включает в себя следующие показатели: оценку субъективной единицы времени τ, числовую шкалу **hy** (истерические склонности), числовую шкалу **k** (кататонические склонности), числовую шкалу **p** (паранойяльные склонности), выраженность акцентуации характера гипертимного и эпилептоидного типов и показатель выраженности черт женственности / мужественности.

Очень важным является вопрос о сопоставлении вклада различных показателей в значение дискриминантной функции. Поскольку показатели измеряются в различных интервальных шкалах, для ответа на этот вопрос необходимо производить нормировку, выравнивание значений коэффициентов. Для этого была вычислена дискриминантная функция для каждого обследованного в обеих выборках, а затем ее значения были стандартизированы, т. е. преобразованы так, что их среднее значение равнялось нулю, а дисперсия — единице.

После этого выравнивания были вычислены коэффициенты корреляции стандартизированной дискриминантной функции с показателями, которые в нее входят. Полученные коэффициенты корреляции позволяют установить силу влияния каждого из этих показателей на дискриминантную функцию, а также установить направление влияния.

Наибольшую положительную корреляцию с дискриминантной функцией D показывает оценка субъективной единицы времени τ — то есть, субъективный шаг времени. Далее идут числовой показатель шкалы **hy** (истерические склонности) и выраженность акцентуации эпилептоидного типа.

Результаты построенной нами дискриминантной функции демонстрируют, что из общего количества испытуемых выделилось 2 основные группы. Разделяющее свойство дискриминантной функции хорошо видно при сравнении гистограммы ее значений для контрольной и основной выборок. В первую группу вошли подростки, поведение которых не является делинквентным (значение дискриминантной функции от -4 до 1). Во вторую группу вошли подростки, которые совершили правонарушение, были осуждены и несут за него положенное по закону наказание, а значит, являются делинквентами (значение дискриминантной функции от -2 до 4).

100 % подростков-школьников из контрольной группы отнесены к группе 1. Почти 62 % несовершеннолетних преступников были верно отнесены к группе 2. Однако 38 % из них классифицированы как относящиеся к группе 1, то есть к группе неделинквентных подростков. С нашей точки зрения, это, так называемые, «случайные» правонарушители, «втянутые» в противоправное поведение значимым окружением или определенным образом сложившейся социальной ситуацией. Их поведение является ситуативным, и именно этих подростков можно удержать в рамках законности, используя предварительную диагностику и адекватные методы профилактической работы.

Нами отмечено, что в первой группе некоторая часть подростков относится к однозначно законопослушным, соблюдающим закон независимо от собственных, возможно иногда и внеправовых желаний, а также, независимо от влияния ситуации и окружения (значение дискриминантной функции от -4 до -3). Во второй группе зафиксирована часть подростков, которые имеют явную склонность к противоправному поведению, и преступают закон вне зависимости от обстоятельств (значение дискриминантной функции от 2 до 4).

Результаты проведенной нами кросс-проверки подтвердили высокие прогностические качества нашей модели: вероятность правильной классификации составляет 70,62 %.

На пятом этапе исследования, для наиболее эффективной работы сотрудников правоохранительных органов, работающих с делинквентным подростками, юридических и школьных психологов, на основании полученных в поисковом периоде собственных данных, нами разработаны следующие рекомендации.

Особое внимание, на наш взгляд, следует обратить на тот факт, что большая часть подростковых деликтов совершается в период с 15 до 24 часов (72 %), причем пик приходится на 20 часов (12,7 %). Именно в этот период подростки уже заканчивают учебу и могут распоряжаться свободным временем по своему усмотрению. В учебное время — с 8 до 14 часов совершается 22,2 % преступлений; в ночное время — от 0 до 7 часов совершается 5,6 % преступлений.

В выходные дни отмечено большее количество правонарушений, чем в будние (5,6 % и 5,1 %); максимальное количество деликтов отмечено в четверг (19,4 %), а минимальное — в понедельник (10,4 %).

В сезонном распределении подростковых преступлений преобладает осень (28,9 %); гораздо меньше деликтов наблюдается летом (19,3 %).

Минимальное количество преступлений зафиксировано в июле (4,1 %). Превалирующее количество деликтов зафиксировано в октябре и мае (по 20 %). В апреле и сентябре, то есть в предшествующие вышеназванным месяцам, наблюдается значительное снижение подростковой преступности (по 5,5 %). Мы полагаем, что этот факт объясняется тем, что в сентябре и родители, и учителя обращают особое внимание на подростков в связи с началом учебной деятельности; то же самое повторяется и в апреле, перед экзаменами и тестированием. Ослабление контроля в последующие месяцы, с нашей точки зрения, обусловливает резкий скачок правонарушений в октябре и мае.

Выводы. В процессе исследования в рамках темпорального подхода нами создан прогностический метод, который рекомендуется применять для выявления подростков, склонных к делинквентному поведению и использованию полученных данных в профилактической работе. Применение сформированных нами, с учетом временных факторов, рекомендаций для сотрудников, работающих с подростками-правонарушителями, также может способствовать предотвращению подростковых деликтов.

Список литературы

1. Бююль А., Цёфель П. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель. — СПб. : ООО «ДиаСофтЮП», 2002. — 603 с.
2. Иванов Н. Я. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков : методическое пособие / Н. Я. Иванов, А. Е. Личко. — М. : «Фолиум», 1995. — 64 с.
3. Ким Дж.-О. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Дж.-О. Ким, Ч. У. Мьюллер, У. Р. Клекка и др. — М. : «Финансы и статистика», 1989. — 216 с.
4. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. — М. : Институт прикладной психологии, 1998. — 512 с.
5. Цуканов Б. И. Время в психике человека / Б. И. Цуканов. — Одесса : Астропринт, 2000. — 216 с.

А. Ш. Коваль
старший викладач,
кафедра соціальної та прикладної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ТЕМПОРАЛЬНИЙ ПІДХІД В СИСТЕМІ ПРОФІЛАКТИКИ ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Резюме

У статті розглянута проблема профілактики протиправної поведінки підлітків з погляду психології часу; висунутий власний прогностичний метод як засіб запобігання підлітковим деліктам.

Ключові слова: протиправна поведінка, підлітки, профілактика, прогностичний метод, психологія часу.

A. Sh. Koval
senior teacher of Social and Applied psychology Chair,
Odessa I. I. Mechnikov National University

TEMPOAL APPROACH IN THE PREVENTION OF ILLEGAL BEHAVIOUR OF ADOLESCENTS

Summary

The paper is devoted to the problem of preventing the unlawful behaviour of adolescents in terms of the psychology of time, there was put forward our prognostic method as a way of preventing teenage misdemeanors.

Key words: misconduct, adolescents, prevention, predictive methods, psychology of time.

УДК 316.46+159.942:65

С. А. Колот
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной работы и кадрового менеджмента
Одесского национального политехнического университета

ЭФФЕКТИВНОЕ ЛИДЕРСТВО В СТРУКТУРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Представлен анализ проблемы лидерства как составляющей эмоционального менеджмента с позиций эмоционального опыта и эмоционального интеллекта. Раскрыты понятия трансформационного и транзакционного лидерства, выделены значимые функциональные различия, определяющие эффективность руководства. Показано, что понимание эмоций в эмоциональном измерении интеллекта является особенно важным для эффективного лидерства.
Ключевые слова: эффективное лидерство, эмоциональный менеджмент, эмоциональный интеллект, трансформационный лидер, управление эмоциями.

Проблема лидерства всегда занимала одно из ключевых мест в организационном управлении. Исследования, определяющие его эффективность в системе менеджмента, базировались, в основном, на представлении, закрепившемся в большинстве организационных культур, что «рациональность — это хорошо», а «эмоциональность — это плохо» [20; 15; 9]. Этому способствовало господство на протяжении столетий культа рациональности, повлекшее за собой недооценивание важности и действенности эмоциональной стороны жизни организаций. Игнорирование роли эмоций привело к формированию негативного отношения к эмоциям в организационной культуре: нормы и правила организаций были традиционно нацелены на усиление стандартизированного, заформализованного поведения и связанного с ним контроля над проявлением эмоций, что ставило под сомнение эффективность «получаемых под контролем» результатов организационной деятельности.

Однако, в последнее время все более актуальными становятся исследования в области эмоционального менеджмента, относящиеся к изучению эмоционального опыта сотрудников и полезности эмоционального интеллекта в прогнозировании эффективных лидеров, от которых зависит формирование и реализация этого опыта [6; 9; 10; 13; 19; 21].

Эмоциональный опыт формируется под влиянием внутренней и внешней среды и представляет собой эмоции и ситуативно обусловленные эмоциональные реакции индивида на определенные стимулы. Эмоциональный опыт на работе, являясь неотъемлемым компонентом процесса управления, может быть представлен двумя группами эмоциональных реакций: функциональными — способствующими выполнению работы, и дисфунк-

© Колот С. А., 2012

циональными — препятствующими ее выполнению [21]. Функциональные и дисфункциональные реакции могут генерироваться как положительными, так и отрицательными эмоциями [21]. Очевидно, что управление эмоциональными реакциями, к которым относят настроение, негативные мысли, неконтролируемое поведение, стресс, требует эмоционального менеджмента.

Представление об эмоциональном менеджменте, как процессе управления эмоциональными ресурсами организации с целью повышения эффективности ее деятельности, предполагает признание того факта, что в процессе работы у людей проявляются эмоции и возникают эмоциональные отношения, которые имеют энергетическое, ценностное, информационное и мотивирующее значение и определяют эмоциональную среду как неотъемлемую составляющую организационной деятельности. При этом существенной доминантой эмоционального менеджмента является не узкая и хаотическая направленность на устранение отрицательных эмоций и их дисфункциональных последствий, но создание положительного и управляемого эмоционального климата в рамках целостного организационного управления [9; 17; 20].

Содержательная сторона эмоционального менеджмента раскрывается через эмоциональную компетентность, которая определяется как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний, как открытость эмоциональным переживаниям (R. Back, 1992). Рассмотрение эмоциональной компетентности как составляющей эмоционального интеллекта (P. Salovey, J. D. Mayer) раскрывает ее как особого рода способность индивида распознавать собственные эмоции, владеть эмоциями, использовать эмоции для решения проблем, понимать эмоции других людей и управлять эмоциями, — собственными и других людей [12; 23]. Д. Гоулман, продолжая изучение эмоционального интеллекта, в частности, при исследовании его эффективности в сфере менеджмента, показывает, что, если для всех видов работ удельный вес общего и эмоционального интеллекта составляет, соответственно, 33 и 67, то для управленческой деятельности это соотношение существенно меняется — 15 и 85 [1]. Он обращает внимание на тот факт, что эмоциональный интеллект влияет на успешность определённых видов работ, связанных с менеджментом в плане управления собой и другими людьми, и вводит в модель измерения эмоционального интеллекта аспекты социального интеллекта, такие, как коммуникативные навыки, гибкость в управлении в виде самоконтроля, способность к самомотивации, к управлению другими людьми на основе построения собственных эмоций.

По результатам исследований [13; 14], эмоционально интеллектуальные лидеры более преданы своей организации, добиваются большего успеха (Miller, 1999), показывают более высокую результативность на рабочих местах [13; 14]. Они используют положительные эмоции для улучшения организационной работы в процессе принятия решений, при создании доверия и сотрудничества среди работников на основе построения межличностных отношений [11].

Таким образом, управление формированием эмоционального опыта становится одной из важных задач эффективного лидерства в русле эмоционального менеджмента. Для понимания особенностей функционирования эффективного лидерства в структуре эмоционального менеджмента остановимся более подробно на управлении эмоциональными реакциями, или эмоциональной регуляции.

Будем рассматривать эмоциональную регуляцию как способы влияния людей на те эмоции, которые они переживают и проявляют. С позиций стратегического управления эмоциями (T. J. Mayne, 1990; J. J. Gross & M. D. Keltner, 1999), эмоции усиливают мотивацию и ресурсы с целью обеспечения взаимодействия индивида со средой, а также для выживания, адаптации и развития отдельных индивидов и групп [15; 19]. При этом положительные и отрицательные эмоции выполняют разные функции.

Положительные эмоции обеспечивают оптимальные условия для целенаправленного обучения взаимодействию с окружающей средой. Отрицательные эмоции обеспечивают оптимальные условия для немедленной реакции на угрозу, а также ясность при принятии решений. Очевидно, что перечисленные функции эмоций с позиций эмоционального менеджмента определяют задачи как эффективного лидерства, так и само-менеджмента — в направлении управления персоналом и формирования способности к распознаванию собственных эмоций и управлению ими.

В процессе жизнедеятельности человека основные эмоции, как положительные, так и отрицательные, вступают во взаимодействие с процессами обучения и социализации, порождая ряд эмоциональных феноменов, в том числе, и на работе. Положительные эмоции мотивируют постоянное освоение окружающей рабочей среды и разрешение проблем совместного пребывания, организуют способность к вниманию и контролю, а также доступ ко всем уровням опыта и обучения. По мнению ряда ученых [2; 3], главную функцию в этом процессе выполняют три основные эмоции — интерес, радость и любовь, которые, смешиваясь, порождают более сложные эмоции [2; 3]. Отрицательные эмоции стимулируют ресурсы организма и направляют их на преодоление или избегание угрозы. Мотиватором в данном процессе, по выражению P. Ekman (1992), выступает «боль бездействия», а выбор действий ограничивается заученным репертуаром реакций [8]. R. W. Levenson (1999) и D. Scheff (1997) определяют основные эмоции, участвующие в этом процессе — злость, страх, отвращение, горе и стыд; функция стыда направлена на выживание, а также сохранение взаимоотношений [17].

Одной из главных целей эмоционального менеджмента в организациях является обучение различным стратегиям поведения. Оно включает формирование и усиление эмоциональных реакций, связанных с оптимизацией работы, а также минимизацию эмоциональных состояний, связанных с ухудшением работы или риском для здоровья. При этом управление эмоциями рассматривается как неотъемлемая часть деятельности, встраивается в задачи деятельности и объединяет все рабочие ситуации.

Последние исследования лидерства с точки зрения эффективности показали неоднозначность традиционных подходов к рассмотрению его содержательной направленности. Введение понятий «трансформационный лидер» и «транзакционный лидер» [4] позволило выделить значимые функциональные различия, определяющие эффективность лидерства [4]. В частности, если деятельность трансформационного лидера была направлена на формирование потребностей и мотиваций сотрудников, способствовала возникновению перемен у отдельных лиц, групп и организации в целом, то транзакционный лидер обращался к текущим потребностям подчиненных, сосредоточивая внимание на вознаграждении за производительность, взаимной поддержке и двусторонних обменах. Дальнейшее развитие этой парадигмы в виде интеграции трансформационного и транзакционного руководства было представлено B. M. Bass (1985), который полагал, что оба стиля могут быть связаны с достижением поставленных целей [5], а также Lowe и Kroeck (1996), предположившими, что любой лидер может быть как трансформационным, так и транзакционным [18].

По мнению B. M. Bass, трансформационный лидер вызывает понимание и заинтересованность группы или организации, способствует росту доверия отдельных лиц или групп, продвижению интересов подчиненных к достижению и развитию, а не существованию. Эти лидеры стремятся к новым методам работы, новым возможностям и предпочитают эффективность. Трансформационные лидеры ориентируют своих подчиненных по отношению к деятельности на выход за пределы установленных норм и целей, подчеркивая у сотрудников расширение прав и возможностей, а не зависимость. Транзакционный руководитель предпочитает обмен отношений, в котором лидер удовлетворяет потребности и основные ожидания последователей в обмен на их производительность; он предпочитает предотвращение риска и имеет возможность для укрепления доверия у подчиненных, необходимого для достижения целей [5].

Третий компонент модели лидерства известен как не-вознаграждение или невмешательство руководства и рассматривается как неэффективный (S. Yammarino). Это «ничего не делающий» стиль лидерства, который создает отрицательную связь между лидерством и подчиненными по производительности. Такие лидеры отсутствуют, когда это необходимо, во избежание принятия ответственности и непринятия последующих мер по оказанию помощи подчиненным в их просьбах [5].

Как правило, в организациях трансформационный стиль руководства считается более эффективным, чем транзакционный [16]. Трансформационные лидеры постоянно оказывают содействие в достижении большей эффективности работы организации [16].

По мнению B. Ashforth & R. Humphrey (1995), трансформационное руководство зависит от воплощения, разработки и мобилизации эмоций, в то время, как транзакционное руководство больше зависит от познания подчиненных и стремится следовать рациональной модели мотивации, то есть, мотивировать сотрудников для достижения основных целей за награду в виде оплаты и безопасности. Таким образом, парадигма преобра-

зования руководства связана с более высоким уровнем персонала и производительности труда и более высокой оценкой эффективности со стороны руководителей [16].

В связи с вышесказанным, все больше исследований концентрировалось на влиянии эмоционального интеллекта на различные стили руководства. Тем не менее, актуальным оставалось определение эффекта, связанного с эмоциями лидеров по поводу их работы и подчиненных, а также в целом с ролью, которую эмоции выполняли в процессе руководства.

По предположению J. M. George, эмоциональный интеллект играет важную роль в эффективности руководства, а способность понимать и управлять эмоциями — собственными и других людей — теоретически способствует повышению эффективности руководителей. Эмоциональный интеллект усиливает способность лидеров к решению проблем: они в большей мере могут использовать положительные эмоции для улучшения функционирования организации. По ее мнению, лидеры с высоким эмоциональным интеллектом могут значительно более точно оценивать чувства своих последователей и использовать эту информацию, чтобы влиять, посредством собственных эмоций, на достижение целей организации. Они способны улучшить принятие решений с помощью собственных эмоций и управления ими: тот, кто может точно распознавать эмоции, имеет больше возможностей для их использования в процессе принятия решений.

Эмоциональный интеллект способствует функционированию эффективного лидера: самосознание влияет на производительность, отсюда, способность к определению эмоций позволяет лидерам быть более осведомленными по поводу собственных эмоций и эмоций подчиненных, помогая отличать истинные эмоции от ложных. Лидеры, которые в состоянии поощрять открытую генерацию идей, более эффективны в принятии решений и планировании, так как они могут рассматривать различные точки зрения. Успешное управление эмоциями позволяет лидеру справляться с напряжением и разочарованием на работе [11; 17].

По мнению ряда исследователей, эмоциональный интеллект предрасполагает лидеров использовать трансформационное поведение. Во-первых, в соответствии с концепцией «идеализированного влияния» (компонент идеализированного руководства), когда лидер способен понимать и управлять своими эмоциями, а его способность к самоконтролю выступает в качестве примера для подражания, это способствует повышению доверия и уважения к лидеру. Во-вторых, лидеры с высоким эмоциональным интеллектом могут более точно воспринимать ожидания подчиненных и понимать возможность их удовлетворения (так называемая «вдохновляющая мотивация»). Способность управлять эмоциями и отношениями позволяет лидеру с высоким эмоциональным интеллектом понимать потребности подчиненных и реагировать соответствующим образом, с учетом индивидуального подхода [5; 22]. Изучение стилей руководства в связи с эмоциональным интеллектом позволило заключить, что эмоциональный интеллект положительно соотносится с тремя компонентами трансформационного лидерства: идеализированным влиянием, вдохновляющей мотивацией и индивиду-

альным подходом, — и условным вознаграждением (компонент транзакционного руководства) [4; 19]. Связь между эмоциональным интеллектом и вдохновляющей мотивацией показала, что понимание эмоций в эмоциональном измерении интеллекта является особенно важным для эффективного руководства.

Успешные лидеры способны управлять положительными и отрицательными эмоциями, собственными и других людей, в целом оптимистично настроены, способны формулировать видение будущего, оказывать поддержку, находить смысл, стимулировать в других нахождение новых путей для действия, поощрять выражение новых идей и вмешиваться в проблемы до того, как они станут серьезными [15; 21]. Таким образом, на успешность эмоционального менеджмента в организациях в большой мере влияют способности лидера к вдохновляющей мотивации и интеллектуальному стимулированию.

Способность лидера определить и понять эмоции других играет существенную роль в оказании влияния на чувства подчиненных для поддержания энтузиазма и производительности.

Лидерам необходимо уметь точно определять эмоции подчиненных, чтобы различать эмоции, которые они испытывают, и эмоции, которые они выражают. Эмоциональный менеджмент дает возможность управлять положительными и отрицательными эмоциями, собственными и подчиненных, включая контроль над эмоциями. Все это, вместе взятое, позволяет лидеру внушать чувство безопасности, доверия и удовлетворенности своим последователям и, таким образом, достигать одной из главных целей эффективного руководства — достижение организационных целей с помощью функционирования эффективной команды.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниэл Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; пер. с англ. — 2-изд. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. — 301 с.
2. Abe J. A. A. & Izard C. E. (1999) The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. Cognition and Emotions, 13, 523–549.
3. Ashforth B., Humphrey R. (1995) Emotion in the workplace: A reappraisal. Human Relations, 48, 97–125.
4. Barling J., Slater F. & Kelloway E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. Leadership & Organization Development Journal, 21, 157–161.
5. Bass B. M. & Avolio B. J. (1990). Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
6. Boyatzis R. E. & Taylor S. N. (2003). Developing emotional intelligence. In S. Caruso, D. R., Mayer J. D. & Salovey P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. Journal of Personality Assessment, 79(2), 306–320.
7. Dulewicz C., Young M. & Dulewicz V. (2005). The relevance of emotional intelligence for leadership performance. Journal of General Management, 30, 71–86.
8. Ekman P. (1992) An argument for basic emotions. Cognition and emotion. 6, 169–200.
9. Fineman S. (1997) Emotion and management learning. Management learning. 28, 13–25.
10. Gardner L. & Stough C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. Leadership & Organization.

11. George J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. Human Relations, 53, 1027–1055.
12. Goleman D. (1995). Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
13. Goleman D. (1998a). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books.
14. Goleman D. (1998b, November-December). What makes a leader? Harvard Business Review, 93–102.
15. Gross G. G. (1999) Emotion regulation: past, present, future: Cognition and emotion. 13. 551–573.
16. Huang G., Law K. S. & Wong C. (2006). Emotional intelligence: A critical review. In L. V. Wesley (Ed.), Intelligence: New research (pp. 95–113). Nova Science Publishers.
17. Levenson R. W. (1999) The intrapersonal functions of emotion. Cognition and emotion. 13. 481–504.
18. Lowe K. B., Kroeck K. G. & Sivasubramaniam N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review. Leadership Quarterly, 7, 385–425.
19. Mandell B. & Pherwani S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. Journal of Business and Psychology, 17, 387–404.
20. Mayne T. J. (1999) Negative affect and health: The importance of being earnest: Cognition and emotion. 13, 601–635.
21. Ostell A. (1996) Managing dysfunctional emotions in organisations. Journal of Management Studies, 33, 525–557.
22. Palmer B., Walls M., Burgess Z. & Stough C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. Leadership & Organization Development Journal, 22, 5–10.
23. Salovey P., Stroud L. R., Woolery A. & Epel E., S. (2002). Perceived emotional Wikipedia, the Free Encyclopedia. (2007). Kohlberg's stages of moral development. Retrieved June 11, 2007, from http://en.wikipedia.org/wiki/Kohlberg %27s_stages_of_moral_development

С. О. Колот
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту
Одеського національного політехнічного університету

ЕФЕКТИВНЕ ЛІДЕРСТВО В СТРУКТУРІ ЕМОЦІЙНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Резюме

Представлено аналіз проблеми лідерства як складової емоційного менеджменту з позицій емоційного досвіду та емоційного інтелекту. Розкрито поняття трансформаційного і транзакційного лідерства, виділені значущі функціональні розходження, що визначають ефективність керівництва. Показано, що розуміння емоцій в емоційному вимірі інтелекту є особливо важливим для ефективного лідерства.

Ключові слова: ефективне лідерство, емоційний менеджмент, емоційний інтелект, трансформаційний лідер, управління емоціями.

S. Kolot
candidate. ped., associate professor,
assistant professor of social work and human resource management
Odessa National Polytechnical University

EFFECTIVE LEADERSHIP IN EMOTIONAL MANAGEMENT STRUCTURE

Summary

The analysis of the problem of leadership as part of the emotional management from the point of emotional experience and emotional intelligence. Disclosed the concept of transformational and transactional leadership, highlighted important functional differences that determine the effectiveness of management. It is shown that the understanding of emotions in the emotional dimension of intelligence is particularly important for effective leadership.

Key words: effective leadership, emotional management, emotional intelligence, transformational leader, managing emotions.

УДК 159.9

С. К. Мельничук
аспірант кафедри теоретичної та консультативної психології інституту соціології, психології та управління НПУ імені М. Драгоманова

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми становлення асертивності, висвітлено особливості її прояву та специфіку розвитку в студентів як детермінанти зростання психологічного потенціалу.
Ключові слова: асертивність, впевненість у собі, психологічний потенціал, успішність особистості.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство впродовж останніх років знаходиться у процесі кардинальних трансформаційних політичних, економічних, соціальних та культурно-національних змін. У країні формуються нові духовні і культурні цінності, моральні норми та соціальні стандарти, відповідно до яких фактор асертивності стає провідним у розвитку психологічного потенціалу особистості.

Сучасному суспільству необхідний особливий тип особистості, який здатний конструктивно відстоювати свої інтереси, вільно виражати свої почуття і при цьому не принижувати інших. Процес формування такої особистості не можливий без асертивності.

Термін «асертивність» походить від англійського дієслова «to assert» — наполягати на своєму, захищати свої права. Асертивна поведінка притаманна для людини, яка поважає себе та інших, незалежна від зовнішніх впливів та оцінок, здатна самостійно регулювати власну поведінку та відповідати за неї. Вона супроводжується наполегливістю та сміливістю, вмінням відкрито говорити про свої почуття і бажання.

У світлі вищесказаного, дослідження асертивності на сучасному етапі розвитку суспільства представляє значний інтерес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми асертивності та впевненості у собі привертала увагу вчених з кінця XIX століття. Її вивченням займались А. Адлер, Р. Альберті, Е. Берн, П. Ванцвайг, В. Вендланд, Дж. Вольпе, У. Джеймс, Ф. Зимбардо, А. Лазарус, А. Сальтер, Дж. Сміт, Р. і Р. Ульрихи, Е. Шостром, М. Еммонс та інші.

У кінці 50-х — на початку 60-х років у працях американського психолога А. Солтера сформувалась концепція асертивності, яка увібрала в себе основні положення гуманістичної психології та трансактного аналізу.

У лексиконі східноєвропейських психологів термін «асертивність» з'явився після публікації книжки чеських авторів В. Каппоні та Т. Новака [6]. Під цим терміном у психологічній літературі стали розуміти певну особистісну автономію, незалежність від зовнішніх впливів та оцінок,

© Мельничук С. К., 2012

здатність самостійно регулювати свою поведінку та вміння конструктивно знаходити вихід з проблемних ситуацій у спілкуванні.

Близьким до поняття асертивності є поняття впевненості в собі. Більшість психологів ототожнюють ці поняття. На нашу думку, асертивність відображає, насамперед, зовнішні, поведінкові прояви, а впевненість у собі характеризується внутрішніми переживаннями стосовно відповідності самооцінки реальним можливостям. Якщо самооцінка вища за реальні можливості, то така людина буде самовпевненою, якщо самооцінка буде нижча за реальні можливості — невпевненою.

У сучасних довідкових психологічних джерелах можна знайти визначення терміна «асертивність» як здатності людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права, не принижувати при цьому прав інших [5].

Асертивна особистість відповідає за власну поведінку, демонструє самоповагу і повагу до інших, вона позитивна, слухає, розуміє і намагається дійти до робочого компромісу [6]. Із впевненістю та асертивністю корелюють такі якості особистості як емоційна зрілість, висока самооцінка, гнучкість, низький рівень конфліктності [9; 10; 11].

Асертивність як один із факторів емоційного інтелекту вивчали М. Баркер, Р. Елберт і М. Еммонс, Д. Річардсон, Ф. Бруно, Т. Пауелл, М. Сміт, А. Елліс, Ф. Ланж, Г. Фенстергейм, В. Г. Ромек, Є. П. Нікітін, Н. Є. Харламенкова, Є. В. Андрієнко. Асертивність — це самоствердження через конструктивну діяльність, досягнення майстерності безконфліктного спілкування. Всі автори сходяться на тому, що асертивна поведінка є «золотою серединою» між агресивним та пасивним стилями поведінки. Асертивна поведінка спрямована на те, щоб реалізація власних інтересів була умовою реалізації інтересів суб'єктів взаємодії. Асертивна поведінка запобігає виникненню конфліктів, а в конфліктній ситуації допомагає знайти конструктивне вирішення. При цьому, як зауважує Є. В. Андрієнко, найбільша ефективність досягається при взаємодії однієї асертивної людини з іншою такою самою людиною [2].

Спираючись на роботи А. Сальтера, В. Каппоні, Т. Новака, С. Бішоп, ми розглядаємо поняття асертивності як гармонійного об'єднання властивостей особистості, що виявляється у природній, чесній поведінці по відношенню до себе та оточуючих людей, уміннях і навичках етично допустимого спілкування в конкретній ситуації при поєднанні з упевненістю, позитивною самооцінкою й за обов'язковою повагою до прав інших людей.

Більш глибоке, екзистенційне розуміння асертивності розкрито у роботах А. Маслоу, Е. Фромма, К. Роджерса, В. Франкла, Ф. Перлса, Г. Оллпорта, які безпосередньо не займалися вивченням асертивності, але сформульовані ними уявлення про самоактуалізовану і зрілу особистість пояснюють даний феномен [1; 3; 6; 7; 10].

У вивченні проблеми асертивності ми опираємося на праці В. Каппоні, Т. Новака, М. Джеймса, Д. Джонгварда, М. Мольца, Р. Алберті, М. Еммонса та інших, які присвячені опису моделі успішної людини [1; 6; 8; 10].

Психологічне зростання особистості в період студентства пов'язане із здатністю до конструктивної взаємодії з іншими людьми, розуміння

і визнання цінності іншої людини, становлення авторства власного життя, прагнення до продуктивності життя, що дозволяє нам говорити про можливість формування асертивності у студентів вузу.

У сучасній психологічній науці досліджується вплив асертивності на досягнення успіху в діяльності (І. Зінов'єва, О. Нікітіна, М. Сміт та інші); впевненість вивчається як соціально-психологічна характеристика особистості (В. Г. Ромек, Є. Смаглій); розробляються психотерапевтичні методики, зміст і форми соціально-психологічного навчання, які підвищують рівень самооцінки людини та її впевненість у своїх силах (К. Роджерс, Т. Яценко та інші).

Метою даної статті є висвітлення психологічної сутності, особливостей становлення асертивності з метою розвитку психологічного потенціалу студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження

Саме в юності на перший план виходять такі специфічні особливості особистості, як прагнення до самоактуалізації та самоідентифікації, потреба у груповій приналежності, емоційна сензитивність, на що вказують І. П. Маноха, В. Г. Панок, В. А. Прокоф'єва, Ф. Райс, Х. Ремшмідт [2].

Провідного значення в юності, на думку І. С. Булах та Л. В. Долинської, набувають соціалізація і засвоєння нових соціальних ролей внаслідок збільшення когнітивних можливостей особистості, розширення оточення та діапазону рольового вибору. Ослаблення впливу колишніх авторитетів і можливість експериментування в сфері соціально-рольової поведінки часто призводять до виникнення в молодих людей сумнівів та нерішучості. Таким чином, важливі особливості юнацького розвитку визначаються процесом зміни ролей [4].

Водночас психологічна практика свідчить про зростання негативних проявів, зокрема невпевненості та агресії серед юнаків.

Проблема асертивності набуває особливої гостроти в юнацькому віці, коли відбувається інтенсивне становлення життєвої позиції, переосмислюються суспільні та духовні цінності, а зустріч з невизначеним майбутнім загострює амбівалентність думок, почуттів юнаків.

У ранній юності відбуваються зміни в мотивації, зокрема, в потребах, інтересах. Деякі потреби виникають вперше або змінюються. Передумовами для цього виступають біологічні та когнітивні зміни.

І. Д. Бех вважає, що в юності відбувається розгорнута соціалізація, особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта та опановує суспільний досвід, робить його своїм надбанням. Але юнаки й дівчата в той же час набувають дедалі більшої самостійності, відносної автономності, відбувається їх подальша індивідуалізація. У процесі створення морального «Я» юнака І. Д. Бех приділяє особливу роль особистісним цінностям, психологічна природа яких відрізняється тим, що такі смислові утворення виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами, тобто зміст певних моральних норм є цінним для неї сам по собі, без будь-яких умов [3].

Потреба в незалежності у молодих людей усвідомлюється завдяки зростанню когнітивних здібностей, настанню фізіологічної зрілості та вимогам з боку суспільства. Відбуваються зіткнення з батьківськими бажаннями,

внаслідок чого виникає багато сімейних конфліктів як протидія нав'язаних думок, заперечення авторитетів, сумніву щодо соціальних норм.

В юнацькому віці, як зазначає Л. В. Долинська, зростає почуття обов'язку та людської гідності й вимогливості до самих себе, самоконтроль і принциповість суджень щодо своїх взаємин у групі. Звідси прагнення до самовдосконалення, намагання стати повноцінною людиною. Але вдається це їм не завжди легко. На їхні почуття та настрій завжди впливає властива ще в цьому віці підвищена емоційність. І лише самосвідомість і розуміння потреби керувати своїм настроєм дає змогу молодій людині долати ці труднощі [4].

Потреба у самореалізації та розвитку власного «Я» означає прояв своїх здібностей та їх подальше удосконалення. Вона пов'язана з мотивацією досягнення та перегукується з потребою у визнанні та прийнятті як члена суспільства. Юнацький вік — це вік зростання сили «Я», його здатності не втратити, зберегти своє «Я» та проявити свою індивідуальність в умовах групової діяльності та інтимної близькості, дружби. Дійсно, така загроза існує, коли самореалізація студента підміняється юнацькою субкультурою [4].

Студент хоче знати, хто він такий, на що він здатний, він зіставляє рівень своїх домагань з досягнутими результатами. При самооцінці студенти порівнюють думки оточуючих про себе, роблять вибір. Пошуки себе для студентів завершуються формуванням «Я-концепції», яка поділяється на «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Між «Я-ідеальним» та «Я-реальним» існує істотна різниця: якщо у студента високий рівень домагань і недостатньо усвідомлені можливості, то це призводить до невпевненості у собі. Різноманітні «Я» у різних людей або на різних етапах в однієї людини можуть розрізнятися за змістом, спрямованістю (негативна, позитивна, амбівалентна); інтенсивністю (глибиною почуттів); контрастністю (значимістю для самооцінки); послідовністю; якістю тощо. Вчені розрізняють такі «Я-образи»: «теперішнє Я», «майбутнє Я», «бажане Я», «фантастичне Я», «зображуване Я», «ідеалізоване» Я [4; 5].

Студентський вік — надзвичайно важливий період становлення «Я-концепції» як ядра особистості. «Я-концепція» майбутнього фахівця — складна, динамічна система уявлень студента про себе як особистості й суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе: «Образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції та настанов щодо себе.

Емоційно-ціннісне ставлення до себе, що визначається самооцінкою професійних якостей і особистісних властивостей, рівнем самоприйняття і самоповаги.

Поведінкова складова як самопрезентація — певні дії (внутрішні чи практичні), які породжені уявленням про себе та самоставленням.

Разом із розвитком психічних функцій цьому віку притаманна нестійкість особистісних структур. Образи власного «Я» є складними й неоднозначними, серед них: «реальне Я» (яким бачить себе студент у цей момент), «динамічне Я» (яким намагається бути), «ідеальне Я» (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів) і низка інших уявних, нерід-

ко фантастичних власних образів. Для студентського віку характерним є активізація самопізнання і подальше формування самооцінки.

Накопичений теоретичний матеріал взято за основу проведення констатувального експерименту, в ході якого ми виявили особливості розвитку асертивності студентів, а також з'ясували розуміння студентами значення поняття «асертивність» і їх ставлення до цієї риси особистості.

З метою визначення особливостей асертивності нами було проведено експериментальне дослідження зі студентами Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, інституту соціології, психології та управління (20 осіб) та Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка (77 осіб). Загальна кількість респондентів, які взяли участь у тестуванні — 97 осіб, віком від 17 до 25 років.

У констатувальному експерименті нами був використаний комплекс стандартизованих діагностичних методик: тест С. Рейтаса «Впевненість в собі»; тест В. Ромека «Впевненість в собі»; тест Lange A. J. & Jakubowski P. «Responsible Assertive Behavior» та складена нами анкета.

Аналіз отриманих даних за методикою С. Рейтаса «Впевненість у собі» свідчить про те, що результати більшості досліджуваних відповідають шкалам «середні значення впевненості» (46 %) і «впевнені у собі» (31 %). Скоріше невпевненими, ніж впевненими можна вважати 21 % досліджуваних, для яких є характерною висока тривожність, слабо розвинена здатність адекватно виражати власні емоції.

За методикою С. Рейтаса надто впевнених студентів було виявлено лише на першому (3 особи) і п'ятому курсі (8 осіб); серед студентів других, третіх і четвертих курсів занадто впевнених студентів виявлено не було.

Дуже невпевнених у собі серед досліджуваних не виявилось, що ми вважаємо позитивним моментом, оскільки такі прояви невпевненості як висока залежність від думки оточення, слабка спроможність відстоювати власну точку зору, надмірна сором'язливість негативно впливатимуть на розвиток психологічного потенціалу.

Отримані дані за шкалою впевненості в собі за тестом В. Ромека, в цілому, узгоджуються з даними, отриманими за методикою С. Рейтаса: достатній рівень впевненості в собі виявлено у 78 %, недостатній рівень — у 16 %, надмірно високий рівень впевненості — у 6 % досліджуваних студентів.

Недостатній рівень соціальної сміливості за методикою В. Ромека було виявлено у 23 % досліджуваних, в основному це студенти перших — третіх курсів.

Достатній рівень ініціативи в соціальних контактах, яка відображає поведінковий вимір асертивності, характерний для 96 % досліджуваних. Недостатній рівень ініціативи в соціальних контактах було виявлено лише у 4 % досліджуваних.

Аналіз отриманих результатів за тестом Lange A. J. & Jakubowski P. «Responsible Assertive Behavior» виявив, що досліджувані студенти у 66 % запропонованих ситуацій здатні правильно розпізнавати асертивну, невпевнену та агресивну поведінку, а у всіх інших випадках, вони найчастіше плутають впевнену поведінку з агресивною та невпевненою.

Проведене анкетування виявило, що студенти, в цілому, вважають, що асертивність є необхідною рисою для самоактуалізації та розкриття психологічного потенціалу особистості. Найчастіше студенти оцінюють себе достатньо асертивними (від 67 % до 73 % на різних курсах), 30 % опитаних вважають, що їх асертивність проявляється рідко. Надмірно впевненим і зовсім невпевненим, за результатами анкетування, себе не вважає жоден із опитаних.

Цікаво, що майже кожен із опитаних студентів перших-п'ятих курсів (95 % опитаних) виявив бажання підвищити свій рівень асертивності. Ми припускаємо, що це пов'язано з тим, що студенти часто асоціюють асертивнсть із знаннями, успіхом, вдалою реалізацією власних знань та досягнень, тому виникає така висока потреба розвитку асертивності.

Висновки

Асертивність є важливою детермінантою становлення особистості студентів і сприяє розкриттю їх психологічного потенціалу. Вона впливає на розвиток активності, відповідальності, соціальної сміливості у висуванні та вирішенні нових цілей і завдань.

Перспектива подальших досліджень полягає у підборі діагностичного інструментарію для експертного оцінювання асертивності студентів; розробці та апробації програми розвитку асертивності для активізації розкриття потенціалу особистості студента.

Список літератури

1. Альберти Р. Е., Эммонс М. Л. Умейте постоять за себя. Ключ к уверенному поведению / Р. Е. Альберти, М. Л. Эммонс. — М., 2005. — 30 с.
2. Андриенко Е. В. Социальная психология : [учеб. пособие для студентов пед. вузов] / Е. В. Андриенко ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Academia, 2000. — 262 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навчально-методичне видання / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
4. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. — К. : Просвіта, 2001. — 416 с.
5. Галицький В. М., Мельник О. В., Синявский В. В. Соціально-психологічний словник / В. М. Галицкий, О. В. Мельник, В. В. Синявский. — К., 2004. — 250 с.
6. Каппони В., Новак Т. Ассертивность — в жизнь / В. Каппони, Т. Новак. — СПб. : Питер, 1995. — 186 с.
7. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1997. — 430 с.
8. Альберти Р. Ваше полное право: Уверенность в себе и равенства в вашей жизни и взаимоотношений / Роберт Альберти, Майкл Эммонс. — Издатель: РБА «Влияние», 2008. — 299 с.
9. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных взаимоотношениях / В. Г. Ромек. — СПб. : Речь, 2005. — 175 с.
10. Хохель С. Секреты победителя: книга развития личностных качеств / С. Хохель. — СПб. : Невский проспект, 2000. — 192 с.
11. Чисхольм П. Уверенность в себе: путь к деловому успеху / П. Чисхольм. — М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1994. — 288 с.

С. К. Мельничук
аспирант кафедры теоретической и консультативной психологии института социологии, психологии и управления НПУ имени М. Драгоманова

АССЕРТИВНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

Резюме
В статье осуществлен теоретический анализ проблемы становления ассертивности, раскрыты особенности ее проявления и специфика развития у студентов как детерминанты повышения их психологического потенциала.

Ключевые слова: ассертивность, уверенность в себе, психологический потенциал, успешность личности.

S. Melnichuk
graduate Student Department of Theoretical and counseling psychology institute of sociology, psychology and management NPU Drahomanova

ASERTYVITY AS A DETERMINANT OF PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF STUDENTS

Summary
In this paper the theoretical analysis of problems of assertiveness, highlighting the peculiarities of its manifestation and specific development of students as determinants of psychological growth potentsialu.

Key words: assertive behavior, self-confidence, psychological potential success of the individual.

УДК 159.923.2

С. Ю. Пащенко
кандидат педагогічних наук, доцент
докторант кафедри загальної психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА ВНЗ

У статті визначено соціокультурні та психолого-педагогічні складові академічної мобільності викладача ВНЗ як чинника розвитку його особистісно-професійного потенціалу; здійснено структурно-функціональний аналіз академічної мобільності педагога вищої школи.
Ключові слова: академічна мобільність, педагог вищої школи, інноваційні процеси, розвиток, особистісно-професійний потенціал, структурно-функціональна модель

Постановка проблеми, її актуальність. Суттєві соціальні, культурні, економічні і технологічні зміни останнього десятиріччя спричинили необхідність реформування освітньої галузі, яке спрямоване на забезпечення сучасних потреб суспільства, використання усіх наявних матеріальних, інформаційних, інтелектуальних ресурсів і людського капіталу. Модернізація зумовлюється також глибокими сутнісними, змістовими та структурними змінами самої вищої освіти, зростанням інституціональної та особистісно-професійної конкуренції у вищій школі, що є наслідком входження України до Болонського процесу. Відповідність високим вимогам сучасності та професійної діяльності викладача вищого навчального закладу потребує від нього постійного підвищення професійної кваліфікації, формування інноваційних професійно-педагогічних компетенцій, актуалізації особистісного і професійного потенціалу, активізації професійної, академічної та особистісної мобільності.

Європейські документи у галузі освіти проголошують педагога «носієм суспільних і освітніх змін». Висока кваліфікація, неперервне навчання, мобільність і партнерство — ось ті загальноєвропейські принципи, які стосуються педагогічної професії. Професія педагога стрімко набуває нових смислів, а її цінності змінюються, народжуються стереотипи нового образу педагога XXI століття [4]. У цьому контексті саме професіоналізм, компетентність, динамізм, адаптивність та мобільність науково-педагогічних кадрів набувають високої соціальної значущості.

Аналіз попередніх наукових досліджень. Останнім часом велика кількість дослідників присвячує увагу проблемам мобільності особистості професіонала педагогічної галузі в період суспільних трансформацій, а саме О. В. Амосова, Т. Ю. Артюхова, І. Д. Бех, В. І. Бондар, Е. В. Галажинський, Ю. Ю. Дворецька, О. М. Дудіна, Ю. І. Калиновський, В. Е. Клочко, П. М. Ратнікова, В. А. Семиченко та ін.; формування професійної мо-

 © Пащенко С. Ю., 2012

більності майбутніх фахівців у різних галузях вивчають О. В. Безпалько, К. О. Боярко, Л. В. Горюнова, О. М. Дементьєва, Є. А. Іванченко, Н. І. Кожемякіна, О. Г. Недєлько, О. О. Нікітіна, Р. М. Пріма, Л. Л. Сушенцева, Н. В. Фокіна, І. В. Хом'юк, О. М. Шеремет та ін.; розвитку академічної мобільності та її суб'єктів у площині вищої університетської освіти присвячено праці В. І. Байденка, В. О. Галичина, М. З. Згуровського, Л. В. Зновенко, А. В. Кузьміна, А. І. Кузьмінського, Л. О. Лазарєвої, О. Н. Родного, М. О. Ставрук, С. А. Тиртий, В. М. Чистохвалова, A. Barblan, B. Baron, G. Baumgratz-Gangl, R. Bhandary, M. Byram, C. Cradden, F. Dervin, C. Jan, N. Janice, L. Larry, S. Laughlin, I. McMay, A. I. Morry, S. Sheila, A. Smith, F. Webster.

Аспекти проблеми, що є недостатньо вивченими. Остання п'ятирічка ознаменувалася великою кількістю досліджень проблем мобільності, але серед них лише незначну частину робіт присвячено саме ***академічній мобільності (надалі — АМ)***, яка стала предметом наукових розвідок економістів, соціологів, істориків, управлінців, педагогів. З'явилися дисертаційні роботи, спрямовані на вивчення студентської АМ та особливостей формування АМ у процесі підготовки майбутніх фахівців (вчителів інформатики, керівників закладів освіти тощо) до професійної діяльності [6; 9; 15; 16]. Нажаль, комплексних досліджень розвитку АМ викладачів вищої школи на пост-освітніх етапах професіогенезу у доступній нам науковій літературі не знайдено. Відсутні такі дослідження й у галузі психології.

Отже, нові категорії «АМ» і «мобільний педагог», їх змістове наповнення, структурна та процесуальна складові, умови та психологічні чинники розвитку потребують системних теоретичних і практичних досліджень.

Мета та завдання: визначити психолого-педагогічну та соціокультурну складові змістового наповнення поняття «АМ педагога вищої школи» та здійснити його структурний і функціональний аналіз.

Виклад основного матеріалу. Освіта розглядається сьогодні як найважливіша цінність світової культури. Головне її завдання полягає у створенні такої системи, яка виявляється у ставленні до людини як до вільної творчої особистості, суб'єкта власної життєдіяльності. Оскільки особистість постійно розвивається, є активною, гнучкою та динамічною, її діяльність повинна спрямовуватися на творення, пошуки нових нестандартних рішень проблем, що виникають, включаючи й проблеми професійного характеру. Таким чином, професійний розвиток педагога у динамічному середовищі сучасної вищої школи зумовлює його мобільність, насамперед особистісну, професійну і академічну.

Прискорений розвиток останніх десятиліть вплинув на те, що за визначенням О. К. Осницького, багато видів трудової діяльності припинили бути довершеною, сталою системою трудових навичок. Зміни у характері праці більшою мірою детермінуються пізнавальними, інтелектуальними та творчими процесами і роблять діяльність усе більш професійною [11].

Психологічна наука має враховувати зміни особливостей буття, праці та ролі людини в умовах нової, інформаційно та технологічно насиченої реальності. Під впливом соціально-економічних перетворень існуючої

дійсності професійна діяльність педагога якісно змінюється, а відтак виникає необхідність реконструкції уяви про сутність та зміст професійно-педагогічної діяльності і професіоналізму викладача ВНЗ в цілому.

Логіка і динаміка розвитку сучасної вищої школи в умовах трансформації світового освітнього простору, невизначеність професійної ситуації та професійних стандартів у поєднанні зі зростанням вимог до викладачів ВНЗ, стрімке збільшення інформаційних потоків та необхідність долати постійно зростаюче психоемоційне навантаження потребують від педагога невпинного саморуху у напрямку самовдосконалення. Така траєкторія розвитку особистісно-професійного потенціалу педагога вищої школи пов'язана з підвищенням професійної майстерності, опануванням інноваційних компетенцій, досягненням високого рівня особистісної та професійної мобільності, розвитком професійної самосвідомості та дозволить йому без шкоди для психологічної цілісності особистісної структури здійснювати інноваційну професійно-педагогічну діяльність на високому рівні складності.

Усе це спонукає дослідників приділяти особливу увагу визначенню ресурсу особистісної та професійної зрілості педагога на різних етапах його професіогенезу, здатності адаптуватися до соціальних та професійних змін, долати кризові ситуації на шляху розвитку професійної майстерності, бути гнучким та мобільним.

Наукова розробка проблем, пов'язаних з мобільністю людини у професійній сфері суттєво активізувалася протягом останнього десятиліття, що пов'язано, на наш погляд, зі зростанням актуальності питань зайнятості населення, внутрішньої та зовнішньої міграції фахівців, інноваційними процесами організації праці у багатьох галузях народного господарства, у томі числі й освітній галузі. Остання зазнала суттєвих системних змін у контексті перебудови вищої школи згідно з вимогами Болонського процесу. Сьогодні вчені говорять про те, що глобалізація стала найсуттєвішим викликом сучасним університетам від самого моменту їх створення. Безсумнівно, головним чином ці глобальні трансформації торкнулися суб'єктів навчально-виховного процесу у ВНЗ — викладачів, студентів, керівників освітніх закладів, які поставлені у ситуацію «Змінюйся, або програєш!» та вимушені якнайшвидше пристосовуватися до нових вимог. Сучасне суспільство потребує мобільного професіонала, готового до сприйняття будь-яких змін та інновацій, а задля цього йому самому потрібно змінюватися.

Така ситуація вимагає актуалізації ресурсів особистісного та професійного потенціалу, насамперед, педагога вищої школи, який виступає головним актором зазначених трансформаційних процесів. Сьогодні досягнуто суттєвого рівня просування на шляху пізнання сутності професіоналізму педагога як психологічного феномену. Однак завдання розкриття психологічних механізмів розвитку особистості викладача вищої школи як суб'єкта праці, його особистісної зрілості як запоруки та основи високого професійного потенціалу, впливу на нього внутрішньоособистісних ресурсів та ресурсів професійної спільноти й соціуму, розвитку адаптаційного потенціалу та його мобільної складової не знайшли поки що свого остаточного вирішення.

Здійснення професійно-педагогічної діяльності вимагає від фахівця високого рівня професійної компетентності, ідентифікації з діяльністю, соціальною та професійною групами, професією взагалі; соціальної, професійної та особистісної адаптованості; усвідомленої і цілеспрямованої активності; особистісної готовності до змін, що може бути визначено як особистісно-професійна мобільність педагога в академічному середовищі.

Системній розробці питання мобільності педагога вищої школи в сучасних умовах має передувати становлення відповідного категоріально-понятійного апарату та визначення психолого-педагогічного і соціокультурного змісту головних понять, пов'язаних з мобільністю, у сучасному академічному дискурсі.

«Мобільний» — від лат. «mobilis» — здатний до швидкого пересування і дії, рухливий, легкий на підйом [8, 535]. У такому самому значенні знаходимо поняття у словнику С. І. Ожегова [10, 306]. Великий тлумачний словник сучасної української мови додає до цього переліку значень соціальний контекст, отже «мобільний»: 1) здатний до швидкого пересування, рухливий; 2) здатний швидко орієнтуватися в ситуації, знаходити потрібні форми діяльності [2, 534]. Тлумачний словник сучасної німецької мови визначає Mobilität як: 1) освітню (духовну) рухливість; 2) соціальну рухливість (у професії, соціальному положенні, місці проживання); 3) воєнну (мобільний стан війська, готовність до війни) [18, 1028].

Етимологія аналізованого терміна знайшла відображення у визначенні мобільності через її різні функціональні ознаки, серед яких: *соціальна* — подолання бар'єрів, переміщення людей у фізичному та соціальному просторах; *фізична* — використовується у фізиці плазми, електродинаміці, механіці тощо; *духовна* — здатність мислити гнучко, альтернативно; *інформаційно-комунікаційна* — обмін інформацією без просторового пересування та затримки у часі; *віртуальна* — обмін інформацією через Інтернет [21].

Трохи детальніше слід зупинитися на видах *мобільності*, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю педагога вищої школи:

• *професійна* — системно-інтегративна характеристика, що детермінує загальний фаховий розвиток і становлення професійно успішної людини [5];

• *соціокультурна* — процес визнання універсальної цінності різноманітних обмінів знаннями, поглядами на суспільство, педагогічні підходи, на яких ґрунтується академічна професія; робить величезний внесок у розвиток національних культур [19, 13];

• *психологічна* — ґрунтується на психологічних фактах щодо професійного становлення конкурентоспроможного фахівця, де однією з визначальних характеристик виступає професійна мобільність, структурними ж компонентами вважається готовність як сукупність професійно важливих компетенцій і адаптивність, що визначається наявністю адаптивно важливих особистісних якостей [5; 14];

• *академічна* — процес переміщення (фізичного або віртуального) студентів та фахівців освітньої сфери в межах світового освітнього простору з метою професійного навчання, стажування, викладання, досліджень [9];

• *інституційна* — процес міжінституційної співпраці із закордонними партнерами на підґрунті створення крос-культурного взаємосприйняття та на підставі домовленостей про створення міжнародних університетських і факультетських програм співпраці. Розгортається на основі визначення структури простору, де відбувається професійна діяльність викладачів і вчених; взаємозв'язку освіти, науки і технологій, які слугують підґрунтям інституційної мобільності; інституційних структур професії, які диференціюються відповідно до дисциплінарної та міждисциплінарної приналежності мотивованих та професійно мобільних викладачів і вчених [13; 20].

За визначенням Ю. І. Калиновського, мобільність — «це інтегрована якість особистості, що характеризує її здатність швидко змінювати свій статус або положення в соціальному, культурному чи професійному середовищі» [13, 7]. Т. М. Артюхова визначає мобільність як надсистемну властивість, яка має складну структуру, утворену багатьма складовими: активність, пластичність, гнучкість, відкритість, прагнення самоактуалізації, цілеспрямованість тощо, які дозволяють особистості змінюватися самій та змінювати дійсність, виходячи з власних цілей, здійснювати це не насильницьким шляхом, а усвідомлено, без подальших деструктивних утворень у житті та професійній діяльності [1, 94].

На переконання М. О. Ставрук, мобільність починається з готовності фахівця до змін на трьох рівнях: на рівні *якостей особистості* (відкритість до змін, здатність до самопізнання, самокритичність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність); на рівні *характеристик діяльності* (уміння прогнозувати, досягати успіхів, гнучкість, креативність); на рівні *процесів професійного розвитку, самовдосконалення* (чітке уявлення про свої можливості (ідеальні і реальні), уміння співвідносити реальну ситуацію на ринку праці зі своїми цілями, мобілізувати зусилля на зміну ситуації, передбачення можливих результатів (розширення компетентностей, зміна професійних орієнтацій, життєдіяльності тощо, готовність до змін) [15].

Процес розвитку означених якостей викладача вишу можна представити на прикладі його входження у нове для нього полікультурне середовище інтегрованої європейської вищої освіти зі сталими цінностями, традиціями та стилем діяльності. Це потребує від суб'єкта опанування нового життєвого і професійного простору. Без такого опанування професійні зміни залишаються поверховими та здатними лише частково вирішувати єдину проблему — самопрезентації актора цього процесу, але жодним чином не проблему становлення його професіоналізму. Такий напрям розвитку педагога вищої школи скеровується його АМ.

АМ стає невід'ємною складовою сучасної освіти і зростатиме надалі. Започаткування АМ у сфері вищої освіти пов'язано з підписанням різного роду загальноєвропейських угод, спрямованих на гармонізацію європейської вищої освіти. У Декларації І-ї Всесвітньої конференції «Вища освіта у XXI сторіччі: підходи та практичні виміри» (Париж, 1998, ЮНЕСКО) відзначалося, що вирішення найважливішої задачі нового століття — підвищення якості вищої освіти — потребує наявності міжнародного виміру у вищій освіті. Це зумовлює обмін знаннями, створення інтерактивних ме-

реж, мобільність викладачів і студентів, міжнародні науково-дослідні проекти (поряд із урахуванням національних культурних цінностей та умов). Сучасні викладачі і науковці, які позбавлені можливості бути мобільними, приречені на «академічний провінціалізм» у своїй роботі [12].

АМ визнано ключовою складовою процесу формування «Європи знань» — єдиного європейського освітнього і наукового простору, невід'ємною формою існування інтелектуального потенціалу, яка віддзеркалює реалізацію внутрішньої потреби цього потенціалу у русі в просторі соціальних, економічних, культурних та політичних взаємовідносин та взаємозв'язків. Згодом фундатори Болонського процесу та вчені почали наголошувати на особистісно-соціальному та професійно-освітньому контекстах АМ [17].

Наразі, розкриття змісту АМ відбувається на основі таких методологічних підходів, як *системний,* у якому АМ визначається як складно організована система інтегративного характеру; *культурологічний,* де АМ постає як взаємодія особистості зі світом культури на підґрунті концептуальної ідеї «діалогу культур»; *суб'єктивно-діяльнісний,* який уможливлює становлення педагога-професіонала на основі його суб'єктного досвіду шляхом саморозвитку.

АМ як соціокультурний феномен має доволі багато визначень, найвідоміше з яких зводиться до системи академічних обмінів суб'єктів навчально-виховного процесу у вищій школі [12]. Узагальнення результатів наукових досліджень дозволило визначити декілька інших підходів до його розуміння і тлумачення:

• складний та багатоплановий процес обміну науковим і культурним потенціалом, нарощування інтелектуальних ресурсів, просування інноваційних технологій навчання, стимулювання особистісного і професійного зростання та самовдосконалення педагога вишу [3];

• інтегративна характеристика, яка виявляється у здатності до подолання міжнародних мовних та міждержавних бар'єрів, оперативного встановлення контактів, успішної адаптації до іншого освітнього простору відповідно до сучасних вимог суспільства до особистості (динамізм, адаптивність, швидке реагування та оперативність), своєчасного реагування на зміни умов в оточуючому середовищі задля досягнення власних освітніх та професійних цілей [16];

• компонент системи неперервної освіти, який дозволяє проектувати розвиток особистості у вузівському середовищі за посередництва збагачення та перетворення суб'єктного досвіду викладача [7];

• особистісне новоутворення — результат діяльності суб'єкта освітнього процесу, — націлене на надбання теоретичного та практичного досвіду, необхідного для застосування у власній професійній діяльності, а також для професійного та особистісного розвитку [6];

• процес створення умов (особистісних, організаційних, економічних) для розвитку професійної майстерності педагога [15];

• період часу, проведений в іншій державі з метою навчання, отримання нового досвіду у викладанні або адмініструванні, що супроводжується за необхідності підготовчими мовними курсами [20].

У цьому контексті декількома консалтинговими фірмами і дослідницькими інституціями було здійснено спільне дослідження задля більш чіткого визначення поняття «мобільний педагог» з метою запропонування його комплексної типології. Отже, «мобільні педагоги»:

1) особи «запрошені на роботу до іншої країни на визначений термін та на визначених умовах». Як правило, ці викладачі зберігають за собою робоче місце у своєму університеті, а за кордон спрямовуються роботодавцем лише на певний термін;

2) особи, які «їдуть жити та працювати за кордон на довгий чи короткий термін ... але завжди із наміром повернутися «додому», наприклад, педагоги, які мають тимчасовий контракт на викладання у закордонному виші;

3) особи, які «спілкуються через кордони», тобто є віртуально мобільними, поєднуючи роботу у закордонних вишах (дистанційно) з продовженням викладання у вітчизняному університеті [20, 19].

Західні дослідники відзначають такі переваги АМ педагогів вищої школи:

• *особистісне зростання:* розвиток мовних навичок, інтеркультурних компетенцій, особистісної автономності;

• *якість вищої освіти і досліджень:* багатоманіття людей веде до різноманіття поглядів, що підвищує якість освіти і досліджень;

• *конкурентність:* викладачі з наявним досвідом АМ зазвичай мають доступ до більш високих професійних щаблів у вищому навчальному закладі;

• *професійні зв'язки:* наукові та колегіальні відносини «через кордони» є суттєвими чинниками побудови суспільства знань та розвитку особистісно-професійного потенціалу педагогів [17, 42].

Ці визначення вказують на те, що у сучасних дослідженнях вчені розробляють питання АМ у двох напрямах: АМ як соціальне явище, зумовлене зовнішніми факторами і АМ як особистісна характеристика, важлива якість сучасного фахівця.

Отже, здійснений теоретичний аналіз дозволив нам побудувати структурно-функціональну модель АМ педагога вищої школи (рисунок 1).

Головним механізмом реалізації умов становлення та розвитку АМ педагога вищої школи є проектування власної професійної діяльності, спрямоване на прогнозування, подальше вдосконалення та реалізацію академічної мобільності, її професійного та індивідуально-особистісного компонентів.

Процес формування готовності вузівських педагогів до АМ повинен розпочинатися ще на етапі професійної підготовки, що надасть основу для подальшого професійного вдосконалення на більш пізніх етапах професіоналізації та зробить цей процес цілеспрямованим, керованим і систематичним, а самого педагога — компетентним фахівцем, готовим до швидкої та ефективної адаптації в нових умовах діяльності. Таким чином, АМ сприймається нами як особистісна характеристика, яка засвідчує сформовану готовність людини відповідати модерним вимогам професії.

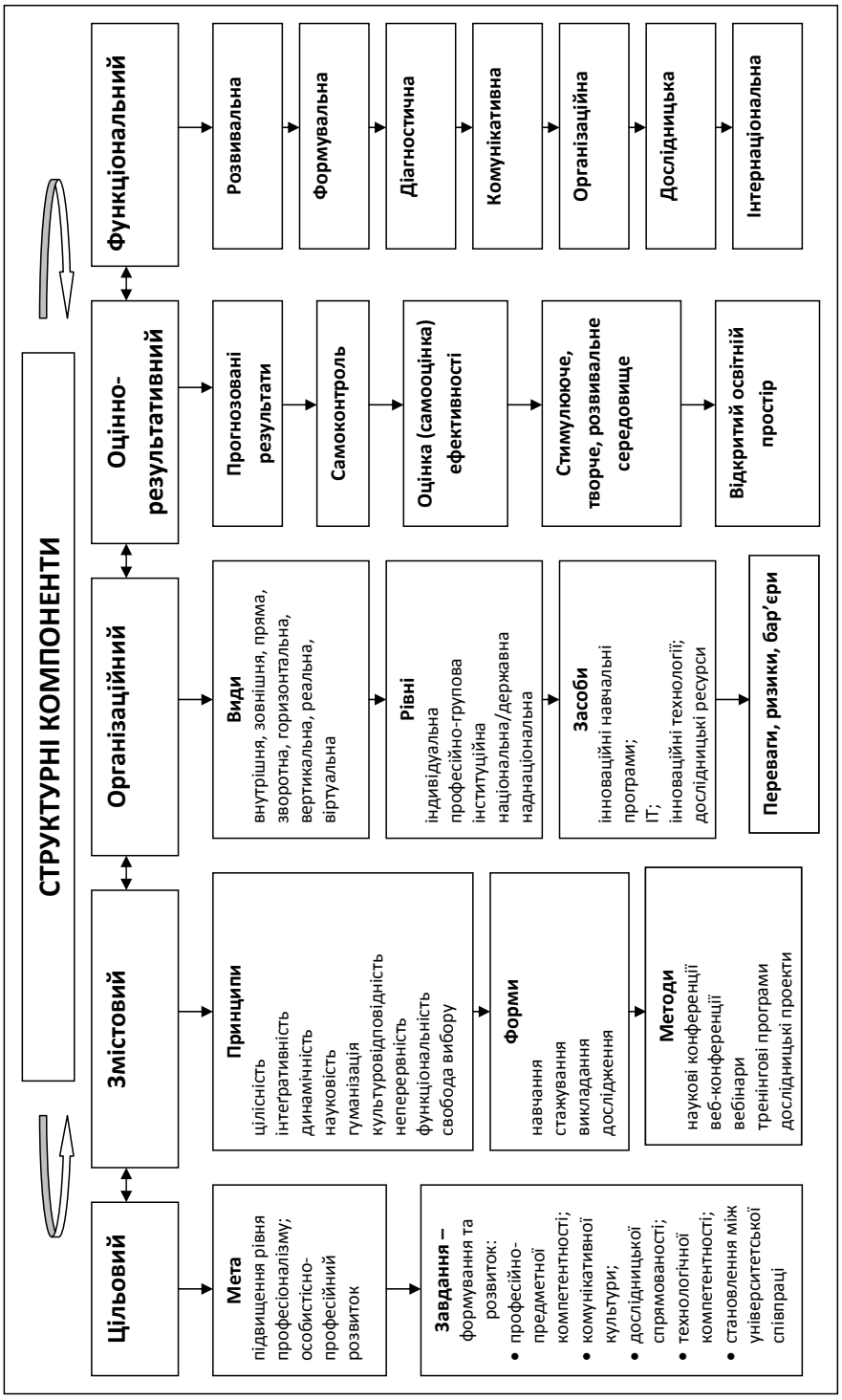


Рис. 1. **Структурно-функціональна модель академічної мобільності педагога вищої школи**

Висновки. Специфіка становлення та розвитку АМ визначається динамізмом педагогічної професії, її безперервними змінами у відповідності до національних і світових тенденцій реформування вищої школи, а також вимог до конкурентоздатного фахівця на ринку освітніх послуг. Це потребує від вузівського педагога здатності до гнучкості та рефлексії, адекватної самооцінки, готовності до безперервної самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Проаналізувавши процес становлення в науковій літературі поняття «академічна мобільність педагога вищої школи», можна відзначити, що вона розглядається різними науковцями по-різному: 1) як процес професійного самозвершення, розвитку нових компетенцій та особистісно-професійних якостей в умовах глобального освітнього простору; 2) як сучасна умова ефективного професійного становлення та професійної соціалізації педагога на різних етапах професіоналізації; 3) як особистісне новоутворення. Тобто на вияв академічної мобільності впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники.

Структурно-функціональний аналіз АМ педагога вищої школи дозволив виокремити такі її компоненти, як: цільовий, змістовий, організаційний, оцінно-результативний та функціональний.

АМ функціонує на особистісно-соціальному та професійно-освітньому рівнях і є важливим чинником розвитку особистісно-професійного потенціалу викладача ВНЗ. Готовність та здатність педагога вишу до АМ ґрунтується на впевненості професіонала у своїх силах та можливостях, мужності переходити від однієї точки розвитку до іншої, від нижчого ступеня майстерності до більш високого, здобувати та самостійно продукувати нові знання й уміння, набувати нового досвіду та перетворювати усе це в подальшому на нові якості особистості. Відтак, розвиток академічної мобільності виявляється рушійною силою процесу професійної та особистісної самореалізації викладача.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з визначенням психологічних чинників академічної мобільності педагогів вищої школи.

Список літератури

1. Артюхова Т. Ю. Профессионализация как условие раскрытия жизненного потенциала человека / Т. Ю. Артюхова // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды IV Международной научной интернет-конференции, январь — март 2011 г. / отв. ред. Е. Г. Ефремов, М. Ю. Семенов. — Киев : «Издательство Простобук», 2011. — С. 93–104.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. В. Т. Бусел. — К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. — 1440 с.
3. Галичин В. А. Академическая мобильность в условиях интернационализации образования / В. А. Галичин, Е. А Карпухина, В. В Матвеев, А. П. Сугакова. — М. : Университетская книга, 2009. — 460 с.
4. Гушлевська І. В. Трансформація професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) : автореф. дис. ... канд. пед. н.: спец. 13.00.04 / І. В. Гушлевська. — К., 2006. — 36 с.
5. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Елена Павловна Ермолаева. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 347 с.

6. Зновенко Л. В. Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.08 / Зновенко Лариса Валерьевна. — Омск, 2008. — 272 с.
7. Калиновский Ю. И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых : монография / Юрий Исаакович Калиновский. — М. : Вита пресс, 2000. — 308 с.
8. Новейший словарь иностранных слов и выражений. — Мн. : Харвест, М. : ООО «Издательство АСТ», 2001. — 976 с.
9. Оденбах И. А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Оденбах Ирина Александровна. — Оренбург, 2011. — 237 с.
10. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. — 18-е изд., стереотип. — М. : Русский язык, 1986. — 797 с.
11. Осницкий А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С. В. Истомина // Вопросы психологии. — 2009. — № 1. — С. 3–12.
12. Питання навчання студентів та стажування аспірантів, наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном: постанова Кабінету Міністрів України від 13.04.2011 р. № 411 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=411–2011- %
13. Родный А. Н. Профессиональное пространство институциональной мобильности учёных / Александр Нимиевич Родный // Sociology of Sciences and Technology. — 2010. — Vol. 1, № 2. — P. 76–87.
14. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності / Валентина Анатоліївна Семиченко. — КДП — Ялта : НМЦ «Надія», 2000. — 76 с.
15. Ставрук М. А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Ставрук Марина Александровна. — Сургут, 2011. — 349 с.
16. Шеремет А. Н. Формирование академической мобильности будущих учителей информатики средствами информационных и коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.08 / Шеремет Алёна Николаевна. — Новокузнецк, 2009. — 208 с.
17. Cradden C. Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Educational Area: from Individual to Institutional Responsibility / Conor Cradden. — January 2007. — pg.54. — Режим доступу : http://www.aic.lv/bolona/2005_07/sem05_07/se_mob_lond/EI_study_mobility.pdf
18. Deutsches Universalwörterbuch / unter Leitung von G. Drosdowski. — Mannheim, Wie, Zürich: Dudenverlag, 2011. — 1816 S.
19. Kim T. and Locke W. (2010). Transnational academic mobility and the academic profession. Centre for Higher Education Research and Information, The Open University, London.
20. Rosenfeld R. A., Jones J. A. (1986) Institutional Mobility among Academics: The Case of Psychologists // Sociology of Education. — V. 59, № 4 — P. 212–226.
21. Wikipedia: Mobilität: Режим доступу: http://de.wikipedia.org/wiki/Mobilit %C3 %A4t.

С. Ю. Пащенко
кандидат педагогических наук, доцент
докторант кафедры общей психологии
Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ВУЗА

Резюме

В статье определяются социокультурные и психолого-педагогические составляющие академической мобильности преподавателя вуза как фактора развития его личностно-профессионального потенциала; выполнен структурно-функциональный анализ академической мобильности педагога высшей школы.

Ключевые слова: академическая мобильность, педагог высшей школы, инновационные процессы, развитие, личностно-профессиональный потенциал, структурно-функциональная модель.

S. Pashchenko
Ph.D., Associate Professor
Ph.D. Department of General Psychology
Kyiv National Taras Shevchenko University

ACADEMIC MOBILITY AS FACTORS OF DEVELOPMENT OF PERSONAL-PROFESSIONAL CAPACITY OF UNIVERSITY TEACHERS

Summary

The article defines socio-cultural, psychological and pedagogical aspects of university lecturer's academic mobility as a factor of his personal-professional potential development. Structural and functional analysis of staff academic mobility has been done.

Key words: academic mobility, higher school staff, innovative processes, development, personal-professional potential, structural-functional model.

УДК 159.925

К. Г. Параскевова
аспирант кафедры общей психологии
Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПОМОГАЮЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье проанализировано значение эмоционального интеллекта в структуре личности помогающих специалистов, взаимосвязь способностей к пониманию и управлению эмоциями с особенностями личности. Выявлено, что эмоциональный интеллект имеет взаимосвязь с сензитивностью, тревожностью и лабильностью у специалистов данного профиля, является профессиональным орудием помогающих специалистов, которое способствует их профессиональной эффективности.
Ключевые слова: эмоциональный интеллект, особенности личности, помогающие профессии, лабильность, сензитивность, тревожность.

Актуальность. Представители помогающих профессий (врачи, педагоги, социальные работники, психологи), в процессе профессиональной деятельности взаимодействующие с людьми, в наибольшей степени подвержены профессиональной деформации. Сталкиваясь с негативными переживаниями, помогающие специалисты оказываются вовлеченными в них и постоянно находятся в зоне риска для собственной эмоциональной устойчивости. В своей деятельности такой специалист, помимо профессиональных знаний, умений и навыков, в значительной мере использует свою личность, являясь своего рода «эмоциональным донором» [1]. В процессе профессиональной деятельности отдельные качества чрезмерно развиваются, заостряются, начинают оказывать влияние на личностные особенности помогающего специалиста. Чувствительность к проблемам других людей может стать повышенной сензитивностью, самоанализ сформировать интровертированность, моральная ответственность повысить уровень тревожности, позиция помогающего способствовать формированию авторитаризма и т. д. [2, 3]. Важнейшим фактором сохранения эмоциональной устойчивости помогающими специалистами является развитый эмоциональный интеллект — совокупность интеллектуальных способностей, которые обеспечивают понимание эмоциональных состояний и управление ими. При этом имеются в виду, как собственные эмоции, так и эмоции других людей [4]. В деятельности помогающих специалистов, работающих в ситуациях с высокой когнитивной сложностью межличностного общения и высокой эмоциональной насыщенностью, развитый эмоциональный интеллект может оказаться критерием личностной устойчивости к профессиональным деформациям.

Состояние проблемы. Впервые термин «эмоциональный интеллект» в психологию ввели Д. Мейер и П. Сэловей. Они рассматривают эмоциональный интеллект как особый тип интеллекта, который представляет собой

© Параскевова К. Г., 2012

способности в переработке эмоциональной информации. Эмоциональный интеллект понимается как сложный конструкт, состоящий из ряда когнитивных способностей: восприятия эмоций, повышение эффективности мышления с помощью эмоций; понимание эмоций; управление эмоциями. Каждый тип способностей включает два компонента — первый связан с собственными эмоциями, второй — с эмоциями других людей [5]. Люди различаются в том, насколько успешно они перерабатывают информацию об эмоциях и, соответственно, имеют разные значения эмоционального интеллекта.

Способность воспринимать эмоции позволяет идентифицировать свои собственные эмоции по физическому состоянию, по внешнему виду и поведению идентифицировать эмоции других людей, а также умение точно выражать свои эмоции другим людям. Способность повышать эффективность мышления с помощью эмоций позволяет направить мышление на действительно важные задачи, повышая качество умственной активности. Понимание эмоций — это способность классифицировать эмоции, распознавать связи между словами и эмоциями, интерпретировать значения эмоций, осознавать переходы от одной эмоции к другой и возможное дальнейшее развитие эмоции. Управление эмоциями — это умение использовать информацию, которую дают эмоции, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы [6].

Такая способность эмоционального интеллекта, как способность понимания собственных эмоций, способствует осознанию воздействия чувств на собственное психологическое состояние, позволяет быть открытым по отношению к своим переживаниям, формирует адекватную самооценку. Личность с адекватной самооценкой осознает свои сильные стороны и пределы своих возможностей, с готовностью обучается навыкам, которыми плохо владеет, принимает конструктивную критику и отзывы о своей работе, умеет обратиться за помощью. Способность управлять собственными эмоциями позволяет контролировать свои разрушительные эмоции и импульсы, сохранять спокойствие и рассудительность в проблемной ситуации, в условиях сильного стресса, повышает самоуверенность, толерантность к ситуациям неопределенности.

Развитая способность понимания эмоций другого обеспечивает социальную чуткость: способность к эмпатии, умение поставить себя на место другого человека, понимать невысказанные чувства. Способность управлять эмоциональными состояниями других людей позволяет эффективно управлять отношениями: проявлять неподдельный интерес к другим людям, эффективно разрешать конфликты, принимая чувства и позиции всех участников конфликтной ситуации [7]. Все вышеперечисленные качества являются основными факторами сохранения помогающими специалистами эмоциональной устойчивости.

Высокий эмоциональный интеллект обеспечивает эффективную эмоциональную саморегуляцию. Личность с развитым эмоциональным интеллектом легко устанавливает контакт со своим внутренним миром, со своими переживаниями, что повышает качество коммуникации; умеет снижать интенсивность отрицательных эмоциональных переживаний, имеет высо-

кий уровень самосознания и мотивации [6]. Такая личность открыта новому опыту, постоянно развивается и получает удовлетворение от своего труда. В своей деятельности она эмоционально раскрыта, психологически «настроена» на творческую работу, искренна в выражении чувств и отношений.

Таким образом, в современной психологии активно исследуется феномен эмоционального интеллекта, подчеркивается его огромная роль в эмоциональной саморегуляции. Однако на сегодняшний день не существует эмпирических исследований взаимосвязи эмоционального интеллекта и особенностей личности помогающих специалистов.

Цель статьи: изучить особенности личности специалистов помогающих профессий с разным уровнем эмоционального интеллекта. Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики: опросник эмоционального интеллекта Д. В. Люсина, индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик, а также метод статистической обработки результатов (программный пакет SPSS 15.0) — метод U-критерия Вилкоксона, Манна-Уитни, ранговая корреляция Спирмена. Исследовательскую выборку составили учителя Харьковской гимназии № 116 в количестве 76 человек и врачи Харьковской стоматологической поликлиники № 2 в количестве 80 человек.

Результаты исследования. Опросник ЭмИн Д. В. Люсина позволяет измерить такие аспекты эмоционального интеллекта, как способность управлять своими эмоциями, способность управлять эмоциями других людей, способность понимать собственные эмоции и понимать эмоции других людей, способность контролировать внешние проявления своих эмоций, и распределить значения по каждой способности согласно нормам теста на низкие, средние и высокие. Согласно этим нормам и была поделена выборка. Методика ИТО Л. Н. Собчик позволяет исследовать следующие личностные особенности: экстраверсия, интроверсия, спонтанность, сензитивность, агрессивность, тревожность, ригидность, лабильность.

Проведенный корреляционный анализ показал, что способности эмоционального интеллекта не связаны с такими личностными особенностями помогающих специалистов, как спонтанность, агрессивность и ригидность. Сравнительный анализ помогающих специалистов с разным уровнем эмоционального интеллекта по остальным личностным особенностям удобно представить с помощью таблиц.

Таблица 1

Средние показатели сензитивности у помогающих специалистов

Группы		Поним. чуж. эмоц.	Управ. чуж. эмоциями	Пон. собств. эмоций	Упр. собств. эмоциями	Контроль экспрессии
Врачи	Низкий	5,5	5,7	6,5	6,9	6,4
	Средний	6,3	5,5	6	5,1	5,3
	Высокий	5,3	6,3	4,9	5,3	5,3
Учит.	Низкий	5	5,6	5,3	4,8	6,6
	Средний	6,2	6,5	6,2	6,8	6,8
	Высокий	7,1	6,8	7,2	5,3	5,6

Анализируя средние показатели сензитивности в группе врачей с разным уровнем способностей эмоционального интеллекта, можно увидеть тенденцию снижения сензитивности у врачей при росте способности понимать собственные эмоции и управлять ими. Корреляционный анализ выявил обратную связь между пониманием собственных эмоций и сензитивностью (-0,335, $p<0,05$), и управлением собственными эмоциями и сензитивностью (-0,309, $p<0,05$) у врачей. Противоположная тенденция наблюдается в группе учителей: чем выше способность понимать свои собственные эмоции, тем выше уровень сензитивности. Корреляционный анализ выявил прямую связь между пониманием собственных эмоций и сензитивностью у учителей (0,404, $p<0,01$). Кроме того, группы учителей с высоким и низким уровнем понимания собственных эмоций значимо различаются по уровню сензитивности согласно U-критерию Вилкоксона, Манна-Уитни ($p<0,01$). Также в группе учителей наблюдается тенденция увеличения сензитивности с ростом способности понимать чужие эмоции и управлять ими. Группы учителей с высоким и низким уровнем понимания чужих эмоций имеют значимые отличия по показателям сензитивности согласно U-критерию Вилкоксона, Манна-Уитни ($p<0,01$). Найдена корреляция между сензитивностью и пониманием чужих эмоций (0,603, $p<0,01$), а также между сензитивностью и управлением чужими эмоциями (0,316, $p<0,05$).

Таким образом, высокий эмоциональный самоконтроль и развитое эмоциональное самопонимание связаны с понижением впечатлительности и склонности к рефлексии у врачей, тогда как развитое эмоциональное самопонимание у учителей, наоборот, связано с высокой чувствительностью и рефлексивностью. Высокая сензитивность учителей, кроме того, связана с развитыми способностями понимать чужие эмоции и управлять ими. Впечатлительность и повышенная рефлексивность не способствуют профессиональной адаптации врачей, работающих в условиях, когда необходимо быстро принимать решения, производить точные действия и соприкасаться с человеческой болью и страданием. В данном случае понимание собственных эмоций и управление ими приводит к снижению чувствительности помогающего специалиста. Деятельность учителя, работающего с детьми, напротив, требует развитой рефлексии и чувствительности, именно поэтому понимание собственных эмоций, эмоций детей и эффективное управление ими, с целью направить на учебные задачи, лишь повышает сензитивность учителя.

Развитый эмоциональный интеллект является важным профессиональным «орудием» помогающего специалиста, позволяет ему успешней адаптироваться к специфике своей деятельности. Тем не менее, чрезмерная чувствительность учителей или нечувствительность врачей, являющиеся профессиональными деформациями личности, также могут быть связаны с эмоциональным интеллектом, что требует дальнейших исследований.

Анализируя средние показатели тревожности в группе врачей, можно увидеть тенденцию снижения показателей в группах с высокоразвиты-

ми способностями эмоционального интеллекта. Однако с помощью математических методов, а именно корреляционного анализа, у врачей была найдена лишь одна значимая связь между показателями тревожности и способностью к пониманию собственных эмоций (-0,279, $p<0,05$). Таким образом, чем лучше эмоциональное самопонимание врача, тем меньше его эмоциональность, восприимчивость, незащищенность. Анализ средних показателей тревожности у учителей показывает, что тревожность в группе с низким уровнем развития таких способностей эмоционального интеллекта, как понимание своих эмоций и управление ими, а также понимание чужих эмоций и управление ими, несколько ниже или такая же, как в группе с высоким уровнем. Единственная способность, имеющая обратную динамику — контроль экспрессии, корреляция -0,286 ($p<0,05$). Кроме того, наблюдается повышение тревожности в группе со средним уровнем развития всех способностей эмоционального интеллекта. Была найдена значимая корреляция между тревожностью и пониманием чужих эмоций (0,304, $p<0,05$).

Таблица 2

Средние показатели тревожности у помогающих специалистов

Группы		Поним. чуж.эмоц.	Управ.чуж. эмоциями	Пон.собств. эмоций	Упр.соб. эмоциями	Контроль экспрессии
Врачи	Низкий	5,6	6	6,1	6,1	5,9
	Средний	5,9	5,6	5,5	5,8	5,3
	Высокий	5,1	5,4	5,1	5	5,8
Учит.	Низкий	4,7	5,1	4,6	4,3	5,8
	Средний	6,1	6,2	6,3	6,1	6,5
	Высокий	5,5	5,1	5,4	4,3	4,7

Таким образом, уровень тревожности ниже у врачей с развитым эмоциональным самопониманием. У учителей уровень тревожности ниже в группе с развитой способностью контролировать проявления своих эмоций. В группе врачей наблюдается постепенное снижение тревожности от низкого к высокому уровню эмоционального интеллекта, в группе учителей уровень тревожности повышается в группе со средним уровнем эмоционального интеллекта. Возможно, что в деятельности учителей наименее тревожны те педагоги, которые непроницаемы для собственного эмоционального опыта и не могут почувствовать эмоциональный опыт других, то есть, педагоги с низким эмоциональным интеллектом, а также те педагоги, которые хорошо понимают эмоции и эффективно управляют ими, то есть учителя с высоким эмоциональным интеллектом. Учителя, у которых эмоциональный интеллект развит средне, проницаемы для эмоционального опыта, но в недостаточной мере, чтобы оставаться при этом эмоционально устойчивыми, защищенными. Сохранять эмоциональную стабильность учителям позволяет контроль экспрессии, чем лучше контроль за внешними проявлениями своих эмоций, тем менее тревожен педагог, что возможно связано с необходимостью сохранять взрослую позицию в детском коллективе, не «потерять лицо».

Таблица 3

Средние показатели лабильности у помогающих специалистов

Группы		Поним. чуж. эмоц.	Управ. чуж. эмоциями	Пон. собств. эмоций	Упр. собств. эмоциями	Контроль экспрессии
Врачи	Низкий	5,3	5,1	6,1	6,6	6,7
	Средний	6,5	5,9	6,2	5,3	5,3
	Высокий	6,1	6,4	5,5	5,7	5,3
Учит.	Низкий	5,8	5,4	5,8	5,6	6,6
	Средний	5,5	6,1	5,7	6,1	5,9
	Высокий	6,1	6,4	6,1	5,1	5,3

Средние показатели лабильности, как в группе врачей, так и учителей понижаются с ростом показателей контроля экспрессии. Корреляционный анализ выявил обратную связь между лабильностью и контролем экспрессии у врачей (-0,371, $p<0,01$) и учителей (-0,402, $p<0,01$). U-критерий Вилкоксона, Манна-Уитни выявил значимые различия между группами учителей с низким и высоким контролем экспрессии ($p<0,01$). Несмотря на то, что средние показатели лабильности по остальным способностям эмоционального интеллекта у врачей слишком сглаженные, чтобы увидеть тенденции, корреляционный анализ выявил прямую связь лабильности с пониманием чужих эмоций (0,352, $p<0,05$). У учителей анализ средних показателей лабильности обнаруживает повышение лабильности с ростом способности управлять чужими эмоциями, подкрепляемый полученной корреляцией 0,290 ($p<0,05$).

Уровень лабильности ниже у помогающих специалистов с развитой способностью контролировать внешние проявления своих эмоций. Лабильность выше у врачей с развитой способностью к пониманию чужих эмоций и у учителей с развитой способностью управлять чужими эмоциями. Можно предположить, что способность понимать эмоциональное состояние других людей, быть чутким к переживаниям другого, повышает эмоциональную вовлеченность врача, его эмотивность. Развитая способность учителей управлять эмоциями других, вызывать и поддерживать желательные эмоции, держать под контролем нежелательные, также способствует большей эмоциональной подвижности и гибкости личности. Возможно, снижение уровня лабильности у помогающих специалистов с развитым контролем экспрессии связано с тем, что постоянный контроль собственных телесных спонтанных проявлений со временем начинает влиять на личность, закрывает ее от собственного эмоционального опыта и эмоционального опыта других, снижает стремление к эмоциональной вовлеченности, подвижность эмоциональных процессов, гибкость личности.

С помощью корреляционного анализа была выявлена прямая связь между интроверсией и контролем экспрессии (0,364, $p<0,05$) и обратная между экстраверсией и контролем экспрессии (-0,454, $p<0,01$) у врачей. Сравнение групп методом Вилкоксона, Манна-Уитни показало значимое отличие по уровню экстра- и интроверсии у групп врачей с низким и средним уровнем контроля экспрессии ($p<0,01$). Способность контролировать внешнее выражение своих эмоций развита у интровертов и снижена у экс-

травертов. Отсутствие данной связи в группе учителей может быть еще одним свидетельством важности контроля экспрессии в профессиональной деятельности учителя независимо от личностных особенностей специалиста. Данное положение косвенно подтверждается найденной корреляцией между экстраверсией и управлением собственными эмоциями у учителей (0,326, $p<0,05$). Возможно, учителям-экстравертам приходится больше внимания уделять самоконтролю, таким образом, экстраверсия в педагогической деятельности начинает способствовать развитию такой способности эмоционального интеллекта, как управление собственными эмоциями.

Выводы

1. Сензитивность ниже у врачей с развитыми способностями понимать собственные эмоции и управлять ими. Высокий эмоциональный интеллект способствует преодолению впечатлительности и склонности к рефлексии, что необходимо в требующей быстрого принятия решений и выдержки профессиональной деятельности врачей. В деятельности учителя развитые способности понимать собственные и чужие эмоции, а также управлять чужими эмоциями, связаны с высокой сензитивностью. Педагогу необходима развитая рефлексия и чувствительность при работе с детским коллективом. Понимание собственных эмоций, эмоций детей и эффективное управление ими, с целью направить на учебные задачи, повышает сензитивность учителя.

2. Врачи с развитой способностью понимать собственные эмоции имеют низкий уровень тревожности. Эмоциональное самопонимание способствует устойчивости данных специалистов. У учителей низкая тревожность связана с развитой способностью контроля экспрессии. Эффективный самоконтроль в детском коллективе снижает тревожность учителя, делает его более эмоционально устойчивым.

3. Высокая лабильность связана с пониманием чужих эмоций у врачей и управлением чужими эмоциями у учителей. Способность понимать эмоции других, быть чутким к переживаниям пациента повышает эмоциональную вовлеченность врача. Умение направить эмоции учащихся на учебные задачи развивает эмоциональную гибкость учителя. Низкая лабильность у помогающих специалистов связана с контролем экспрессии. Постоянный контроль собственных эмоциональных проявлений со временем начинает влиять на личность, закрывает ее от собственного эмоционального опыта и эмоционального опыта других, снижает стремление к эмоциональной вовлеченности, подвижность эмоциональных процессов, гибкость личности.

Список литературы

1. Данилова С. В. Самоактуализация специалистов помогающих профессий и профессиональные деформации личности / С. В. Данилова // Психолого-социальная работа в современном обществе : проблемы и решения: материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2010 г. — СПб. : СПбГИПСР, 2010. — 604 с.
2. Костюченко Е. В. Реакции специалистов помогающих профессий на ситуацию семейного насилия / Е. В. Костюченко // Ананьевские чтения — 2010. Современные прикладные

направления и проблемы психологии : материалы научной конференции 19–21 октября 2010. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. — Ч. 2. — С. 345–347
3. Макаров В. В. Избранные лекции по психотерапии / В. В. Макаров. — М.: Академический проспект, 1999. — С. 56–59.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — С. 29–36.
5. Люсин Д. В., Марютина О. О., Степанова А. С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — С. 29–36.
6. David R. Caruso, Peter Salovey. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Josses-Bass, San Francisco. 2004
7. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. — С. 266–269.

К. Г. Параскевова
аспірант кафедри загальної психології
Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДОПОМОГАЮЧИХ СПЕЦІАЛІСТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Резюме

У статті проаналізовано значення емоційного інтелекту в структурі особистості допомагаючих фахівців, взаємозв'язок здібностей до розуміння та управління емоціями з особливостями особистості. Виявлено, що емоційний інтелект має взаємозв'язок з сензитивністю, тривожністю і лабільністю у фахівців даного профілю, є професійним знаряддям допомагаючих фахівців, яке сприяє їх професійній ефективності.

Ключові слова: емоційний інтелект, особливості особистості, допомагаючі професії, лабільність, сензитивність, тривожність.

K. G. Paraskevova
Graduate student of General Psychlogy Department
of Kharkiv National University V. N. Karazin

PERSONALITY HELP PROFESSIONAL WITH DIFFERENT LEVELS EMOTSIONLNOGO INTELLIGENCE

Summary

The article analyzes the importance of emotional intelligence in personality structure of helping professionals, the relationship of abilities to understand and manage emotions with personality characteristics. It was revealed that emotional intelligence has the relationship with the sensory, anxiety, and lability of the specialists of this profile, is a professional tool of helping specialists, promoting their professional effectiveness.

Key words: emotional intelligence, personality traits, helping professions, lability, sensory, anxiety.

УДК 615.85:613.88

Р. П. Федоренко
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри медичної психології та психодіагностики
Волинського національного університету імені Лесі Українки

ВПЛИВ СЕКСУАЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ПАРТНЕРІВ НА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

У статті розглядаються теоретичні положення про взаємозв'язок психологічної і сексуальної сторін подружнього життя, аналізується психологічний рівень сексуальної сумісності та вплив соціально-психологічних факторів на гармонію та стабільність шлюбу.
Ключові слова: сексуальна сумісність, стабільність шлюбу, сексуальна гармонія, психологічне благополуччя, сексуальний профіль, узгодженість установок.

Постановка наукової проблеми та її значення. У контексті складних і нестабільних реалій нашого суспільства психологи відмічають розмаїття тенденцій у сфері міжособистісної взаємодії і психології сім'ї. Існує значна кількість теоретичних положень, що породжують спектр концептуальних моделей міжособистісних взаємин і свідчать про актуальність осмислення психології сімейних взаємин, зокрема, особливостей гармонізації шлюбно-сімейних стосунків. Подружня гармонія складається із багатьох компонентів, серед яких визначальними є рівень культури і вихованість партнерів, індивідуально-типологічні якості, національні традиції, звичаї, соціальні установки і цінності та ін. Гармонія в сім'ї включає також всі сторони міжособистісних стосунків, сексуальну та поведінкову відповідність. Якість сексуальних взаємин є одним з найважливіших факторів, який визначає успішність сімейного життя.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричний розгляд психологічних особливостей чоловічої і жіночої сексуальності та виявлення її впливу на психологічне благополуччя в сім'ї.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. У психологічній науці накопичений значний обсяг теоретико-емпіричних знань про сучасні взаємини чоловіка та жінки у шлюбі. При цьому основний акцент робиться або на психологічних факторах: кліматі сім'ї, конфліктах та їх усуненні, сумісності та іншому, — практично не торкаючись сексуальних проблем, або тільки згадавши про їх значущість (В. А. Сисенко, М. М. Обозов, З. А. Янкова, В. Г. Херсонський, С. Дворяк, К. Вітек), або на дослідженні безпосередньо сексуальних проблем та їх профілактиці (Р. Нойберт, І. С. Кон, М. Яффе, Е. Фенвік, С. Кратохвіл, К. Штарке, Г. Васильченко).

Дослідження М. Яффе, Е. Фенвік засвідчили, що характер сексуальних взаємин залежить від психології двох статей, сумісності сексуальних установок, поглядів партнерів, сексуальної обізнаності та рівнів сексуаль-

© Федоренко Р. П., 2012

ної культури, відповідності сексуальних темпераментів. Гармонійність і відповідність потреб в інтимному спілкуванні одного партнера можливостям і потребам іншого є основним змістом сексуальної сумісності. На думку М. Яффе, сексуальна сумісність, як правило, є досяжною. Тому сексуальна незадоволеність подружжя в більшості випадків зумовлена сексуальною необізнаністю, несформованістю сексуальних вмінь, дією неусвідомлюваних психологічних чинників [7].

Результати досліджень С. І. Голода показали, що сексуальна задоволеність незмінно займає третє місце на адаптаційній шкалі після духовної і побутової сумісності як у шлюбах тривалістю до 10 років, так і від 10 до 15 років подружнього життя. Німецькі дослідники Р. Нойберт і К. Штарке стверджують, що між сексуальною задоволеністю і якістю та стабільністю шлюбу існує тісний взаємозв'язок [2].

На думку В. А. Смєхова, на теперішній час активну роль у засвоєнні особистістю стандартів психосексуальної культури в міру її входження у сексуальні відносини відіграє процес статевої соціалізації, який носить багатосторонній характер. З одного боку, особистість у ньому — об'єкт, на який впливає психічна культура, пропонуючи стереотипи і еталони для порівняння, схвалюючи або не схвалюючи той чи інший стиль поведінки і взаємини. З іншого боку, особистість — суб'єкт, який переломлює сприйняте через призму власних особливостей і переконань, приймає одне й відкидає інше, експериментує і винахідливо перетворює ціннісні орієнтації, установки і мотиви, все те, що пропонує йому соціальне середовище та його культура. Коли у шлюбних партнерів різні стереотипи, еталони, ціннісні орієнтації, установки і мотиви сексуальної поведінки як результат формування різних статевих культур, то це накладає свій негативний відбиток на сексуальні взаємини в сім'ї. Під сексуальною сумісністю він вбачає відповідність поведінки партнерів у шлюбі, яка є результатом взаємодії соціального, психологічного, соціально-психологічного та біологічного у сфері інтимних стосунків [6].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Психодіагностичне комплексне дослідження проводилося в консультації з питань шлюбу та сім'ї на базі РАЦСу у м. Луцьку. В цілому, вибіркову сукупність склали 92 подружніх пари, які було поділено на три основні групи, відповідно до класифікації за віком. Таким чином, досліджувані склали три основні групи: перша — сімейні пари віком від 20 до 30 років; у другу групу увійшли сімейні пари віком від 31 до 40 років, і третю групу склали сімейні пари віком від 41 до 50 років.

Дослідження проводилося у вигляді комплексного вивчення таких проблем:

1. Вивчення особливостей сексуальних стосунків партнерів у подружніх парах (за допомогою методики «Сексуальний профіль» М. Яффе і Е. Фенвік).

2. Вивчення благополуччя шлюбу за такими характерними ознаками, як задоволеність шлюбом, характер сімейного спілкування, функційно-рольова узгодженість.

Результати показників за методикою «Сексуальний профіль» оцінюються за трьома параметрами: високим, середнім та низьким.

Високий рівень балів за шкалами методики передбачає єдність поглядів та установок партнерів на сексуальне життя, узгодженість потреб, сумісність сексуального темпераменту, однаковий рівень поінформованості в сексуальній сфері. Ці показники переважно вказують на високий ступінь сексуальної сумісності.

Середній рівень балів припускає деяке неспівпадання у поглядах, потребах, установках партнерів. Можлива розбіжність сексуального темпераменту, поінформованості щодо сексуальної сфери.

Низький рівень балів передбачає повну розбіжність поглядів, потреб, установок, розбіжність сексуального темпераменту, різний рівень сексуальної поінформованості.

Аналіз результатів проведеного нами дослідження сексуального профілю партнерів за кожною шкалою засвідчив, що як *чоловічий, так і жіночий сексуальний профіль* знаходиться на середньо-високому рівні на всіх стадіях шлюбу. Порівнюючи параметри чоловічої та жіночої сексуальності за показниками сексуального профілю, можемо стверджувати, що:

• *Сексуальна освіченість* жінок має велику амплітуду та із збільшенням стажу стає вищою рівня освіченості чоловіків.

• *Сексуальний потяг* має однакову тенденцію розвитку і зі збільшенням стажу подружнього життя помітно знижується як у чоловіків, так і у жінок.

• *Сексуально-психологічне благополуччя* чоловіки оцінюють однаково на всіх стадіях подружнього життя, а в жінок ці показники знижуються.

• *Сексуальна задоволеність* у жінок дещо знижується зі збільшенням стажу, у чоловіків є стабільною.

• *Чутливість* у жінок стабільно середньо-висока на всіх стадіях, у чоловіків із збільшенням подружнього стажу знижується.

• *Комунікативність* у жінок підвищується, а у чоловіків знижується зі збільшенням стажу подружнього життя.

• *Впевненість у собі.* На всіх стадіях подружнього життя чоловіки набагато впевненіші у собі, ніж жінки (впевненість у собі жінок займає середньо-низький рівень у молодому і дещо підвищується до середнього у літньому шлюбі).

• *Техніка* у чоловіків на всіх стадіях шлюбу займає стабільно середньо-високий рівень, а у жінок зі збільшенням подружнього стажу рівень показників оволодіння технікою збільшується.

• *Широта поглядів* у чоловіків збільшується, а у жінок знижується зі збільшенням стажу шлюбу.

Отже, зі 100 % досліджуваних пар сексуальну гармонію виявили 31 %, дисгармонію — 69 %. Сексуально-гармонійні шлюби склали в молодому подружжі 70 %, в середньому — 17 %, в літньому — 50 %, а дисгармонійні в молодому — 20 %, у середньому — 18 %, в літньому — 21 %.

Дослідження *функціонально-рольової узгодженості* показало, що ці параметри порушені у всіх вікових групах, але найбільш схильною є група молодого подружжя (0–8 років). Це пов'язано з періодом адаптації,

нормотворчістю, де проходить розподіл ролей, праці та обов'язків в сім'ї, ведення домашнього господарства, порушення ролі «господаря» і «господині»; нестабільне матеріальне забезпечення сім'ї; виховання маленьких дітей, порушення сімейної субкультури; порушення емоційного клімату. Отже, у молодому шлюбі психологічно благополучних пар — 6 %, психологічно неблагополучних пар — 26 %.

В сім'ях, що перебувають на стадії середнього подружжя (9–18 років), психологічно благополучних — 17 %, психологічно неблагополучних пар — 19 %. В літньому шлюбі (19 років і більше) психологічно благополучних пар — 14 %, психологічно неблагополучних пар — 18 %.

Оскільки одним з найважливіших показників добробуту сім'ї є спілкування, відсутність налагодженої системи міжособистісного спілкування в парі, розладнаність її функцій може стати причиною незадоволеності шлюбом. Аналізуючи дані *дослідження рівня спілкування в сім'ї,* виявилося, що у молодому подружжі більш подібні погляди, присутня легкість спілкування, але нижчі показники взаєморозуміння, відсутні символи, порушується психотерапевтичність спілкування; в середньому шлюбі вищими є показники у взаєморозумінні, символах сім'ї, схожості поглядів, але нижчі показники в довірі, легкості спілкування, погіршується психотерапевтичність спілкування.

На літній стадії досить високі показники у взаєморозумінні і символіці сім'ї, знижуються показники у подібності поглядів, порушується легкість, довіра і психотерапевтичність спілкування.

Аналіз результатів дослідження пар на психологічну *задоволеність шлюбом* засвідчив, що на всіх стадіях подружнього життя переважає незадоволеність шлюбно-сімейними стосунками.

На стадії молодого шлюбу задоволеність своїм подружнім життям засвідчили 17 % опитуваних, незадоволеність — 18 %.

В середньому шлюбі задоволеність виявлена у 14 % досліджуваних, незадоволеність — у 36 %.

Серед осіб групи літнього шлюбу задоволеними подружніми взаєминами є 8 % опитуваних, незадоволеними — 9 %.

Безсумнівним фактором благополуччя сім'ї є наявність *любові і симпатії*. Проводячи дослідження опитуваних за цими показниками, можна констатувати, що в молодому віці переважає любов над симпатією, в середньому віці починає збільшуватися симпатія, в похилому — симпатія переважає. При цьому, необхідно зазначити, що в цілому любов і симпатія зі збільшенням стажу подружнього життя знижуються.

Таким чином, аналіз результатів, отриманих в ході вивчення психологічного клімату в сім'ї, обумовленого *задоволеністю шлюбом*, показав, що більшість подружніх пар характеризуються несприятливими сімейними стосунками, неузгодженістю функцій і ролей, неспівпаданням установок, зниженими показниками симпатії і любові. Заслуговує на увагу те, що зі збільшенням тривалості шлюбу ці показники зростають.

Отже, аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження показав, що при сексуальній гармонії більшість подружніх пар характеризу-

ються психологічним благополуччям (27 %) і лише 4 % пар благополучні при сексуальній дисгармонії. Аналізуючи дані, ми бачимо, що більшість сексуально дисгармонійних пар (60 %) характеризуються несприятливими взаєминами у шлюбі і лише 9 % пар є благополучними.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного нами теоретичного аналізу літературних джерел та емпіричного дослідження дали змогу зробити наступні *висновки.*

Виявлені особливості шлюбно-сімейних відносин з урахуванням сексуального профілю партнерів та його впливу на благополуччя сім'ї. Порівняльний аналіз показників сексуальних взаємин в різних вікових групах дозволив отримати наступні емпіричні дані: у більшості респондентів, що за подружнім стажем знаходяться на стадії дуже молодого шлюбу, відмічається співпадання сексуального потягу, високий рівень сексуального задоволення у шлюбі, психологічного благополуччя, чутливості, задоволеності, але прослідковується різниця в сексуальній освіченості, впевненості у собі, комунікативності та техніці.

Узагальнення даних проведеного дослідження дало змогу стверджувати, що більшість подружніх пар характеризуються сексуальною дисгармонією і лише одна третя від загальної кількості респондентів — сексуальною відповідністю.

Сексуальна гармонія в шлюбі корелює з такими позитивними показниками взаємин, як задоволеність шлюбом, співпадання поглядів і установок, щирістю і довірою у взаєминах, стійким почуттям любові та симпатії до партнера.

Порівнюючи дані сексуальної гармонії та благополуччя сім'ї, ми виявили, що більшість подружніх пар характеризуються психологічним благополуччям при сексуальній гармонії і лише незначна кількість — при сексуальній дисгармонії.

Подружні пари, які виявили дисгармонійний сексуальний розвиток, потребують корекційного впливу з метою подолання напруги у взаєминах і підвищення задоволеності сексуальними стосунками. Слід зазначити, що подружнім парам, які характеризуються психологічним благополуччям, але сексуально дисгармонійні, притаманні неузгодженість сексуальних установок, темпераментів та інших параметрів.

Оцінюючи якість шлюбу у виділених групах і будуючи прогноз взаємин, ми вважаємо, що більшої уваги заслуговують пари з несприятливим психологічним кліматом і дисгармонійними взаєминами, оскільки це часто призводить до розлучень. А також потребують уваги пари, яким притаманні сексуальна дисгармонія і психологічне благополуччя.

Отже, дослідження підтвердило взаємообумовленість і взаємопов'язаність психологічних і сексуальних взаємин в сім'ї, і дана проблема потребує подальшого вивчення і аналізу для покращення стосунків у шлюбі на різних вікових етапах його функціонування.

Список літератури

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи : монография / Т. В. Андреева. — СПб. : Речь, 2005. — 436 с.
2. Голод С. І. Стабільність родини: соціологічний та демографічний аспекти / за ред. Г. М. Романенкової. — Львів : Наука, 1984. — 136 с.
3. Кочарян Г. С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов / Г. С. Кочарян, А. С. Кочарян. — М. : Академия, 1994. — 206 с.
4. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. — СПб. : Речь, 2006. — 260 с.
5. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир. — СПб. : Речь, 2000. — 184 с.
6. Смехов В. А. Психодигностика и коррекция конфликтного общения в семье / В. А. Смехов // Вопросы психологии. — 1985. — № 4. — С. 16–22.
7. Яффе М. Секс в жизни мужчины / М. Яффе, Э. Фенвик. — М. : Медицина, 1990. — 160 с.

Р. П. Федоренко
кандидат психологических наук,
доцент кафедры медицинской психологии и психодиагностики
Волынского национального университета имени Леси Украинки

ВЛИЯНИЕ СЕКСУАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ПАРТНЕРОВ НА БЛАГОПОЛУЧИЕ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Резюме

В статье рассматриваются теоретические положения о взаимосвязи психологической и сексуальной сторон супружеской жизни, анализируется психологический уровень сексуальной совместимости и влияние социально-психологических факторов на гармонию и стабильность брака.

Ключевые слова: сексуальная совместимость, стабильность брака, сексуальная гармония, психологическое благополучие, сексуальный профиль, согласованность установок.

R. Fedorenko
Ph.D. in Psychology, Associate
Department of Medical Psychology and psychodiagnostic
Volyn Lesya Ukrainka National University

THE INFLUENCE OF SEXUAL PARTNERS PROFILE ON THEIR FAMILY WELFARE

Summary

The article deals with the theoretical principles of interrelation of psychological and sexual side of marriage, the analysis of psychological level of sexual ompatibility and the impact of psychosocial factors on the harmony and stability of marriage.

Key words: sexual compatibility, stability of marriage, sexual harmony, psychological welfare, sexual profile, coordination of settings.

УДК 159.923

О. М. Хлівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри
медичної психології та психодіагностики
Волинського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНИХ МЕТОДІВ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті досліджується практичне застосування проективного підходу в професійній діяльності практичного психолога. Наведено результати емпіричного дослідження психологічних сфер застосування проективних методів психологами шкільних і дошкільних закладів.
Ключові слова: професійна діяльність, психодіагностика, проективні методи.

Постановка наукової проблеми. У зв'язку зі зростаючою потребою у прикладних психологічних дослідженнях особистості проективні методи почали широко використовуватися в багатьох галузях психологічної практики. Проте не завжди їх застосування виправдане завданнями конкретного дослідження, а отримані результати інтерпретуються у категоріях, адекватних уявленням про особистість, що склалися у вітчизняній психології. Проективні методи дослідження особистості — одна з найбільш складних і суперечливих сфер психологічної діагностики. Це стосується практично всіх аспектів: конструювання проективних тестів, їх адаптації, апробації і застосування, навчання кваліфікованих фахівців для роботи з ними тощо [1]. Стійкий інтерес психологів до проективної діагностики зберігається вже більш як півстоліття. Різні проективні методики широко використовуються в практиці дослідження особистості у всіх галузях сучасної психології. За їх допомоги не тільки отримують певну інформацію про особистість. Часто вони служать робочим інструментом для перевірки тих або інших теоретичних положень. Про важливість місця, яке проективні методики займають в сучасній психодіагностиці, свідчать міжнародні конгреси, що регулярно проводяться протягом не одного десятка років, створені в багатьох країнах спеціальні наукові інститути і спілки, періодичні видання, що публікуються на різних мовах. Тому для професійної діяльності психологів в сучасному соціальному середовищі важливо набути досвіду використання проективних методів в різних аспектах практичної психології.

Аналіз останніх досліджень. Проективна ідеологія формувалася під впливом двох напрямів — психоаналізу і холістичної психології. В рамках кожного з цих напрямів проективний метод вирішує особливі завдання і використовує особливий словник понять [2]. Так, в психоаналітичних теоріях, де суть особистості розглядається як продукт перетворень інстинк-

© Хлівна О. М., 2012

тивних потягів під впливом соціальних і культурних вимог середовища, проективний метод орієнтований на виявлення саме цих неусвідомлюваних тенденцій. Отже, проективний метод, використовуваний в системі психоаналізу, володітиме наступними рисами: 1) спрямованістю на діагностику причин дезадаптації — несвідомих потягів, конфліктів і способів їх дозволу (механізмів захисту); 2) трактуванням всієї поведінки, і проективної зокрема, як прояву динаміки несвідомих потягів; 3) передумова будь-якого проективного дослідження — невизначеність тестових умов — інтерпретуватиметься як зняття тиску реальності, за відсутності якого особистість проявить внутрішньо властиві їй способи поведінки.

Щодо концепції проективного методу в рамках холістичної психології, то ядро особистості складає суб'єктивний світ бажань, думок та ідей. Взаємовідношення особистості та її соціального оточення є процес структуризації «життєвого простору» в цілях створення і підтримки «особистого світу». Проективний експеримент моделює ці відносини: досліджуваний перед невизначеною ситуацією отримує свободу у виборі елементів «життєвого простору» і способів їх структуризації. Проективний метод виступає, таким чином, як засіб пізнання змісту і структури «особистого світ». На перший план висувається діагностика індивідуальних особливостей.

Як правило, проективні методики направлені на діагностику особистості в цілому, ніж на виявлення ступеня вираженості однієї або декількох особистісних якостей — тому вони навряд чи можуть називатися тестами. Крім того, часто проективні методи не відповідають тим вимогам, що традиційно пред'являються до особистісних опитувальників (мається на увазі їх валідність і надійність). Але, не дивлячись на їх абсолютно очевидну несхожість на решту видів тестів, проективні методики, все ж таки можуть бути до них віднесені [5].

Проективні методики є спеціальною технікою клініко- експериментального дослідження тих особливостей особистості, які найменш доступні безпосередньому спостереженню або опитуванню. Розрізняють наступні групи проективних методик:

1) конститутивні;
2) конструктивні;
3) інтерпретаційні;
4) катартичні;
5) експресивні;
6) імпресивні;
7) адитивні [4].

Всі перераховані методики об'єднує здатність відображати як на екрані найбільш істотні аспекти особистості в їх взаємозалежності і цілісності функціонування. Ці методики характеризує також спільність формальної побудови і схожість в стратегії проективного експерименту: поведінці психолога-дослідника, підборі стимульного матеріалу, постановці діагностичних завдань. Прийнято говорити про наступні відмітні ознаки проективних методик:

1) так звана невизначеність стимульного матеріалу або інструкції до завдання, завдяки чому досліджуваний володіє відносною свободою у виборі відповіді або стратегії поведінки;

2) діяльність досліджуваного протікає в атмосфері доброзичливості і повної відсутності оцінюючого ставлення з боку експериментатора. Цей момент, а також те, що досліджуваний зазвичай не знає, що в його відповідях діагностично значуще, приводять до максимальної проекції особистості, що не обмежується соціальними нормами і оцінками;

3) проективні методики вимірюють не ту або іншу психічну функцію, а свого роду модус особистості в її взаємовідносинах з соціальним оточенням [1].

Виклад основного матеріалу дослідження. Основні вектори нашого пошуку були зосереджені на тому, щоб вивчити теоретичні основи і практичне застосування проективного підходу в професійній діяльності практичного психолога. Тому мета статті полягає в виявленні основних психологічних тенденцій використання проективних методів в сучасній практичній психології. Завдання дослідження склали: 1) здійснити теоретичний аналіз основних аспектів професійної діяльності психологів в сучасних умовах соціального середовища; 2) підібрати програму виявлення основних психологічних тенденцій використання проективних методів в сучасній практичній психології; 3) провести обстеження психологів шкільних та дошкільних закладів на предмет роботи з проективними методиками; 4) показати доцільність використання проективних методів в психологічній роботі з дітьми та учнями.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження склали положення дослідників про прикладні психологічні аспекти вивчення особистості, суть і класифікацію проективного методу в сучасній психології тощо. Психологічне обстеження проводилося з використанням наступних методик збору емпіричної інформації: тест диференційної самооцінки функціонального стану (САН); методика «Незакінчених речень» Сакса — Сіднея, модифікована для психологів; проективна методика «Неіснуюча тварина»; анкета дослідження практичних психологів (проводилась за принципом напівструктурованого інтерв'ю, яке включало 12 орієнтованих для бесіди питань. За допомогою такої бесіди-анкети ми могли зібрати основні характеристики вибірки за показниками віку, статі, стажу роботи, місця роботи та ставлення до проективного підходу в своїй професійній діяльності. Анкета проводилась письмово та доповнювалась бесідою).

Для вибірки було сформовано групу психологів дитячих закладів та загальноосвітніх шкіл міста Луцька Волинської області. Всього вибіркова сукупність налічувала 36 осіб: психологи дошкільних навчальних закладів (43 %), шкільні психологи (39 %), позашкільні психологи (6 %), лікарі (3 %), психолог вечірньої школи (3 %), психолог навчально-виробничого комбінату (3 %).

Отримані результати показали, що значна більшість психологів використовує проективні методи (94 %). Лише малий відсоток досліджуваних не використовує даний метод та його техніки (6 %).

Оскільки такий великий інтерес до проективних методів у наших досліджуваних, то наступним кроком ми дізнавалися, які ж саме проективні тести складають спеціальний професійний інтерес, оскільки на сьогодні в практичній психології надзвичайно великий арсенал таких методичних інструментів.

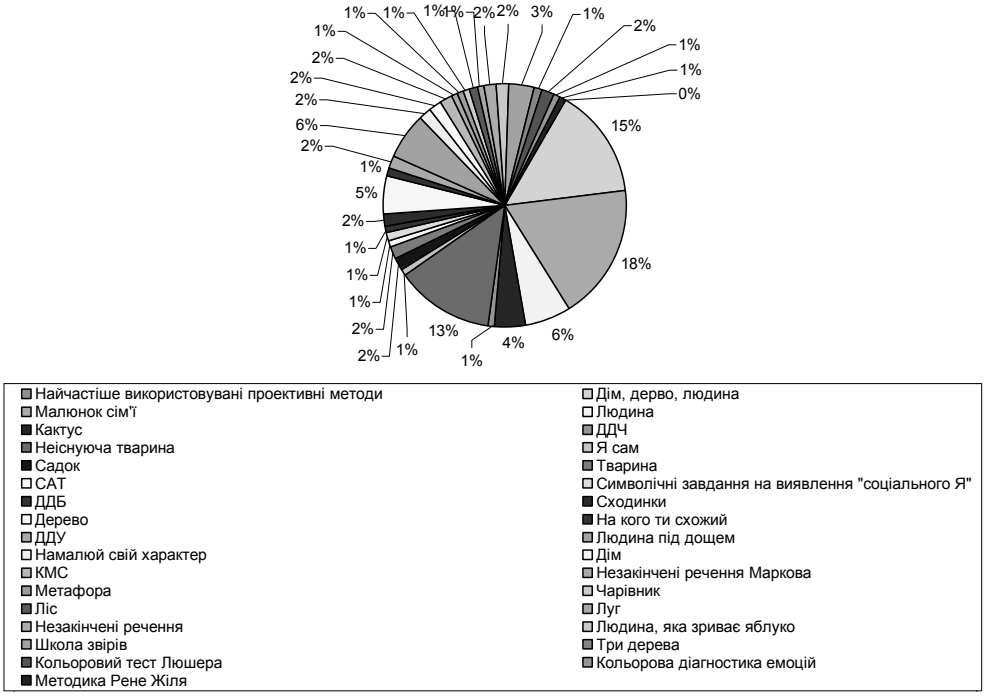


Рис. 1. Ступінь використання проективних тестів психологами міста

Отримали дуже цікаві дані щодо ступеня використання проективних тестів психологами міста. В арсеналі практичної роботи досліджуваних виявилося 35 методик. Ми ілюструємо на рисунку 1 розподіл досліджуваних за ступенем використання 32 проективних тестів. Як бачимо, найулюбленішим тестом виявився тест «Малюнок сім'ї» (18 % вибірки), також домінує методика»Незакінчених речень«(15 % вибірки), особливий інтерес складає також методика «Неіснуючої тварини» (13 % вибірки).

На однаковому рівні використання знаходяться методика «Намалюй свій характер» та методика «Школа звірів» (6 %). Прийшлась до уподобання і методика САТ (5 %), і методика ДДБ (4 %). Інші методики займають менше уваги та професійного використання як менш інформативні, або такі, що мають меншу сферу використання. Нами також виявлялися найулюбленіші проективні методики для психологів вибірки. Таких методик виявилося 22. Їх розподіл ми і представимо на наступному рисунку.

На цьому рисунку дуже чітко видно ієрархію власного уподобання і прихильності, якщо можна так висловитися, до проективного психоло-

гічного інструментарію нашими досліджуваними. Вони з великою охотою проявляли своє ставлення до найулюбленіших проективних методів. Цікавими виявилися і дані щодо наявності власних розробок такого напряму методик. Як показують емпіричні дані, дуже багато психологів розробляють власні проективні методики і користуються ними, або модифікують вже відомі та улюблені методики проективного підходу (86 %).

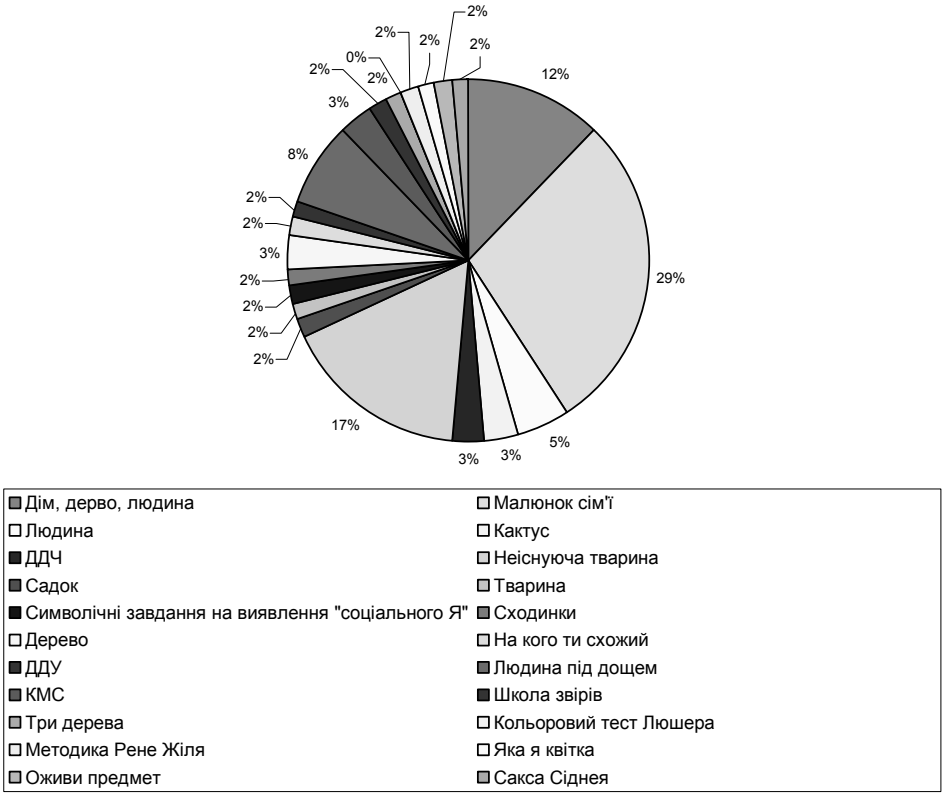
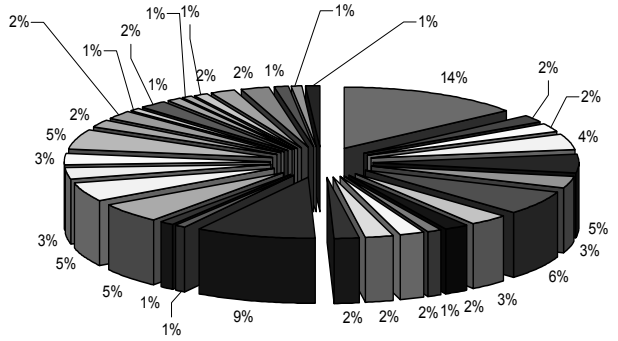


Рис. 2. Розподіл найулюбленіших проективних методик

Опишемо отримані результати за аналізом психологічних проблем і психологічних розладів, в ході вивчення яких активно застосовуються проективні методи діагностування та корекції. Найбільш активне використання даних методів роботи проявилося у сфері вивчення агресії (14 %), тривожності (9 %), ставлення учнів до шкільного життя (6 %).

Таким чином, підібрана нами програма виявлення основних психологічних тенденцій використання проективних методів в сучасній практичній психології та проведення обстеження психологів шкільних та дошкільних закладів на предмет роботи з проективними методиками дозволяє використати ці здобутки в роботі інших психологів та сформувати методичні рекомендації з використання проективних методів і технік в роботі з дітьми та учнями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз отриманих результатів на даному етапі дослідження дозволяє зробити такі висновки: 1) психологи шкільних і дошкільних закладів продемонстрували високий рівень знання та розуміння проективного підходу в сучасній практичній психології; 2) найбільш популярними проективними методиками психодіагностики виявилися малюнок сім'ї, методика незакінчених речень та неіснуючої тварини; 3) найбільш активне використання даних методів роботи проявилося у сфері психодіагностики агресії, тривожності, ставлення учнів до шкільного життя.



Агресія	Лідерство	Демонстративність
Гіперактивність	Замкненість	ЗПР
Порушення емоційної сфери	Проблеми сімейного виховання	Підготовка та мотивація до школи
Впертість	Дослідження відношення батьків до дітей	Сором'язливість
Страхи	Тривожність	Індивідуальні особливості дошкільника та сім'ї
Група ризику	Самооцінка	Адаптація
Невпевненість	Міжособистісні стосунки	Стосунки у сім'ї
Стреси	Криза	Навчання на дому
Пізнавальна сфера	Егоцентричність	Вади особистісного розвитку
Емоційні депривації	Неврози	Вольова сфера
Неуспішність	Інтелектуальний розвиток	Відношення до шкільного життя

Рис. 3. Психологічні сфери застосування проективних методів

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Воно може бути продовжене в напрямі вивчення особливостей використання проективного підходу в психокорекційній діяльності психолога, розробки методичних рекомендацій з використання конкретних технік та специфіки роботи з ними в консультативній та тренінговій діяльності.

Список використаної літератури

1. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Бурлачук Л. Ф. — СПб. : Питер, 2002. — 352 с.
2. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированое руководство / А. Л. Венгер. — М. : ВЛАДОС — ПРЕСС, 2007. — 159 с.
3. Вербина Г. Г. Проективная психодиагностика / Г. Г. Вербина. — Челябинск, 2010. — 271 с.
4. Математико-статистичні методи в соціології та психології : навч. посіб. / А. Б. Телейко, Р. К. Чорней. — К. : МАУП, 2007. — 424 с.

А. Н. Хлевная
кандидат психологических наук, доцент кафедры
медицинской психологии и психодиагностики
Волынского национального университета имени Леси Украинки

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Резюме

В статье исследуется практическое применение проективного подхода в профессиональной деятельности практического психолога. Приводятся результаты эмпирического исследования психологических сфер применения проективных методов психологами школьных и дошкольных заведений.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, психодиагностика, проективные методы.

O. M. Khlivna
Ph.D. in Psychology, Associate Professor
Medical Psychology and psychodiagnostic
Volyn Lesya Ukrainka National University

PSYCHOLOGICL TRENDS USING PROJECTIVE METHODS IN MODERN PRACTICL PSYCHOLOGY

Summary

The article examines the practical application of projective approach in professional activities of practical psychologist. The results of empirical studies of psychological applications using projective methods of psychologists at school and preschool institutions are shown.

Key words: professional activities, psychodiagnostics, projective methods.

УДК 316.614.5

О. Ф. Яцина
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології Ужгородського національного університету

СОЦІАЛЬНІ СТЕРЕОТИПИ У КОНТЕКСТІ ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ

Предметом наукового інтересу автора стало вивчення ролі соціальних стереотипів у виборі індивідами нетрадиційних форм шлюбно-сімейних відносин. Відмічено, що соціальні стереотипи є результатом категоризації соціального досвіду, визначеного культурою і вихованням. Вони детермінують як поведінку індивідів, так і пояснення ними дій і поведінки партнерів по взаємодії. Зазначено, що наявність різних форм партнерських відносин, пошук таких видів стосунків, за яких партнери відчували би себе комфортно, були би рівноправними партнерами в шлюбі, допоможе подолати соціальні стереотипи.
Ключові слова: соціальний стереотип, шлюбно-сімейні стосунки, рівноправні партнери.

Актуальність проблеми. Сьогодні, коли людина перебуває у ситуації соціальної невизначеності, закономірно, що вона шукає важелі, які б допомагали їй сприймати світ і себе в ньому. Конструюючи соціальний світ, індивід шукає і знаходить способи його упорядкування. Відтак зрозумілим є інтерес соціальної психології до дослідження детермінант процесу соціального пізнання, зокрема вивчення соціально-психологічних механізмів, серед яких є механізм стереотипізації. У зв'язку із цим предметом наукового інтересу автора стає дослідження ролі соціальних стереотипів у виборі індивідами форми шлюбно-сімейних відносин. На сучасному етапі суспільного розвитку в інституті сім'ї відбуваються суттєві трансформації, що ведуть до змін соціальної ситуації розвитку особистості, відмінними ознаками якої є нестабільність, відмова від прийнятих норм, традицій, відсутність єдиних ціннісних уявлень (В. Дружинін, В. Лисовський, Л. Шнейдер, В. Ядов). Серед факторів, що впливають на сімейну систему, значну роль відіграють статеворольові стереотипи сімейного функціонування. Мова йде про стійкі особливості свідомості і поведінки представників певної статі. Гендерні стереотипи охоплюють практично всі вектори стосунків у сім'ї. Статева ідентифікація і відповідно до неї виховання стають підґрунтям засвоєння прийнятих для певної статі соціальних ролей, що мають відповідати культурним традиціям суспільства. Протягом життя індивід діє у відповідності зі сформованими в ньому з дитинства моделями і стереотипами і передає їх наступним поколінням. В науці є чимало досліджень як з гендерної соціалізації, так і з психології сім'ї, проте недостатньо досліджень, що давали б відповідь на питання щодо впливу соціальних стереотипів на вибір індивідом нетрадиційних форм шлюбно-сімейних відносин.

© Яцина О. Ф., 2012

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналізуючи роботи з даної проблематики, простежується чимало факторів, під впливом яких формуються соціальні стереотипи: крос-культурний механізм (засвоєння статеворольових моделей поведінки у відповідності до культурних та національних традицій) — в працях Н. Шухової, Т. Репіної; механізми дитячо-батьківського партнерства і партнерської взаємодії в сім'ї (формування у дітей статевої ідентичності) — в працях Ш. Берн, А. Варги та ін.; механізм впливу сімейних міфів (динаміка формування гендерних стереотипів дітей у взаємодії з сімейними історіями) — А. Шадура, Є. Михайлова, М. Бережна, А. Варга; дидактичний вплив, який здійснюється в навчально-виховному процесі батьками і вихователями, і передається з покоління в покоління.

В етимології слова «стереотип» проглядається його семантика і відповідні їй значення — «твердого», «засохлого» (грец.), а також «символу», «(пра)образу», «зображення» (лат.). Розглядаючи стереотип як регулятор міжособистісної взаємодії, варто звернути увагу на фактори, які безпосередньо впливають на процес спілкування і взаємодії шлюбних партнерів. Цей процес опосередкований такими факторами, як: рольові експектації партнерів, вид взаємодії, функції сім'ї, характер розподілу обов'язків між партнерами. Зауважимо, що поведінку людини регулює система різних диспозиційних утворень. Аналіз міжособистісної взаємодії в концепції диспозиційної регуляції соціальної поведінки [9, 175] вочевидь виявляє звернення індивіда до аналізу базових соціальних установок, які за своїм змістом являють собою соціальні стереотипи. Близькість понять «соціальний стереотип» і «соціальна установка» стає більш очевидною, коли мова йде про аутостереотипи, представлені на рівні індивідуальної свідомості і звернені до самої особистості [8]. Механізмами стереотипів, що забезпечують їх дію і формування, є диспозиційні установки. На думку Т. Рябової, когнітивна частина стереотипів виконує функцію головних законів гендерно-рольової ідеології, а афективний бік стереотипу відповідає за дотримання цих «законів» [8]. Важливо, що «в диспозиційній системі має місце позитивно-негативна асиметрія: на стадії адаптації до нових умов ведучу роль в регуляції поведінки беруть на себе диспозиції, пов'язані з намаганням не ухилятися від прийнятої суб'єктом соціальної норми, в подальшому домінують позитивні диспозиції як готовність до реалізації інтерналізованих суб'єктом цінностей і соціальних установок. Усвідомлені диспозиції переважно домінують в регуляції соціальної поведінки в таких ситуаціях, які потребують активного напруження зусиль суб'єкта. В звичній ситуації на перший план висуваються напівусвідомлені чи неусвідомлені диспозиції, тобто соціальні стереотипи» [9, 175]. Таким чином, соціальні стереотипи варто розглядати як чільну диспозицію, що опосередковує міжособистісну взаємодію і підтримується психологічними потребами людини поводити себе в соціально бажаній манері. При цьому виникає запитання, чи відчуває себе індивід цілісно, чи аутентичними є його думки, переживання, слова, дії у відповідності до прийнятого соціального стереотипу.

Загальновідомо, що стереотипи утворюються в процесі суспільної комунікації, передаються індивідом в процесі соціалізації, визначають статус людини в соціумі, її цілі, ціннісні установки, традиції. Окремі з них отримують значення архетипів поведінки, які визначають характер взаємодії з іншими людьми, погляди, очікування, оцінки. Так, загальноприйняті уявлення про стосунки між шлюбними партнерами з часом стають для індивіда директивними, вони спрямовують і коректують спілкування, поведінку між статями. Дозволимо припустити, що власне одна із форм партнерських стосунків, зокрема — традиційна реєстрація шлюбу, є таким архетипом поведінки. Відповідно до цього закріплюються і стереотипи сімейних ролей у вигляді уявлень і очікувань, яким кожна людина залежно від статі має відповідати, щоби бути прийнятою у соціумі. Щодо жінки, таким стереотипом є роль матері, вихователькі, господарки, для чоловіка — професійна кар'єра, причому і успішність шлюбних партнерів оцінюється за стереотипним сприйняттям: за наявністю сім'ї та дітей щодо жінки та професійними досягненнями щодо чоловіка. Про існування архетипу сім'ї (складовими є установки, цінності й стереотипи), що являє собою глибинну ідеальну несвідому модель стосунків у сім'ї, йдеться в працях Л. Ванд, А. Муратової, В. Дружиніна, Л. Шнейдера.

Як форма пізнання для особистості і соціальних груп, стереотип має властивості: 1) схематичність як продукт групового спілкування і пов'язана з нею когнітивна функція гендерного стереотипу; 2) емоційно-оцінковий характер гендерних стереотипів; 3) суспільне прийняття: поділяються більшістю представників групи, що дає підстави говорити про культурну легітимність стереотипу [3]; 4) формують соціальну суб'єктність чоловіків і жінок — як на рівні індивідів, так і в міжгрупових стосунках, тому вони надзвичайно стійкі, консервативні і повільно модифікуються під впливом соціокультурних умов [3; 8].

Умовно функції стереотипів поділяють на психологічні та соціальні. До психологічних відносять когнітивну і ціннісно-захисну функції. Когнітивна (когнітивно-адаптаційна) функція полягає у спрощенні й систематизації знань, отриманих індивідом від оточуючого середовища, служить задля економії зусиль індивіда під час сприймання складних об'єктів [1; 8; 3].

В контексті нашої проблематики розуміємо, що завдяки даній функції стереотип прийняття традиційної форми шлюбу виходить поза межі інформації щодо зазначеної форми шлюбу, отриманої індивідом у процесі пізнання, тільки тоді, коли даний об'єкт (шлюб) стає релевантним його цілі (відповідним між формою шлюбу і запитом, потребою). Тобто індивід наділяє об'єкт соціальною роллю і статусом, що дозволяє йому пояснювати поведінку іншого індивіда, а також уявляти його у майбутньому, позаяк інформацію, отриману про одного представника групи він поширює на всю групу. Так, хлопчики і дівчата, виховуючись у традиційній патріархальній сім'ї, формують свої уявлення про майбутнє подружнє життя, споглядаючи за поведінкою, стосунками своїх батьків.

Ціннісно-захисна функція пов'язана зі створенням цінностей індивіда, тому стереотипи слугують не тільки для пояснення, а й виправдання

і захисту своїх поглядів і поведінки [3]. Соціальні функції спрямовані на підтримання соціального порядку, а саме — системи процесів і механізмів, що забезпечують підтримку соціально прийнятних взірців поведінки і функціонування соціальної системи в цілому. Вона здійснюється у формі самоконтролю, підґрунтям якого є цінності, норми, рольові очікування, звичаї, традиції, інтерналізовані у процесі соціалізації, і у формі зовнішнього контролю як сукупності системи заохочень і покарань. Це пояснює позицію прихильників кризи сім'ї як соціальної інституції, які в нетрадиційних (альтернативних) формах шлюбу вбачають девіації. Вплив нормативності соціальних стереотипів виявляється і в демонстрації оточуючим надмірних стандартів фемінінності чи мускулінності. Тоді йде мова про відхилення у поведінці індивіда. А як щодо надмірності дотримання рольових позицій подружжям, чи не веде це до конфліктів, протидії, а згодом і розлучення.

Поділяємо думки вчених, які вважають, що стереотипи породжують явище соціального конформізму. Сучасні дослідники (В. Ільїн, М. Кондратьєв), розглядаючи феномен групового тиску, ставлять питання про те, що реальною альтернативою конформізму і негативізму є особистісне самовизначення [4, 44–58]. Груповий тиск, який в більшій мірі властивий жінкам, стимулює виконання прийнятих соціальних ролей у сім'ї, надає їм соціального статусу шляхом суспільної підтримки і визнання і визначає функціональний стан її носія — соціальну ідентифікацію. Під впливом механізмів соціальної ідентифікації соціум встановлює сфери впливу кожної спільності, формує бар'єри між її носіями [3]. Як справедливо зауважує Т. Рябова, «стереотипи не тільки встановлюють нерівність: вони її виправдовують» [8]. На нашу думку, такі стереотипи, прийняті зокрема у патріархальній сім'ї, підтверджують їх ригідність, а відтак пояснюють до певної міри несприйняття і заперечення значною частиною соціуму варіабельності форм шлюбів на сучасному етапі. Власне зазначеними стереотипами і визначається «норма подружнього життя» в соціумі для обох статей, отже формування негативного відношення до існування інших форм спільного життя між чоловіком і жінкою. Тому відкрита поведінка жінок та й чоловіків на виконання ними інших соціальних ролей (жінка — бізнес-леді робить кар'єру, а чоловік бере відпустку по догляду за дитиною, обоє членів подружжя роблять кар'єру, а дитину доглядають няні, гувернери, бабусі-дідусі) ще не набула в нашому суспільстві соціокультурного значення.

Спираючись на положення А. В. Петровського, викладені в рамках теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків в групах [6], вчені вважають, що єдино правильною і соціально продуктивною лінією розвитку особистості виявляється її послідовне, діяльнісно детерміноване самовизначення. В контексті шлюбно-сімейних стосунків ми розуміємо даний підхід як такий, що передбачає для особистості, яка розвивається, можливість діяти не за соціальним стереотипом, а за усвідомленим вибором, орієнтованим на успішну самореалізацію та аутентичність.

Системна криза психосоціального розвитку сучасного суспільства, що виявляється на індивідуальному, міжособистісному, міжгруповому рівнях,

викриває протиріччя між інноваційною та консервативною тенденціями розвитку. Відтак соціальні стереотипи не тільки не допомагають особистості (завдання стереотипу — допомогти людині існувати в цьому світі і бути соціально точною, спираючись на «образи в наших головах» [3, 170–187], а й утруднюють процес інтеграції в соціумі, підсилюють амбівалентність думок, відчуттів, переживань. Вочевидь це стосується і сучасної сім'ї, що зазнає суттєвих змін, які оцінюються частиною дослідників як кризові, що руйнують традиційні суспільно-задані норми, цінності, стереотипи, а іншими як такі, що знаходяться в стані формування нової моделі міжособистісної взаємодії подружжя. В суспільстві поширюється стурбованість з приводу нестабільності шлюбу та сім'ї: існування поряд із традиційною формою шлюбно-сімейних стосунків і таких альтернативних форм як, громадянський шлюб, материнська сім'я, екстериторіальний шлюб, гомосексуальний шлюб, конкубінат, повторні шлюби; зростаюча кількість розлучень; подружні зради; зниження батьківського авторитету; емоційний стан дітей, травмованих ситуацією у сім'ї.

Існуюча «плюралізація» форм сім'ї та шлюбу, як нам здається, створює потенційні умови для модернізації відносин в шлюбі і сім'ї, адекватні потребам особистості. К. Роджерс ще наприкінці минулого століття говорив про необхідність усвідомлення і визнання факту «еволюційних експериментів» молодих людей в пошуках нових шляхів у взаємостосунках, нових типах партнерства. Вчений зазначав, що люди винаходять альтернативи, нове майбутнє для суспільних інститутів — шлюбу і нуклеарної сім'ї, які переживають гостру кризу [7, 6].

Висновки. А. Адлер, К. Хорні, Е. Еріксон і Г. Олпорт вважали, що людина — істота перш за все свідома і наділена свободою волі. Відтак сутність людини в її свободі, спонтанності, здатності формувати власне Я. Традиційно спираючись на головні принципи гуманістичної психології: підкреслену роль свідомого досвіду; свободу і волю індивіда; вивчення всіх факторів життя людини, можемо розглядати зміни в сім'ї та шлюбі як звільнення особистості від стереотипів, які стають на заваді аутентичності особистості. Важливе місце в процесі формування особистості належить самодетермінації. На думку А. Леонтьєва, це центральний механізм становлення особистісної зрілості, що виявляється у володінні особою інструментами власного світогляду, у взаємоактивації свободи і відповідальності [2, 345]. В цьому контексті особистісна зрілість стає критерієм особистісного зростання. Особистісно зріла людина кожної миті свого життя прагне сенсу. Важливо, щоби особистість розуміла необхідність реалізації власних ресурсів, моделювала ситуації самовдосконалення, тобто була власним «проектом» (А. Сартр), а не наслідком дії соціальних стереотипів. В контексті сучасних трансформаційних процесів соціального буття вочевидь помітним є вплив на сім'ю таких характерних тенденцій сучасності, як індивідуалістична орієнтація в суспільстві, багатоваріантність вільного вибору суб'єктом діяльності, які визначають характер тенденцій розвитку інституту сім'ї. Як реакція на ці зміни — пошук нових форм партнерських стосунків. Який механізм формування шлюбно-сімейних відносин є життєспроможним за

сучасних умов: той, що традиційно спирається на суспільно-задані норми, чи той, за основу якого береться індивідуальний критерій, зокрема конгруентність внутрішньому світу, який визначає унікальність взаємодії з соціальним середовищем. Такий підхід допомагає зрозуміти причину зміщення регуляторних механізмів від суспільно прийнятних до особистісно значущих.

Існуючі різні форми шлюбно-сімейних стосунків відображають загальні тенденції до змін. Вважаємо, що криза ідентичності, яку переживає суспільство, є ресурсом модернізації шлюбу та сім'ї. Соціальні стереотипи, які є результатом категоризації соціального досвіду, визначеного культурою і вихованням, та детермінують поведінку індивідів, пояснення ними дій і поведінки партнерів по взаємодії, вже не відповідають потребам особистості на сучасному етапі. Тому і вибір форми життя з партнером має залежати не від соціального стереотипу, а від усвідомленого вибору. Наявність різних форм партнерських відносин (традиційних і альтернативних), пошук таких видів стосунків, за яких партнери відчували б себе комфортно, були б рівноправними партнерами в шлюбі, незалежно від статі і допоможуть подолати соціальні стереотипи.

Список літератури

1. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие / Г. М. Андреева. — 3-е изд., испр. — М. : Аспект Пресс, 2005.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — М. : Смысл, 2001. — 416 с.
3. Донцов А. И. Социальные стереотипы: Вчера, сегодня, завтра / А. И. Донцов, Т. Г. Стефаненко // Социальная психология: хрестоматия / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М. : Аспект Пресс, 2008. — С. 170–187.
4. Ильин В. А. Групповое давление и групповое влияние: конформизм, нонконформизм, личностное самоопределение / В. А. Ильин, М. Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. — 2012. — № 1. — С. 44–58.
5. Кабалевская А. И. Представления о гендерных стереотипах в современной социальной психологии / А. И. Кабалевская // Психологические исследования. — 2012. — № 2(22). — С. 9. http://psystudy.ru
6. Психология развивающейся личности / под. ред. А. В. Петровского. — М., 1987.
7. Роджерс К. Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений / К. Роджерс. — Москва : Этерна, 2006. — 106 с.
8. Рябова Т. Б. Пол власти: гендерные стереотипы в современной российской политике / Т. Б. Рябова. — Иваново : Изд-во Иван. гос. ун-та, 2008.
9. Ядов В. А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы / В. А. Ядов. — Самара : Изд-во Самар. ун-та, 1995.

Е. Ф. Яцина
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии Ужгородского национального университета

СОЦИАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В КОНТЕКСТЕ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Резюме

Предметом научного интереса автора стало исследование роли социальных стереотипов в выборе индивидами нетрадиционных форм брачно-семейных отношений. Отмечено, что социальные стереотипы — это результат категоризации социального опыта, предопределенного культурой и воспитанием. Они детерминируют как поведение индивидов, так и объясняют действия и поведение партнеров по взаимодействию. Предполагается, что наличие различных форм партнерских отношений, поиск таких видов взаимоотношений, когда партнеры ощущали бы себя комфортно, были бы равноправными партнерами в браке, помогут преодолеть социальные стереотипы.

Ключевые слова: социальный стереотип, брачно-семейные отношения, равноправные партнеры.

O. F. Yacina
Associate Professor of Psychology, Uzhgorod National University, Ph.D.

SOCIAL STEREOTYPES IN THE CONTEXT OF MARRIAGE AND FAMILY RILATIONSHIPS

Summary

The subject of scientific interest in the author's research was the role of social stereotypes in the choice of alternative forms of marriage and family relations by individuals. It is noted that social stereotypes are the result of categorizing social experience, determined by culture and education. They determine both the behaviour of indiiduals and the way they interpret the actions and behaviour of their partners in the relashionship. It is noted that the availability of various forms of partnerships and search for the types of relationships in which partners would feel comfortable being equal partners in marriage, will help to overcome social stereotypes.

Key words: social stereotype, marriage and family relations, equal partners.

СЕКЦІЯ 5

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ПОДОЛАННЯ НЕЮ ЖИТТЄВИХ КРИЗ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

УДК 159.2

А. К. Болотова
доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и экспериментальной психологии
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»

ГОТОВНОСТЬ К САМОРАСКРЫТИЮ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

Феномен самораскрытия может рассматриваться на разных уровнях: от социально-психологического до индивидуально-личностного, где субъектом открытости будет выступать как отдельный человек и его потенциальные возможности в сфере социальных коммуникаций, так и группы или корпорации. На уровне межличностных взаимодействий самораскрытие есть проявление потенциальных возможностей человека и его готовности к открытому и доверительному взаимодействию в социуме. В практическом плане решение этих проблем может выступать как социальный заказ представителей тех профессий, где комфортные социальные коммуникации являются значимым фактором преодоления трансформационных изменений в обществе.
Ключевые слова: самораскрытие, самореализация, личностный потенциал, доверительность, аттракция самораскрытия.

Личность и исследование ее потенциальных возможностей достаточно широко представлены в работах отечественных психологов прошедшего и настоящего времени. Достаточно назвать имена С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева, А. Е. Личко, В. С. Мерлина, Л. Ф. Бурлачук, Л. Н. Собчик. А. Г. Асмолова, Д. А. Леонтьева и др. В этих работах личность и ее потенциал представляется как своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимости, что проявляется, прежде всего, в индивидуальном поведении человека. Как пишет С. Л. Рубинштейн — «человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств». В настоящее время эта проблема приобрела новое звучание в связи с ростом темпа и разнообразия изменений и трансформаций во всех сферах жизни.

Сегодня более динамичный мир побуждает по-новому подходить к решению проблемы личности и ее потенциала. Личность предстает как динамическая структура, где базисным основанием выступает готовность к изменениям, жизнестойкость и открытость в социальных контактах. Эти новые подходы к личностным характеристикам открывают новые перспективы для понимания и изучения личностного потенциала. Личностный потенциал и его понимание в психологической литературе далеко от однозначности. Часто его отождествляют с психологическим потенциалом и тогда доминантным становится психологическое благополучие личности в терминах позитивной психологии (К. Петерсон, М. Селигман). Другой подход

© Болотова А. К., 2012

связывает личностный потенциал с успешностью адаптации к требованиям конкретного социума. Мы исходим из достаточно обобщенного понимания личностного потенциала в контексте самореализации и самораскрытия. В соответствии с этим пониманием личностный потенциал позволяет сохранять стабильность деятельности и социальных взаимодействий на фоне давлений и изменяющихся условий жизнедеятельности.

Таким образом, личностный потенциал — это устойчивые личностные характеристики достаточно высокого иерархического уровня, которые развиваются прижизненно и связаны с психологическим здоровьем, зрелостью и успешностью деятельности. Личностные характеристики — бесконечная совокупность свойств отдельного человека, в том числе и психические и социально-психологические свойства личности, что отмечали в своих работах В. С. Мерлин, А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев. К таким социально-психологическим свойствам личности, составляющим её неповторимость и уникальность в межличностных отношениях можно отнести и готовность, способность к самораскрытию, доверительность и открытость. Готовность к открытому доверительному социальному взаимодействию или самораскрытие играет ведущую роль в профессиональном и социальном самоопределении личности, психологическим потенциалом для ее успешной самореализации в социуме.

Самораскрытие может служить также системой координат для осмысления профессионального и личного опыта в преодолении сложных жизненных ситуаций, поскольку позволяет реализовывать личностный потенциал не только в профессиональной деятельности, но и в сфере широких межличностных отношений. Однако, на пути исследования данного феномена в структуре личности остается еще много неизученного и в целом все еще недостаточное количество эмпирических исследований в психологической литературе. Недостаточная разработанность феномена самораскрытия как свойства личности имеет определенные трудности. Это связано, прежде всего, с определения места самораскрытия в общей структуре личности и в проявлениях её индивидуальности в процессе социализации и межличностных контактов. Требует также уточнения и роль самораскрытия в профессиональном самоопределении личности и её самореализации в социуме.

Одно из возможных условий личностной самореализации, на наш взгляд, — обращение к идеям гуманистической психологии, где саморегуляция личности и активная самореализация осуществляются в сотрудничестве, сотворчестве людей, в открытости диалога, доверительности межличностных отношений, самораскрытии на всем протяжении жизненного пути личности.

Открытое взаимодействие, поиск путей фасилитации, психологической поддержки личности, создание особой психологической атмосферы межличностных отношений, которые отличаются взаимным вниманием, заботой, пониманием и принятием другого. Такие отношения на социально-психологическом уровне понимаются как условие самораскрытия личности. Феномен открытости можно рассматривать на разных

уровнях: от социально-политическою до интимно-личностного, где он представлен как самораскрытие. Субъектом открытости может быть человек, группа, организация или социальная система в целом. На социально-психологическом уровне открытость проявляется в феномене готовности к самораскрытию. В теоретическом плане проблема самораскрытия определяется логикой развития социально-психологических исследований продуктивного общения, психологической компетентности, готовности к диалогу-общению [2; 4; 12].

Теория самораскрытия впервые получила развитие в рамках гуманистической психологии. Самораскрытие в широком смысле есть сообщение личной информации о себе воспринимающим нас людям. Наряду с этим пониманием существует и другое толкование термина самораскрытие, предполагающее открытость, искренность, естественность поведения человека в межличностном общении и, как одно из следствий снятие социальной напряженности, подлинность, доверительность отношений.

С. Джурард [21; 22], автор теории самораскрытия и один из представителей гуманистической психологии, в частности, поддерживает позицию учителей, которые не ограничиваются программой, а раскрывают учащимся свои взгляды на политику, этику, религию, семейную жизнь, чтобы они были знакомы с плюрализмом в подходе к жизни. Такой подход предполагает отказ от авторитарности в образовательной политике, в социальных контактах, созидание отношений сотрудничества, сотворчества старшего и младшего, руководителя и подчиненного. Эта сторона профессиональной деятельности наиболее полно высвечивает личностный потенциал в готовности строить комфортные позитивный социальные контакты.

В западной литературе, где исследованию самораскрытия посвящено значительное внимание, представлен целый ряд теорий, характеризующих функции и последствия самораскрытия для межличностных отношений. Так, одно из объяснений самораскрытия, его сущности получило название феномена взаимности, когда самораскрытие одного человека вызывает самораскрытие другого, и тем самым нивелирует социальную напряженность. Открытость другого может рассматриваться как знак, что его принимают и ему доверяют [11; 23]. Другое объяснение этого феномена вытекает из теории справедливости, в соответствии с которой человек склонен к равенству и справедливости в социальных контактах и, если не отвечает взаимностью на откровенность, он ставит себя и партнера в неравную ситуацию [19]. А. Голднер предполагал, что человеческие отношения управляются нормой взаимности, и это представление стало одним из базисных для объяснения феномена самораскрытия также и в отечественной психологии.

В американской психологии предложено объяснение взаимности самораскрытия через моделирование и доверие. Если один человек открыл другому нечто личное, другой ориентируется на это поведение как на модель и отвечает тем же [19; 25]. Однако наибольшую экспериментальную поддержку, наряду с объяснением через норму взаимности, получило объяснение самораскрытия с позиции теории социального обмена,

когда самораскрытие выступает в качестве социальной награды [15]. В теории С. Альтмана и Д. Тейлора дана модель самораскрытия в ходе развития межличностных отношений. Согласно этой теории по мере развития во времени и прогрессирования отношений ко все более интимным растет глубина самораскрытия и эта информация касается все большего количества сфер жизни. Самораскрытие, кроме того, занимает все больше времени. Однако внезапное, несвоевременное глубинное открывание информации при отношениях по типу «слепого увлечения», когда другой не готов принять такой глубины информации, может привести к разрыву во взаимоотношениях [17]. Подтверждение этому существует и в ряде исследований по межличностным отношениям в отечественной социальной психологии [1; 7]. Эти исследования показывают, что самораскрытие в межличностных отношениях весьма не распространенное явление в социальных коммуникациях. И лишь особый личностный потенциал, как это описывает Д. А. Леонтьев, адаптивность личности к социуму формирует и особенное проявление индивидуальности — способность к самораскрытию, зачастую, к сожалению, несущую одностороннюю, не всеми принимаемую и понимаемую направленность к созиданию благоприятных, продуктивных позитивных отношений.

В некоторых исследованиях показано, что самораскрытие в развивающихся во времени отношениях, определяемых тематикой, содержанием и избирательностью общих тем, может приобретать характер взаимности самораскрытия. Нарастание глубины самораскрытия зависит от наличия общих интересов, ценностей, жизненных планов и ориентации собеседников и, как правило, носит постепенный, пошаговый характер. Качество и своевременность получаемой от партнера обратной связи, чаще одобрительного, позитивно-эмоционального плана [14; 18], может поддерживать или тормозить развитие этих отношений во времени.

В современных социально-психологических исследованиях когнитивная модель развития межличностных отношений во времени рассматривает не столько интеракцию участников общения саму по себе, сколько значение такого поведения для самих участников. Так, С. Альтман и Д. Тейлор [15] приводят примеры того, что если ожидаются заведомо непродолжительные отношения, то люди раскрываются легко и глубоко (эффект «вагонного попутчика»), а если проецируются длительные отношения, то — медленно и пошагово. При этом важно, насколько взаимны были такие ожидания и, как видится каждому будущее этих отношений, их возможное пролонгирование.

Исследование временной динамики самораскрытия показало, что самораскрытие является необходимым условием развития межличностных отношений, особенно в диаде, условием их устойчивости во времени. Так, если люди длительное время не ощущают взаимности в самораскрытии со стороны друг друга по мере углубления эмоциональных отношений, то эти отношения никогда не достигнут стадии интеграции (M. Knapp, 1979). В соответствии с развитием межличностных отношений и предполагаемым самораскрытием описывается временная последовательность стадий раз-

вития отношений и их завершения: инициальной, экспериментирования, интенсификации, интеграции, «оков», дифференциации, ограничений, косности, избегания, завершения.

В исследованиях Р. Ачера [16] показано, что преждевременное самораскрытие может затормозить развитие отношений. В эксперименте испытуемые мужчины слышали интимное самораскрытие от своих собеседников в начале, в середине или в конце беседы, в процессе которой происходило знакомство. Несмотря на небольшую разницу во времени, в случае «ранних условий» испытуемым меньше нравился собеседник. Они также были менее готовы к ответному самораскрытию, чем, допустим, другие испытуемые, с «поздними условиями».

Взаимная открытость — необходимое условие развития отношений на начальных стадиях. Когда отношения продвинулись, ответная открытость не обязательно должна следовать сразу же за открытостью другого. Но если самораскрытие не оказывается согласованным, ответным на большем отрезке времени, скорее всего, последует ухудшение отношений. По мере того как отношения развиваются во времени, растет ширина и глубина самораскрытия. В ряде исследований показано, что, в отличие от отношений малознакомых людей, при взаимоотношениях друзей или супругов, когда нет необходимости в немедленном реагировании, партнеры более избирательны в ответном самораскрытии [17]. При этом, однако, важно, чтобы самораскрытие не включало выражения большого количества негативных эмоций. А частое выражение позитивных чувств в длительных интимно-личностных отношениях, как следствие, ведет к усилению межличностной привлекательности, даже независимо от глубины самораскрытия и времени его предъявления [20].

Таким образом, самораскрытие само по себе, а также при учете временных параметров способствует развитию успешных межличностных отношений и продуктивной самореализации личности, способствует формированию личностного потенциала, как основы проявления индивидуальности в общении. Этому способствует и то, что важнейшим свойством индивидуальности выступает принятие другого как ценности, искренность, подлинность, открытость и доверительность собственных отношений к миру и к самому себе [1].

Самораскрытие — один из эпифеноменов проявления личностного потенциала в социальных контактах. Его содержательные характеристики и значение в рамках гуманистического подхода должны убедить нас в необходимости и практической важности познания и усвоения психологических механизмов и сущности самораскрытия в профессиональной деятельности.

Феномен открытости затрагивается и при исследовании таких тем, как одиночество человека, интимность и даже самопредъявление. Потребность в открытости, доверии и честности в межличностных контактах — специальная область социально-психологических исследований. На социально-психологическом уровне открытость проявляется в готовности личности к самораскрытию в ситуации межличностного или группового общения.

Наиболее распространенное определение самораскрытия принадлежит родоначальнику исследования этого феномена в западной психологии, представителю гуманистической ориентации С. Джурарду: «Самораскрытие — это сообщение другим личной информации о себе; сознательное и добровольное открытие другому своего «Я»; это акт представления себя, показа себя воспринимающим нас людям» [21, 235]. При этом самораскрытие и самопредъявление рассматриваются как разные сосуществующие реальности: поверхностное, неглубокое самораскрытие чаще сопряжено с выраженным самопредъявлением. Если самораскрытие — это сообщение личной информации о себе в виде открытого выражения своих чувств, взглядов, мыслей о политике, этике, религии, семейной жизни и т. д. в форме персонификации, готовности к диалогу, то самопредъявление — это определенные тактики манипулирования общеизвестными истинами, неперсонифицированные монологи в виде самоподачи. Самопредъявление нередко образует дистанцию, закрытость в межличностных контактах. И такому взаимовлиянию есть определенное объяснение, которое связано с содержательными характеристиками и функциями самораскрытия в общении.

Прежде всего, следует отметить, что самораскрытие — это новая позиция, например, учителя, учителя-фасилитатора, помогающего, способствующего обучению ученика. Это новая парадигма воспитания — переход от учения как «насыщения знаниями» к обучению как «учить учиться», в основе которого идеи гуманистического трансперсонального воспитания ученика, поощрения его активности, автономности, поддержка его индивидуальности, раскрытие присущего ему личностного потенциала.

Как коммуникатор (сообщающий о себе нечто человек) такой учитель может вызвать и позитивные, и негативные последствия для себя в ситуации самораскрытия. Наиболее частым из позитивных последствий самораскрытия можно назвать возникновение аттракции (привлекательности собственной личности) для тех, с кем взаимодействует, вступает в контакт человек. Аттракция здесь является необходимой предпосылкой самораскрытия и других в общении. Кроме того, самораскрытие свидетельствует о психическом здоровье человека, об эффективно функционирующей личности. Неспособность человека к самораскрытию может препятствовать личностному росту, блокировать потребность в самореализации. Вместе с тем чрезмерное самораскрытие, не учитывающее социальные стандарты, этические нормы, может привести к социальной дезадаптации личности. Поэтому, говоря о самораскрытии, важно принимать во внимание его содержательные и временные параметры, критерии своевременности [7; 8; 9].

Содержательные характеристики самораскрытия включают соответствие самораскрытия социальным, этическим, социокультурным, региональным и национальным нормам общественного бытия. Это в широком понимании самораскрытия, а в узком оно должно соответствовать прежде всего контексту и времени взаимодействия, ролевой и статусной ситуации общения, уровню интимности и доверительности общения и, конечно,

соотноситься с характером, возрастными и личностными особенностями реципиента, т. е. того, кто воспринимает самораскрытие, на кого оно направлено, кому предназначено [10].

В настоящее время можно говорить о предельных содержательных и временных параметрах самораскрытия, которые включают тематические сферы самораскрытия и обобщены в так называемые уровни и индексы последовательности самораскрытия [21]. Каждый из двух основных уровней тематических сфер включает по три индекса последовательности возможного самораскрытия. Таким образом, выделяется шесть основных индексов, а вернее говоря, возможных пределов самораскрытия с точки зрения этики, содержания и своевременности самораскрытия.

Первый уровень (отношение к внешним объектам и явлениям социальной жизни) включает такие индексы самораскрытия:

1) отношения, установки, мнения и ценности общественной и культурной жизни;

2) вкусы, интересы и предпочтения;

3) работа, профессия.

Второй уровень (отношение к морально-этическим и нравственным сторонам жизни):

1) бюджет, деньги;

2) личность, «мое Я»;

3) тело, здоровье.

В ряде исследований показано, что большинство людей открываются в выражении собственных отношений к внешним объектам и явлениям социальной жизни и значительно реже — к морально-этическим проблемам и нравственным сторонам жизни [1]. Еще реже многие склонны раскрываться в интимно-личностной сфере, где часто отмечается псевдораскрытие, «напускная скромность». Считается, что в доверительных отношениях, в ситуации общения-диалога, продуктивно развивающегося в течение длительного времени, самораскрытие коммуникатора возможно в пределах всех названных уровней и индексов.

Такое самораскрытие способствует самопознанию личности, проявлению ее личностного потенциала и самореализации в общении, вызывает ответное самораскрытие у реципиентов, удовлетворяет потребность в интимности, помогает преодолеть чувство одиночества. Особенно уместно и своевременно такое самораскрытие, когда речь идет о взаимоотношениях учителя со старшими учащимися, где рефлексивность, открытость учителя, его готовность к диалогу-общению помогают старшеклассникам расширить круг общения, способствуют преодолению застенчивости, дают ощущение позитивной оценки себя, ощущение социальной награды в признании и принятии своей личности.

Можно сделать вывод, что достижение эмоционального контакта в межличностных отношениях через самораскрытие связано скорее не с количеством сфер самораскрытия, а с качественными его особенностями, с глубиной внутреннего диалога, степенью проявления индивидуальности в диалогическом общении, открытостью и принятием Другого. Такое обще-

ние отличается проявлением ряда особых качеств индивидуальности, среди которых выделяются эмпатийность, развитые коммуникативные умения, компетентность в общении [12].

Важно отметить тенденцию влияния временных параметров самораскрытия на эмоциональный фон общения, позитивность ожиданий в межличностных отношениях. Так, самораскрытие человека по всем шести индексам в начальном, непродолжительном по времени периоде только еще складывающихся взаимоотношений может вызвать у партнера повышенно защитный, «закрытый» характер реакции в общении и привести к социальной дезадаптации, вызвать эмоциональное отторжение, непринятие такого внезапного самораскрытия. Несвоевременность самораскрытия в подобной ситуации не будет способствовать развитию дальнейших эмоциональных взаимодействий, тем более не способна будет вызвать ответное самораскрытие. И наоборот, догматичность позиции в общении, ригидность в связи с проблемами эмоциональных отношений и самораскрытием значимо коррелирует у большинства людей с их возрастом, со стажем профессиональной деятельности. Так, по результатам специально проведенного исследования [1; 9], чем дольше работает учитель в школе, тем отчетливее проявляется ведущий тип личностной представленности педагогов в общении, соответствующий скорее понятию «самопредъявление», а не «самораскрытие». Молодые учителя отличаются большей готовностью к самораскрытию, созданию позитивных отношений с учениками, хотя они не всегда представляют пути, закономерности и возможные последствия самораскрытия. Однако интуитивно тенденция к самораскрытию связывается с возможностью аттракции, возникновения привлекательности, близости к другому во взаимодействии. Самораскрытие другого для реципиента выступает как «социальная награда», как особый тип отношений, свойственный только данному субъекту и весьма неординарно проявляется в его индивидуальности. Такое общение вызывает чувства доверия, располагает к собственному самораскрытию, снижает напряжение, барьеры в ситуации социальных взаимодействий. Ряд исследователей указывает также на психотерапевтический эффект самораскрытия как для коммуникатора, так и для реципиента, поскольку удовлетворяется потребность в интимном общении, преодолевается чувство одиночества, возникает эффект психологической безопасности [15; 16].

Вместе с тем самораскрытие, как проявление индивидуальности в межличностных отношениях, таит в себе ряд ограничений и связанных с ними негативных последствий. Как было отмечено, самораскрытие возможно в разных жизненных сферах и на разных уровнях, но при этом оптимальное самораскрытие должно соответствовать социальным нормам общества, соотноситься с уровнем интимности и ощущением предела взаимности, соответствовать контексту и времени общения, не нарушать границ внутреннего Я, личностного пространства, учитывать ролевые и статусные отношения. Несоблюдение этих ограничений, как следствие, может вызвать социальную дезадаптацию, нарушение этических норм социальной регуляции межличностных отношений [26].

Самораскрытие должно осуществляться также с учетом определенных временных ограничений. Преждевременное, особенно в ситуации взаимодействия малознакомых партнеров, самораскрытие тормозит общение, снижает его продуктивность. Поэтому важно учитывать уместность и своевременность представления личной информации о себе, соблюдать принцип пошагового продвижения в самораскрытии, по мере углубления содержания, развития взаимности и доверительности отношений.

В ситуации самораскрытия важно учитывать этические нормы и правила. Так, считается, что самораскрытие по первым трем индексам (суждения, интересы, работа) уместно при формальном общении, официальных отношениях. Что же касается таких индексов самораскрытия, как деньги, личность, здоровье, то это уместно в ситуациях неформального общения, на уровне интимно-личностного взаимодействия, хорошо продвинутых и длительных эмоционально-позитивных отношений. В других случаях самораскрытие по данным индексам может привести к дезадаптации, вызвать состояние фрустрации. В психологических исследованиях обнаруживается значимая позитивная связь между умением вызвать самораскрытие, выраженностью позитивных ожиданий от самораскрытия и конструктивностью поведения в ситуации фрустрации, нарушения психологического комфорта общения [7; 6].

Для понимания сущности самораскрытия важен не только анализ глубины, широты содержания, своевременности и гибкости в продвижении по уровням самораскрытия, но и анализ с точки зрения отнесенности к предметам и явлениям нашей действительности или внутриличностным проблемам собеседников; отнесенности к содержанию конкретной ситуации общения, объединяющей участников взаимодействия. Здесь существенна диалогичность, проблемность содержания самораскрытия, Истинное самораскрытие рассматривается как проявление диалога-общения, как его условие.

Самораскрытие в групповых межличностных отношениях также связано с позитивными моментами: оно формирует положительные контакты между членами группы, чувство «мы», повышает самооценку каждого члена группы, создает позитивные установки, способствует разрешению конфликтных ситуаций. Наличие уровней и индексов самораскрытия позволяет регулировать границы Я, хотя и остается достаточный процент риска возникновения контроля со стороны общества за чужим Я, что иногда может вызвать фрустрацию или депрессию. Трудно воспринимается в ситуации самораскрытия и риск получить критику или отказ со стороны другого как ответную негативную реакцию на самораскрытие в группе [20]. И все же те положительные моменты, которые несет самораскрытие для личности, возможности проявления ее личностного потенциала и самореализации в социуме весьма и весьма позитивны как для самой личности, так и для других участников общения. Постижение человеком чувства открытости в контактах, достижения психологической близости, интимности между людьми, намного важнее тех издержек, негативных последствий, которые могут возникнуть на пути самораскрытия, движения к другому (А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, 2008).

Самораскрытие в общении рассматривается в тесной связи с целой системой новых психологических ориентиров, важной чертой которых является деформализация межличностных отношений в направлении совместной развивающей деятельности и самореализации личности, ее творческого потенциала.

Таким образом, самораскрытие представляет собой оптимальный психологический фон самореализации личности и её личностного потенциала в межличностных взаимодействиях, который создает возможности для преодоления резких социальных изменений и нестабильности. Такое содержание самораскрытия означает готовность личности принимать и самостоятельно инициировать изменения в своей собственной жизни и наилучшим образом адаптироваться к трансформационным изменениям в обществе.

Список литературы

1. Амяга Н. В. Самораскрытие педагога в общении со старшеклассниками / Н. В. Амяга : автореф. канд. дис. — М., 1989.
2. Амяга Н. В. Методика изучения личностной представленности в общении / Н. В. Амяга // Журнал практического психолога. — № 4. — 1998. — С. 8–17.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М., 1972.
4. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. — М., 2006.
5. Аронсон Э. Социальная психология / Э. Аронсон. — М., 2002.
6. Белинская Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М., 2002.
7. Болотова А. К. Психология времени в межличностных отношениях / А. К. Болотова. — М., 1997.
8. Болотова А. К. Психология организации времени / А. К. Болотова. — М., 2004.
9. Болотова А. К. Человек и время в познании, деятельности, общении / А. К. Болотова. — М., 2007.
10. Куницина В. И. Межличностное общение / В. И. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб., 2002.
11. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — М., 1998.
12. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. — М., 1989.
13. Роджерс К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. Становление человека. — М., 1993.
14. Хараш А. У. Личность, сознание и общение / А. У. Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения. — М., 1979.
15. Altman S., Taylor D. Social penetration of Interpersonal relationships. — New York, 1979.
16. Archer R. Role of personality and social situation // International relation. — San Francisco, 1979.
17. Derlega W., Chaikin A. Sharing intimacy. — New York, 1975.
18. Gilbert S. The Communication of Self-Disclosure // Humanity Communication. Res. — 1975. — Vol.1.
19. Gouldner A. The Norm of Resiprociti // Journal of Personal Social Psychology. — 1983. — Vol. 25.
20. Hiebsch H. Kommunikation und sociale interaktion. — Berlin. 1991.
21. Jourard S. M. The trausparentself. — New York, 1971.
22. Jourard S. M. Healthy personality. — New York, 1974.
23. Maslew A. Toward a psychology of being. — New York, 1969.
24. Morton T. Intimacy and reciprocity at exchenge // Journal of Social Psychology. — 1978. — Vol. 36.
25. Rubin L. Liking and Loving // An Invitation to social psychology. — Vol. 62.
26. Wohlfahrt A. Psychosociale Teamberatung. — Tubingen, 1990.

А. К. Болотова
доктор психологічних наук,
професор кафедри загальної і експериментальної психології
Національного дослідницького університету
«Вища школа економіки»

ГОТОВНІСТЬ ДО САМОРОЗКРИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ

Резюме

Феномен саморозкриття може розглядатися на різних рівнях: від соціально-психологічного до індивідуально-особового, де суб'єктом відвертості виступатиме як окрема людина і її потенційні можливості у сфері соціальних комунікацій, так і групи або корпорації. На рівні міжособових взаємодій саморозкриття є проявом потенційних можливостей людини і її готовності до відкритої і довірчої взаємодії в соціумі. У практичному плані вирішення цих проблем може виступати як соціальне замовлення представників тих професій, де комфортні соціальні комунікації є значимим чинником подолання трансформаційних змін в суспільстві.

Ключові слова: саморозкриття, самореалізація, особовий потенціал, довірчість, атракція саморозкриття.

A. K. Bolotova
Doctor of Psychology,
Professor of the Department of General and Experimental Psychology
of the National Research University
«Higher School of Economics»

PREPARE TO SELF-REVELATION AS THE PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF THE PERSON

Summary

Personality presentation problem has not been defined in terms of interpersonal relations IN Russian psychology. Self presentation varies in differing levels beginning from the social-psychological up to the individual level, taking into account either the image of the individual with his personal traits or the image of the social group. At the level of the interpersonal relationship reveal oneself comprises emotional stability, agreeableness, self-consciousness, openness to self-dialogue. In practice self-presentation is a key piece of a person's social experience, which is very important for his professional activity.

Key words: self-openness, self-realization, personality potential, confidentiality, attraction of self-openness.

УДК 159.978.3:159.923.31:616.61:611.9

С. М. Бондаревич
кандидат психологических наук,
врач-уролог при городской консультативной поликлинике, г. Одесса

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ПОСТНЕКЛАССИКИ В РАМКАХ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА. МОДЕЛЬ МЕТАФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

В данной статье мы рассматриваем теоретические предпосылки разработки модели Здоровья в рамках синергетического подхода в условиях постнеклассики. Предлагается к рассмотрению модель Метафизического Здоровья.
Ключевые слова: модель Метафизического Здоровья, санопсихология.

Проблема улучшения, повышения качества и уровня жизни беспокоила человечество всегда. Соответственно, человечество беспокоила как проблема здоровья, так и проблема долгожительства. Чаще всего эти три проблемы рассматривались многими авторами одновременно, хотя в действительности, их связь друг с другом не так однозначна, как кажется на первый взгляд. Так, например, с одной стороны, здоровый человек может лишиться жизни в результате ДТП, а постоянно болеющий с детства человек, может оказаться долгожителем. Таким образом, мы видим, что эти три измерения присутствуют в проблемном поле человека одновременно [6].

Существует еще одна неоднозначность в отношении этих трех понятий. Приоритет исследования этих проблем по преимуществу всегда принадлежал медицине. Так и первые модели здоровья были осуществлены в рамках медицинского подхода, причем это были модели здоровья-болезни, которые исходили из моделирования болезни как таковой.

Основные разработки в моделировании здоровья опирались на понимание данной проблемы с двух точек зрения: 1) понимание здоровья «от болезни» — патоцентрическая модель здоровья (как пример приоритета медицины); 2) понимание здоровья «от здоровья» — саноцентрическая модель (как пример приоритета социо-экономического параметра) [9]. Анализ ситуации демонстрирует, что не всегда приоритет в исследовании здоровья принадлежит только медицине.

Следовательно, при построении модели Метафизического Здоровья, что является целью нашего исследования, нам необходимо соотнести приведенные модели и приоритеты исследований.

Однако, в развитии болезни кроме, например, инфекционного агента — как приоритет медицины, имеет значение ряд других факторов: 1) образ жизни человека — приоритет социума, 2) его особенности поведения — приоритет психологии, 3) отношение к себе и к другим — приоритет психологии, 4) его роль, реализованность, а также значимость в социуме —

 © Бондаревич С. М., 2012

приоритет социума, 5) целеобразование и целеполагание — приоритет психологии, 6) актуализация потребностей — приоритет психологии и т. д. Это демонстрирует наличие приоритета в области социальной и психологической составляющих.

Поэтому, подходить к проблеме моделирования здоровья необходимо с позиций понимания его многоуровневой структуры в рамках единого подхода, который бы позволил нам увидеть подвижность приоритетности названных составляющих.

В методологическом плане подвижность свидетельствует о возникающей несогласованности уровней/объектов, по отношению к которым выделены факты. Так, например, инфекция относится к уровню тела/организма как объекта исследования, а образ жизни и все последующие названные факторы (1–6) относятся к объекту другого уровня — к самому человеку. Поэтому, прежде чем перечислять рассматриваемые отдельные факты, нам необходимо задать исходную модель и, только после этого рассматривать те факторы-параметры, которые будут становиться приоритетом в разрабатываемой нами модели.

В качестве единого такого подхода мы выбрали концептуальную модель «целое в целое» как методологический инструмент исследования, включающий подвижность приоритетности («плавающий режим управляющего параметра» [7; 6]).

Это означает, что мы можем рассматривать человека как целое и, его тело как целое, и, его жизнь как целое, и, его здоровье как целое, долгожительство как целое, психику как целое, социум как целое, природу как целое, а также их отношения по основанию отношения целых сосуществующих в «плавающем режиме» приоритетности в период жизни тела на основании концептуальной модели «целое в целом» [6; 7].

Тогда, инфекционный агент переходит в категорию фактора болезни уровня тела, который проявившись в теле и изменив состояние здоровья, может со временем стать управляющим параметром-фактором уровня здоровья человека. Другие факторы по модели «плавающей приоритетности» представляя собой уровень человека, и проявляясь на этом уровне, могут в отдельных случаях приводить к возникновению болезни на другом уровне тела/организма.

При рассмотрении модели Метафизического Здоровья важно подчеркнуть, что человек — это совместный продукт: 1) взаимоотношений психики, которая включает: мышление, сознание, личность и другие составляющие системы психической реальности, выделяемые в рамках общей психологии; 2) тела/организма, который включает физиологическую, биологическую и другие составляющие организма, выделяемые медициной и медицинской психологией; 3) внешней среды как продукт, который включает: условия жизнедеятельности человека как индивида в социуме, которые подразумевают материальное благополучие, личностную реализованность, успешность в обществе, а также, экологию, следовательно, и природу, и культуру, включая ее социальные и другие составляющие. В результате наша модель приобретает следующий вид: это тело/организм,

психика, внешняя среда/экология/природа/социум/культура как целые, продуктом которых является человек как целое. Поэтому в нашей реализации концептуальная модель психосинергетики «целое в целом» получает конкретное наполнение и выражает сосуществование названных целых, продуктом которых является человек. В то же время, сосуществование человека со своим телом/организмом, психикой, личностью, внешней средой, подразумевающей природу, социум, культуру, сопровождается их взаимными изменениями.

И, поэтому, естественное привлечение психологического знания (общая и медицинская психология) к проблеме психологии здоровья в процессе разработки нами модели Метафизического Здоровья, основанной на позициях постнеклассической науки и предлагаемых ею методологических инструментах, в частности, концептуальной модели «целое в целом». Это обусловило актуальность исследований в рамках психологической науки и его научную новизну.

Существующее противоречие между медицинской моделью здоровья, направленной на поиск объективной причины («сущности») в формировании диады здоровье-болезнь и психологического подхода, исследующего субъективные факторы, фактически на другом уровне, послужило потребностью в разработке нами модели Метафизического Здоровья.

Понимание того, что единая модель здоровья должна включать обе формы жизни: и здоровье, и болезнь, а также все уровни существования человека: и тела/организма индивида (био-медицинское понимание проблемы), и человека как личности в его общепсихологическом понимании со всеми составляющими, ибо все они обладают достаточной актуальностью и значимостью в жизни каждого человека, привело к тому, что в рамках «витальной» или жизненной психологии нами был введен термин — «санопсихология». Предложенная к рассмотрению модель Метафизического Здоровья в аспекте санопсихологии позволяет рассмотреть переход-трансформацию Метафизического Здоровья в Реальное Здоровье.

Анализ теоретических подходов к проблеме моделирования здоровья, показал, что возникает необходимость определиться с данным категориальным понятием. В основе любой предлагаемой к рассмотрению модели уже изначально заложено смысловое определение понятия-категории Здоровья, которое будет использовано в последующем при построении самой модели, а также выборе того или иного психотерапевтического и/или чисто терапевтического, профилактического, а также, прогностического подхода.

Как показал анализ, на сегодня существует достаточно большое и разнообразное количество определений понятия здоровья и самих моделей здоровья, которое было представлено в виде определенной классификации А. Г. Бусыгиным, А. Л. Бусыгиной (2003), систематизировавшими собранные П. И. Калью (1988) формулировки/определения понятия «здоровье» [2].

Классификация определений понятия здоровья и моделей здоровья по их основным признакам:

1. Медицинская модель здоровья. Она предполагает такое определение здоровья, которое содержит лишь медицинские признаки и характеристики здоровья. Здоровьем считают отсутствие болезней, их симптомов. В соотношении с нашей моделью, это относится к уровню тела/организма.

2. Биомедицинская модель здоровья. Здоровье рассматривается как отсутствие у человека органических (т. е. телесных) нарушений и субъективных ощущений нездоровья. Внимание акцентируется на природно-биологической сущности человека, подчеркивается доминирующее значение биологических закономерностей в жизнедеятельности человека и в его здоровье. Биомедицинскую модель болезни характеризуют четыре основные идеи: 1) теория возбудителя; 2) концепция трех взаимодействующих сущностей — «хозяина», «агента» и окружения; 3) клеточная концепция; 4) механистическая концепция, согласно которой, человек — прежде всего тело, а его болезнь это поломка какой-то части организма. В биомедицинской модели здоровье рассматривается просто как отсутствие болезни. Сама же болезнь выражается в наличии определенного диагноза, выступающего как «этикетка» в длинном нозологическом ряду. В рамках этой модели нет места социальным, психологическим и поведенческим причинам развития болезни. Дефект (в том числе и психический) в биомедицинской модели здоровья, какими бы факторами он ни вызывался, всегда имеет соматическую природу. В отношении к нашей модели здоровья это также относится к уровню тела/организма.

В начале XX века биомедицинская модель была подвергнута пересмотру под влиянием концепции общего адаптационного синдрома Г. Селье и его теории стресса. Согласно адаптационной концепции Г. Селье болезнь есть неправильно направленная либо чрезмерно интенсивная адаптационная реакция организма [5].

3. Биосоциальная модель здоровья. В понятие здоровья включаются биологические и социальные признаки, которые рассматриваются в единстве, но при этом социальным признакам придается приоритетное значение.

4. Ценностно-социальная модель здоровья. Здоровье здесь рассматривается как ценность для человека, необходимая предпосылка для полноценной жизни, удовлетворения материальных и духовных потребностей, участия в труде и социальной жизни, в экономической, научной, культурной и других видах деятельности.

Этой модели в наибольшей степени соответствует определение здоровья, сформулированное Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), которое определяет здоровье как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или физических дефектов. Следовательно, здоровье можно представить как нормальное психосоматическое состояние человека, отражающее его полное физическое, психическое/душевное и социальное благополучие, обеспечивающее адекватную окружающим условиям регуляцию поведения и деятельности личности [2].

5. Интегративная модель здоровья, которая включает ряд различных признаков. Интегративную концепцию следует понимать как нечто целост-

ное. Она предполагает многофакторный, нелинейный характер этиологии, течения и лечения страданий и болезней и пытается совместить широкий подход к здоровью и болезни с нашими знаниями о роли социальных и психологических факторов на каждой стадии страдания и болезни [4].

6. Биопсихосоциальная модель болезни. Дж. Энгель (Engel, 1977) предложил биопсихосоциальную модель болезни, основанную на системном подходе к функционированию индивида не только на биологическом, но и на личностно-психологическом уровне, где реализуются социальные связи с людьми, входящими в непосредственное окружение, и на уровне социальном — через включение индивида в различные институты общества в целом. В основе биопсихосоциальной модели лежит диада «стресс-диатез», в которой диатез — это биологическая предрасположенность к определенному болезненному состоянию, а стресс — это психосоциальные факторы, актуализирующие эту предрасположенность [5].

Карл Ясперс (1997) считает, что понятия — «больной» и «здоровый» используются повсеместно для оценки явлений как самой жизни, так и самих людей, а также, оценки человеческих реакций, поступков, всего того, что можно отнести к понятию «бытие». Фактически, «здоровое» является синонимом «больного» [11].

В русле психологического и психосоматического подходов были выделены три основных направления в исследовании и моделировании здоровья-болезни [4, 5].

Первое направление — характерологическое [5; 6] направление, в котором Гиппократу принадлежит первая гуморальная или темпераментальная теория психосоматического единства, и которая, в последующем составила основы психосоматики. Античная модель Здоровья понимает его как внутреннюю согласованность, гармонию, уравновешенность, соответствие всех составных элементов целого. В античной модели Здоровья основное внимание уделено внутреннему устройству человеческого организма без затрагивания его отношений с окружающим миром (Гиппократ, Гален, Аристотель) [5]. В дальнейшем гуморальная теория получила свое развитие у Галена; в психологической теории конституции Э. Кречмера (E. Kretschmer), У. Шелдона, С. Стивенса (W. Sheldon, S. Stevens, 1942); в теории личностных профилей Ф. Данбер (F. Dunbar, 1943); в теории R. Rosenman и M. Friedman (1964, 1966), разработавших типологию «личностей риска», так называемого поведения типа А.

В результате, анализ характерологического или античного направления показал, что именно био-медицинские факторы-параметры являются приоритетом исследований данных авторов, и как следствие, в моделировании именно болезни.

Второе направление — психоаналитическое [4] или адаптационное [5] направление, обязано своим развитием теории психоанализа З. Фрейда и его конверсионной модели.

Адаптационная модель Здоровья основывается на возможности человеческого организма и соответственно личности как индивида приспосабливаться к условиям внешней среды и рассматривает условия успешной адаптации,

всесторонней гармонизации отношений субъекта-личности к окружающему миру. Адаптационная модель рассматривает два аспекта адаптации — биологический и социальный. (З. Фрейд, Ф. Александер, Г. Селье, У. Кеннон, И. П. Павлов, П. К. Анохин, Дж. Уотсон, Б. Скиннер и др.) [5].

В русле психоаналитических концепций, заложенных З. Фрейдом, занимался В. Бройтигам [4]. По его мнению, вытесненные из сознания социально неприемлемые инстинкты (агрессивные, сексуальные) прорываются, принимая ту или иную символическую форму [4].

Как вывод следует, что исследования в русле психоаналитического или адаптационного направления ориентированы на моделирование болезни, в которой приоритет принадлежит самой болезни (приоритет медицины).

Третье направление представляет интегративное [4] или антропоцентрическое [5] направление.

Интегративное направление, по мнению В. Бройтигама (1999), сформировалось в результате изучения большого контингента больных врачами-интернистами с так называемыми функциональными нарушениями без патологической органической основы: Л. Крель (L. Krehl) исследовал психофизиологические процессы физиологии, в частности влияние аффектов на телесные функции и на развитие соматических заболеваний; В. Вайцзеккер (V. Weizsacker) на основе исследования параметра личностного в развитии болезни, особенно в период кризиса, основал медицинскую антропологию (Weizsacker, 1949); Икскюль и Везиак (Uexkull, 1963, Uexkull, Wesiak, 1990) разработали биопсихосоциальную модель; Г. Бергман (G. Bergmann, 1936) в своих исследованиях, открыл стадию «функционального нарушения побуждений», предшествующую появлению органических изменений. Сходное направление создал Г. Вайнер (H. Weiner и соавт., 1957), считавший, что каждое заболевание имеет свои многочисленные подформы, каждый индивидуум имеет свои особенности, и ни одна болезнь не похожа на другую. Г. Вайнер является автором интегративной модели здоровья, болезни и болезненного состояния (Weiner, 1977) [4].

Антропоцентрическая модель Здоровья (О. Васильева, Ф. Филатов, 1999 [5]) опирается на представление о высшем (духовном) предназначении человека, в которой здоровье рассматривается как всесторонняя самореализация или раскрытие творческого и духовного потенциала личности (А. Маслоу, Р. Мэй, Б. С. Братусь).

Как вывод следует, что анализ третьего интегративного или антропоцентрического направления показал приоритет исследования медико-экономических или психолого-экономических параметров-факторов (болезни).

В результате, анализ представленных теорий показал нам, что все они ориентированы на моделирование самой болезни, а не на моделирование здоровья, т. е. произошла «подмена» этих двух понятий/категорий.

Необходимо понимать, что разнообразие психосоматических теорий в аспекте проблемы моделирования здоровья-болезни отражает определенные позиции, связанные с историческим процессом формирования идей, с определенной концентрацией внимания ученых на определенных на-

правлениях исследований, их приоритетом. Поэтому, эти модели здоровья с большей вероятностью и можно соотнести с моделями болезни. Также медицинская модель здоровья-болезни благодаря психоанализу, и развившемуся из него, психосоматическому подходу, позволила развиться ряду направлений в рамках психологической науки: психоаналитическому; психодинамическому; бихевиоральному; гуманистическому; экзистенциальному и др.

Современные модели Здоровья в русле психологического подхода основываются на принципах объединения и углубления в рамках того или иного подхода, представленного выше.

И. В. Шаркевич, Т. Г. Коваленко, Т. Г. Смеловская (2000) разработали четырехуровневую иерархическую модель здоровья. Ю. П. Кобяков (2006) разработал гипотетическую модель здоровья, в которой он предлагает рассматривать здоровье в виде планетарной системы, центр (ядро) которой образует планета «Здоровье». А. Г. Бусыгин, А. Л. Бусыгина (2003) предложили Ноосферную модель (НМЗ) и теорию здоровья, основанием которой стало мотивационное учение Маслоу, и, которая учитывает в равной степени, все виды базовых потребностей каждого отдельного человека при приоритетном значении здоровья всей человеческой популяции нынешнего и грядущих поколений [2]. В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов, И. В. Дубровина и др. (2001) в своей психологической модели здоровья вводят понятие — психологическое здоровье, основанное на исследованиях Б. С. Братуся и его категориального понятия — личностного здоровья.

Г. И. Малейчук (2004) в психологической модели психического здоровья рассматривает феномен «психическое здоровье». Психическое здоровье определено в рамках психологической модели с позиции самого человека, субъективной нормы, через понятие — Внутренней Картины Здоровья (ВКЗ), через существование двух уровней адаптации: Внешней и Внутренней, или нормы, правил, требований социума и потребности своего Я.

О. Васильева, Ф. Филатов (2001) представили целостную модель психически здоровой личности, или психологическую модель здоровой личности. Авторами введено такое понятие: особое интрапсихическое образование или «валеоустановка». Валеоустановка определяется авторами как интегрирующая структура психики, отвечающая за состояние здоровья [5].

В представленных психологических моделях подразумевается все та же медицинская модель болезни с приоритетом био-медицинских факторов на наличие или отсутствие нарушений функционального характера, которое со временем приводит к органическим изменениям в организме индивида.

Ближе всех к пониманию и, в частности, к построению модели Здоровья подошла валеология. Валеология выдвинула идею о необходимости выделения здоровья индивида в качестве предмета исследования (И. И. Брехман, 1980) [3].

Г. А. Апанасенко (1982) предложены такие категориальные понятия-термины как «образ жизни» и «количество здоровья», которые составили модель Здоровья — это модель оценки уровня соматического здоровья индивида [1].

Ю. П. Лисицыным (2004) введен термин — «санология» как синоним термина валеология, в котором она подразумевается как наука об общественном здоровье, фундаментом которой является «образ жизни» [9]. В. П. Петленко (1987) рассматривает понятие-категорию индивидуальное здоровье, и определяет его как системное образование, проявляющееся в зависимостях и связях здоровья общественного и индивидуального [10].

К. Бернаром (1987) предложена целостная (холистическая) модель здоровья, в которой здоровье рассматривается как единство соматического, психического (бессознательного и сознательного) и нравственного начал, оказывающих взаимное влияние друг на друга [10].

Однако, и валеологический подход в исследовании данной проблемы остался в рамках био-медицинского направления моделирования болезни с приоритетом на био-медико-экономические факторы/параметры.

С. А. Кулаков (С. А. Кулаков, 2007) разработал био-психо-социо-духовную и синергетическую модель развития психосоматических расстройств, и считает, что к исследованию заболеваний, расположенных в континууме здоровье — болезнь следует подходить с точки зрения синергетики как междисциплинарной науки о развитии и самоорганизации, изучающей связи между элементами структуры (подсистемами), которые образуются в открытых системах (биологических, физико-химических и др.) благодаря интенсивному (потоковому) обмену между веществом и энергией с окружающей средой в неравновесных условиях.

С. А. Кулаков (С. А. Кулаков, 2007) представляет свою био-психо-социо-духовную и синергетическую модель развития психосоматических расстройств четырьмя основными плоскостями (векторами): соматогенезом, психогенезом, социогенезом и ноогенезом. Преимуществом синергетического подхода служит тот факт, что на смену линейной нозоцентрической динамике приходят нелинейная дискретность и фрактальность [8].

Анализируя все три предложенных к рассмотрению направления в исследовании проблемы здоровья-болезни можно сделать вывод, что приоритетом в них является исследование именно категории болезни с основным уклоном на ряд различных био-медико-экономических или психолого-экономических факторов.

Предложенные к рассмотрению теоретические концепции по проблеме моделирования здоровья в рамках медицинского, психосоматического и психологического подходов, выявили, что они являются недостаточно функциональными, не отвечают на поставленные вопросы: 1) о системе функционирования взаимосвязей, взаимоотношений, взаимосоотношений и взаимодействий в разрабатываемой модели Здоровья; 2) что может играть роль основного системоформирующего, системоуправляющего параметра в модели Здоровья?

Однако, ряд авторов (В. Н. Запорожан, И. В. Ершова-Бабенко, 2002) считают, что конец XX и начало XXI века ознаменовался коренными изменениями в мировоззренческих и методологических взглядах ученых на науку, на научные подходы, на само естествознание, что естественно, привело к изменению представлений о мире, к пересмотру многих устойчивых

понятий и детерминистических законов естествознания, господствовавших до настоящего времени, в классических подходах [7].

При разработке модели Метафизического Здоровья, мы пришли к выводу, что в исследовании проблемы психологии здоровья имеющейся методологии в рамках психологической науки недостаточно, поэтому возникает необходимость применения методологий постнеклассической науки.

В русле постнеклассической науки человеческий организм/среда/система выступает как нелинейный природный сверхсложный синергетический объект/среда/система, обладающий двойственностью своего проявления — живого и неживого (идеального-духовного), множественностью проявления своих функций — живого, неживого, виртуального [6].

С точки зрения синергетики, организм человека представляет собой диссипативные структуры — дискретные самоорганизующиеся, рассеивающие энергию системы, отличающиеся спиралеобразным развитием в многомерном пространстве, траектория и автоколебательная амплитуда которого носит многовариантный характер, предопределяясь сложением разнонаправленных сил и факторов в точках бифуркации. При равенстве разнонаправленных влияний (особенно провоцирующих и ресурсных факторов) выбор системой траектории развития может предопределяться случайностями вблизи точек бифуркации [8].

Мы определяем здоровье как метафизическое понятие/категорию, которое представлено Метафизическим Здоровьем. Посредством экзистенциально-организмических (реальных) явлений/состояний/процессов (внутренних и внешних) происходит переход/трансформация Метафизического Здоровья в реальное Психологическое Здоровье. В результате, нами могут быть исследованы только такие понятия/категории как реальное Здоровье и реальная Смерть.

Предлагаемая к рассмотрению модель Метафизического Здоровья состоит в виде различных уровней с позиций степени согласованности/несогласованности между следующими параметрами/уровнями: психика человека; организм/тело; окружающая среда/социум. Каждый из данных уровней имеет свой внутренний и внешний подуровни, а также свои уровни/подуровни соотношения и согласования. В результате взаимодействия, взаимосодействия данные уровни/подуровни являются многослойными, многоуровневыми, взаимопроникающими и взаимопереходящими друг в друга. Одновременно, каждый из них является сложной системой, представляет собой сверхсложные синергетические нелинейные открытые самоорганизующиеся системы, которые формируют категорию/понятие — «целого в целом» (И. В. Ершова-Бабенко, [6]).

В модели Метафизического Здоровья с целью координации взаимодействия различных параметров/уровней возникает необходимость наличия формирующего и управляющего параметра. Таким параметром в предложенной к рассмотрению модели становится время, причем время является макропараметром.

Состояние/процесс здоровья/нездоровья или болезни — это постоянный/непрерывный процесс/состояние между жизнью и смертью. Одно умирает,

другое сразу же рождается. Человек чаще не знает, что он болен, он не чувствует себя больным, т. е. понятие/категория Здоровье — это понятие/категория виртуальное или субъективное. Между Здоровьем реальным и Болезнью виртуальной существует пространство или уровень того состояния, сбалансированность которого обеспечивает состояние истинного или реального Здоровья, а вследствие нарушения гармонии-баланса (гомеостаза) данных уровней развивается эффект «резонанса». При дальнейшем развитии эффекта «резонанса» между точками Болезни виртуальной и Болезнью реальной в точке «невозврата» (ее можно определить как «точка невозвращения» — болезнь-смерть), болезнь приобретает свой необратимый характер.

Амплитуду движения, ее скорость/интенсивность необходимо рассматривать через время, которое требуется для данного колебательного движения/амплитуды в заданных параметрах/пределах допустимого, а концентрация амплитуды позволяет определить время перехода виртуальной Болезни в реальную Болезнь, где само время является или представляет допустимый размах амплитуды. Данный принцип анализа состояний применим ко всем уровням, так как каждый из них обладает и своими отдельными характеристиками (внешними-внутренними), своим временем событий, которым присущ разный колебательный диапазон. Именно таким образом происходит развитие Болезни, которое проявляется в цикличности-фазовости своего развития через процесс бифуркации [11, 12].

На уровне пересечения горизонтальных и вертикальных осей/меридианов направляющая/формирующая роль в трансформации Болезни из ее виртуального состояния в реальное (стадии обратимости/необратимости в точке «невозврата»), отводится временному фактору. Время выполняет как внешнюю, так и внутреннюю функцию, являясь одновременно внутренним и внешним параметром. Время — это тот фактор/параметр, выполняющий связующую и организующую роль в нашей модели Метафизического Здоровья, одновременно являясь системоуправляющим и системоформирующим макропараметром.

Предложенная к рассмотрению модель Метафизического Здоровья представляет собой шар, сферу. Верхний полюс сферы представлен понятием/категорией — Психологическое Здоровье. Горизонтальные меридианы/плоскости составляют психические, телесные и социально-средовые явления/состояния/процессы. Данные меридианы/плоскости находятся в постоянном динамическом состоянии, являются плавающими, текучими, взаимопроникающими, взаимозамещающимися, взаимосодействующими. Нижний полюс сферы — это понятие/категория Смерти, которая является реальной, она экзистенциальна, существует на физическом/физиологическом, химико-биологическом уровне. Виртуального (метафизического) понятия/категории Смерти нет, ибо, энерго-информационная материя/субстанция никуда не исчезает, она может только трансформироваться и/или перейти на другой уровень существования (понятие о трех фазах психики, И. В. Ершова-Бабенко [6]).

Срединный меридиан/экватор составляет понятие/категорию Болезнь, которая может быть как реальной, так и виртуальной. Колебательный про-

цесс относительно середины меридиана/экватора определяет ее состояние виртуальности или реальности, ее обратимости или необратимости в рамках экзистенциального акта. В точках пересечения горизонтальных и вертикальных осей/меридианов, в так называемых, узловых точках, точках провала или подъема развивается эффект «резонанс в резонансе», что приводит к болезни, а затем, к реальной смерти живого организма.

В сферической модели Метафизического Здоровья время образует основную центральную ось, на которую нанизаны горизонтальные плоскости/уровни (внутренние параметры), а также фиксирующие/ограничивающие внешние боковые вертикальные оси/меридианы. В силу различных нарушений баланса/соответствия гомеостаза или болезни, происходит деформация формы сферы, в результате наблюдается выпячивание ее уровней/подуровней, а сама сфера приобретает вид вытянутого эллипса. Поэтому, горизонтальные уровни вытягиваются и приобретают вид спирали, минимальная ширина которых находится ближе всего к точкам рождения и/или смерти, а максимальная ширина находится на уровне экватора и, следовательно, соответствует максимальному подъему жизнедеятельности организма человека.

Рожденный здоровым человек — одна форма жизни, и, человек, рожденный больным — другая, такая же значимая форма жизни. С момента рождения как «точки отсчета» вступает в действие временной фактор или макропараметр, который через деформацию формы постепенно приводит живой организм к смерти. В результате временной деформации формы жизни наступает реальная смерть. С учетом временного макропараметра деформация формы является многоаспектной, многофакторной, многовекторной.

Процессы жизни в различных ее формах проявлений здоровья-болезни необходимо исследовать в аспектах витальной психологии, а с целью изучения данных процессов нами был введен термин — «санопсихология». Санопсихология на основании экзистенциально-организмических (реальных) явлений/состояний/процессов (внутренних и внешних), позволяет нам исследовать переход/трансформацию Метафизического Здоровья в реальное Психологическое Здоровье в рамках постнеклассического понимания проблемы психологии здоровья.

Выводы

Таким образом, рассмотрены теоретические предпосылки по проблеме моделирования Здоровья в рамках медицинского, психосоматического и психологического подходов.

Раскрыта предложенная к рассмотрению структура модели Метафизического Здоровья, которая включает ряд временных внешних и внутренних параметров — горизонтальных и вертикальных. Временной параметр — это системоформирующий и системоуправляющий макропараметр модели.

Рассмотрены концептуальные предпосылки и необходимость введения термина — «санопсихология» в контексте проблемы психологии здоровья

в рамках витальной психологии на основе постнеклассического этапа психологической науки, а также необходимость применения ее методологии.

Санопсихология позволяет объединить в себе ряд научных подходов и по новому подойти к проблеме психологии здоровья, интегрируя в себе как медицину, так и, психологию.

Список литературы

1. Апанасенко Г. Л. Валеология на рубеже веков / Г. Л. Апанасенко // Валеология. — 2000. — № 1. — С. 5–6.
2. Бусыгин А. Г. Десмоэкология или теория образования для устойчивого развития. Книга первая / А. Г. Бусыгин. — Симбирск : Изд-во «Симбирская книга», 2003. — 224 с., ил.
3. Брехман И. И. Валеология — наука о здоровье / И. И. Брехман. — 2-е изд., доп., перераб. — М. : Физкультура и спорт, 1990. — 208 с.
4. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина. Краткий учебник // Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. ; пер. с нем. — М. : Геотар Медицина, 1999. — 376 с.
5. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Зерно здоровья: Концепция первичной валеоустановки / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов // Семейная психология и семейная терапия. — 1999. — № 3. — С. 36–47.
6. Ершова-Бабенко И. В. Концепция пространственно-временного осевого центрирования психики и личности в условиях высокоскоростной психоэмоциональной травмы. Макромоделирование стратегии психомерных сред в русле психосинергетики (часть 1) / И. В. Ершова-Бабенко // Актуальні проблеми психології : Етична психологія. Історична психологія. Психолінгвістика / за ред. С. Д. Максименка, М.-Л. А. Чени. — К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2008. — Том IX, частина 3. — 568 с.
7. Запорожан В. Н., Ершова-Бабенко И. В. Поиск новой концепции болезни в свете мировоззренческих и методологических изменений в науке 2-й половины XX в. / В. Н. Запорожан, И. В. Ершова-Бабенко // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. Міжвузівський збірник наукових праць : Материалы юбилейной научно-практической конференции «Психосинергетика — на границе философии, естествознания, синергетики, медицины и гуманитарных наук». Часть 3. Тезисы. — Одесса, 2002. — С. 77–79.
8. Кулаков С. А. Био-психо-социо-духовная и синергетическая модель развития психосоматических расстройств: системный подход / С. А. Кулаков // Психическое здоровье. — 2009. — № 9. — С. 66–71.
9. Социальная гигиена и организация здравоохранения : учеб. руководство / под ред. Лисицына Ю. П. — Казань, 2004. — 331 с.
10. Петленко В. П. Основы валеологии. Книга третья / В. П. Петленко. — 1999. — 433 с.
11. Цуканов Б. И. Время в психике человека : монография / Б. И. Цуканов. — Одесса : Астропринт, 2000. — 220 с.
12. Бондаревич С. М. Проблема времени и темперамента при соматических нарушениях / С. М. Бондаревич. — Одесса : Издатель Н. П. Черкасов, 2009. — 353 с.

С. М. Бондаревич
кандидат психологічних наук,
лікар-уролог при міській консультативній поліклініці,
м. Одеса

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ У РОЗРОБЦІ МОДЕЛІ ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ПОСТНЕКЛАСИКИ У РАМКАХ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ. МОДЕЛЬ МЕТАФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Резюме

У цій статті ми розглянемо теорії, що лежать в основі розробки моделі Здоров'я у рамках синергетичного підходу в умовах постнекласики. Пропонується до розгляду модель Метафізичного Здоров'я.

Ключові слова: модель Метафізичного Здоров'я, санопсихологія.

S. M. Bondarevich
Ph.D.,
urologist at city advisory clinic,
Odessa

THEORIES UNDERLYING THE DEVELOPMENT OF HEALTH MODEL IN POSTNEKLASSIKI AS PART OF A SYNERGISTIC APPROACH. METAPHYSICAL MODEL OF HEALTH

Summary

In this article we examine the theories underlying the development of health model in postneklassiki as part of a synergistic approach. A consideration on the model of the metaphysical.

Key words: model of the metaphysical Health, sanopsihology.

УДК 159.922.7

О. В. Волошок
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Львівського національного університету ім. Івана Франка

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкриваються особливості тривожності як конструктивного в одних ситуаціях та деструктивного чинника регуляції поведінки особистості в інших умовах. Висвітлюється взаємозв'язок тривожності з особистісними властивостями особи у юнацький період. Доведено, що особистісна тривожність має прямий зв'язок з нейротизмом, як властивістю темпераменту особистості. Показана роль самооцінки, внутрішнього конфлікту у виникненні тривожності та висвітлені статеві відмінності у прояві тривожності особистості.

Ключові слова: особистісна й ситуативна тривожність, нейротизм, самооцінка, внутрішній конфлікт.

Тривогу як емоційний стан і як ситуативну чи особистісну рису, яка виникає у процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчали багато вчених, зокрема: Ю. А. Александровський, Ф. Д. Горбов, А. Б. Леонова, Я. Рейковський, К. О. Сантросян, Ю. Л. Ханін, Х. Хекхаузен. У деяких дослідженнях тривожність розглядається як реакція на соціальні впливи при певних індивідуальних психофізіологічних особливостях (Г. Айзенк, В. Р. Кисловська, Н. Є. Лисенко, Н. Д. Левітов, М. Махоні, В. С. Мерлін, Ч. Д. Спілбергер), а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях (В. М. Мясищев, Є. І. Соколов та ін.). Вплив самооцінки та рівня домагань на розвиток тривожності вивчали Л. В. Бороздіна, Н. І. Наєнко, А. М. Прихожан, О. Т. Соколова.

Вивчалися питання впливу на виникнення, розвиток і закріплення тривожності в реальних умовах спільної діяльності (Г. С. Абрамова, 1995; М. І. Буянов, 1988; І. В. Дубровіна, 1991; C. Spilberger, 1985; Ю. Л. Ханін, 1991). Таким чином, соціальна значущість проблеми, необхідність подальшого розширення досліджень особливостей тривожності і психологічних чинників її виникнення обумовили вибір теми нашого дослідження.

Об'єкт дослідження: тривожність особистості.

Предмет дослідження: особливості тривожності у студентської молоді та її взаємозв'язок зі статтю, властивостями темпераменту та самооцінкою.

Мета дослідження: виявити особистісні чинники тривожності та її особливості у хлопців та дівчат юнацького віку.

Ми припускали, що існує взаємозв'язок між тривожністю та нейротизмом, низькою самооцінкою у студентської молоді. Щодо статевих відмін-

© Волошок О. В., 2012

ностей, то передбачалось, що саме у дівчат рівень особистісної тривожності буде вищий, ніж у хлопців, а ситуативна тривожність буде властивою однаково як для хлопців, так і для дівчат.

У психодіагностичний комплекс увійшли психологічні стандартизовані методики: опитувальник ситуативної та особистісної тривожності (Ч. Спілбергер — Ю. Ханін); тест Г. Айзенка EPI на визначення типу темпераменту та його властивостей, методика С. А. Будассі на виявлення рівня самооцінки. Були застосовані статистичні методи обробки даних: кореляційний, порівняльний та факторний аналіз. Групу досліджуваних склали 25 студентів Львівського національного університету ім. І. Франка.

Тривожність — це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги, а також у низькому порозі його виникнення [3]. На думку А. М. Прихожан, тривожність — це емоційно-особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операціональний аспекти [1]. Інші дослідники розглядають тривожність не як особистісну рису, а як певний психічний стан. Згідно Т. Титаренко і П. Горностая, тривожність — психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини і недооцінювання себе у ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості [2].

Згідно точки зору А. М. Прихожан, певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Отже, тривожність має захисну (передбачення небезпеки і підготовка до неї) та мотиваційну функції (легка тривожність посилює мотивацію досягнення). Оптимальний рівень тривожності розглядається як необхідний для ефективного пристосування до дійсності (адаптивна, мобілізуюча тривога). Надмірно високий рівень розглядається як дезадаптивна реакція, що виявляється у загальній дезорганізації поведінки і діяльності. У руслі вивчення проблем тривожності розглядається і повна відсутність тривоги як явище, що перешкоджає нормальній адаптації і також, як і стійка тривожність, заважає нормальному розвитку і продуктивній діяльності. Відповідно, тривожність може носити як конструктивний (мобілізуюча ситуативна тривожність), так і деструктивний (дезорганізуюча особистісна тривожність) характер. Наявність тривожності як стійкого утворення — свідчення порушень в особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню [1].

До різновидів тривожності можна віднести, що вирізняються такі, як: стійка тривожність у якій-небудь сфері (шкільна, міжособистісна, екологічна, тестова, комп'ютерна, та ін.) — її позначають як специфічну; загальна, генералізована тривожність, яка вільно змінює об'єкти в залежності від зміни їх значущості для людини. В даних випадках специфічна тривожність є лише формою вираження загальної [1].

Роло Мей, аналізуючи теорії тривожності, виділяє нормальну та невротичну тривожність. Характерними рисами нормальної тривожності

є її пропорційність об'єктивній загрозі, відсутність механізму пригнічення чи інтрапсихічного конфлікту. Нормальна тривога сприяє конструктивному удосконаленню та використанню власне особистісних якостей — мужності та влади. К. Д. Спілбергер запропонував розрізняти Т-стани і Т-властивості відповідно як ситуативні і як стійкі особистісні прояви хвилювання (властивість темпераменту). Т-стани і Т-властивості пов'язані прямою залежністю: люди з високим рівнем Т-властивості у загрозливих життю, самооцінці та іншим домінуючим цінностям ситуаціях виявляють і більш високий Т-стан. У особистісно низько тривожних людей менше виражена ситуативна тривожність [5].

Відповідь про причини стійкої тривожності залежить від того, чи розглядається вона як особистісне утворення і/або як властивість темпераменту. При розумінні тривожності як властивості темпераменту в якості основних факторів визнаються природні передумови — властивості нервової та ендокринної систем, а саме слабкість нервових процесів (В. Мерлін, Я. Стреляу).

Розуміння тривожності як відносно стійкої особистісної характеристики спрямовує особливу увагу на роль особистісних і соціальних факторів у її виникненні і закріпленні. Отже, в даний час виділяються в основному 2 типи джерел стійкої тривожності: 1) тривала зовнішня стресова ситуація, яка виникла в результаті частого переживання стану тривоги; 2) внутрішні — психологічні і/або психофізіологічні причини.

В даному ракурсі продуктивним є підхід, що об'єднує зовнішнє джерело стресу і його суб'єктивну оцінку. У певних дослідженнях тривожність розглядається в загальному ряді невротичних і преневротичних утворень як та, що породжується внутрішніми конфліктами (Б. Кочубей, А. Захаров, К. Роджерс). В. Н. Мясіщев визначав внутрішній конфлікт, як особливе поєднання об'єктивних та суб'єктивних факторів, яке порушує значущі стосунки особистості і те, що сприяє до стійкого переживання емоційної напруги, інтенсивність якої визначається суб'єктивною значущістю для особистості порушених відносин. Центральними моментами тут виявляються протиріччя між можливостями, що є у особистості і вимогами, які до неї висуваються, що є основою для виникнення тривожності. Тут акцент більше робиться не стільки на зовнішніх чинниках, як на їх переживанні та оцінці. Саме значущість визначає силу конфліктуючих переживань, створює емоційне напруження, яке переживається як тривожність. Тривале збереження внутрішнього конфлікту сприяє збереженню та посиленню тривожності [1].

На зв'язок тривожності, тривоги і внутрішнього конфлікту самооціночного типу вказував Д. Мак-Клеланд. Згідно його думок, дисгармонійне уявлення про себе, наявність внутрішніх суперечностей в образі «Я» призводить до зниження «сили Я» і підвищує сприйнятливість до фрустрації, що сприяє переживанню тривоги.

У працях К. Роджерса тривожність розглядається як деяка емоційна реакція на протиріччя, на конфлікт між Я-реальним та Я-ідеальним. Тривожність — це стан, що переживається людиною як скованість, напруже-

ність, причину якої вона усвідомити не може. Тривожність тут позбавлена статусу особливого, самостійного психологічного утворення [5].

Фактори спілкування виділяються сьогодні у якості центральних при дослідженні практично всіх сторін розвитку. Перш за все, мова йде про дитячо-батьківські стосунки, як особливі детермінанти розвитку. Проте, стосунки між педагогом і студентом теж є досить важливими у формуванні особистості юнака, оскільки більшу частину свого часу останній проводить у стінах вищого навчального закладу. На думку Г. С. Саллівена, напруження викликається незадоволенням потреб, які викликають порушення біологічної рівноваги, а також порушенням міжособистісної надійності, яке і породжує тривожність. Основне джерело тривожності — несхвалення значущих людей [4].

В якості ще одного — екстремального — зовнішнього джерела тривожності в літературі виділяється посттравматичний стрес. Загальна тривожність є одним з центральних компонентів «посттравматичного синдрому» у дорослих. Багато досліджень присвячено тривожності, яка виникла в результаті таких травматичних факторів як аварії, природні катастрофи, перебування у клініці, хірургічні операції, розлучення батьків, насилля.

Всі наявні в науці і практиці факти свідчать, що у випадку стійкої тривожності вплив стресу, в тому числі і травматичного, виявляється опосередковано внутрішньо особистісними чинниками. Отже, мова йде про єдине явище (тривожність), яке має як зовнішні, так і внутрішні джерела.

З метою виявлення взаємозв'язків між тривожністю та особистісними властивостями студентів була застосована непараметрична статистика, зокрема кореляційний аналіз за Спірменом. Результати кореляційного аналізу засвідчили, що існує прямий зв'язок між такою властивістю темпераменту, як нейротизм або емоційна нестабільність та особистісною тривожністю ($r=0,41$, p-level$< 0,05$). Тобто при зростанні рівня нейротизму підвищується рівень особистісної тривожності. Отже, студенти для яких є властивим високий рівень емоційної чутливості, швидка зміна настрою, характеризуються вищим рівнем тривожності як особистісної риси. Емоційна нестабільність властива особам з меланхолічним та холеричним типам темпераменту. Тобто, люди з даними типами темпераменту схильні до частих проявів тривоги у різних сферах їх життєдіяльності, незалежно від ситуації.

Прямий зв'язок виявився між шкалами особистісної та ситуативної тривожності ($r=0,35$, p-level$< 0,05$). Тобто особи, схильні до особистісної тривожності виявляють прояви ситуаційної тривожності частіше, ніж люди з низьким рівнем особистісної тривожності, що підтверджує й теоретичний аналіз (див. рис. 1)

Для виявлення статевих відмінностей студентів групами був застосований порівняльний аналіз за Валдом-Волфовітцем та Колмогоровим-Смірновим. Результати засвідчили, що статистично значимих відмінностей між групами хлопців та дівчат виявлено не було. Проте, середні значення за показниками особистісної та ситуативної тривожності виявились вищими у дівчат ($M=50$, $M=41$), порівняно з хлопцями ($M=44$, $M=39$) у двох

видах порівняльного аналізу. Для виявлення більш чіткої картини відмінностей між групами плануємо на перспективу збільшити кількість досліджуваних.

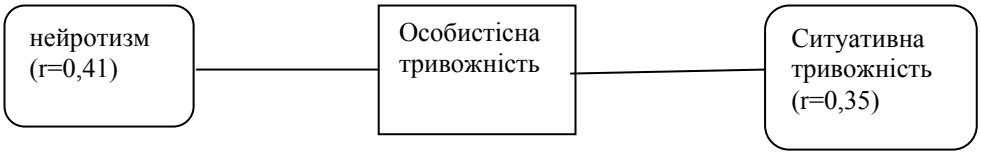


Рис. 1. Кореляційний граф шкал особистісної, ситуативної тривожності та нейротизму

Проведений факторний аналіз дає можливість описати 53 % загальної дисперсії. За даними статистичного дослідження було виділено 2 фактори.

До 1 фактора увійшли такі шкали, як нейротизм, особистісна, ситуативна тривожність і стать. Даний фактор можемо назвати як «Стать і тривожність». Показники нейротизму та тривожності мають від'ємний знак, а показник статі — додатній. Це може свідчити про обернений зв'язок між даними шкалами. Дані результати підтверджує в певній мірі порівняльний аналіз. Для хлопців показники тривожності та нейротизму притаманні у меншій мірі, ніж для дівчат. Тобто, стать є одним з чинників тривожності. До 2 фактора відносяться такі шкали, як самооцінка та особистісна тривожність з від'ємним знаком. Даний фактор можна назвати «Позитивне самоставлення». Це може означати, що висока самооцінка людини, самоприйняття зменшують прояви особистісної тривожності. Власне висока самооцінка, позитивний «Я-образ» людини може виступати її внутрішнім ресурсом, який зможе сприяти зменшенню появи необґрунтованих страхів та тривоги у різних життєвих ситуаціях.

Отже, 1 гіпотеза нашого дослідження повністю підтвердилась, а друга частково. На перспективу плануємо не тільки збільшити кількість досліджуваних, але й також використати додаткові методики, спрямовані на розкриття гендерних відмінностей тривожності та виявлення впливу соціально-психологічних чинників тривожності у студентської молоді.

Список літератури

1. Прихожан А. М. Психология тревожности / А. М. Прихожан. — СПб. : Питер, 2007. — 192 с.
2. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. — Київ : Рута, 2001. — 320 с.
3. Психологічний словник / За ред. В. П. Зінченко, Б. Г. Мещерякова. — М. : Педагогіка-Прес, 1996. — 312 с.
4. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан. — Москва ; Санкт-Петербург, 1999. — 290 с.
5. Тревога и тревожность / Составитель В. М. Астапов. — СПб : Питер, 2001. — 256 с.

Е. В. Волошок
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Львовского национального университета им. И. Франко

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Резюме

В статье раскрываются особенности тревожности как конструктивного в одних ситуациях и деструктивного фактора регуляции поведения личности в других условиях. Отображается взаимосвязь тревожности с личностными особенностями индивида в юношеский период. Доказано, что личностная тревожность имеет прямую связь с нейротизмом, как свойством темперамента личности. Показана роль самооценки, внутреннего конфликта в возникновении тревожности и отображены половые отличия в проявлении тревожности личности.

Ключевые слова: личностная и ситуационная тревожность, нейротизм, самооценка, внутренний конфликт.

E. V. Voloshok
Ph.D.,Associate Professor of Psychology
Lviv National University by I. Franko

PERSONAL FACTORS ANXIETY OF STUDENTS

Summary

The article describes the features of anxiety as meaningful in some situations and destructive factor in the regulation of individual behavior in different conditions. High lights the relationship of anxiety with the personal qualities a person in juvenile period. We prove that personal anxiety has a direct relationship with neuroticism, a personality characteristic temperament. The role of self-esteem, internal conflict in the occurrence of anxiety and covered sex differences in the manifestation of anxiety personality.

Key words: personal and situational anxiety, neuroticism, self-esteem, internal conflict.

УДК 316.482

А. Галичанська
кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології
Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича
В. Радчук
кандидат психологічних наук, доцент,
завідуюча кафедрою практичної психології
Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОЦЕСІВ ГРУПОВОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У МІЖПОКОЛІННІЙ ВЗАЄМОДІЇ В СІМЕЙНІЙ ГРУПІ

Стаття присвячена дослідженню проблеми узгодженості міжпоколінної взаємодії в сімейній групі. Автори зазначають, що така узгодженість досягається не лише на основі розвитку готовності окремих її членів до єднання й згоди, але й на основі групових ефектів. Йдеться про процеси групової інтеграції, які забезпечують цілісність, сталість й гнучкість сім'ї як системи і не зводяться до психологічних особливостей окремого індивіда.
Ключові слова: узгодженість міжпоколінної взаємодії, процеси групової інтеграції, цілісність, сталість й гнучкість сімейної системи.

Узгодженість міжпоколінної взаємодії в сімейній групі досягається не лише на основі розвитку готовності окремих її членів до єднання й згоди, але й на основі групових ефектів. Йдеться про процеси групової інтеграції, які забезпечують цілісність, сталість й гнучкість сім'ї як системи і не зводяться до психологічних особливостей окремого індивіда. Сучасні дослідження сімейної нестабільності свідчать про те, що однією з найбільш поширених причин конфліктів в сім'ї є порушення її інтегративних та комунікативних функцій і, відтак, підвищення рівня конфліктності та зниження рівня толерантності (О. Грива, С. Кравчук, В. Солодників, Л. Терлецька). При цьому в зоні найбільшого ризику тут опиняються підлітки. Попри певну відстороненість підлітків від світу дорослих, зауважував В. Роменець, їх потяг до пригодництва, світу гри й фантастики, в реальній ситуації розвитку підлітків пріоритет належить найближчому сімейному оточенню. Він писав: «незважаючи на пристрасне поривання до самостійності, молодший підліток дивиться на себе очима людей, що оточують його, а його судження про себе часто повторюють висловлювання про нього батьків, учителів, друзів, товаришів» [6, 64].

Переломним моментом для розвитку психологічних досліджень сім'ї стало утвердження уявлення про неї як про цілісну систему (М. Боуен, Е. Ейдеміллер та ін) [8; 10]. У своїх працях М. Боуен зазначав, що важливою подією у розвитку його підходу став перехід від терапії ядерної сім'ї до роботи з розширеною родиною [8, 40]. Порівняно із діяльнісним (стратометричним) підходом до аналізу групової згуртованості, аналіз сім'ї як системи дозволив Е. Ейдеміллеру більш чітко розрізнити диференціюваль-

© Галичанська А., Радчук В., 2012

ні й інтегрувальні характеристики цієї малої групи й виокремити системні параметри. З-поміж них слід назвати такі: ієрархічна структура сімейних ролей; структура сімейних підсистем, структура зовнішніх та внутрішніх кордонів між ними; сімейні правила, сімейні стандарти (стереотипи) взаємодії, сімейні стабілізатори [10, 168].

Коротко з'ясуємо зміст кожної характеристики. Важливим елементом існування сім'ї як системи є її ієрархія або авторитет, домінування, влада приймати рішення, ступінь впливу одного члена сім'ї на інших, контроль. Ієрархія закладена в природі організації і підтримується, зазначають Н. Кошечко, Н. Максимова всіма її учасниками. У більшості сімей батьки несуть відповідальність за дітей, а отже, володіють всією повнотою влади в нуклеарній сім'ї. Якщо в сім'ї існують недостатньо чіткі межі між батьківськими і дитячими підсистемами, то можливий варіант, коли батьки роблять дітей партнерами (перевернена ієрархія). Випадком перевернутої ієрархії слід вважати парентифікацію. Найчастіше такий вид ієрархії зустрічається в сім'ях з інфантильними батьками, або людьми з певним видом залежності (Н. Максимова, В. Медведєв, О. Дронова). Ще одним варіантом перевернеої ієрархії в сім'ї є порушення кордонів поколінь. Цей термін використовується для того, щоб засвідчити відмінності в міжпоколінних правилах, близькості і ієрархії. Так С. Кравчук, підтримуючи думку Д. Хейлі, вказує на присутність коаліцій через покоління, де згуртованість або відданість один одному між батьком і дитиною є більшою, ніж між батьками.

Важливою характеристикою міжпоколінної узгодженості є близькість й часткова єдність систем цінностей, які утверджують представники кожного покоління. Ціннісні орієнтації як одна із складових структури особистості вивчаються в рамках загальної, соціальної, вікової і педагогічної психології. Більшість вчених (Б. Ананьев, Т. Андрєєва, Б. Братусь, Т. Здравомислов, З. Карпенко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) розглядають проблему цінностей у зв'язку з джерелами активності людини — потребами, предметами цієї активності — мотивами і механізмами регуляції активності. Відомий дослідник культурних норм і цінностей Ш. Шварц розглядає цінності як систему особистісних установок у ставленні до оточуючого, матеріальних і духовних цінностей [2, 5]. Вченим запропонована оригінальна класифікація цінностей й ціннісних орієнтацій (відкритість до змін, консерватизм, самотрансцендентність, самозвеличення) [2, 31].

І якщо з метою типологізації ціннісних орієнтацій виділяють (за рівнем організації) чотири типи систем цінностей: смисложиттєву, вітальну, інтеракційну та соціалізаційну системи, то з погляду аксіопсихології у свідомості особистості, стверджує З. Карпенко, існує розлога аксіосфера — континуальна ціннісно-смислова сфера, яка вміщує особистісні цінності, ціннісні диспозиції, складно структурована й ієрархізована на основі принципу інтегральної суб'єктності [3, 464–465]. Це дозволяє говорити про своєрідну аксіосферу родини, яка охоплює як систему особистісних цінностей, ціннісних орієнтацій кожного члена сімейної групи, так й сукупну, властиву для всієї групи ціннісно-орієнтаційну єдність, найбільшу

небезпеку для якої складає «ціннісна дистанція», яка може виникнути між представниками різних поколінь.

В межах ієрархічних побудов та сприймання сім'ї як цілісної системи важливими показниками виступають згуртованість та гнучкість сімейної системи. Для діагностики сімейної згуртованості використовуються наступні показники: емоційний зв'язок між членами сім'ї, організація сімейних кордонів, лояльність до сімейних правил, залежність членів сім'ї один від одного, стиль ухвалення рішень з сімейних питань, час, що проводиться членами сім'ї разом, стосунки з друзями, сумісні інтереси і відпочинок. На думку А. Адлера, «соціальне оточення, сімейні традиції, недостача любові при вихованні накладають свій відбиток» на поведінку членів родини, зокрема дітей» [1, 225]. Так, М. Боуен виокремлює чотири рівні згуртованості (від екстремально високого, до екстремально низького) і, відповідно, чотири типи сімей [8, 81]. Сімейна гнучкість свідчить, наскільки гнучко або, навпаки, ригідно здатна сімейна система пристосовуватися, змінюватися за умови дії стресових факторів на неї. Для діагностики гнучкості використовуються наступні параметри: лідерство, контроль, дисципліна, правила і ролі в сім'ї.

Хоча сім'я виступає цілісною системою, обов'язковим елементом її функціонування є розподіл ролей. Так, А. Черніков зазначає, що структура сімейних ролей, крім актуальної поведінки, включає переконання, соціальні установки, цінності [9, 246]. Норми вказують, що саме повинен виконувати індивід в межах ролі, санкції виконують контролювальну та оцінну функції. В нормально функціонуючих сім'ях структура сімейних ролей цілісна, динамічна та носить альтернативний характер. В сім'ях із міжпоколінним конфліктом сімейні ролі переважно патологізовані, і відповідно, здійснюють психотравмуючий вплив на членів сім'ї. На думку С. Мінухіна, К. Вітакера, Д. Хельмі, сімейні підсистеми — це локальні, диференційовані сукупності сімейних ролей, які дозволяють вибірково виконувати певні функції та забезпечувати життєдіяльність сім'ї, як системи. Кожен з членів сім'ї може бути учасником декількох підсистем: батьківської, подружньої, дитячої, — але одночасне функціонування в декількох підсистемах зазвичай малоефективне і призводить до виникнення комунікативних бар'єрів та порушення інтеграції.

Будь-яка система має свої кордони, які задають її структуру та динаміку розвитку. Зовнішні кордони сімейної системи, як вказують М. Боуен, Е. Ейдеміллер в нормі сприяють формуванню ідентичності сім'ї, внутрішні — структуруванню психологічного простору [8; 10]. Кордони можуть бути жорсткі, розмиті, проникні. В нормі кордони між підсистемами ясно окреслені та проникні. Кожна з підсистем залишається відокремленою і не впливає на функціонування інших. При появі розмитих кордонів, як зазначає Е. Ейдеміллер, стабілізуючим фактором часто виступають сімейні міфи та приховані правила [10, 267].

Міфотворчість сім'ї при відсутності патології її функціонування — нормальний продукт життєдіяльності сімейної системи, так спільна сімейна історія, сімейні звичаї мають високий інтегрувальний потенціал. В. Юстіц-

кіс підкреслює, що у разі, коли правила, норми маскують патологізовані зміни в системі, чинять тиск на членів родини, особливо це стосується дитячої системи, відбувається дестабілізація функціонування сім'ї. Особливо яскравим механізмом такого тиску виступають сімейні приписи, жорсткі правила, легенди [Там само, с. 273].

І хоча поєднання напрацювань системно-сімейного підходу з ідеями психологічної герменевтики дозволили обґрунтувати плідне положення про те, що всі зазначені сімейні стабілізатори — сімейні міфи, сімейні історії, сімейні правила мають спільну наративну основу. Так, сімейні легенди (міфи) складають сукупність добре інтегрованих, хоча малоймовірних тверджень, які підтримують усі члени родини. Ці упередження зазвичай стосуються стосунків у сім'ї і не піддаються сумніву і тиску з боку оточуючих. Легенди — це гомеостатичний механізм, їх мета у підтриманні «стійкого, рівномірного стану», вони захищають особистість від об'єктивного, критичного погляду на світ. В. Сатір зазначала, що порушення у функціонуванні сім'ї частково провина сімейних легенд [7, 246]. Кожна родина створює не одну, а низку легенд, історій, всі вони можуть передаватися з покоління в покоління, утворювати своєрідну родинну традицію.

На думку Н. Чепєлєвої, історія сім'ї — це наратив, сукупність знань та уявлень про членів сім'ї старших поколінь, їх життя та особистісні характеристики, а також про сімейні традиції, правила, ритуали фіксовані в сімейній пам'яті [4, 47]. Сімейний наратив створює цілісну понятійну картину динаміки функціонування сім'ї із системою конструктів, які пояснюють особливості сім'ї і підтримують її статичність. Такі наративи, зазначає О. Петрова, свідомо чи несвідомо частково міфологізуються і передаються у процесі взаємодії поколінь [5, 4].

Подальші дослідження сім'ї як системи передбачають не лише її «статичний», але й генетичний аналіз. Сім'ї є динамічним утворенням, з стосунками, які постійно змінюють свою конфігурацію, оскільки сім'я для кожного з її членів стає соціальною ситуацією розвитку. Водночас з трансформаціями в сім'ї виникають зони конфліктогенності, зокрема в міжпоколінній взаємодії, яка згодом може набувати дедалі більшої напруженості й з передконфліктної стадії перейти у стадію інциденту. Висока ригідність сімейної системи також може стати джерелом виникнення міжпоколінного конфлікту, порушення комунікації між членами сім'ї. Небажане джерело стійкості сімейної системи було виявлено Д. Хейлі. Йдеться про сукупність негативних явищ, що утворюють замкнуте коло і послідовно пояснюють один одного (кінець ланцюга є одночасно його початком). Так І. Кулагіна зазначає, що причиною підвищеної конфліктності підлітка може виступати патологізована взаємодія на рівні інтеграції та комунікації сім'ї.

Таким чином, міжпоколінна взаємодія як вид соціально-вікової взаємодії представлена в суперечливому поєднанні міжпоколінної неузгодженості (передконфліктності й конфліктності) та міжпоколінної згоди на всіх рівнях її реалізації (макрорівень, мікрорівень). Сім'я є складною системою, що здійснює безпосередній вплив на активність її членів не лише на основі статусно-рольових стосунків, але й з урахуванням міжгенераційних

(соціально-вікових) стосунків, які періодично, залежно від ситуацій повсякденності, перебувають то в стані інтегрованої взаємодії (згода, єднання), то дезінтегрованої взаємодії (роз'єднання, розузгодження, конфлікт). Для досягнення згоди важливо сформувати у її членів особистісну готовність для її досягнення (міжпоколінну толерантність), а також підтримувати групову ціннісну єдність, що зберігається найперше на основі спільних переживань сімейних подій та оповідання сімейних історій. Підліток як суб'єкт міжпоколінного конфлікту, що є ціннісним за своїм предметом, виступає особливо зацікавленим учасником цієї взаємодії з близькими дорослими, оскільки займає поколінно-маргінальну позицію, стоїть на порозі ціннісного вибору і виявляє «двоїсте ставлення» на позиції толерантності — інтолерантності. У цій ситуації він представляє покоління, яке прагне увійти в світ дорослих, сприйняти й осмислити спільні родинні цінності та відстояти відмінне, що властиве для системи цінностей його покоління порівняно з ієрархіями цінностей батьків.

Список літератури

1. Адлер А. Комплекс неполноценности и комплекс превосходства / Адольф Адлер // Наука жить / пер. с англ. Е. О. Любченко. — К. : Port-Royal, 1997. — С. 54–62.
2. Карандашов В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашов. — СПб. : Речь, 2004. — 70 с.
3. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. — Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. — 512 с.
4. Наративні психотехнології / Чепелєва Н. В., Смульсон М. Л., Шиловська О. М., Гуцол С. Ю. ; Н. В. Чепелєва (заг. ред.). — К. : Главник, 2007. — 144 с.
5. Петрова Е. А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Е. А. Петрова. — М., 2008. — 26 с.
6. Роменець В. Психологія творчості : навч. посіб. / В. Роменець — 2-ге вид. — К. : Либідь, 2001. — 288 с.
7. Сатир В. Психотерапия семьи / В. Сатир. — СПб. : Речь, 2000. — 285 с.
8. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. — М. : Когито-Центр, 2005. — 496 с.
9. Черников А. В. Системная семейная терапия. Интегративная модель диагностики / А. В. Черников. — М. : Независимая фирма «Класс», 2001. — 398 с.
10. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 656 с.

А. Галичанская
кандидат психологических наук, ассистент кафедры практической психологии Черновицкого национального университета им. Ю. Федьковича
В. Радчук
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой практической психологии Черновицкого национального университета им. Ю. Федьковича

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОЦЕССОВ ГРУППОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В СЕМЕЙНОЙ ГРУППЕ

Резюме
Статья посвящена исследованию проблемы согласованности межпоколенного взаимодействия в семейной группе. Авторы отмечают, что такая согласованность достигается не только на основе развития готовности отдельных ее членов к единению и согласию, но и на основе групповых эффектов. Речь идет о процессах групповой интеграции, которые обеспечивают целостность, постоянство и гибкость семьи как системы, и не сводятся к психологическим особенностям отдельного индивида.

Ключевые слова: согласованность взаимодействия между поколениями, процессы групповой интеграции, целостность, постоянство и гибкость семейной системы.

H. Galichanskaya
PhD, assistant of department of practical psychology of the Chernivtsi national university
V. Radchuk
PhD, associate professor, manager by the department of practical psychology of the Chernivtsi national university

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL POTENTIAL PROCESSES OF GROUP INTEGRATION BETWEEN GENERATION INTERACTION IN THE FAMILY GROUP

Summary
The article is devoted research of problem of co-ordination conflict of generations co-operation in a domestic group. Authors mark that such co-ordination is arrived at not only on the basis of development of readiness of its separate members to unity and consent but also on the basis of group effects. The question is about the processes of group integration, which provide integrity, constancy and flexibility systems, and not taken to the psychological features of separate individual.

Key words: co-ordination of generation co-operation, processes of group integration, integrity, constancy and flexibility of the family.

УДК 159.923.3

М. Е. Жидко
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии Национального аэрокосмического университета им. Н. Е. Жуковского «ХАИ»
Т. А. Досужая
аспирант кафедры психологии Национального аэрокосмического университета им. Н. Е. Жуковского «ХАИ»

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ЛИЧНОСТНОМ СИМПТОМОКОМПЛЕКСЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СПОРТСМЕНОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Рассмотрены и проанализированы основные теоретические подходы к вопросу изучения психологической составляющей спортивной деятельности спортсменов с ограниченными физическими возможностями, обоснована актуальность изучения особенностей личностного симптомокомплекса ответственности спортсменов с физическими ограничениями, изложены результаты проведенного исследования данной сферы личности спортсменов с ограниченными физическими возможностями, определены доминирующие типы ответственности спортсменов с ограниченными физическими возможностями.
Ключевые слова: спортсмены с ограниченными физическими возможностями, психологическая составляющая спортивной деятельности, личностный симтомокомплекс ответственности, типы ответственности.

Постановка проблемы. Спорт для людей с ограниченными физическими возможностями (ОФВ) в Украине является активно развивающейся областью жизни общества. Согласно Национальному докладу Комитету ООН по правам инвалидов о принятых мерах, направленных на осуществление Украиной обязательств в рамках Конвенции о правах инвалидов, «На протяжении 2011 года спортсмены-инвалиды приняли участие в 57 всеукраинских соревнованиях (в 2009 году — 17, в 2010 году — 55), было проведено 185 учебно-тренировочных собраний для членов сборных команд среди спортсменов-инвалидов (в 2009 году — 167, в 2010 году — 121) и 5 учебно-тренировочных собраний за рубежом (в 2009 году — 6, в 2010 году — 4)» [3].

Достижения спортсменов с ОФВ во многом зависят от психологических закономерностей их спортивной деятельности. В частности, мера осознания ими собственной причастности к событиям своей жизни определяет степень их активности в социальном плане.

Исследование половых различий в личностном симптомокомплексе ответственности позволит определить преобладающие типы ответственности у спортсменов с ОФВ и в зависимости от этого выбирать наиболее адекватные методы работы с такими спортсменами.

Теоретическая разработка проблемы. Вопросом психологической составляющей деятельности спортсменов с ОФВ занимались различные авторы.

© Жидко М. Е., Досужая Т. А., 2012

В частности, А. Д. Черемных описала основные особенности спортивной карьеры спортсменов с ОФВ и выделила ее отличия от карьеры здоровых спортсменов [4], Г. Н. Бойко уделил внимание самооценке спортсменов с ОФВ [1], J. J. Martin обратился к вопросу психосоциальных аспектов спорта для людей с ОФВ [5], M. S. Omar-Fauzee сделал акцент на мотивационной стороне занятий спортом людей с ОФВ, описав ряд мотивов, побуждающих таких людей к спортивной деятельности [6].

Однако в данных работах не уделяется внимания проблеме половых различий в сфере ответственности спортсменов с ОФВ. Между тем, знание данного вопроса является весьма важным с точки зрения понимания механизмов, лежащих в основе принятия важных решений, осознания необходимости принятия на себя ответственности за происходящее спортсменов с ОФВ.

Цель работы: изучить половые различия в личностном симптомокомплексе ответственности спортсменов с ОФВ.

Изложение основного материала. Общую выборку в данном исследовании составили 150 спортсменов. В экспериментальную группу вошли 70 спортсменов с ОФВ (36 мужчин и 34 женщины), имеющие врожденные физические дефекты. Контрольную группу составили 80 спортсменов, не имеющих серьезных проблем со здоровьем (42 мужчины и 38 женщин). Исследование проводилось на базе Харьковского областного центра по физической культуре и спорту инвалидов «Инваспорт», а также Харьковского высшего училища физической культуры № 1.

Для определения преобладающих типов ответственности у спортсменов с ОФВ был использован «Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности» (И. А. Кочарян) [2]. Полученные данные будут изложены ниже — в таблицах и на диаграмме.

Таблица 1

Различия между шкалами «Опросника диагностики личностного симптомокомплекса ответственности» (И. А. Кочарян) [2] у спортсменок с ОФВ и здоровых спортсменок

Шкалы	U-критерий Манна-Уитни (средний ранг)		Уровень значимости (p)	Z-шкала
	Спортсменки с ОФВ	Здоровые спортсменки		
Принципиальность	22,71	24,61	0,631	−0,329
Самоутверждение	50,81	23,70	0,000	−5,531
Нормативность	35,74	37,18	0,766	−0,298
Этичность	38,57	34,64	0,418	−0,809
Самопожертвование	35,15	37,71	0,598	−0,527

Примечание: $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы 1, при сравнении результатов спортсменок с ОФВ и здоровых спортсменок значимые различия выявлены по одной шкале.

По шкале «самоутверждение» высокие показатели определены в группе спортсменок с ОФВ. Это свидетельствует о том, что данные исследуемые

нуждаются в признании, самоутверждении, одобрении. Им не свойственно желание брать на себя ответственность, однако если им и приходится делать это, то исключительно для избавления от чувства вины.

С нашей точки зрения это связано с ощущением собственной неполноценности у спортсменок с ОФВ и потребностью в устранении этого чувства посредством самоутверждения.

Таблица 2

Различия между шкалами «Опросника диагностики личностного симптомокомплекса ответственности» (И. А. Кочарян) [2] у спортсменов с ОФВ и здоровых спортсменов

Шкалы	U–критерий Манна–Уитни (средний ранг)		Уровень значимости (p)	Z–шкала
	Спортсмены с ОФВ	Здоровые спортсмены		
Принципиальность	40,21	38,89	0,795	–0,259
Самоутверждение	57,10	24,42	0,001	–6,413
Нормативность	38,22	40,60	0,638	–0,471
Этичность	36,18	42,35	0,226	–1,211
Самопожертвование	22,47	54,10	0,000	–6,187

Примечание: $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы 2, при сравнении результатов спортсменов с ОФВ и здоровых спортсменов значимые различия выявлены по двум шкалам.

По шкале «самоутверждение», как и в предыдущем случае, более высокие показатели по данной шкале определены в группе спортсменов с ОФВ.

Очевидно, потребность в принятии обществом, приобретении уверенности в себе, самоутверждении для людей с ОФВ является весьма важной в силу имеющегося у них комплекса неполноценности.

По шкале «самопожертвование» в группе спортсменов с ОФВ определены низкие показатели.

Это следует понимать с точки зрения потребности данных исследуемых в заботе со стороны других людей, в то время как проявлять подобное отношение к окружающим они не способны и, скорее всего, просто не считают необходимым. Такая позиция, видимо, связана с восприятием себя спортсменами с ОФВ как людей, нуждающихся в постоянной посторонней помощи, в результате чего формируется несамостоятельность и нежелание брать на себя ответственность.

Как видно из таблицы 3, при сравнении результатов спортсменов и спортсменок с ОФВ значимые различия не выявлены.

Как видно на рис. 1, доминирующим типом ответственности в группах спортсменов и спортсменок с ОФВ является тип «самоутверждение». Это свидетельствует о потребности данных исследуемых в принятии и положительной оценке со стороны окружающих, наличии у них ощущения необходимости постоянно доказывать собственную полноценность. При этом, у них нет истинного желания брать на себя ответственность и делают они это лишь во избежание чувства вины, зачастую сопряженного с обще-

ственным порицанием. Это, очевидно, связано с ощущением неполноценности в силу наличия серьезного заболевания и стремлением избавиться от такового ощущения.

Таблица 3

Различия между шкалами «Опросника диагностики личностного симптомокомплекса ответственности» (И. А. Кочарян) [2] у спортсменов и спортсменок с ОФВ

Шкалы	U–критерий Манна–Уитни (средний ранг)		Уровень значимости (p)	Z–шкала
	Спортсмены с ОФВ	Спортсменки с ОФВ		
Принципиальность	33,29	37,84	0,341	–0,952
Самоутверждение	33,75	37,84	0,449	–0,757
Нормативность	36,18	34,78	0,769	–0,293
Этичность	23,34	24,37	0,543	–0,623
Самопожертвование	37,01	33,90	0,517	–0,648

Примечание: $p \leq 0{,}05$

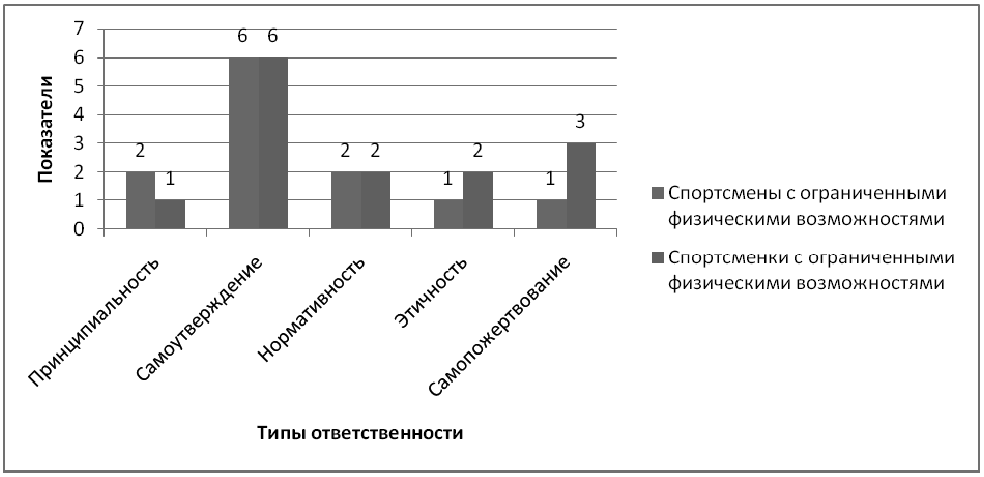


Рис. 1. Типы ответственности спортсменов и спортсменок с ОФВ, выявленные при помощи «Опросника диагностики личностного симптомокомплекса ответственности» (И. А. Кочарян) [2]

Выводы

Исходя из полученных результатов, можно сделать следующие выводы касательно половых различий в личностном симптомокомплексе ответственности спортсменов с ограниченными физическими возможностями.

Для спортсменок с ОФВ характерна острая потребность в самоутверждении, которая сопряжена с псевдожеланием принятия на себя ответственности с целью избежания социального порицания и отвержения обществом.

Общественное мнение играет для спортсменок с ОФВ значительную роль, поэтому они ощущают постоянную потребность в достижении высокого статуса в социуме.

Спортсмены с ОФВ не склонны к самопожертвованию, собственные интересы для них являются в значительной мере более ценными, нежели интересы других людей. Для спортсменов с ОФВ не характерно принятие на себя ответственности за важные решения в силу их чувства неполноценности и несамостоятельности. В то же время спортсмены с ОФВ ощущают острую потребность в самоутверждении, как стремлении достижения позиции равноправного члена социума.

В качестве общей для спортсменов и спортсменок с ОФВ выступает явно выраженная потребность в самоутверждении, которая, очевидно, является следствием ощущения физической неполноценности. Данная потребность реализуется посредством высоких спортивных достижений.

Полученные результаты позволят разработать программу психологического сопровождения спортсменов с ОФВ, которая в значительной мере облегчит социально-психологическое взаимодействие тренеров и спортивных психологов со спортсменами с ОФВ, предоставит возможность подбора наиболее адекватных методов работы с такими спортсменами.

Список литературы

1. Бойко Г. М. Дослідження самооцінки спортсменів-інвалідів різних нозологічних груп / Г. М. Бойко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія / за ред. проф. Єрмакова С. С. — Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2006. — № 12. — С. 10–16
2. Кочарян И. А. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик / И. А. Кочарян // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія. — 2008. — № 807. — С. 179–186
3. Национальный доклад Комитету ООН по правам инвалидов о принятых мерах, направленных на осуществление Украиной обязательств в рамках Конвенции о правах инвалидов [Электронный ресурс] // Материалы Государственной службы по вопросам инвалидов и ветеранов Украины — 2012. — 69 с. — Режим доступа : www.jurist.org.ua
4. Черемных А. Д. Психологические особенности спортивной карьеры спортсменов-инвалидов : дис. … кандидата психологических наук / А. Д. Черемных. — СПб., 1998. — 166 с.
5. Martin Jeffrey J. The Psychosocial Dynamics of Youth Disability Sport / Jeffrey J. Martin. — London: BMJ Publishing Group, 2010. — 81 p.
6. Omar-Fauzee M. S. The Participation Motive in the Paralympics / M. S. Omar-Fauzee // Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences. — 2010. — Vol 2, № 1 — P. 250–272.

М. Є. Жидко
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології Національного аерокосмічного
університету ім. Н. Є. Жуковського «ХАІ»
Т. О. Досужа
аспірантка кафедри психології Національного
аерокосмічного університету ім. Н. Є. Жуковського «ХАІ»

СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ В ОСОБИСТІСНОМУ СИМПТОМОКОМПЛЕКСІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СПОРТСМЕНІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Резюме

Розглянуто та проаналізовано основні теоретичні підходи до питання вивчення психологічної складової спортивної діяльності спортсменів з обмеженими фізичними можливостями, обґрунтовано актуальність вивчення особливостей особистісного симптомокомплексу відповідальності спортсменів з обмеженими фізичними можливостями, викладено результати проведеного дослідження даної сфери особистості спортсменів з обмеженими фізичними можливостями, визначені домінуючі типи відповідальності спортсменів з обмеженими фізичними можливостями.

Ключові слова: спортсмени з обмеженими фізичними можливостями, психологічна складова спортивної діяльності, особистісний симптомокомплекс відповідальності, типи відповідальності.

M. Zidko
Associate Professor of Psychology of the National Aerospace University
N. E. Zhukovsky «HAI», PhD, Associate Professor
T. Dosuzaya
graduate department of psychology of the National Aerospace
University N. E. Zhukovsky «HAI»

THE SEX DIFFERENCES OF SPORTSMEN'S WITH DISABILITIES PERSONAL SET OF SYMPTOMS OF RESPONSIBILITY

Summary

Main theoretic approaches of the study of psychological partial of sportsmen's with disabilities sporting activity were viewed and analyzed, actuality of the study of the sportsmen's with disabilities personal set of symptoms of responsibility was proved, results of the realized research this personal sphere of the sportsmen with disabilities, sportsmen's with disabilities dominant types of responsibility was defined.

Key words:sportsmen's with disabilities, psychological partial of the sporting activity, personal set of symptoms of responsibility, types of responsibility.

УДК 159.923:316.613.4

М. Б. Кліманська
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Львівського національного університету ім. Івана Франка

СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ГУМОРУ ПРЕДСТАВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Представлені результати дослідження особливостей використання гумору як ресурсу подолання стресу та стилів гумору представників соціономічних професій. Визначено характеристики гумору медичних працівників, вчителів та менеджерів з реклами.
Ключові слова: почуття гумору, афіліативний гумор, агресивний гумор, самопідтримувальний гумор, самопринизливий гумор.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Гумор та сміх є безпосередніми атрибутами будь-яких стосунків, як неофіційних, так і офіційних, формальних, професійних. Особливості продукування та розуміння гумору є індивідуальними і пізнаються оточуючими в результаті безпосередньої взаємодії. Однак, в характеристиках гумору, навіть на умоглядному рівні, можна простежити загальні тенденції: багатьом з життєвого досвіду відомий особливий (інколи його називають «чорним») гумор лікарів, мало хто наважується жартувати з представниками силових структур або органів влади. Проте, дослідження гумору загалом, та дослідження особливостей гумору представників окремих професій поки що є предметом поодиноких наукових досліджень. Найбільший, з практичної точки зору, науковий інтерес викликають особливості гумору представників тих професій, які знаходяться у постійній взаємодії з іншими людьми, бо для них гумор може стати як засобом полегшення комунікації та внутрішнім ресурсом подолання професійних стресів, так і засобом виразу агресії, відображенням негативних наслідків професійної деформації. Отже, метою дослідження є визначення стильових особливостей використання гумору як ресурсу подолання стресу представниками соціономічних професій[1] (на прикладі вчителів, лікарів та менеджерів з реклами).

Аналіз джерел і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Перші наукові пошуки в сфері дослідження почуття гумору були здійснені З. Фрейдом [14], О. Луком [9], А. Бергсоном [3] та іншими. Серед сучасних досліджень почуття гумору виділяється фундаментальна праця канадського психолога Р. Мартіна «Психологія гумору» [10] і його підхід до гумору як ресурсу подолання стресу. Ним були розроблені дві методики спрямовані на визначення особливостей використання гумору: «Шкала використання гумору як ресурсу стресоподолання» (TheCopingHumorScale,

[1] Термін «соціономічні» професії вжито в його широкому значенні, як представників професій «людина-людина».

© Кліманська М. Б., 2012

CHS) та опитувальник стилів гумору (HumorStylesQuestionnaire, HSQ) — методика, яка дозволяє розмежувати потенційно корисні та шкідливі стилі гумору. Опитувальник дає змогу визначити схильність досліджуваного до використання: афіліативного гумору (проявляється в схильності розповідати кумедні історії, жарти для того, щоб розважити інших, налагодити стосунки і зняти напругу в міжособистісних стосунках), самопідтримувального (полягає в спробі зберегти гумористичний погляд на життя, навіть тоді, коли інші не розділяють цього погляду, дотримуватися гумористичної точки зору в ситуації стресу), агресивного (схильність використовувати гумор для критики інших або маніпулювання ними) та самопринизливого гумору (використання людиною надміру принижуючого себе гумору, спроби розважити інших, роблячи щось кумедне на шкоду своїй репутації). Два з цих стилів розглядаються Р. Мартіном як відносно здорові або адаптивні (афіліативний та самопідтримувальний гумор) і два — як відносно нездорові і потенційно шкідливі (агресивний та самопринизливий гумор) [10]. Українськими психологами С. Скворцовим та О. Зайвою була здійснена робота по адаптації цих методик в Україні [7; 13].

Характеристики гумору представників окремих професій поки що мало представлені в науковій літературі. Переважно відзначається важливість гумору для професійної діяльності менеджерів (Ю. Адлер, Н. Аронов, Л. Штерн [2], Ф. Воскобойників [5]) та педагогів (С. Якушева, В. Сапожнікова [15], О. Сєргєєва [12]), є згадки про зниження рівня почуття гумору внаслідок професійної деформації у педагогів [4] або схильність до чорного гумору лікарів [6]. Серед досліджень спрямованих на визначення ролі гумору для емоційного здоров'я професіоналів можна відзначити роботу М. Абдулаєвої, в якій представлені результати дослідження взаємозв'язку гумору (його розуміння та суб'єктивної оцінки) і рівня тривожності лікарів [1].

Виклад основного матеріалу дослідження. В дослідженні взяла участь 141 особа: вчителі (53 особи: 43 жінки та 10 чоловіків віком від 31 до 60 років), медичні працівники (40 осіб (медсестри та лікарі): 33 жінки та 7 чоловіків віком від 21 до 48 років) та менеджери з реклами двох телерадіокомпаній (48 осіб: 18 чоловіків та 30 жінок віком від 22 до 45 років).

Дослідження проводилось методом анкетування за допомогою двох основних методик: «Опитувальника стилів гумору» (Р. Мартін, адаптація С. Скворцова, О. Зайвої) [13]; «Шкали використання гумору як ресурсу стресоподолання» (Р. Мартін, адаптація С. Скворцова, О. Зайвої) (далі ШВГ) [13]. Крім того, в кожній підгрупі були використані додаткові методики для визначення інших професійних особливостей використання гумору.

Результати проведеного дослідження виявили, що для менеджерів характерний найвищий рівень усвідомлення ролі гумору, як ресурсу подолання стресу (M=21,45 з 28 можливих, що за іншими дослідженнями [7] відповідає високому рівню усвідомлення ролі гумору в ситуації стресу). Рівень усвідомлення гумору у лікарів відповідає середньому рівню (M=19,7), а вчителів — низькому (M=17,5). Аналіз профілів середніх значень стилів гумору (Рис. 1) дав можливість виявити деякі відмінності між представниками різних професій.

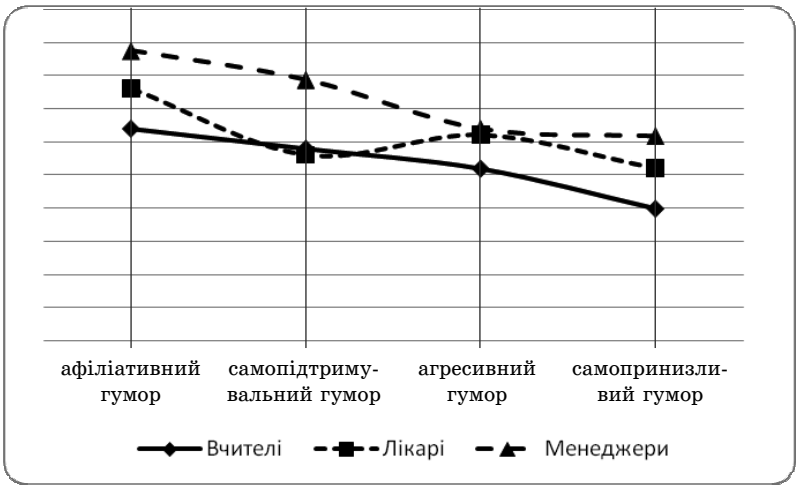


Рис. 1. Профілі середніх значень стилів гумору в різних професійних групах

Отже, найвищі показники за всіма шкалами мають менеджери з реклами (афіліативний гумор — M=43,7, самопідтримувальний — M=39,3, агресивний M=31,9 та самопринизливий — M=30,8). Для вчителів характерні нижчі показники за всіма шкалами (M=32, M=29, M=26, M=20 відповідно). Для лікарів характерні середні значення, порівняно з двома іншими підгрупами досліджуваних (M=38, M=28, M=31, M=26 відповідно). Крім того, профіль значень лікарів відрізняється від двох інших: профілі вчителів та менеджерів рівномірно знижуються від афіліативного до самопринизливого гумору, а профіль лікарів має чіткий пік в рівні прояву агресивного гумору.

Виявлені відмінності частково можна пояснити віковими особливостями досліджуваних. За допомогою кореляційного аналізу був виявлений зв'язок між віком та шкалою використання гумору як ресурсу подолання стресу ($r=-0,35$, $\rho\leq0,01$), рівнем афіліативного ($r=-0,37$, $\rho\leq0,01$), агресивного ($r=-0,21$, $\rho\leq0,05$) та самопринизливого ($r=-0,23$, $\rho\leq0,01$) гумору, а серед наших досліджуваних група вчителів була найстаршою за віком. В дослідженнях Р. Мартіна було виявлено, що особи старшого віку порівняно з більш молодими набирають нижчі бали за шкалами афіліативного, агресивного та самопринизливого гумору. Що стосується самопідтримувального гумору, то його рівень зростає з віком, але тільки у жінок. Автор пояснює це функціями гумору в різні вікові періоди: в молодшому віці гумор може бути більш важливим для виразу агресії в соціально прийнятний спосіб, встановлення стосунків, тоді як гумор старших людей (особливо жінок) може бути пов'язаним з подоланням стресу і підтриманням гумористичного погляду на життя [10]. Оскільки в нашому дослідженні не було виявлено статистично значимого позитивного зв'язку між рівнем самопідтримувального гумору та віком (більше того, коефіцієнт кореляції, хоча і не був статистично достовірним, але був від'ємним за значенням),

можна припустити, що особливості стилів гумору визначаються не тільки віковими, але й професійними особливостями досліджуваних. Доречно, в зв'язку з цим, згадати роботу російського філолога В. Проппа, який висловив думку про те, що деякі професії позбавляють людей здатності сміятися. До них він відніс чиновників та педагогів [11]. В роботі Г. Виноградової згадується про те, що владність професії педагога в поєднанні з надмірною дидактичністю сприяє пригніченню почуття гумору [4]. Отже, показники рівня усвідомлення та використання гумору, отримані в нашому дослідженні цілком відповідають уявленням про особливості професійної деформації вчителів.

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу (критерій Шеффе) були виявлені статистично значимі відмінності між підгрупами в рівні вираженості більшості перерахованих показників. На основі цих даних було висунуто припущення про те, що надання переваги тим чи іншим стилям гумору може бути достатнім критерієм для класифікації представників різних професій. Для перевірки цієї гіпотези був здійснений дискримінантний аналіз даних дослідження (перевірка коректності класифікації досліджуваних на 3 професійні підгрупи за характеристиками стилів гумору). При цьому статистика Lambda=0,458 і F(2,268)=15,977 при p<0,000. Але, якщо підгрупи вчителів та менеджерів були прокласифіковані достатньо коректно (на 81,1 % та 83,3 % відповідно), то відсоток правильності класифікації медичних працівників виявився недостатнім (43,6 %). Тобто, за характеристиками стилів гумору можна з великою мірою ймовірності віднести особу до вчителів або менеджерів (в межах цих трьох професійних груп), але стильові особливості гумору лікарів є неоднорідними і не дозволяють чітко віднести їх до одного класу за характеристиками стилів гумору. Відповідно, з метою отримання більш коректної класифікації був використаний кластерний аналіз випадків (методом К-середніх) за шкалами «Опитувальника стилів гумору» (Рис. 2.). В результаті було виділено три кластери, які за даними дисперсійного аналізу статистично достовірно відрізняються один від одного, тобто значення шкал тесту є критеріями класифікації.

Отже, групу досліджуваних можна розбити на три підгрупи за особливостями поєднанням стилів гумору:

• Кластер 1–38 % досліджуваних — для представників цього кластеру характерні вищі показники за більшістю шкал (афіліативний гумор — M=43,9, самопідтримувальний — M=41,5, агресивний M=32,9 та самопринизливий — M=29,8), крім шкали афіліативного гумору (він є найвищим в третьому кластері). Рівень усвідомлення та використання гумору як ресурсу подолання стресу в цій групі є найвищим (M=20,8), тому цей кластер умовно був названий «Гумор+»

• Кластер 2–45 % досліджуваних. Представники цього кластеру мають нижчі показники за більшістю шкал (M=29,1, M=26,3, M=25,4 та M=27 відповідно), крім шкали самопринизливого гумору. Рівень усвідомлення та використання гумору як ресурсу подолання стресу в цій групі також є досить низьким (M=18,6), тому цей кластер умовно був названий «Гумор–»

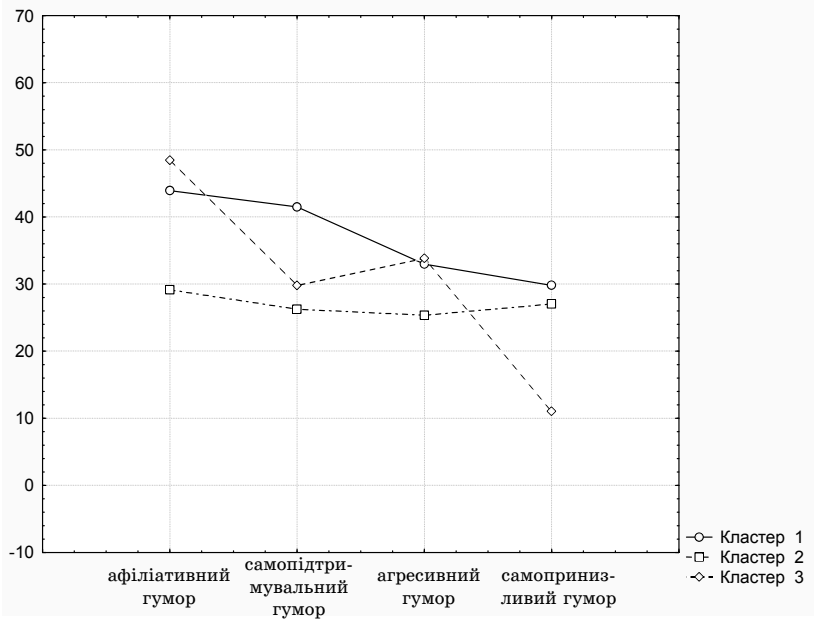


Рис. 2. Графік середніх для кожного кластеру

• Кластер 3–17 % досліджуваних. Представники цього кластеру надають перевагу використанню афіліативного гумору (М=48,4) та агресивного гумору (М=33,8), уникаючи при цьому самопринизливого гумору (М=11) та мало використовуючи самопідтримувальний гумор (М=29,7). Усвідомлення та використання гумору є на найнижчому рівні (М=18). Враховуючи специфіку стилів гумору, цей кластер був умовно названий «Афіліативно-агресивний гумор» (далі ААГ).

Аналіз складу кластерів за статевими та віковими особливостями показав, що чоловіки більше схильні до використання всіх стилів гумору (в кластер «Гумор+» входить 57,14 % чоловіків, в «Гумор-» — 34,29 % і в кластер «Афіліативно-агресивний гумор» — 8,57 %). Для жінок характерний нижчий рівень використання всіх стилів гумору та більша, порівняно з чоловіками, схильність до використання афіліативно-агресивного гумору (в кластер «Гумор+» входить 33,08 % жінок, в «Гумор-» — 50 % і в кластер «Афіліативно-агресивний гумор» — 17,9 %). Середній вік досліджуваних в кластері «Гумор+» становить 30, «Гумор-» — 39, а «Афіліативно-агресивний гумор» — 34,5 роки, тобто особи з найнижчим рівнем усвідомлення гумору як ресурсу подолання стресу (ААГ) належать до середньої, а не старшої вікової підгрупи в межах групи досліджуваних, що частково підтверджує вплив додаткових чинників (крім вікових) на рівень використання гумору як ресурсу стресоподолання.

Аналіз кластерів за їх професійним складом виявив, що до кластеру «Гумор+» належать 16,9 % вчителів, 17,5 % медичних працівників та 79,1 % менеджерів з реклами. До кластеру «Гумор-» належать 71,7 %

вчителів, 42,5 % медичних працівників та 20,8 % менеджерів. До кластеру «Афіліативно-агресивний гумор» — 11,3 % вчителів та 40 % медичних працівників (жоден з респондентів-менеджерів до цього кластеру не ввійшов). Отже, ми можемо констатувати суттєві відмінності в стилях використання гумору представниками різних професій.

Кореляційний аналіз результатів дослідження всієї групи досліджуваних виявив кореляційні зв'язки між шкалою використання гумору як ресурсу подолання стресу та афіліативним (r=0,2, ρ≤0,05), самопідтримувальним (r=0,17, ρ≤0,05) та самопринизливим гумором (r=0,23, ρ≤0,05). Аналіз кореляційних зв'язків в середині кластерів виявив, що в кластері «Гумор+» взаємозв'язків між рівнем усвідомлення гумору як ресурсу подолання стресу та стилями гумору практично немає. Найвищий коефіцієнт кореляції виявлений з рівнем вираженості афіліативного гумору (r=0,26), але він не є статистично значущим. В кластері «Гумор-» шкала використання гумору взаємопов'язана з рівнем самопринизливого гумору (r=0,3, ρ≤0,05), а в кластері «Афіліативно-агресивний гумор» з рівнем агресивного гумору (r=0,44, ρ≤0,05). Отримані зв'язки дозволяють припустити, що представникам кожного кластеру притаманний власний стиль гумор як засобу саморегуляції в ситуації стресу: для кластеру «Гумор-» — самопринизливий, для «Афіліативно-агресивного гумору» — агресивний. Використання афіліативного гумору в ситуації стресу представниками кластеру «Гумор+» не отримало статистичного підтвердження. Тому, для додаткової перевірки цього припущення був використаний факторний аналіз (метод головних компонент, обертання осей Varimax), результати якого представлені в Табл. 1.

Таблиця 1

Результати факторного аналізу даних

	Всі досліджувані			Кластер «Гумор+»	
	Фактор 1	*Фактор 2*		*Фактор 1*	*Фактор 2*
ШВГ	**0,44**	**0,59**		−0,07	**0,69**
Афіл. г.	**0,81**	−0,23		0,25	**0,77**
Самопідтр. г.	**0,66**	0,15		0,33	**−0,42**
Агрес. г.	0,32	**0,46**		**−0,77**	−0,23
Самоприн. г.	−0,26	**0,83**		**−0,83**	0,04
	Кластер «Гумор−»			Кластер «Аф.-агр. гумор»	
	Фактор 1	*Фактор 2*	*Фактор 3*	*Фактор 1*	*Фактор 2*
ШВГ	**0,90**	−0,09	0,09	−0,08	**−0,86**
Афіл. г.	−0,01	**−0,78**	−0,31	**−0,72**	0,22
Самопідтр. г.	0,008	0,02	**0,92**	**−0,52**	0,24
Агрес. г.	0,001	**0,80**	−0,22	0,16	**−0,82**
Самоприн. г.	**0,64**	0,39	−0,35	**0,90**	0,09

В результаті проведення аналізу з включенням результатів всіх досліджуваних було виділено 2 фактори, які пояснюють 56,4 % сукупної дисперсії даних. Використання гумору як ресурсу подолання стресу входить до структури двох факторів, перший з яких це позитивні стилі гумору (афілі-

ативний (0,81) та самопідтримувальний (0,66)), а другий — негативні стилі гумору (агресивний (0,46) та самопринизливий (0,83)). Тобто використання гумору, як ресурсу подолання стресу пов'язано зі всіма стилями гумору.

В кластері «Гумор+» було виділено 2 фактори, які пояснюють 55 % дисперсії. Використання гумору як ресурсу (0,69) входить до структури 2 фактору, як і афіліативний гумор (0,77). При цьому гумор використовується як засіб отримання соціальної підтримки, а не як внутрішній ресурс (в структуру цього ж фактору входить самопідтримувальний гумор (-0,42)). Дані про професійний склад цього кластеру дозволяють пояснити виявлені закономірності впливом професії на людину. Більшість представників цього кластеру є менеджерами з реклами. Основною функцією гумору в їх професійній діяльності є комунікативна функція: для менеджера важливо знайти клієнта, налагодити з ним стосунки, розробити та узгодити реалізацію рекламної кампанії. Гумор виступає засобом полегшення комунікації, навіть маніпулювання клієнтом (згідно з результатами досліджень використання гумору як ресурсу менеджерами з реклами супроводжується зростанням рівня маніпулятивних дій для подолання стресу (r=0,33) [8, 263].

В кластері «Гумор-» було виділено 3 фактори, які пояснюють 76,5 % дисперсії даних. Використання гумору (0,9) входить до структури того ж самого фактору, що і самопринизливий гумор (0,64). Більшість представників цього кластера є вчителями, крім того, в нього входить близько половини медичних працівників. Незважаючи на те, що рівень самопринизливого гумору суттєво не відрізняється від рівнів вираженості інших форм гумору, отримані дані факторного аналізу дозволяють припустити, що саме він є засобом саморегуляції в ситуації стресу. За даними інших досліджень використання самопринизливого гумору пов'язане з вищим рівнем депресії, тривоги, низькою самооцінкою [16]. Отже, для вчителів та лікарів характерне не тільки низьке усвідомлення ролі гумору для подолання стресу, але й надання переваги потенційно шкідливим формам гумору як ресурсу стресоподолання (в даному випадку — самопринизливому гумору), що може негативно впливати на їх загальний емоційний стан.

В кластері «Афіліативно-агресивний гумор» було виділено 2 фактори, які пояснюють 64,2 % дисперсії даних. ШВГ (-0,86) та агресивний гумор (-0,82) входять до структури другого фактора, а змінна «афіліативний гумор» входить до структури першого фактора (-0,72). Тобто, незважаючи на те, що представники цього кластера мають найвищі серед усіх досліджуваних показники афіліативного гумору, опинившись в ситуації стресу вони схильні до використання агресії як засобу подолання стресу, надають перевагу глузуванню та кепкуванню з інших з метою зберегти адекватний «Я-образ». Найбільше в цьому кластері представлені лікарі: очевидно, що висока емоційна напруга, яка є невід'ємною частиною діяльності лікарів спричиняється до розвитку агресивних форм гумору з метою збереження власного психічного здоров'я, дистанціювання від проблем пацієнтів. Як зазначає І. Єлькін, однією з функцій медичного гумору є рекреаційна функція, а чорний медичний гумор є «захисною реакцією здорової психіки, побічним продуктом медичного професіоналізму» [6, 79].

Висновки

В результаті проведеного дослідження можна зробити висновок про яскраві професійні особливості використання гумору. Так, для вчителів характерним є низький рівень усвідомлення гумору як ресурсу подолання стресу, використання в якості засобу подолання стресу самопринизливого гумору. Характерним для менеджерів з реклами є високий рівень усвідомлення гумору як ресурсу подолання стресу та використання афіліативного гумору для полегшення міжособистісної комунікації з клієнтами, для непрямого впливу на клієнтів. Для лікарів характерне використання різних стилів гумору, проте невисокий рівень усвідомлення ресурсу гумору для подолання стресу зумовлює використання негативних форм гумору в стресових ситуаціях. Подальше дослідження цієї проблеми можна здійснювати в напрямі детального вивчення чинників виникнення того чи іншого стилю гумору професіоналів. Практичним наслідком цього дослідження може стати розробка психокорекційної програми підвищення рівня використання гумору в якості стресозахисного ресурсу для лікарів та вчителів, що, могло б сприяти профілактиці розвитку емоційного вигорання, опрацювання більш гнучких та конструктивних форм копінгу з професійними стресами.

Список літератури

1. Абдуллаева М. Юмор как средство преодоления профессионального стресса / М. Абдуллаева // Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации — основа процветания России» (г. Москва, 18 сентября 2008 года). — Том 2, раздел «Здоровье нации и образование». — М., 2008. — С. 15–17.
2. Адлер Ю. Роль юмора в управлении качеством / Ю. Адлер, И. Аронов, Л. Штерн // Методы менеджмента и качества. — 2002. — № 8. — С. 30–31.
3. Бергсон А. Смех / А. Бергсон // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. Вилюнаса, Ю. Гиппенрейтер. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. — С. 186–191.
4. Виноградова Г. О деформации личности педагога профессией / Г. Виноградова // Ананьевские чтения — 2001: Тезисы научно-практической конференции. — СПб., 2001. — С. 248–249.
5. Воскобойников Ф. Как предупредить синдром профессионального выгорания менеджера / Ф. Воскобойников // Вестник Балтийской педагогической академии. — 2006. — Вып. 70. — С. 70–79.
6. Елькин И. Влияние профессионального мора и профессионального сленга на деловое общение в медицине / И. Елькин // Системная интеграция в здравоохранении. — 2008. — № 1. — С. 76–80.
7. Зайва О. Особливості використання почуття гумору як ресурсу психологічного подолання : автореф. дис. ... кандидата психологічних наук / О. Зайва. — Х., 2006. — 20 с.
8. Кліманська М. Б., Перун І. І. Почуття гумору як ресурс подолання стресу в роботі менеджерів / М. Б. Кліманська, І. І. Перун // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — 2011. — Том 16, випуск 11, частина 1. — С. 261–268.
9. Лук А. О чувстве юмора и остроумии / А. Лук. — Москва : Искусство, 1968. — 191 с.
10. Мартин Р. Психология юмора / Р. Мартин ; пер. с англ. ; под. ред. Л. В. Куликова. — СПб. : Питер, 2009. — 480 с.
11. Пропп В. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне) / В. Пропп. — М. : Лабиринт, 1999. — 288 с.
12. Сергеева О. Функции юмора в педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. — № 2–2006. — Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_ psichologiy/31_4/ (дата обращения 28.06.2012)

13. Скворцов С., Зайва О. Методика дослідження стилів гумору (HSQ) та Шкала використання гумору як ресурсу стресоподолання (CHS): опис, адаптація, застосування / С. Скворцов, О. Зайва // Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка та психологія. — 2005. — № 11. — С. 91–95.
14. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд. — СПб. : Азбука-классика, 2006. — 288 с.
15. Якушева С., Сапожникова В. Юмор в воспитании и обучении современного подростка [Электронный ресурс] / С. Якушева, В. Сапожникова // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Тенденции развития педагогической науки» (23 октября 2010 г.). — Режим доступа : http://sibac.info/files/2010_10_23_Pedagogika/Yakysheva_Sapojnikova.pdf (дата обращения 28.06.2012)
16. Kuiper N., Grimshaw M., Leite C., Kirsh G. Humorisnotalwaysthebestmedicine: specific-componentsofsenseofhumorandpsychological well-being / N. Kuiper // Humor: International Journal of Humor Research. — 2004. — Volume 17, issue. 1–2. — P. 135–168.

М. Б. Климанская
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Львовского национального университета им. Ивана Франко

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЮМОРА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Резюме

Представлены результаты исследования особенностей использования юмора как ресурса преодоления стресса и стилей юмора представителей социономических профессий. Определены характеристики юмора медицинских работников, учителей и менеджеров по рекламе.

Ключевые слова: чувство юмора, аффилиативный юмор, агрессивный юмор, самоутверждающий юмор, самоуничижительный юмор.

M. Klimans'ka
Ph.D. in Psychology, assistant professor of psychology
at Lviv National by Ivan Franko University

STYLE OF HUMOR REPRESENTATIVES OF SOTSIONOMY PROFESSIONS

Summary

The results of empirical research using the sense of humor as a coping resource by representatives of socionomy professions and their humor styles are presented. The humor features of health professionals, teachers and advertising managers are founded out.

Key words: sense of humor, affiliative humor, aggressive humor, self-enhancing humor, self-defeating humor.

УДК 159.9+616.89

М. Б. Коробицына
кандидат психологических наук,
доцент кафедры клинической психологии
ИИПО Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ПСИХОЛОГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДУШЕВНОЙ БОЛИ У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

В статье обсуждаются вопросы преодоления душевной боли (психалгии) в период экономического кризиса у детей и взрослых, а также определение феномена душевной боли и его определяющей составной части — алекситимии.

Ключевые слова: душевная боль, психалгия, алекситимия, психофизиология эмоций, экономический кризис.

Актуальность исследования. В наших предыдущих исследованиях [1; 3] отмечалось, что сложное и малоизученное состояние душевной боли (психалгии), является одним из серьезных факторов, угрожающих здоровью нации. Составной частью психалгии является состояние алекситимии. В связи с этим, научно-теоретическое и экспериментальное исследование указанных состояний является актуальным [2].

По данным официальной статистики за последние два десятилетия произошли серьезные изменения в состоянии соматического и психического здоровья нации. Особенную тревогу эти процессы вызывают в связи с их прогрессирующим ростом не только у взрослого, но и у детского населения Украины в возрасте от 3-х до 16-ти лет. Это требует теоретического осмысления условий снижения риска возникновения таких изменений. В свою очередь, возникает необходимость разработки профилактических мер, способствующих сохранению здоровья детей, возможности их социальной адаптации, а также обоснования адекватных способов коррекции и реабилитации (как при нарушениях социального функционирования, так и при нарушениях функциональных состояний организма).

Цель нашего исследования: осуществить психологический анализ феномена душевной боли у взрослых и у детей в возрасте от 3-х до 16-ти лет.

Результаты теоретического анализа проблемы. Ранее нами был проведен глубокий анализ современной научной психологической и медицинской литературы по исследованию феномена душевной боли [1; 3]. Он показал, что не существует единого понимания феномена душевной боли. Фактически феномен душевной боли был исследован только психиатрами как пограничное состояние психики между нормой и патологией.

Отдельные работы ученых-психологов были связаны с изучением указанного феномена внутри исследования личности в состоянии стресса и его последствий. Душевная боль относится к тому, от чего человеку больно как индивидуальному «Я». Она является душевным страданием, вну-

© Коробицына М. Б., 2012

тренним истязанием и потому является болью души. Она предусматривает боль от переживания, истязания, тоски или страдания, от чувств стыда, вины, горя, унижения, безнадежности, одиночества, печали, страха или других негативных эмоций. Это то, что человек чувствует внутри своей личности, другими словами — это психическая боль. Естественно, что она связана с определенными психологическими нуждами, которые описаны Генри Мюррэем [7] и другими психологами.

Согласно Н. Н. Пуховскому [8], состояние психалгии и входящей в нее алекситимии (алекситимической психалгии) может рассматриваться, как показатель течения фрустрационной регрессии в структуре синдрома Эго-стресса личности. В структуру феномена душевной боли включаются явления внутреннего напряжения и гиперстенические реакции в связи с их алекситемической формой. Вообще, состояние алекситимии (и обязательная замаскированность субдепрессивного аффекта), которое в определенной степени выражает и само значение феномена душевной боли, как правило, недооценивается именно клиницистами. Между тем, именно алекситимическая психалгия реализуется в острых поведенческих, аффективных и конституционных реакциях, в частности, во внезапных вспышках разрушительного хаотичного возбуждения, различных эмоциональных эксцессах, при серьезных затруднениях в вербальном выражении чувств и даже во внезапных «немотивированных» суицидальных проявлениях.

Для аффекта непонимания характерны краткость существования, яркость клинических проявления, преобладание оттенка мучительности попыток осмысления результатов психологической агрессии.

Напротив, для психалгии характерны: длительность, скрытность, оттенок определения безнадежности, оттенок безвозвратности потерь, оттенок победы психоагрессивного проникновения и психотравмирующей реальности над внутренним миром человека. Авторы, которые описывают феномен тревоги-гнева («anger») в структуре Эго-стресса и его экстернализации (как коньюнктивные, а не дизъюнктивные переживания) имеют в виду именно алекситмическую психалгию [3; 7; 8].

Термин «алекситимия» ввел Сифнеос в 1973 г. В своей работе, опубликованной еще в 1968 г. [6], он описал наблюдавшиеся им особенности пациентов психосоматической клиники, которые выражались в следующем: утилитарный способ мышления, тенденция к использованию действий в конфликтных и стрессовых ситуациях, обедненная фантазиями жизнь, сужение аффективного опыта, трудности подыскать подходящее слово для описания своих чувств.

Феномен алекситимической психалгии (душевной боли, которую невозможно выразить словами), как пограничное состояние психики, впервые был описан Р. фон Крафft-Эбингом [3; 7].

Многими учеными-психиатрами [7; 8] термин «алекситимия» подвергался критике, в том числе, за отсутствие релевантности, однако он прочно занял свое место в научной литературе, посвященной психосоматическим заболеваниям. А связанная с ним концепция алекситимии приобретает все большую популярность, что отражается в постоянно возрастающем ко-

личестве публикаций в разных странах [5; 6; 7]. Разработке концепции алекситимии предшествовали более ранние наблюдения, установившие, что многие пациенты, страдающие классическими психосоматическими болезнями и характеризующиеся «инфантильной личностью», проявляют трудности в вербальном символическом выражении эмоций [6; 8].

Алекситимия — это не болезнь, этим термином обозначается бедность воображения, неспособность человека точно описать собственные чувства (или затруднения при этом), определить различия между чувствами и телесными ощущениями, понять эмоциональные переживания другого человека. Перечисленные особенности личности не зависят от интеллекта и могут проявляться в равной степени, либо одна из них может преобладать [1].

Х. Франденбергером, Н. Н. Пуховским, Э. Шнейдманом и др. алекситимия трактуется как состояние болезненного подавленного настроения с характерным оттенком «невозможности перенесения страдания».

По различным исследованиям, число алекситимиков составляет от 5 до 23 % населения. Такой разброс в результатах объясняется тем, что некоторые исследователи причисляют к этой категории только людей с аутистическими расстройствами, тех, у которых алекситимия выражена тотально, другие — всех, кто имеет хоть какие-то алекситимические черты.

Алекситимия у психически нормальных людей не означает бесчувственности. Просто они испытывают затруднения при словесном описании своих эмоций и ощущений. Дефицит внешних проявлений эмоциональных реакций у алекситимиков выливается в телесно-вегетативные реакции, то есть ощущения и, не всегда осознаваемые чувства имеются, но они подавляются и, не имея выхода, трансформируются во внутренних органах в болезненные явления, вызывая таким образом психосоматические болезни. А у людей с аутистическими расстройствами доступ интеллекта к чувствам может быть полностью перекрыт, иногда настолько, что некоторые из них воспринимают глаголы «думать» и «чувствовать» как синонимы [7].

Экспериментальные исследования объяснили природу такого затруднения доступа к осознанию чувств и словесному описанию ощущений в основном тремя причинами: подавление импульсов, идущих от лимбической системы, ответственной за эмоции, к коре головного мозга; нарушение взаимодействия между правым и левым полушарием, в результате которого левое полушарие не распознает сигналов эмоциональных переживаний, возникающих в правом полушарии; дефекты развития головного мозга, передаваемые генетически.

Алекситимические проявления часто бывают вызваны повышенной личностной тревожностью. Находясь под сильным воздействием эмоций, алекситимики действуют, особенно в критических ситуациях, импульсивно, не в состоянии оценивать и отслеживать эмоции умом, теряя способность к анализу и критике. Это еще более затрудняет осознание и способность описать собственные эмоции и понять эмоции другого человека, определить различия между ощущениями и чувствами.

Кроме повышенной личностной тревожности, алекситимии способствуют особенности восприятия мира. Большинство алекситимиков склонны

воспринимать мир через ощущения, у них менее развиты визуальная и аудиальная системы, а если и развиты, то негативные переживания закрепляются именно в ощущениях и не осознаются.

Именно застреваемость на негативных ощущениях способствует соматизации тревоги, то есть превращению внутренней тревоги в телесные недуги (психосоматические и аутоиммунные заболевания, злокачественные новообразования и другие болезни). Замечено, что люди с алекситимическими чертами более склонны к зависимостям (алкогольной, наркотической, игровой, пищевой и др.). В тесной связке психосоматических заболеваний, повышенной тревожности и алекситимии последняя может быть и причиной, и следствием. Кроме того, по наблюдениям исследователей, люди с алекситимическими проблемами хуже поддаются лечению [8].

Выделяют первичную и вторичную алекситимию. Первичная алекситимия объясняется дефектами развития мозга во внутриутробном развитии, последствиями родовой травмы, послеродовыми осложнениями и проявляется с раннего детства. Вторичная алекситимия развивается в результате психотравм, но чаще всего на фоне легких неврологических нарушений или минимальных мозговых дисфункций. Она может стать проявлением скрытой депрессии, повышенной тревожности, посттравматического стрессового расстройства.

На развитие вторичной алекситимии определяющим образом влияет неправильное воспитание (отвергающее, противоречивое, гиперопека, гипоопека).

По мнению психиатров, первичная алекситимия практически не поддается коррекции. Психотерапия вторичной алекситимии в большинстве случаев может быть успешной, однако для закрепления положительных результатов желательна и медикаментозная терапия. В отношении алекситимиков — и при депрессии, и при посттравматическом стрессовом расстройстве — проводится психотерапия, направленная на снижение уровня тревоги и психоэмоционального напряжения. Кроме этого, необходимо применение специальных методик, помогающих больному научиться распознавать и описывать словами свои эмоции, преодолеть дефицит эмоциональных реакций, развивать межполушарные связи и способность включать воображение.

Мы рассматриваем алекситимию, как сложное комплексное состояние, которое включает в себя сниженную способность или затрудненность в вербализации собственных эмоциональных состояний; сниженную способность или затрудненность в описании переживаний других людей; сложность в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями; сниженную способность к символизации — бедность фантазии и воображения; фокусированность в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях и анализе собственной психической жизни.

Сила желания дальнейших изменений и, соответственно, толерантность к боли на любом уровне связана с успешным или неблагоприятным проживанием человеком в ходе личной истории трех основных потребностей, которые не имеют фиксированного объекта удовлетворения и могут быть

удовлетворены различными способами, — в безопасности, привязанности (связанности или принадлежности) и достижении (манипуляции, свободы обращения). Появление различных видов боли связано с фрустрацией указанных потребностей в контексте личной истории пациента, что в кризисных ситуациях приводит к возникновению невыносимой психической боли.

Исследования взрослых и детей в возрасте (от 3-х до 16-ти лет), которые испытали различные виды душевной боли, подтверждают тезис о том, что потребность в безопасности формируется в детстве, в первые месяцы жизни человека и могут иметь тяжелые непредсказуемые последствия. Не только реальные внешние факторы и средовые изменения, но и их потенциальная возможность, субъективно создает угрозу душевному равновесию и самой жизни человека. Чаще, чем другие причины, душевную боль у детей и у большинства взрослых вызывают физическая боль, интенсивная тревога, страх, растерянность, беспомощность и безнадежность.

Потребность в привязанности формируется вслед за обеспечением безопасности и связана с появлением в поле образа значимого другого. Нестерпимый опыт экзистенциальной боли, в силу отвержения близкими людьми в детстве, имеет двоякие последствия для дальнейшего развития человека и два возможных стиля историй жизни. Если из-за разрыва привязанности основы безопасности оказываются чрезмерно подорванными, то в силу невыносимости травмы индивид скрывается за контекстом жизни и возвращается на шизоидный уровень реагирования.

Другая возможность состоит в том, что он заменяет привязанность потребностью, которая может быть удовлетворена — зависимостью от другого человека (аддикция отношений или созависимости) или его алиментарных (аддикция к еде, алкоголизм, наркомания, токсикомания) и деятельностных суррогатов (азартные игры, сексуальная аддикция, работоголизм, культовая зависимость), которую в течение жизни невозможно насытить.

Поддержка длительных отношений привязанности вызывает боль. Она связана с необходимостью принятия ценности другого человека и своей собственной реальной значимости.

Избегая внутреннего хаоса, человек ищет внешней референции, но в аддикции сталкивается с постоянно неудовлетворенной потребностью в привязанности, в свою очередь вызывает боль (боль ненасыщения). Она связана с широким спектром чувств, например, страха, гнева, обиды, зависти, ревности, сожаления и стыда.

У детей, а в последствии и у взрослых, развитие потребности в достижении свободы обращения (будучи генетически связано с освоением игровой деятельностью), в индивидуальной истории жизни предполагает приобретение свободы обращения с объектами окружающей среды.

Изменения, происходящие в контакте, направленном на достижение, касающиеся установления, поддержания и прекращения отношений с Другими, что порождает боль, связанную с взаимодействием (конкуренцией) с важными людьми (унижение-признание). Боль окрашивается страхом, стыдом, виной, печалью, разочарованием, завистью.

В этих случаях основным видом психологической коррекции становится терапевтическая поддержка. Фактически она заключается в обращении внимания на реальное существование шанса выхода и несомненное принятие, и одобрение соответствующего действия значимым окружением (значимым другим). Не менее важно, особенно для ребенка, осознание отношений доверия к взрослому. Если это доверие нарушено, то важно его восстановление. Основные действия психолога, в этом случае, заключаются в возвращении ребенку шаг за шагом отчужденной части его чувств, мыслей, желаний и ценностей. Эти действия могут быть основаны на диалоге. При этом важна эмоциональная основа и эмоциональная окраска диалога.

Наши исследования показывают значимость знаний возрастной и педагогической психологии в профилактике и психологической коррекции в процессе преодолении душевной боли.

Если психотерапевт имеет дело со следствием реализованных причин, то возрастной психолог раскрывает причины душевной боли в пространстве жизненного пути, а нередко предупреждает душевную боль, снимая ее причины в периоды раннего развития человека, в пренатальный период, вникая даже в систему взаимоотношений двух людей, и их социодуховную потребность и нужду, приведшую к физическому возникновению человеческого индивида (С. Д. Максименко).

Над проблемами душевной боли, таким образом, следует задумываться не только на этапе возникновения, так называемого травматизма, а предотвращать их на этапе культуры взаимоотношений и общения брачующихся и семейных пар, возведя акцент к культуре проявления чувства любви между двоими к призванному самоутвердиться в жизни — третьему.

Психолог, владея возрастными факторами развития человека, проводит феноменологическое сравнение в эксперименте «боли сейчас» vs. «Боли тогда» в прошлом, проводит прояснение жизненных обстоятельств, вызвавших душевную боль (горе, насилие, развод и т. п.), проясняет аффективные составляющие психической боли (эмоций отчаяния, ревности, страха, беспомощности, безнадежности и др.), определяет смысл психической боли и способствует поиску ресурсов в многообразных жизненных контекстах (возраст, социальное положение, профессия, образование, семейный статус, прошлый опыт преодоления кризисных ситуаций и т. д.).

В практике нашей работы (с 534 взрослым респондентам (от 21 до 25 лет), обратившимися за помощью с жалобами на выраженную душевную боль) нам удалось преобразовать субъективный взгляд на жизненную ситуацию респондентов с выраженными проявлениями душевной боли по следующим факторам, представленным в указанном рейтинге значимости: I фактор (33 %) Внутренняя опора «Самопринятие», II фактор — (11,4 %) экстернальность, III фактор (10,7 %) — мотивы социальной значимости избранной деятельности, IV фактор (8,6 %) — конструирующая активность мышления, 5,8 % — самооценка.

Выводы

1. Исследования взрослых и детей в возрасте от 3-х до 16-ти лет, которые испытали различные виды душевной боли, подтверждают тезис о том, что потребность в безопасности формируется в детстве, в первые месяцы жизни человека и могут иметь тяжелые непредсказуемые последствия. Не только реальные внешние факторы и средовые изменения, но и их потенциальная возможность, субъективно создает угрозу душевному равновесию и самой жизни человека. Чаще, чем другие причины, душевную боль у детей и у большинства взрослых вызывают физическая боль, интенсивная тревога, страх, растерянность, беспомощность и безнадежность.

2. В профилактике и психологической коррекции преодоления душевной боли у взрослых и детей возрастает значимость знаний возрастной и педагогической психологии.

3. Над проблемами преодоления душевной боли у детей и взрослых, следует задумываться не только на этапе возникновения так называемого травматизма, а предотвращать их на этапе культуры взаимоотношений семейных пар, возведя акцент к культуре проявления чувства любви между двоими к призванному самоутвердиться в жизни — третьему.

4. Наши дальнейшие исследования будут направлены на более углубленные исследования феномена душевной боли, его структурных составляющих и определение наиболее эффективных методов психологической коррекции.

Список литературы

1. Коробіцина М. Б. Можливості реабілітаційної психології в згладжуванні психопатологічних наслідків надзвичайних ситуацій / М. Б. Коробіцина // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — 2003. — 33 с.
2. Коробіцина М. Б. Психологічна діагностика психічних розладів поведінки у дорослих та відповідні реабілітаційні заходи / М. Б. Коробіцина. — Одеса : Астропринт, 2005. — 64 с.
3. Коробіцина М. Б. Дослідження інтенсивності емоційних реакцій особистості у стані алекситимічної психології (у представників «допоміжних» професій) / М. Б. Коробіцина // Вісник Одеського національного університету. Психологія. — 2009. — Т. 14, вип. 5. — 120 с.
4. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. — К.: ООО «КММ», 2006. — 240 с.
5. Моховіков О. М. Суїцидальний клієнт: погляд гештальт-терапевта// Суіцидологія: Минуле і сьогодення: проблема самогубства в працях філософів, соціологів, психотерапевтів і в художніх текстах. — М. : Когито-Центр, 2001. — С. 453–462.
6. Моховіков О. М. Екзистенціальний біль: природа, діагностика, особливості психотерапевтичної роботи з клієнтом// 1 Всеросійська науково-практична конференція з екзистенціальної психології : матеріали повідомлень. — М., 2001. — С. 74–77.
7. Проворотов В. М. Алекситимия и внутренние болезни / В. М. Проворотов, Ю. Н. Чернов, О. В. Лышова, А. В. Будневский // Журнал неврологии и психиатрии. — 2000. — № 6. — С. 66–70.
8. Пуховский Н. Н. Психопатологическские последствия чрезвычайных ситуаций / Пуховский Н. Н. — М. : Академический проект, 2000. — 378 с.

М. Б. Коробіцина
доцент кафедри клінічної психології
ІІПО Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ПСИХОЛОГІЯ ПОДОЛАННЯ ДУШЕВНОГО БОЛЮ У ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ

Резюме
У статті обговорюються питання подолання душевного болю (психалгії) в період економічної кризи у дітей та дорослих. Також у статті надається визначення феномену душевного болю та його визначальної складової частини — алекситимії.

Ключові слова: душевний біль, психалгія, алекситимія, психофізіологія емоцій, економічна криза.

M. Korobicina
PhD of psychological sciences,
professor of department of clinical psychology of
Odessa national university by the name of I. Mechnikov.

PSYCHOLOGY OF OVERCOMING EMOTIONAL PAIN OF CHILDREN AND ADULTS

Summary
The paper discusses the issues of overcoming emotional pain (psihalgy) children and adults during the economic crisis, as well as the definition of the phenomenon pain of soulanddefiningpart-of alexith.

Key words: heartache, psihalgy, alexithymy, psychophysiology of emotions, the economic crisis.

УДК 616.89–008.47

О. В. Кривоногова
кандидат психологічних наук
старший викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського

ОСНОВНІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ ПІДХОДИ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ ПРИ СИНДРОМІ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто основні психотерапевтичні підходи до корекції порушень когнітивної, емоційної сфери, поведінкових та особистісних відхилень у дитини дошкільного віку з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю.
Ключові слова: синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), дошкільний вік, психотерапія.

Актуальність. За даними провідних дитячих психіатрів США, Канади, Великобританії, близького зарубіжжя та вітчизняних фахівців (Н. Заваденко, Г. Моніна, О. Лютова-Робертс, Л. Чутко, Б. Фейнгольд, А. Сміт, У. Робертс, Дж. Ф. Тейлор та ін.), СДУГ — це патологія поведінки у дітей, що найбільш часто проявляється у вигляді таких симптомів: імпульсивність, неспокійність, підвищена активність, проблеми зі сном і руховою координацією, неуважність, підвищена рухливість, нетерпіння, непосидючість, надмірна емоційність [1, 2, 4, 6]. Ці діти звичайно помічають все, що відбувається навколо них і не можуть не відреагувати, з цієї причини в них знижена здатність концентрувати увагу на одному предметі і, при збереженому інтелекті, успішність у таких дітей гірше, ніж у однолітків.

Знання специфічних особливостей психічного розвитку дітей з СДУГ дозволяє розробити модель коректувальної допомоги таким дітям, бо дошкільний вік — важливий період розвитку особи дитини, коли компенсаторні можливості мозку великі, що дозволяє запобігти формуванню стійких патологічних проявів. Цей період важливий в плані попередження розвитку порушень поведінки, а також дезадаптаційного шкільного синдрому. У зв'язку з цим пошук критеріїв діагностики і корекції СДУГ в дошкільному віці украй важливий для своєчасного виявлення і корекції відхилень, стимуляції розвитку незрілих вищих мозкових функцій. В той же час, основна маса робіт стосується вивчення дітей шкільного віку, коли на перший план виступають труднощі навчання і поведінки. Зважаючи на це, важливого практичного значення сьогодні набувають питання організації психологічної і медичної допомоги дітям з СДУГ, орієнтованої на ранній і дошкільний вік.

Вибір методів психокорекції залежить від потреб дитини, цілей, які ставлять дорослі перед психологом і, нарешті, можливостей фахівця що працює з дитиною. Існує ціла низка психотерапевтичних підходів, які за-

© Кривоногова О. В., 2012

рекомендували себе як ефективні при роботі з гіперактивними дітьми та їх родинами.

Ігрова психотерапія. Ігрова терапія — найбільш природна і ефективна форма роботи з дітьми і підлітками [6]. У роботі з дітьми раннього віку (від 1 року до 3 років) ігротерапія іноді стає єдино можливим методом корекції. Найбільш ефективною ігротерапія є при корекції соціального інфантилізму, агресивності в поведінці, труднощів в навчанні, які найчастіше і є причиною звертання батьків дитини з СДУГ до лікаря або психолога. Ігрова терапія застосовується в роботі з гіперактивними дітьми для того, щоб допомогти їм подолати поведінкові проблеми, що часто виникають унаслідок складнощів саморегуляції та імпульсивності поведінки. В процесі терапії дитина з СДУГ починає краще розуміти свої відчуття, вчиться ухвалювати самостійні рішення, робити вибір. Крім того, підвищується її самооцінка, поліпшуються комунікативні навички. Заняття можуть проходити як індивідуально, так і в групах. Крім того, гра допомагає встановити доброзичливі відносини між дорослим і дитиною, та між дитиною та однолітками, адже гіперактивні діти через свою імпульсивність, гіперрухливість часто негативно оцінюються як однолітками, так і дорослими.

В процесі гри дитина, затиснута в реальній життєвій ситуації в жорсткі рамки «можна-неможна», має можливість понизити емоційну напругу, рівень тривожності, ворожості, а також підвищити ступінь самосхвалення, упевненості у власних силах. Працюючи в рамках даного напряму психолог забезпечує дитині позитивний досвід зростання в умовах, коли дорослий розуміє, підтримує її, допомагає виявити в собі внутрішні резерви.

Ігрова терапія відреагування. В рамках цього напряму ігротерапії дорослий, з допомогою спеціально вибраних їм ігрових матеріалів, створює обстановку, яка є для дитини стресовою [7]. Дитина сама вибирає спосіб реагування: вона може кинути предмети на підлогу, наступити на повітряну кулю та ін. Психолог, спостерігаючи за грою, вербалізує дії і відчуття дитини. Услід за звільненням від негативних відчуттів дитині надається час для вільної гри.

Пісочна терапія. Це одна з технік аналітичного процесу, під час якого дитина (а іноді і дорослий) будує власний світ в мініатюрі з піску. На думку А. Фрейд і М. Кляйн спонтанні ігри допомагають відкривати доступ до несвідомого дитини [3]. Граючи з піском дитина встановлює зв'язок зі своїми несвідомими спонуками, виражає їх в образній формі, що значно знижує психічну напругу. У набір іграшок можуть бути включені: маленькі чоловічки, будиночки тварини, рослини, домашнє начиння, флакони з-під духів, гаєчки, маленькі камінчики і т. д. Перед початком сесії фігурки розставляються або по темах, або хаотично. Дитина відтворює на піску те, що спонтанно виникає протягом заняття. У процесі заняття дитина виражає свої спонтанні думки і бажання, які поки що не може (або не хоче) передавати нам вербально і прямо. Вона може використовувати мініатюрні фігурки людей, тварин, дерев, будівель, автомобілів, мостів і ін., щоб відтворити з їх допомогою свій світ, досліджувати свої проблеми. Цей метод доцільно використовувати, зокрема, в роботі з дітьми від трьох років, коли

мовне спілкування може бути утруднено. Ефективний він і в роботі з підлітками які мають різноманітні порушення поведінки, складнощі у взаєминах з батьками, вчителями і однолітками.

Арттерапія. Цінність застосування мистецтва в терапевтичних цілях полягає в тому, що з його допомогою можна на символічному рівні експериментувати з різними відчуттями, досліджувати і виражати їх [7]. Арттерапія — один з ефективних підходів до здійснення психологічної допомоги гіперактивним дітям оскільки вона підвищує адаптаційні здібності дитини до повсякденного життя в школі, знижує стомлення, ліквідує негативні емоційні стани і їх прояви пов'язані з навчанням, спирається на здоровий потенціал особистості, внутрішні механізми саморегуляції, розвиває відчуття внутрішнього контролю, допомагає вибудовувати відносини з дитиною на основі любові і взаємної прихильності, компенсуючи їх можливу відсутність у рідній домівці. Арттерапія полегшує процес індивідуалізації саморозвитку особи на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомим «Я». Ця форма психотерапії може використовуватися з дошкільниками 5—6 років і є ефективною при лікуванні неврозів, зниженні тривожності, страхів, при підвищенні самооцінки, а також є ефективним методом вирішення сімейних конфліктів, що, як правило, часто виникають в сім'ях, де є дитина (особливо підліток) з СДУГ. Арттерапія особливо ефективна в тих випадках, коли дитина не може ясно і чітко виражати свої думки вербально. В цьому випадку невербальна мова спілкування вселяє в дитину упевненість, що її почули і зрозуміли. У основі арттерапії лежить творча діяльність, необмежені можливості дитини для самореалізації і самовираження, що допомагає їй адаптуватися в реальному житті. Дитина може самостійно вибрати як вид діяльності, так і матеріал (фарби, клей пластилін, глину і т. д.); це є необхідним тренуванням для гіперактивних дітей.

Проективний малюнок. Використання проективного малюнка в роботі з гіперактивною дитиною допомагає виявити труднощі, що є у неї, її емоційний стан, відношення до тих або інших подій. Фахівці використовують малювання для створення сприятливої психологічної атмосфери, для зняття емоційної і м'язової напруги, розвитку емпатії, уваги. У процесі малювання дитина з СДУГ, схильна до прояву бурхливих емоцій, має можливість виразити їх на папері, не приносячи оточуючим шкоди і неспокою. Крім того дорослий може, стежачи за вільним малюванням, ставити дитині питання, що стосуються сюжету окремих деталей, тим самим навчаючи її фіксувати увагу на об'єктах. Обираючи самостійно тему малюнка і матеріал (фарби, олівці, крейда), гіперактивна дитина вчиться робити вибір.

Музикотерапія. Слухання музики. Цей вид терапії використовується в корекції емоційних станів надмірної рухової активності, мовних розладів, страхів, які часто властиві дітям і підліткам з СДУГ. Пропонується застосовувати цей вид терапії як допоміжний в поєднанні з іншими методами. Працюючи з гіперактивними дітьми, при виборі музичних творів для прослуховування слід віддавати перевагу ритмічній музиці: танцювального характеру — для дівчаток, маршів — для хлопчиків. Бажано щоб

музика була в живому виконанні, а не в записі. Якщо немає можливості виконувати твори під час сесії, то при підборі записів перевагу бажано віддавати інструментальній або камерній музиці, особливо музиці, написаній спеціально для дітей. Використовуючи даний метод терапії в роботі з дітьми, слід підбирати твори з яскраво вираженою мелодією. На початкових етапах сесії музика повинна відображати настрій і емоційний стан дитини. Потім музичний терапевт міняє темп, тембр, ритмічний малюнок, силу звуку і т. д., з тим щоб понизити рівень емоційної напруги дитини.

Гра на музичних інструментах. Створення власної музики — цікаве заняття і для більшості гіперактивних дітей, які прагнуть спробувати себе в будь-якій справі. Для музичної терапії можна використовувати російські та українські народні інструменти: ложки, іграшкові балалайки, домри, а також дитячі брязкальця різної форми, трикутники, бубни, тамбурини, барабани, дудочки, губні гармошки, кастаньєти, тріскачки і ін. Музичний терапевт може грати з дитиною удвох, а можна створити невеликий ансамбль з членів всієї сім'ї або тільки братів і сестер. Важлива умова створення музики — повна свобода і можливість прояву творчості, можливість вибору інструменту і його заміни на будь-якому етапі творчості. В ході сумісної гри на музичних інструментах у дитини розвиваються сприйняття і увага в слуховій модальності, а також відчуття відповідальності.

Розвитку синестетичного сприйняття дитини з СДУГ сприяють танці і малювання музики або під музику. Після «творення» музики дитину можна попросити намалювати те що вона зіграла, використовуючи фарби і листи паперу великого формату, а потім зобразити все це в русі. Танці під музику застосовують при корекції дітей і підлітків з емоційними і мовними розладами, труднощами міжособистісної взаємодії. Спонтанний рух допомагає усвідомити власне тіло, розвинути навики спілкування, що приводить до поліпшення і емоційного, і фізичного стану людини. Проте при використанні цього методу терапії у дитини, що має діагноз СДУГ, можуть виникнути дуже сильні емоції тому фахівець, що практикує даний вид терапії, повинен мати навички роботи в подібних ситуаціях.

Психогімнастика. Використання даного методу психотерапії дозволяє дитині з СДУГ навчитися розуміти своє тіло, управляти їм. Психогімнастика допомагає дітям в невербальній формі відреагувати на емоційні переживання, відновити нормальний стан. У роботі з дітьми в рамках даного напряму психолог застосовує ігри, етюди, в основі яких — використання рухової експресії для здійснення спілкування в групі без допомоги мовлення.

Наративна психотерапія (створення історій). Складені дітьми історії допомагають психологу зрозуміти переживання дитини, її захисні механізми, внутрішній конфлікт, трудності, що стоять на її шляху. За допомогою методів наративної терапії дитина вчиться усвідомлювати свої труднощі емоційного плану, а також шукати шляхи рішення своїх проблем разом з психологом. Фантазія дітей нескінченна, вони вплітають у свої розповіді вигаданих і реальних людей, тварин, казкових персонажів і героїв з мультфільмів. Якщо дитина не вводить себе як основного персонажа в свою історію, вона може ототожнювати себе з яким-небудь іншим героєм,

тим самим оповідаючи про свої проблеми і труднощі, з якими вона стикається в житті. Дорослий складає новий сюжет на основі прямої інтерпретації використаних дитиною символів, надаючи дитині альтернативні шляхи виходу з складної для неї ситуації. Таким чином, в основі наративної психотерапії лежить створення деструктивних історій що базуються на подіях з життя дитини, які потім переробляються в історії сприяючі рішенню реальних проблем і труднощів. Створення історій особливо ефективне при роботі з гіперактивними дітьми і підлітками, що відрізняються, з одного боку, підвищеною вербальною активністю креативністю, а з іншою — відсутністю навиків аналізу своїх висловів.

Бібліотерапія. Даний вид терапії також використовується в роботі з гіперактивними дітьми і особливо підлітками, що мають проблеми особистісного і емоційного плану. Мета — розширення поведінкового репертуару, усвідомлення дитиною власних проблем, відчуттів і думок.

Спеціально відібрані твори сприяють заспокоєнню дитини, підвищенню упевненості в собі (герої книг часто успішно вирішують схожі проблеми). Повторення деталей при читанні, багатократне читання твору або його уривка, аналіз окремих подій допомагають дитині усвідомити свої особові особливості, навчитися аналізувати життєві ситуації, контролювати власну поведінку. Фіксація уваги дитини на відчуттях і переживаннях героїв книг допомагає розвинути емпатію

Біхевіоральная терапія. Біхевіоральний підхід, одна з унікальних сторін якого — безпосереднє звернення до симптомів — є ефективним при психотерапії клієнтів з порушенням уваги, порушеннями поведінки, імпульсною поведінкою і ін. Для зміни поведінки дітей використовуються методи поведінкової психотерапії, засновані на оперантному підході (оперантному обумовленні). Серед загальних біхевіоральних методів можна назвати використання підкріплень. Головним принципом такої терапії є застосування винагороди (матеріального підкріплення) дитини за необхідну поведінку і покарання за неправильну. Рекомендують говорити не стільки про покарання, скільки про відсутність заохочення. Батьки повинні сформувати систему заохочень. Як винагороду рекомендується використання символічних жетонів, кількість яких відображає поведінку дитини. Надалі жетони міняються на конкретні, раніше обумовлені, заохочення. Покарання полягає в зменшенні числа жетонів. Варіантом даного методу є «відняття підкріплення» («response cost»). При цьому дитина спочатку одержує певну кількість жетонів, яких вона позбавляється при недотриманні заздалегідь встановлених правил.

Гештальттерапія. Методи гештальттерапії застосовують в тих випадках, коли необхідна робота з емоціями дитини, коли дитина не може розібратися в своїх відчуттях, не може повністю усвідомити їх і справитися з ними. Особливо ефективна гештальттерапія при роботі з гнівом і агресією дітей з СДУГ [5]. Вона надає дитині унікальну можливість «відіграти» її негативні емоції, усвідомити і відчути їх деструктивний характер, а потім спробувати знайти нові конструктивні патерни поведінки. Гештальттерапія також ефективна в роботі з дітьми, які не уміють брати на себе відпо-

відальність за свої справи, дії і вчинки, які звикли звинувачувати інших. Рольова гра як один з прийомів гештальттерапії, в якій вони відтворюють діалог між собою і значущими для них людьми, як правило, подобається дітям. Вона допомагає їм емоційно відреагувати на різні життєві ситуації, краще зрозуміти себе і оточуючих їх людей, з якими вони не завжди добре уживаються. пропонується використовувати методи гештальттерапії в поєднанні з іншими методами, прийнятними в роботі з дітьми, — малюванням, роботою з клеєм і папером, ліпленням, створенням історій і т. д.

Інтеграційна терапія. Інтеграційний і еклектичний підходи поєднують в собі принципи і техніки, використовувані у інших психотерапевтичних напрямах. К. Гельдар і Д. Гельдар запропонували інтеграційну п'ятиступінчасту модель включення різних психотерапевтичних напрямів в процес консультування дітей. До неї увійшли клієнто-центрований підхід, гештальттерапія наративна терапія, когнітивно-біхевіоральна і біхевіоральна терапія [5].

Сімейна і батьківська терапія. Провідною ланкою в психокорекції дітей з СДУГ є зміна поведінки дорослих (батьків і вчителів) — заміна неадаптивних підходів до своїх дітей на адаптивні; цю мету реалізує тренінг батьківської компетентності (ТБК). Згідно Е. Меш і Д. Вольф, завданнями ТРК є: подолання неслухняності і усунення зухвалої поведінки дитини; адаптація до емоційних труднощів, викликаних вихованням дитини з СДУГ; контроль над ситуацією; захист інших членів сім'ї від дії несприятливих чинників [6]. При перших зустрічах з батьками лікар та/або психолог повинні пояснити батькам біологічну природу захворювання. Важливо переконати батьків, що в ситуації, що склалася, дитина не винна. Окрім цього, комплекс провини не повинен сформуватися і у батьків. Батьків знайомлять із загальними принципами виховання дітей з СДУГ, навчають техніці що дозволяє змінювати поведінку дитини. Однією з таких технік є тайм-аут — методика тимчасової ізоляції, вживана в тих випадках, коли поведінка дитини стає неконтрольованою. Сімейна терапія виявиться ефективною тоді, коли вона буде спеціально орієнтована на дитину з СДУГ, яка через свої фізіологічні особливості не може впродовж тривалого часу слухати інших людей (в даному випадку членів своєї сім'ї).

Висновки

1. Існує велика кількість підходів до корекції порушень емоційної, когнітивної сфер, особистісних порушень та відхилень у поведінці дітей дошкільного віку, що мають діагноз СДУГ. Але багато з них розглядають проблему не системно, і об'єктом корекції виступають окремі відхилення в структурі вищезазначеного синдрому, а не особистість дитини в цілому. Також не завжди враховується важливість соціалізації гіперактивної дитини в родині, колективі дорослих та однолітків.

2. Зберігається необхідність у створенні інтегрованої, системної та послідовної програми психологічної корекції, яка б враховувала весь спектр можливих порушень, що є характерними для дітей з СДУГ.

Список літератури

1. Брязгунов І. П. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях / І. П. Брязгунов, О. В. Касатикова. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. — 96 с.
2. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко. — М. : Академия, 2005. — 256 с.
3. Заика Е. В. Синдром ослабленного внимания и гиперактивности у детей и его коррекция (анализ зарубежных исследований) / Е. В. Заика, С. А. Готвянский // Практическая психология и социальная работа. — 2011. — № 5. — С. 41–45.
4. Заломихина И. Ю. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / І. Ю. Заломихина // Логопед. — 2007. — № 3. — С. 33–39.
5. Кузнецов В. Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) у детей и подростков. Проблемы диагностики и терапии / В. Н. Кузнецов // Практическая психология и социальная работа. — 2012. — № 3. — С. 2–7.
6. Монина Г. Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая помощь / Г. Монина, О. Лютова-Робертс, Л. Чутко. — СПб : Речь, 2007. — 186 с.
7. Никанорова М. Ю. Синдром дефицита внимания и гиперактивности / М. Ю. Никанорова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. — 2000. — № 3. — 48 с.

О. В. Кривоногова
кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии
Южноукраинского национального педагогического
университета имени К. Д. Ушинского

ОСНОВНЫЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПРИ СИНДРОМЕ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

В статье рассмотрены основные психотерапевтические подходы к коррекции нарушений когнитивной, эмоциональной сферы, поведенческих и личностных отклонений у ребенка дошкольного возраста с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), дошкольный возраст, психотерапия.

O. Kryvonogova
PhD, senior teacher of department of the special pedagogics
and psychology Southukrainian national pedagogical university

BASIC PSYCHOTHERAPY APPROACHES USED FOR CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH ATTENTION DEFICIT WITH HYPERACTIVITY DISORDER

Summary

The basic psychotherapy approaches to the correction of violations in cognitive, emotional sphere, behavior and personality rejections in children of preschool age with the syndrome of attention deficit with hyperactivity disorder are considered in the article.

Key words: attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), preschool age, psychotherapy.

УДК 159.9:316.6:241

О. І. Крупська
кандидат психологічних наук
доцент кафедри психології
Львівського національного університету ім. І. Франка

ОСОБЛИВОСТІ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ ВІРУЮЧИХ ОСІБ

У статті розкривається суть психотерапевтичної функції релігії для людини. Описано проведене дослідження, в якому аналізується, яким чином пов'язані між собою тип локусу контролю людини та особливості її релігійності. Доводиться, що не лише релігійність, а й особливості образу Бога пов'язані із схильністю людини брати відповідальність на себе чи приписувати її обставинам, випадку, іншим силам.
Ключові слова: релігійність, психотерапевтична функція релігії, локус контролю, інтернальний тип, екстернальний тип.

Релігія у суспільстві виконує психотерапевтичну функцію [1, 238–243]. Психотерапевтична функція релігії для людини здійснюється різними її (релігії) аспектами. Розглянемо детальніше, в яких аспектах релігія може підтримувати людину і, з психологічної точки зору, бути джерелом внутрішнього ресурсу для неї (людини).

Практично кожній релігії властивими є богослужіння, молитви, релігійні обряди. Зазвичай (в традиційних релігіях) вони діють на людей заспокійливо, додають позитивних емоцій. Тобто, дещо нагадують медитативні техніки, релаксаційні прийоми [5].

Релігія забезпечує відчуття згуртованості і допомагає долати почуття самотності. Перебуваючи в релігійній громаді, людина відчуває себе часткою цієї громади навіть тоді, коли відвідує храм не часто. Зрештою, навіть глибока віра в Бога дає людині відчуття того, що вона не одна, не самотня і є хтось (Бог, Абсолют), який її любить, приймає з усіма її недоліками, готовий прощати, захищати, піклуватися про неї. Або ж карає за не надто позитивні (за релігійними канонами) вчинки (гріхи).

У будь-якій із цих двох позицій взаємодії (доцільніше тут вжити «позиції переживання») себе перед Богом — абсолютно прийнятою чи лише підконтрольною — людина не відчуває себе самотньою, або ж переживатиме самотність не так гостро, навіть тоді, коли усім іншим людям вона насправді є байдужою. Очевидно, саме цим і зумовлений той факт, що до релігії, в усякому разі до активних релігійних практик, найчастіше звертаються люди старшого й похилого віку, тоді як молодь, яка навіть вважає себе віруючою, не завжди активно практикує релігійні обряди, практики.

Релігія допомагає людині відновлюватися в ситуації гострого горя, оскільки сприяє відреаговуванню психотравмуючих ситуацій. Так, при переживанні гострого горя, пов'язаного із втратою когось з близьких, особливо сприяють пережити горе поховальні обряди, що в кожній релігії ма-

© Крупська О. І., 2012

ють свої особливості і, окрім останніх почестей покійному, передовсім є терапевтичними для рідних і близьких покійного.

Віруюча людина має арсенал готових і чітких вказівок, орієнтирів на своє життя загалом і щоденну поведінку зокрема. Так, правила, що прописані в релігійних заповідях (на прикладі християнства) є обов'язковими для виконання кожною людиною. Відповідно, навіть щоденні життєві обов'язки, власні дії в ситуаціях вибору людина звірятиме із прописаними в релігії правилами. Це полегшує життя людини і, безперечно, багато в чому сприяє більш гармонійному її існуванню в межах суспільства [5, 435–437]. Релігія допомагає долати життєві проблеми, негаразди, з якими людина стикається у житті. Так, переживати невдачі легше з усвідомленням того, що Бог допоможе, захистить.

Ще один цікавий момент психотерапевтичного характеру криється в релігії. Іноді людина свою лінь, небажання щось робити чи змінювати у власному житті також приписує не собі, а Абсолюту («Бог не дав...»). Відповідно, самооцінка особистості не знижується, оскільки людина займає фаталістичну позицію і вважає, що все, що трапилося, відбулося з волі Бога (коли не відбулося, це також з Його волі) і аж ніяк не з її власної провини. І єдине, що може вона змінити — це випросити в Бога доброго (корисного) Його рішення щодо людини та її потреб. Відповідно, людина часто обмежується лише релігійними практиками, тоді як реальну проблему може залишати навіть без спроб розв'язання. Особливо це стосується надто складних життєвих обставин, в яких психологічно легше перекласти відповідальність на когось сильнішого (на Бога) і не вирішувати їх самостійно. В психології приписування причини за результати власної діяльності називають поняттям «локус контролю».

Локус контроль — це індивідуальна якість людини, яка характеризує її схильність приписувати відповідальність за наслідки своїх дій, вчинків зовнішнім силам (екстернальний, зовнішній локус-контроль), або ж власним, внутрішнім станам, переживанням, можливостям (інтернальний, внутрішній локус-контроль) [2, 189]. Тобто, люди з інтернальним локусом контролю переконані, що їх досягнення чи невдачі залежать виключно від них самих, від їх здібностей, докладених зусиль, можливостей, правильно обраних стратегій до дії. Особи з екстернальним типом локусу контролю вважають, що їх успіхи й невдачі значно більше (або й повністю) залежать від щасливого/нещасливого випадку, везіння, удачі, прихильності/неприхильності долі, впливу значимих людей [4, 419–420]. Відповідно, цілком імовірно, що релігія і вищі сили також можуть бути для людини тими зовнішніми об'єктами, на які вона проектуватиме свої невдачі (рідше — досягнення й успіхи).

Враховуючи саме цей психотерапевтичний момент, що його має релігія для людини (можливість перекласти на Бога «провину» за свої проблеми) і варто досліджувати особливості локусу контролю віруючих осіб.

Окрім того, за результатами досліджень центру Розумкова, проведеного в період з жовтня 2010 по лютий 2011 року, кількість віруючих осіб в Україні за останні 10 років зросла на 13 %. Так, нині віруючими себе

вважає 71 % респондентів, лише 12 % не можуть визначитися віруючі вони чи ні. Із них (із загальної кількості віруючих) 83 % — християни (різних конфесій або християни, які не визначилися із конфесійною приналежністю) [3]. Очевидно, таке зростання кількості віруючих може бути зумовлено наявністю певних позитивних тенденцій розвитку суспільства, таких як зростання духовності українців, їх орієнтацією на вищі цінності, підвищенням авторитету Церкви в суспільстві, більш сучасним й толерантнішим підходом духовенства щодо проблем/потреб віруючих, що спонукає людей частіше шукати не лише духовної, а й психологічної підтримки в релігії. Водночас, за результатами того ж опитування, проведеного центром соціологічних досліджень Розумкова, на запитання «Які з наведених якостей, що їх можна виховати в сім'ї, є найбільш важливими?», що адресувалося тим же респондентам, релігійність опинилася на 9-му місці за важливістю (серед 12 запропонованих цінностей) [3, 36]. Тобто, спостерігається певний парадоксальний факт: з одного боку — кількість віруючих зростає з кожним роком, а з іншого — релігія й релігійні цінності для тих самих віруючих за важливістю знаходяться на одній з останніх позицій. Можемо припустити, що релігія стає елементом престижу, додає певного статусу, укріплює людину в її соціальній позиції. Або ж релігія (віра в Бога, в Його всемогутність) є тим зовнішнім об'єктом, на який можна перекласти відповідальність у непростих обставинах (тобто, є виявом екстернального локусу контролю).

Отже, **мета** проведеного дослідження — визначити, яким є локус контроль у людей із різними особливостями релігійності.

Об'єкт дослідження — особливості локусу контролю у віруючих осіб.

Предмет дослідження — тип локусу контролю в осіб з різними особливостями релігійності та релігійних уявлень.

Гіпотеза дослідження — припускаємо, що глибокорелігійним особистостям більш властивий зовнішній тип локусу контролю, що проявлятиметься у схильності переносити свої невдачі на зовнішній об'єкт (на Абсолют). Тоді як особам із низьким рівнем релігійності більш притаманний внутрішній тип локусу контролю (схильність брати відповідальність за невдачі/успіхи на себе).

Для перевірки гіпотези було проведено дослідження серед студентської молоді. Вік досліджуваних 18–22 роки. У дослідженні взяли участь 78 осіб, серед них 35 хлопців та 43 дівчини. Усі досліджувані особи вважали себе віруючими християнами. Конфесійність не бралася до уваги. У процесі дослідження було використано такі методики: 1) методика визначення локусу контролю Дж. Роттера (адаптація Є. Бажіна, С. Голинкіної, О. Еткінда); 2) адаптований варіант методики Є. Шимолона («шкала страху та захоплення»); 3) адаптований варіант методики визначення релігійних уявлень Д. Хутсебаута.

Методика визначення локусу контролю Дж. Роттера включає такі шкали: 1) загальна інтернальність (інтернальність — у випадку отримання високих балів; екстернальність — у випадку отримання низьких балів); 2) інтернальність (екстернальність) у галузі досягнень; 3) інтернальність

(екстернальність) у галузі невдач; 4) інтернальність (екстернальність) у сімейних стосунках; 5) інтернальність (екстернальність) у виробничих стосунках; 6) інтернальність (екстернальність) в міжособистісних стосунках; 7) інтернальність (екстернальність) у ставленні до хвороби.

Методика Є. Шимолона ґрунтується на ідеї, що образ Бога в свідомості людини є структурою багатовимірною і особливо важливими тут є переживання «Страху», «Захоплення» та власного «Невільництва» людини перед Богом. Шкала «Синівство» демонструє ставлення людини до Бога як до батька. Тобто, людина відчуває Його опіку, турботу, зацікавленість у ній, відчуття Його допомоги при потребі і, водночас, критичне, але справедливе, ставлення Бога, у разі її «непослуху». Шкала «Невільництво» дає змогу визначити переживання людини перед Богом як цілком залежної, несамостійної та слабкої істоти, кожна дія чи думка якої знаходиться під строгим контролем та оцінкою Бога. Шкала «Захоплення» відображає високий рівень поваги до Бога, відсутність страху, орієнтацію на Його ідеал та ті моральні норми, що закріплені християнською релігією.

З методики визначення релігійних уявлень Д. Хутсебаута використано лише шкалу «беззастережна віра» — вказує на віру людини у вищі сили за будь-яких умов і віри в усе, що вимагає релігія. Людина, яка вірить, нічого не ставить під сумнів і не намагається осмислити жодних релігійних моментів раціонально, дотримуючись переконання, що релігійна віра не потребує жодних доказів та логічних розмірковувань.

Провівши дослідження, отримані емпіричні дані було опрацьовано з використанням математико-статистичних методів аналізу.

З проведеного кореляційного аналізу було виявлено, що пов'язані між собою оберненим кореляційним зв'язком показники «беззастережна віра» та «загальна інтернальність» ($r=-0,32$ при $p\leq0,05$). Тобто, чим більш беззастережно вірить людина, тим менше вона бачитиме зв'язок між своїми діями, вчинками, стараннями і значимими у її житті подіями. Або ж не вважатиме себе здатною контролювати цю залежність (між власними зусиллями, діями та подіями, що є їх результатами). Така людина найчастіше приписуватиме вищим силам, Богові, Його волі причини тих подій, що траплятимуться з нею. І, навпаки, людина, що є віруючою (а в дослідженні брали участь лише віруючі), але аналізує, розмірковує, шукає істину, має інтернальний локус контролю, тобто вважатиме, що більшість подій в її житті є наслідком власних вчинків. Людина впевнена, що може керувати подіями, відчуває власну відповідальність за своє життя та ситуації, що трапляються на її життєвому шляху, вважатиме себе незалежною, самостійною, хоча й її релігійності й вірі в Бога це не заважатиме.

Кореляційний зв'язок оберненого характеру виявлено і між шкалами «беззастережна віра» та «інтернальність у невдачах» ($r=-0,24$ при $p\leq0,05$). Тобто, чим більш сліпою, не поміркованою, беззастережною, абсолютною є релігійність людини, тим рідше вона буде схильна приписувати відповідальність за свої невдачі собі, а вбачатиме їх причину у Божій волі. А якщо й визнаватиме свою провину, то доволі опосередковано, вбачатиме її радше у недосконалому служінні Богові і неповному дотриманні Його заповідей.

Простежується обернений кореляційний взаємозв'язок між показником «інтернальність стосовно хвороби» та «беззастережна віра» ($r=-0,31$ при $p\leq0,05$). Тобто, людина, яка вірить беззастережно, свої хвороби часто приписує волі вищих сил і, можливо, вважатиме їх результатом покарання за гріхи. Водночас віруюча людина, у якої релігійність більш осмислена, послідовна, частіше приписуватиме свої хвороби власним діям чи бездіяльності (не дбайливому, легковажному ставленню до власного здоров'я, шкідливим звичкам).

Виявлено кореляційний зв'язок між показниками «невільництво» та «загальна інтернальність» ($r=-0,33$ при $p\leq0,05$). Так, якщо віруюча людина вважає, що вона є лише підневільна Богові, надмірно слабка, повністю залежна істота, над якою Бог здійснює строгий контроль і обов'язково карає, то й себе така людина вважатиме нездатною керувати своїм життям, і всі події, що траплятимуться з нею, приписуватиме Богові. Аналогічного характеру зв'язок виявлено між показниками «невільництво» та «інтернальність у сімейних стосунках» ($r=-0,24$ при $p\leq0,05$), а також між показниками «невільництво» та «інтернальність щодо хвороби» ($r=-0,33$ при $p\leq0,05$). Тобто, віруюча людина, у свідомості якої образ Бога наділений рисами судді, перед яким людина почувається підневільною, саме Божій волі приписуватиме свої невдачі у стосунках з іншими людьми та можливі хвороби.

Також у тісному оберненому кореляційному зв'язку перебувають показники «захоплення» та «загальна інтернальність» ($r=-0,23$ при $p\leq0,05$); «захоплення» та «інтернальність щодо невдач» ($r=-0,22$ при $p\leq0,05$). Тобто, людина, яка окрім високої поваги до Абсолюту захоплюється Його величчю, абсолютно орієнтована на ідеали, прописані в релігії, вважатиме себе менше відповідальною за своє життя загалом і за свої невдачі зокрема і більше відповідальності приписуватиме Богові.

За допомогою кластерного аналізу виокремлено групи (дві) за результатами по шкалі «Беззастережна віра». Умовно назвемо їх «віруючі» та «глибоко віруючі». Здійснивши порівняльний аналіз даних у двох групах досліджуваних («віруючих» і «глибоко віруючих»), виявлено, що за t-критерієм Стьюдента простежуються відмінності у двох групах за такими шкалами: «інтернальність загальна» ($t=3,34$ при $p=0,007$), «інтернальність щодо невдач» ($t=2,18$ при $p=0,021$), «інтернальність щодо хвороби» ($t=2,23$ при $p=0,02$). Тобто, отримані результати підтверджують результати, отримані в межах кореляційного аналізу. Більше екстернальними за цими показниками є глибоко віруючі.

Цікаво, що не виявлено жодних кореляційних зв'язків між власною позицією перед Богом або ж беззастережністю релігійної віри й інтернальністю щодо досягнень та інтернальністю у виробничих відносинах. Тобто, навіть якщо людина є глибоко віруюча, то в своїх успіхах частіше вбачатиме свої заслуги (а не Бога). Це ж стосується і особливостей її виробничих відносин та власної кар'єри.

Отже, гіпотеза дослідження підтвердилася частково. Виявлено взаємозалежності між особливостями релігійності людини та її локусом контролю

у певних сферах її життя (загалом, у невдачах, у хворобах/здоров'ї, у міжособистісних взаєминах). Проте є ряд аспектів, де релігійність та локус контроль не пов'язані між собою (досягнення, виробничі відносини). Також виявлено, що різні релігійні уявлення (усвідомлення власної позиції перед Богом) по-різному пов'язані із локусом контролю людини. Так, коли людина почувається «невільником» перед Богом або ж «захоплюватиметься» Ним (захоплюватиметься — у сенсі надмірно покладатиметься на Нього), то у свої невдачі, проблеми у сімейних стосунках і загалом ключові події в своєму житті приписуватиме Богові. Безперечно, в такому випадку навряд чи людина буде прагнути до власного вдосконалення, до активних дій щодо запобігання, виправлення невдач. Але не можемо не врахувати того факту, що самооцінка людини залишиться не ураженою. Очевидно, це один з моментів, в якому релігія виконуватиме психотерапевтичну функцію для людини.

Список літератури

1. Дворецька Г. В. Соціологія : навчальний посібник / Г. В. Дворецька. — Видання 2-ге, перероблене і доповнене — К. : КНЕУ, 2002. — 472 с.
2. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник Степанов О. В. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с.
3. Релігія і влада в Україні: проблеми взаємовідносин // Інформаційно-аналітичні матеріали до Круглого столу на тему : «Державно-конфесійні відносини в Україні, їх особливості і тенденції розвитку» 8 лютого 2011 р. — К., 2011. — 82 с. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.razumkov.org.ua/upload/prz_2011_Rlg_smll.pdf
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Ларри А. Хьелл, Дэниел Дж. Зиглер. — СПб. : Питер, 2000. — 608 с.
5. Prusak J. Religia i duchowość w psychoterapii / Jacek Prusak // Podstawowe zagadnienia psychologii religii : Praca zbiorowa pod red. Stanisława Głaza. — Krakow : Widawnictwo WAM, 2006 r. — S. 423–448.

О. И. Крупская
кандидат психологических наук
доцент кафедры психологии
Львовского национального университета им. И. Франко

ОСОБЕННОСТИ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ ВЕРУЮЩИХ ЛЮДЕЙ

Резюме

В статье раскрывается сущность психотерапевтической функции религии для человека. Описано проведенное исследование, в котором доказывается, каким образом связаны между собой тип локуса контроля человека и особенности его религиозности. Доказывается, что не только религиозность, но и особенности образа Бога связаны со склонностью человека принимать ответственность на себя или приписывать ее обстоятельствам, случаю, прочим силам.

Ключевые слова: религиозность, психотерапевтическая функция религии, локус контроля, интернальный тип, экстернальный тип.

O. Krupskaya
Ph.D. of psychological sciences,
assistant professor of psychology
at Lviv National Ivan Franko University

FEATURES LOCUS CONTROL OF BELIEVERS

Summary

In the article opens up essence of psychotherapy function of religiousness. The conducted research in which it will be how linked between itself type of locus of control of man and feature of its religiousness is described. Proved that not only a religiousness but also features of appearance of God, is related to inclination of man to take responsibility, whether to add its circumstances, case or other forces.

Key words: religiousness, psychotherapy function of religion, locus of control, internal type, external type.

УДК 159.958

В. В. Кузьмина
аспирант кафедры клинической психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ВЗАИМОСВЯЗЬ АВТОРИТАРНОГО СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПОДРОСТКОВ

В статье представлен аналитический обзор теоретических и экспериментальных исследований проблемы влияния авторитарного стиля воспитания на формирование психологических проблем подростка.
Личностные проблемы подростка рассматриваются как результат родительского воспитания, которое проявляется в систематическом подавлении взрослыми членами семьи инициативы и чувства собственного достоинства у детей. Определяющая роль стиля воспитания в развитии личности обусловливает необходимость изучения его влияния на формирование индивидуальных проблем.
Ключевые слова: авторитарное воспитание, личность, психологические проблемы подростка, формирование характера.

В современной психологической науке большое значение имеет изучение детско-родительских отношений. Проблема воспитания имеет особую актуальность, так как является одной из важнейших составляющих сохранения психологического здоровья ребенка.

Вопросы семейного воспитания рассматриваются педагогами, социологами, психологами, психотерапевтами (А. Я. Варга, 1983; Т. В. Архиреева, 1989; Н. Н. Авдеева, 1994; А. И. Захаров, 1986; А. И. Спиваковская, 1988; А. Е. Личко, 1979; Э. Г. Эйдемиллер, 1980 и др.). При этом затрагиваются различные сферы детско-родительских отношений: особенности воспитания ребенка и отношение к нему родителей, характерные особенности личности ребенка как результат семейных воздействий, особенности личности родителей, характер супружеских отношений и т. д. [5, 32–34].

Исследования А. Н. Леонтьева (1977), А. Р. Лурии (1980), Д. Б. Эльконина (1976) и др. показали, что психическое развитие ребенка определяется его эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. На детско-родительских отношениях сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье [16, 134–136]. Целью статьи является анализ научной литературы, в которой рассматривались проблемы детско-родительских отношений и определение последующих психологических особенностей личности. Формирующиеся отношения ребенка к другим людям определяются отношением, прежде всего родных и близких к нему самому. Под влиянием этих отношений формируется его самосознание. В общении со старшими ребенок усваивает целостную систему нравственных ценностей и идеалов, типичных для данного общества и специфической

 © Кузьмина В. В., 2012

социальной средой. Особенность семейного воспитания состоит в его эмоциональном характере. В раннем детстве формируется исходное, доверчивое отношение к миру и людям. Либо ожидание неприятных переживаний, угрозы со стороны мира и других людей. Исследования показывают, что чувства, которые оформились в дошкольном детстве, впоследствии переносятся на другие объекты, придавая каждому человеку особый стиль отношений с другими людьми [14, 18–20].

Под стилем семейного воспитания мы понимаем наиболее характерные способы отношений родителей к ребенку, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия.

На развитие ребенка влияют: наследственность; физиологическое и психологическое здоровье родителей, прародителей; семейная среда; состояние условий жизни: материальное положение, отношения между родителями, образ жизни и т. д.; воспитание; психологический климат в семье: методы воспитания, взаимодействие между членами семьи [11, 82–87]. Характер эмоционального отношения родителей к ребёнку можно назвать родительской позицией. Это один из важнейших факторов, формирующих личность ребенка, который является не только объектом воспитательных воздействий со стороны родителей и родственников, но и субъектом семейного микроколлектива, который также влияет на жизнь взрослых [16, 33–34]. Авторитарный стиль воспитания в семье проявляется в систематическом подавлении взрослыми членами семейства инициативы и чувства собственного достоинства у детей. Родители должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравственно оправданные решения. Авторитарные родители предпочитая всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на давление, принуждение и угрозы своим лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда и ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним оказываются сломленными и многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности [15, 23–26]. Родитель, придерживающийся авторитарного стиля воспитания, тщательно контролирует ребенка, устанавливает жесткие ограничения и правила, обсуждение которых не допускается. Такие родители обычно закрыты для постоянного общения с детьми и соблюдают дистанцию. Неправильное воспитание, неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью, по мнению Е. Савиной, вызывают детскую тревожность. А. М. Прихожан указывает, что тревожность — это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [8, 44–47]. В дальнейшем более слабые личности: не имеют чувства собственного достоинства; становятся полностью ведомыми, не способными самостоятельно принимать решения; не имеют собственных желаний, твердой жизненной позиции, лишены целеустремленности.

Более сильные личности становятся деспотичными. И хотя все вышеперечисленное можно отнести и к ним, но в силу своего характера они этого не показывают, либо пытаются побороть; у них в более яркой форме, чем в первой группе выражена ненависть к родителям; спорные вопросы они решают в агрессивной форме, могут применить силу, они циничны, деспотичны, грубы, агрессивны, конфликтны.

Последствия для этих двух групп несколько различны. Начнем с первой группы. Повзрослев, такие дети всеми способами пытаются вырваться из отчего дома. Таким людям практически не видится возможным начать свое дело, открыть бизнес, заняться творчеством. Они не уверены в себе и своих силах, не способны принимать решения и быть самостоятельными. Будучи неплохими исполнителями, они лишены амбиций. Мальчики, воспитанные авторитарной матерью, нередко становятся алкоголиками и, находясь в состоянии алкогольного опьянения, становятся агрессивными, но в основном с более слабыми. Подавляя и унижая слабого, они играют роль сильной самоуверенной личности. Вторая группа характеризуется цинизмом, открытой агрессией и деспотизмом. Они враждебны по отношению к другим людям: хамят, часто применяют физическую силу, постоянно создают конфликтные ситуации. По отношению к своим детям, они так же используют авторитарный стиль воспитания. Могут стать непримиримыми борцами за свои права, бунтарями, которым очень трудно что-то доказать [7, 106–109]. Родители, склонные к авторитарному стилю общения, стараются сформировать натуру ребенка по своему усмотрению, навязывая ему те взгляды, которые считают правильными. Покорность и послушание это два самых значимых для подобных родителей качества характера в воспитуемом индивидууме. Такие родители закладывают в ребенке основы зависимого восприятия мира, терпимое отношение к любой зависимости. В результате фактического отсутствия «личной территории», подросток утрачивает способность достойно отстоять свое мнение, противодействовать чужому влиянию, умение говорить «нет».

Со временем, на смену зависимости подростка от родителей при первом возможном случае приходят алкогольная зависимость, наркотическая зависимость, интернет зависимость, зависимость от лиц противоположного пола и т. д. Так «несвобода» становится доминантой поведения такого человека. Пережив подобный прессинг в детстве, индивидуум вырастает либо конформистом, либо — очередным домашним диктатором [5, 59–62].

По мнению психологов-исследователей Т. Н. Жугиной, Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис авторитарные родители совершают ошибку, когда уверены, что добились поставленной цели, что их ребенок усвоил правила хорошего тона, моральные установки и умение ориентироваться в жизненных ситуациях [1, 89–90]. На практике подросток начинает врать родителям, которые не оставили ему другого выхода, кроме как вести двойную игру, приспосабливаться, подавлять свои эмоции. При таком воспитании у детей формируется лишь механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины или страха перед наказанием, и как только угроза наказания извне исчезает, поведение подростка может стать потенциально антиобществен-

ным. Опыт длительных наблюдений показывает еще одно препятствие, которое родители ставят на пути формирования психически полноценной и развитой личности — гиперконтроль и гиперпротекция. При этом все решения в отношении ребенка принимаются исключительно родителями, последний же неизменно ставится перед фактом.

Это оказывает наиболее неблагоприятное воздействие на гипертимных подростков: усиливает реакцию эмансипации, приводит к резкому противостоянию с родителями, может обусловить острые аффективные проявления. В то же время при психоастенической, сенситивной и астеноневротической акцентуациях гиперпротекция, напротив, усиливает астенические черты: тревожность, склонность к ипохондрическим переживаниям, ощущение собственной неполноценности. Это приводит либо к реакции эмансипации, либо к неумению постоять за себя [15, 56–58].

Ребенок авторитарных родителей безинициативен так как во избежание наказания постоянно подчиняется своим родителям, он не может действовать спонтанно и обычно полагается на мнение старших или вышестоящих лиц.

С другой стороны, при авторитарном родителе ребенок чувствует себя максимально защищенным, поскольку сам не влияет на ситуацию и не владеет ею. Боясь совершить ошибку и быть наказанным авторитарным родителем, ребенок старается быть как можно более тихим и незаметным. Такие дети вырастают неуверенными в себе личностями без собственных желаний. Э. Стейнберг утверждает, что уровень насилия среди мальчиков из таких семей наиболее велик [6, 76–78]. Мальчики нередко демонстрировали агрессивность и низкий уровень волевой и произвольной регуляции. Они не уверены в своем успехе, менее уравновешены и менее настойчивы в достижении цели, а также имеют низкую самооценку. Кроме того, существует обратная зависимость между подобным авторитаризмом и хорошей успеваемостью. У подростков наблюдается низкий уровень вербальной коммуникации, применяются наказания, запреты и требования отличаются ригидностью и жестокостью. Формируется зависимость, неспособность к лидерству, отсутствие инициативы, пассивность, низкая степень социальной и коммуникативной компетентности, низкий уровень социальной ответственности с моральной ориентацией на внешний авторитет и власть. У детей при авторитарном воспитании формируется лишь механизм внешнего контроля, развивается чувство вины и страха перед наказанием и, как правило, слабый самоконтроль, если он вообще появляется. Дети становятся раздражительными и склонными к конфликтам, отличаются угрюмостью и часто бывают тревожны [16, 82–86].

Актуальность проблематики детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Э. Эриксон подчеркивал, что в отношениях между родителями и ребенком совмещаются чувственная забота о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему. С одной стороны, родители должны оберегать ребенка от окружающих его опасностей, с другой — предоставлять ему определенную степень свободы, а ребенок устанавли-

вает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой [11, 82–87].

Психологами была предложена динамическая двухфакторная модель родительских отношений, основанная на двух факторах — эмоциональном (любовь-ненависть) и поведенческом (автономия-контроль). Конкретная родительская позиция определяется выраженностью каждого из компонентов и их взаимосвязанностью. Родительское отношение по своей природе противоречиво и включает два противоположных момента: безусловный (включает любовь, сопереживание, и т. д.) и условный (объективная оценка, контроль, направленность на воспитание определенных качеств). Эти характеристики отражают реальную объективную двойственность родительской позиции. Специфика родительского отношения заключается, в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой — это объективное оценочное отношение, направленное на формирование ценных качеств и способов поведения [11, 82–87]. Дисциплинарные меры являются действиями, которые должны обеспечивать выполнение требований и ограничений. Одни нацелены на усиление желательного поведения, другие обеспечивают контроль в ситуации неподчинения. Если родительские требования и ограничения преимущественно отражают их понимание того, что ребенок должен или не должен делать, дисциплинарные меры представляют собой способы, которыми родители добиваются выполнения своих требований. Нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняло участие 40 человек (20 учеников 9 класса СШ № 56 г. Одессы и 20 родителей подростков). Целью исследования было определение стиля семейного воспитания и особенностей его влияния на дисгармонизацию характера подростков. Мы предположили, что существует взаимосвязь между особенностями авторитарного стиля воспитания в семье и формированием определенных видов акцентуаций характера подростков.

В ходе психологической диагностики использовались методы наблюдения, беседы с детьми и родителями, а также были применены Опросник анализа семейного воспитания Э. Г. Эйдемиллера (АСВ) и Патохарактерологический Диагностический Опросник (ПДО) А. Е. Личко. Опросник АСВ был выбран нами, поскольку он позволяет диагностировать тип семейного воспитания и характер его нарушений. С его помощью диагностируются следующие показатели семейного воспитания.

1. Уровень протекции: гиперпротекция, гипопротекция.

2. Степень удовлетворения потребностей: потворствование, игнорирование.

3. Уровень требовательности к ребенку в семье: чрезмерность требований, недостаточность требований.

4. Неустойчивость стиля воспитания.

Опросник ПДО был выбран, поскольку он позволяет установить тип акцентуации характера: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный истероидный, неустойчивый, конформный.

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Между особенностями авторитарного стиля воспитания в семье и формированием определенных видов акцентуаций характера подростков существует взаимосвязь.

2. В семье, где преобладает доминирующая гиперпротекция у подростков формируется гипертимная акцентуация характера — безответственность, неумение спокойно анализировать, агрессивность.

3. При гиперпротекции и эмоциональном отвержении возникает быстрая смена настроения от сильной скорби к безудержному веселью.

4. Истероидная акцентуация формируется при потворствующей гиперпротекции, при жестоких взаимоотношениях в семье — шизоидная, при унижении подростка родными и близкими формируется циклоидный тип характера.

Проблема воспитания в авторитарных семьях требует дальнейших исследований, направленых на изучение формирования тревожности и личностных проблем.

Список литературы

1. Аккерман Н. В. Семья как социальная и эмоциональная единица // Семейная психотерапия : хрестоматия / сост. Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — СПб., 2000. — С. 290.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Гиппенрейтер Ю. Б. — М., 2000. — 240 с.
3. Гозман Л. Я. Психологические проблемы семьи / Л. Я. Гозман, Е. И. Шлягина // Вопросы психологии. — 1985. — № 2. — С. 186–187.
4. Гребенников И. В. Воспитательный климат семьи / И. В. Гребенников. — М. : Знание, 1976. — 40 с.
5. Доронова Т. В. Защита прав и достоинства маленького ребенка / Т. В. Доронова // Дошкольное воспитание — 2000. — № 9. — 86 с.
6. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. — М. : Просвещение, 1986. — 128 с.
7. Корытова Г. С. Психологические особенности внутрисемейных отношений и их влияние на проявления школьной дезадаптации / Г. С. Корытова : дис. ... канд. псих. наук. — Улан-Удэ, 1998. — 166 с.
8. Личко А. Е. Подростковая психиатрия / А. Е. Личко. — М. : Медицина, 1985. — 41 с.
9. Землянухина Н. А. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка / Н. Землянухина // Социальная педагогика. — 2003. — № 1. — С. 81–84.
10. Иванова Н. П. Проблемы семьи и воспитания детей в современных условиях / Н. П. Иванова // Психологическая наука и образование. — 1994. — № 1. — С. 4–7.
11. Костицына Е. А. Влияние типов семейного воспитания на подростка и его отношение к родителям / Е. А. Костицына // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 59–65.
12. Лидерс А. Г. Семья как психологическая система. Очерки психологии семьи: Монографии по психологии семьи / А. Г. Лидерс. — СПб., 2004. — 296 с.
13. Морозова О. В. Педагогика семьи / О. В. Морозова. — Омск, ОМППУ, 2000. — 234 с.
14. Максимова Н. Ю. Курс лекций по детской патопсихологии / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютина. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
15. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. — М. : Просвещение, 1996.
16. Психическое здоровье детей и подростков / под ред. И. В. Дубровиной. — 4-е изд. — Екатеринбург : Деловая книга, 2000. — 176 с.
17. Смирнова Е. О. Психология ребенка / Е. О. Смирнова. — М. : Школа-пресс, 1997. — 286 с.

18. Смирнова Е. О. Структура и динамика родительского отношения / Е. О. Смирнова, М. В. Быкова // Вопросы психологии. — 2000. — № 3. — 390 с.
19. Сухарь Е. Ошибки семейного воспитания / Е. Сухарь. — СПб., 2005. — № 3. — 398 с.
20. Терре А. Ошибки родителей / А. Терре. — М. : Прогресс Универс, 1993. — 412 с.
21. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко. — М.: Мысль, 1987. — 344 с.
22. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. — СПб., 2003. — С. 144.

В. В. Кузьміна
аспірант кафедри клінічної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АВТОРИТАРНОГО СТИЛЮ ВИХОВАННЯ І ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ ПІДЛІТКІВ

Резюме

У статті представлено аналітичний огляд теоретичних та експериментальних досліджень проблеми впливу авторитарного стилю виховання на формування психологічних проблем підлітка.

Особистісні проблеми підлітка розглядаються як результат батьківського виховання, яке проявляється в систематичному пригніченні дорослими членами сім'ї ініціативи і почуття власної гідності у дітей. Визначальна роль стилю виховання в розвитку особистості зумовлює необхідність вивчення його впливу на формування індивідуальних проблем.

Ключові слова: авторитарне виховання, особистість, психологічні проблеми підлітка, формування характеру.

V. V. Kuzmina
Postgraduate of ONU named after II Mechnikov

THE INTERCONNECTION OF AUTHORITARIAN PARENTING STYLE AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF ADOLESCENTS

Summary

This article presents an analytical review of theoretical and experimental studies on the influence of an authoritarian parenting style on the formation of the psychological problems of adolescents. Personal problems are considered as the result of parenting, which is manifested in the systematic suppression of adult family members of initiative and self-esteem in children. The decisive role of parenting style in personality development makes it necessary to study its influence on the formation of individual problems.

Key words: authoritarian parenting, personality, psychological problems teenage character formation.

УДК 150.942:37.091.274–057.87

А. П. Мельник
кандидат психологічних наук
доцент кафедри медичної психології та психодіагностики
Волинського національного університету ім. Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ ТА САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У даній статті аналізуються різні теоретичні підходи до вивчення проблеми взаємозв'язку мовленнєвих порушень, тривожності та самооцінки у дітей. Дається коментар та інтерпретація результатів проведеного емпіричного дослідження з дітьми, що мають мовленнєві порушення.
Ключові слова: вади мовлення, мовленнєві порушення, мовний розвиток, самооцінка дітей, тривожність.

Особливості мовного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями різного ступеня впливають на формування особистості в цілому та розвиток всіх психічних процесів. Дана категорія дітей має ряд психолого-педагогічних особливостей, які ускладнюють їх соціальну адаптацію та потребують цілеспрямованої корекції наявних порушень [1, 34].

Ознаки мовної діяльності відображаються на формуванні у дітей сенсорної, інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Ряд дослідників даної проблеми, зокрема І. Л. Майєр зазначає особливі розлади у емоційно-вольовій сфері дітей з вадами мовлення.

Даній категорії дітей властива нестійкість інтересів, знижена спостережливість та мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими та в налагодженні контактів зі своїми ровесниками. У таких дітей часто прослідковуються труднощі формування саморегуляції та самоконтролю [3, 22].

На думку В. Л. Селівестрова, їм властиві мала диференційованість і одноманітність емоцій, бідність або відсутність відтінків переживань, слабкість спонукань і боротьби мотивів, емоційні реакції спрямовані в основному на безпосередньо впливаючі подразники.

Недорозвинення емоційної сфери посилює слабкість психічної активності, недостатність інтересу до навколишнього, відсутність ініціативи, самостійності. У той же час нездатність пригнічувати афект або потяг часто проявляється у схильності до імпульсивної поведінки, інтенсивної афективної реакції (бурхливі спалахи гніву, агресивні розряди) за незначного приводу [4, 19].

Неадекватність емоційних реакцій часто пов'язана з нездатністю відокремити головне від другорядного, побічного. Відсутні або дуже слабкі ті переживання, якими визначаються інтерес і спонукання до пізнавальної діяльності. Але в той же час навіть при виражених ступенях недоумства

© Мельник А. П., 2012

нерідко збережені емоції, пов'язані з елементарними потребами, конкретною ситуацією, а також «симпатичні» емоції: прояви співчуття до конкретних осіб, здатність до переживання образи, сорому.

Поряд із специфічним розвитком психіки відбувається своєрідний розвиток емоційної сфери таких дітей, що виявляється, перш за все, в незрілості емоцій. Незрілість емоцій і почуттів обумовлена в першу чергу особливостями розвитку її потреб, мотивів та інтелекту.

Діти з мовленнєвими порушеннями емоційно реактивні, спонтанно проявляють невротичні реакції у відповідь на зауваження, погану оцінку, неповажне ставлення з боку вчителя і дітей. Їх поведінка може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливістю. Все це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей, що страждають мовними розладами.

Зокрема, О. В. Українець виділяє такі психологічні характеристики дітей з вадами мовлення:

– тривожність: діти емоційно вразливі, плаксиві, бояться спілкуватися;

– замкнутість: діти відсторонені від однолітків і дорослих внаслідок нерозуміння оточуючими їхнього мовлення;

– невпевненість у власних силах: діти переживають свою неспроможність зрозуміти повноцінно інструкцію і впоратися з певним завданням внаслідок заниженої самооцінки;

– негативізм, який проявляється неврівноваженістю, підвищеною дратівливістю, впертістю;

– дитячі страхи, які виникають через психотравмуючу ситуацію. В деяких випадках сильні або тривалі переживання переходять у невроз страху [5, 148].

На думку Є. М. Мастюкової, у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення процес навчання ускладнюють порушення емоційно-вольової сфери, оскільки спостереження показують, що у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення при переході до шкільної системи навчання на перший план виступає емоційно-вольова складова шкільної готовності.

Слід зазначити, що дослідження ролі емоційної сфери в психічному розвитку дитини нечисленні і мають узагальнений характер без урахування специфіки емоційної складової психічного розвитку дошкільників з порушеннями мовлення [2, 124].

Так, Л. М. Шипіцина та Л. С. Волкова в процесі досліджень виявили деякі особливості емоційно-особистісних якостей учнів з загальним недорозвиненням мовлення. Виявилось, що багатьом з них властиві пасивність, сенситивність, залежність від оточуючих, схильність до спонтанної поведінки.

Можна стверджувати, що такі діти характеризуються дратівливістю, підвищеною збудливістю. Вони емоційно нестійкі, настрій швидко змінюється. Нерідко виникають розлади настрою з проявом агресії, тривожності.

Розлади в емоційно-вольовій та особистісній сферах дітей з вадами мовлення не лише знижують та погіршують працездатність, але й можуть при-

зводити до порушень поведінки та явищ соціальної дезадаптації. У зв'язку з цим особливу значущість набуває диференційована психопрофілактика та психокорекція наявних у дітей особливостей емоційно-особистісного розвитку як з боку педагогів-вихователів, так і практичних психологів.

Вади мовлення і пов'язана з цим неуспішність у навчанні призводять до деяких характерологічних змін і зниження самооцінки дитини, появів страхів та збільшення рівня тривожності. При правильному підході до виховання дитини з проблемами в мовному розвитку, оптимізації психолого-педагогічних заходів можливо уникнути подібних проблем. Необхідно сформувати у дитини усвідомлене і вмотивоване ставлення до роботи над мовою, прагнення подолати свій дефект [7, 48].

Дослідження показують, що в учнів перших класів, які мають проблеми з мовою і навчаються у відповідних навчальних закладах спостерігається більш низька працездатність, яка майже у половини дітей корелює з вираженістю стресових реакцій і домінуванням негативних емоцій.

На другому році навчання в спеціалізованій школі у дітей підвищується працездатність, починає переважати оптимальний рівень емоційного реагування, знижується схильність до стресових станів. Таке поліпшення емоційного стану дітей з мовною патологією пов'язано не тільки з адаптацією до шкільного режиму і нормалізацією взаємин в колективі однолітків, але і з розвитком здатності до саморегуляції внаслідок правильно організованої корекційно-педагогічної роботи [6, 198].

Для підтвердження теоретичних положень та реалізації завдань емпіричного дослідження нами були використані наступні діагностичні методики:

– методика діагностики рівня тривожності «Вибери обличчя» (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен);

– тест «Неіснуюча істота»; методика дослідження самооцінки (В. Г. Щур, С. Г. Якобсон);

– тест на визначення рівня інтелекту «Прогресивні матриці Дж. Равена», а також статистичні розрахунки, відсотковий аналіз та визначення середньогрупових значень: t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз Пірсона.

Дослідження проводилося на базі Луцького навчально-реабілітаційного центру та загальноосвітньої школи № 3 м. Луцька. Вибірка складалася із 57 осіб з числа школярів, серед яких 28 учнів мають мовленнєві порушення та 29 учнів, що мають мовленнєвий розвиток в нормі.

Теоретичний аналіз даної проблеми та результати емпіричного дослідження дали підстави узагальнити коло окреслених проблем та зробити висновок про те, що мовлення має принципове значення для розвитку психічної діяльності дитини в цілому, відіграючи головну роль у розвитку мислення, і як його матеріальний носій, і як вищий регулятор емоційної поведінки дитини.

Порушення мовленнєвого розвитку є майже в усіх категорій дітей із порушеннями психофізичного або розумового розвитку. Актуальність досліджень, спрямованих на вивчення цих дефектів визначається соціальним

значенням мови і мовлення та їх вирішальним впливом на психічний розвиток дитини.

Порушення мови — це збірний термін для позначення відхилень від мовної норми, прийнятої в даному мовному середовищі, повністю або частково перешкоджають мовному спілкуванню і обмежують можливості соціальної адаптації дитини.

Як правило, вони обумовлені відхиленнями у психофізіологічному механізмі мови, не відповідають віковій нормі, самостійно не долаються і можуть впливати на психічний розвиток.

Особливості мовного розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями різного ступеня впливають на формування особистості та всіх психічних процесів.

Часто спостерігаються особливі розлади в емоційно-вольовій сфері дітей з вадами мовлення, їм властива нестійкість інтересів, знижена спостережливість та мотивація, негативізм, невпевненість у собі, підвищена дратівливість, агресивність, образливість, труднощі у спілкуванні з оточуючими, в налагодженні контактів зі своїми ровесниками. Також у таких дітей прослідковуються труднощі формування вольової саморегуляції та самоконтролю.

Результати, що були отримані нами в ході емпіричного дослідження свідчать про таке:

• було виявлено, що у дітей з мовленнєвими порушеннями інтелект нижче середнього (діагностується у 20 % дітей) та низький, тобто затримка психічного розвитку чи розумова відсталість (80 % дітей);

• спостерігались якісні відмінності у проявах рівня тривожності двох вибірок: зафіксований високий рівень тривожності у дітей з порушеннями мовлення (23 % досліджуваних), в той час як в іншій вибірці він становив 7 %.

• середній рівень тривожності дітей з мовленнєвим розвитком в нормі становив 90 % вибірки, в той час як у дітей з порушеннями мовлення він становив 77 % вибірки. При цьому у дітей з мовленнєвими порушеннями низький рівень тривожності не виявлено.

• статистичний аналіз — показник t-критерію Стьюдента (t=0,51) не виявив статистично достовірних відмінностей у рівнях тривожності в дітей з мовленнєвими порушеннями та у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком;

• діти з мовленнєвими порушеннями демонструють високі показники по заниженій та низькій самооцінці, а саме 33 % та 3 % відповідно, на відміну від дітей з нормальним мовленнєвим розвитком, у яких за даними параметрами 13 % та 0 %.

• адекватна самооцінка була виявлена у 77 % досліджуваних з нормальним мовленнєвим розвитком, що на 20 % більше, ніж у вибірці з мовленнєвими порушеннями, і становить 57 %. На рівні завищеної самооцінки знаходяться принаймні менше 10 % в обох вибірках;

• отримані показники коефіцієнтів кореляції (r_{xy}= −0,53 та r_{xy}= −0,41) виявили статистично значимий взаємозв'язок між рівнем тривожності та

рівнем самооцінки у двох вибірках. Взаємозв'язок між даними психологічними параметрами, тривожністю та самооцінкою — негативний (обернений), що засвідчує той факт, що у діагностованих, в яких був виявлений високий рівень тривожності — низький рівень самооцінки та навпаки. У дітей з мовленнєвими порушеннями цей взаємозв'язок тісний та значно вищий, ніж у дітей з нормальним мовленнєвим розвитком.

Список літератури

1. Белякова Л. Л. Заикание / Л. Л. Белякова, Е. А. Дьякова. — М., 1998. — 210 с.
2. Мастюкова Е. М. Психическое развитие школьников, страдающих моторной алалией / Е. М. Мастюкова. — М., 1998. — 158 с.
3. Майер И. Л. Развитие эмоциональной сферы как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста / И. Л. Майер // Психология в детском саду. — 2000. — № 1. — С. 20–26.
4. Селиверстов В. Л. Психологическая модель феномена фиксированности на своем речевом дефекте / В. Л. Селиверстов // Дефектология. — 1994. — № 5. — С. 16–23.
5. Украинец О. В. Особенности эмоциональных характеристик детей, имеющих логопедические расстройства / О. В. Украинец / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теоретические и эмпирические подходы к изучению толерантных установок сознания и толерантных отношений» 22–25 октября 2002. — СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — С. 145–151.
6. Усанова О. Л. Специальная психология: Система психологического изучения аномальных детей / Усанова О. Л. — М., 1997. — 237 с.
7. Филичева Т. Е. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Е. Филичева, Г. В. Чиркина // Дефектология. — 1995. — № 4. — С. 45–50.

А. П. Мельник
кандидат психологических наук,
доцент кафедры медицинской психологии и психодиагностики
Волынского национального университета имени Леси Украинки

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Резюме

В данной статье анализируются разные теоретические подходы к изучению проблемы взаимосвязи речевых нарушений, тревожности и самооценки у детей. Дается комментарий и интерпретация результатов проведенного эмпирического исследования с детьми, которые имеют нарушения речи.

Ключевые слова: дефекты речи, нарушения речи, речевое развитие, самооценка детей, тревожность.

A. P. Melnik
Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Medical
psychology and psychological diagnostics of Volyn
National University of Lesya Ukrainian

SPECIFICS MANIFESTATIONS OF ANXIETY AND SELF-ESTEEM IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Summary

In this article the different theoretical going is analysed near the study of problem of intercommunication of vocal violations, anxiety and self-appraisal for children. Commented and interpretation of results of the conducted empiric research with children which have allolalias.

Key words: broadcasting defects, vocal violations, linguistic development, self-appraisal of children, anxiety.

УДК 159.923

М. О. Мілушина
старший викладач кафедри соціальної роботи
Мелітопольського інституту екології
та соціальних технологій ВНЗ ВМУРоЛ «Україна»

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ДИСПОЗИЦІЙ У ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ (НА МАТЕРІАЛАХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ)

У статті представлені результати та зміст психолого-педагогічного експерименту, спрямованого на формування комунікативних диспозицій молоді з обмеженими фізичними можливостями. Отримані результати вказують на статистично достовірні зміни до і після тренінгу в учасників експериментальної групи, що доводить її ефективність.
Ключові слова: комунікація, комунікативні диспозиції, люди з обмеженими фізичними можливостями, інвалідність, тренінгова програма.

Постановка проблеми. Психологічними засадами комунікації особистості є її комунікативні диспозиції, які забезпечують соціально й особистісно обумовлене здійснення процесу спілкування, формуються, закріплюються саме у повсякденному спілкуванні і культивуються в процесі виховання. Але зміст та характер таких диспозицій мають складну структуру, елементи якої впливають на кінцевий результат спілкування, доволі часто формуючи його небажані соціальні або психологічні наслідки. Особливо це стосується осіб з інвалідністю, головна проблема яких полягає у специфічних особливостях зв'язку зі світом, а саме у: збідненості соціальних контактів, обмеженості доступу до культурних та освітніх цінностей, можливостей участі в суспільно-політичному житті тощо. З огляду на це особливо актуальним і важливим є формування комунікативних диспозицій особистості в згаданому контексті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Тривалий час проблема спілкування людей з обмеженими можливостями не знаходила необхідних наукових рішень. Певний позитивний досвід був накопичений у вивченні розвитку комунікативної діяльності дітей з порушенням зору, слуху, її особливостей, умов розвитку спілкування і міжособових стосунків (Т. П. Абакірова, І. Р. Алтуніна, Г. Б. Вершиніна, А. Л. Галін, Є. Н. Зайцева, І. В. Соломатіна, І. В. Корнілова та ін.). При цьому, науковці зазначали, що фізичні дефекти негативно впливають на засвоєння комунікативного досвіду (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, М. І. Земцова, В. В. Кобильченко, С. О. Покутньова та ін.), а розвиток навичок спілкування, певною мірою, залежить від ставлення батьків до дітей з інвалідністю (Л. І. Гриценюк, Т. Д. Ілляшенко, Г. В. Комягіна, І. Ф. Осетрова, О. В. Романенко, Н. С. Скрипка).

© Мілушина М. О., 2012

Зокрема, у молоді з особливими потребами дослідники відмічали неадекватний рівень самооцінки; страх звітувати перед аудиторією; прояви агресії (аутоагресія, образа тощо), які слід розглядати як своєрідні захисні механізми; ухиляння від контактів при спілкуванні (прояви недовіри до оточуючих внаслідок пережитих психологічних травм); надмірне очікування допомоги від сторонніх та друзів (взаємодію з оточуючими сприймають як акт допомоги); надмірне «входження» у хворобу та ін. (О. В. Безпалько, Є. В. Бондаревська, С. Т. Шацький, В. П. Єрмакова) [2, 42]. До того ж, у молодих інвалідів, реальні взаємовідносини часто стають причиною конфлікту чи невротичного прояву, які можуть проявлятися як відособлення від оточуючих (Г. Бейтсон, П. Ватцлавік, А. Мендель, та ін.). Це підтверджено дослідженням, в якому 40 відсотків студентів з інвалідністю заявляють про певне відчуження від колективу [5].

Незважаючи на достатню кількість праць щодо соціально-психологічних особливостей осіб з фізичними вадами, в науці відчувається брак напрацювань стосовно вивчення та формування їх комунікативних практик, особливо в період молодості. Хоча, саме в цьому віці складаються в цілому сприятливі, хоч досить часто й суперечливі соціально-психологічні і індивідуально-психологічні передумови для вивчення і формування комунікативних диспозицій.

Мета статті, таким чином, полягає у викладенні результатів застосування психологічного впливу на компоненти комунікативних диспозицій осіб з обмеженими фізичними можливостями шляхом здійснення тренінгової роботи, в результаті якої: 1) представлено основні результати емпіричного дослідження комунікативних диспозицій студентської молоді з обмеженими фізичними можливостями; 2) здійснено порівняльний аналіз показників прояву комунікативних диспозицій в експериментальній групі (до і після формуючого експерименту).

Основний матеріал та результати дослідження. Керуючись концепціями диспозиційної регуляції поведінки особистості та результатами власних досліджень, автор вважає, що передумовою повноцінних комунікативних практик є комплекс комунікативних диспозицій суспільства, групи, колективу, й, насамперед, особи. Аналіз наукової літератури дозволяє визначити комунікативну диспозицію, як зафіксовану в колективному досвіді схильність сприймати й оцінювати партнерів по спілкуванню, власну активність і активність інших.

У структурі комунікативної диспозиції розрізняємо декілька компонентів: мотиваційний компонент включає мотиви, потреби, цілі, установки на спілкування, інтерес до іншої людини і власного внутрішнього світу; інструментальний компонент проявляється на рівні комунікативної компетентності й представлений: гностичним, емоційно-вольовим і конативним компонентами; особистісний компонент включає комунікативні здібності, комунікативну креативність, яка визначається як здатність до адаптивної оптимізації власної комунікативної поведінки по відношенню до змін у ситуаціях спілкування і діяльності.

Дослідження, результати якого покладені в основу статті, проводилось у Мелітопольському інституті екології та соціальних технологій ВМУРоЛ «Україна» (МІЕСТ), Таврійському державному агротехнологічному університеті (ТГАТУ), Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б. Хмельницького (МДПУ) та у Мелітопольському муніципальному учбово-професійному, соціально-трудовому центрі реабілітації (ММУПСТЦРІ).

На першому етапі проводилося анкетування за напрямом: «Комунікативні диспозиції учнівської молоді». Загальна вибірка респондентів на цьому етапі складала 519 осіб віком від 16 до 25 років і старші (53,37 % чоловіків, 46,24 % — жінок). Анкетування дозволило одержати інформацію щодо комунікативних практик та диспозицій різних категорій студентської молоді.

На наступному етапі дослідження вивчалися особливості поведінкового компоненту, зокрема, комунікативні уміння, що дозволяють застосовувати конструктивні стратегії у конфліктних ситуаціях. Проте інформація, отримана на цьому, по суті психологічному, рівні, має і соціальний зміст, тому дозволяє включати її в психологічні схеми і поняття. Загалом даний етап був продовженням попереднього етапу емпіричного дослідження. Найбільш істотні зміни стосувалися завдань для респондентів з фізичними вадами, оскільки передбачалося виявлення рефлексивних механізмів свідомості на поведінковому рівні. На цьому етапі було опитано 85 осіб з фізичними вадами за допомогою методики «Два козлики» (О. В. Крупенко) [3] та 162 студенти, які не мають фізичних обмежень.

На третьому етапі дослідження проводилося поглиблене вивчення комунікативних диспозицій студентської молоді з обмеженими фізичними можливостями з використанням тесту опитувальника «Вивчення комунікативної диспозиції» (О. В. Крупенко, М. О. Мілушина) [1].

Завданням цього етапу було якісне дослідження самого феномену комунікативної диспозиції та її складових. Тут ми прагнули насамперед встановити наявність та якість зв'язку між фізичним станом здоров'я досліджуваних із особливостями їх комунікації. Для проведення якісного аналізу такого роду та встановлення відповідного взаємозв'язку не була потрібна така кількість респондентів як на попередньому етапі. У даному етапі дослідження взяли участь 200 студентів, віком від 17 до 25 років. Вибірка була поділена на дві групи порівняння. До першої групи увійшли 38 студентів із обмеженими фізичними можливостями (серед них 29 жінок і 9 чоловіків) і 162 студенти без інвалідності (87 жінок і 75 чоловіків).

Аналіз результатів емпіричних досліджень не виявив суттєвих відмінностей у відповідях студентів залежно від вузу та фізичних обмежень, тому доцільно розглядати сутність комунікативних диспозицій студентської молоді з фізичними вадами як частину студентської молоді в цілому.

Нижче наведемо деякі якісні та кількісні результати дослідження за запропонованим вище алгоритмом.

Так, аналізуючи ступені прояву окремих мотивів студентської молоді і використовуючи типологію Р. А. Максимової (1981) [4] було виокремлено

дві групи студентської молоді, які ми умовно назвали *комунікативні* та *некомунікативні*. У останніх, основними мотивами спілкування виступають: прагнення поспілкуватися щиро (38,5 %), отримувати нову соціально-значиму інформацію (навчальну, професійну, політичну і т. ін.) (34,5 %), допомагати людям (30,4 %).

У комунікативних студентів, переважають мотиви: прагнення бути прийнятим у групу однодумців (26,2 %), прагнення отримувати інформацію про оточуючих, близьких, знайомих, спортсменах, акторах і т. п. (25,6 %), прагнення до самореалізації (24,3 %), прагнення показати свої знання, продемонструвати вміння та навички (11,2 %), проявити лідерські якості (5,2 %), подолати страх самотності (6,4 %).

У спілкуванні досягають поставленої мети 76,7 % опитуваних, натомість як 6,5 % респондентів не досягають своєї мети.

Що стосується установок на спілкування, виявлено, що при спілкуванні із співрозмовником з фізичними вадами 45,9 % студентів намагаються не показувати, що помічають його фізичних дефектів, 34,7 % — взагалі цього не помічають, 13,7 % ставились би до нього, як до здорової людини. Тоді як, власне, студенти з інвалідністю не помічають власних обмежень і спілкуються з усіма без напруги (49,5 %) і тільки 6,0 % шукають для себе співрозмовників, які мають таке ж захворювання, 24,5 % відмічають, що їм через фізичні вади важко спілкуватися з людьми.

Найпоширенішою установкою на спілкування є замовчування інформації, яку б молоді люди хотіли розповісти співрозмовнику — 91,7 % і тільки 5,4 % ніколи не замовчують інформацію.

Не менш структурованим виявився інструментальний компонент комунікативних диспозицій. Нагадаємо, що він (на вимоги прийнятих методик) представлений комунікативними знаннями, вміннями та емоційним тоном у спілкуванні.

Зокрема, виявлено, що більшість студентської молоді (81,5 %) володіють інформацією про процес спілкування, тоді як, 12,5 % навіть не замислювалися над цим питанням. І лише 4,1 % опитаних спілкуються тільки тоді, коли іншим чином неможливо досягнути цілі та задовольнити потреби.

Емоційно-вольовий компонент у спілкуванні відповідає віковим особливостям молоді, якій притаманна стабільна емоційна сфера: 80,1 % — мають терпіння дослухати співрозмовника, 63,6 % — здатні контролювати емоції під час розмови.

При цьому, доведено, що емпатійність як необхідна емоційно-психологічна саморегуляція у спілкуванні, майже відсутня у осіб з інвалідністю і знаходиться на найнижчому рівні у «здорових» студентів.

Студентська молодь з обмеженими фізичними можливостями у ситуаціях спілкування поєднує різні стратегії поведінки, окрім суперництва. Опитування, результати яких покладені в фактуальну основу статті, показали, що в цілому респонденти з числа осіб з обмеженими фізичними можливостями більш схильні до припинення конфліктних ситуацій ніж до досягнення власних цілей. Вони володіють комунікативними уміннями,

які дозволяють встановлювати контакт із співрозмовником, використовують конструктивні стратегії для скорішого припинення конфлікту. Проте майже ніколи вони не застосовують перцептивні вміння і навички, які дозволяли б правильно оцінювати соціально-психологічний стан партнерів по спілкуванню, встановлювати необхідні контакти, прогнозувати хід спілкування, адекватно оцінювати емоційно-психологічні реакції партнерів по спілкуванню, досягати мети спілкування.

Дані отримані за методикою «Вивчення комунікативної диспозиції» доповнили та поглибили описову характеристику комунікативних диспозицій осіб з обмеженими фізичними можливостями.

Так, у переважної кількості респондентів (41 %) домінує особистісно-поведінкова шкала, що свідчить про здійснення спілкування задля задоволення власних потреб, досягнення цілей, створення враження на співрозмовника при повній емоційній замкнутості. Вони готові проявляти комунікативні уміння, які дозволяють успішно встановлювати контакт із співрозмовником, пізнавати його внутрішній стан, керувати ситуацією взаємин, застосовувати конструктивні стратегії у конфліктних ситуаціях, перцептивні вміння і навички. У меншості опитуваних (27 %) домінує когнітивна шкала, при якій людина прагне до пізнання співрозмовника і отримання інформації. І лише у 22-х опитуваних (9 % від загальної вибірки) виявлені показники за емоційною шкалою. Це дозволяє говорити про те, що опитувані не звертають уваги на емоційний стан співрозмовника і контролюють прояв власних емоцій.

Слід зазначити, що представники групи з інвалідністю найменш відкриті для емоційного спілкування.

Спираючись на опрацьовану літературу та аналіз комунікативних особливостей студентської молоді ми виділили три рівні комунікативної диспозиції, які ми умовно назвали: високий, середній та низький.

При високому рівні, студент у процесі спілкування вмотивованого як особистісними так і суспільними інтересами підкреслює цінність іншої людини, враховує її індивідуальні особливості, здатний легко встановлювати і підтримувати плідні контакти, при вирішенні складних завдань демонструє креативні здібності, знаходить нові способи комунікативної поведінки, частіше використовує співробітництво та компроміс, керує своїми емоціями, вміє слухати, встановлювати зворотній зв'язок, рефлексувати отриману інформацію та проявляти емпатію. А також володіє технікою спілкування.

При середньому рівні, який притаманний більшості студентської молоді, комунікант у процесі спілкування, вмотивований, переважно, особистісними інтересами, здатний встановлювати і підтримувати контакт у стандартних ситуаціях спілкування, частіше використовує стиль конкуренції, не завжди контролює емоції, при вирішенні складних завдань відчуває труднощі, знайомий з техніками активного слухання, але використовує їх лише частково, в більшості випадків адекватно реагує на зворотній зв'язок і намагається коригувати процес спілкування.

При низькому рівні, комунікант найчастіше не може орієнтуватися у різних комунікативних ситуаціях, демонструє слабку зацікавленість у

вирішенні комунікативних завдань, не готовий до рефлексії отриманої інформації, має складнощі у встановленні контакту, частіше використовує стилі ухиляння та пристосування.

Виявлені особливості компонентів комунікативних диспозицій студентської молоді з обмеженими фізичними можливостями зумовлюють необхідність їх цілеспрямованого формування.

Для цього була розроблена програма соціально-психологічної допомоги студентській молоді з обмеженими фізичними можливостями, спрямована на формування комунікативних диспозицій.

У формуючому експерименті взяли участь 36 студентів, яким притаманні загальні риси комунікативних диспозицій, які відповідають переважно середньому та низькому рівням. Особливо характерними є: недорозвиненість когнітивного та мотиваційного компонентів комунікативних диспозицій, недостатня сформованість поведінкового конструкту, високий рівень тривожності, емоційна замкнутість, низький рівень емпатії.

Основну експериментальну групу склали 12 студентів з обмеженими фізичними можливостями. Для порівняння результатів було сформовано дві контрольні групи студентської молоді, до яких увійшли 12 студентів без фізичних обмежень та 12 студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Ефективність формуючого етапу дослідження перевірялась за допомогою експериментальних завдань того ж типу, що використовувались на констатуючому етапі. Порівняння отриманих в результаті діагностичних зрізів даних здійснювалося за допомогою програми x7.2009, рівень статистичної значущості визначався за допомогою параметричного статистичного критерію Пірсона.

За результатами апробації тренінгу у молоді з обмеженими фізичними можливостями зафіксовані позитивні зміни емоційно-вольового, особистісно-поведінкового та мотиваційного компонентів комунікативних диспозицій (рис. 1).

Мова йде про підвищення експресивності, вміння проявляти свої емоції й почуття, здатність отримувати зворотній зв'язок та проявляти емпатію. Також студенти з обмеженими фізичними можливостями розвинули вміння слухати, концентрувати увагу на співрозмовникові, засвоїли невербальні засоби спілкування, мають власний мотив до спілкування.

Результати дослідження прояву поведінкового компоненту комунікативних диспозицій показали, що в експериментальній групі зафіксовані певні позитивні зміни стилів поведінки у конфліктних ситуаціях, зокрема значимі розбіжності отримані за стилем поведінки — пристосування ($p<0,05$) і відсутні відмінності за стилем уникнення ($r=-1$). Слід зазначити, що студенти експериментальної групи розширили діапазон стилів поведінки у конфліктних ситуаціях: чотири респонденти змінили такий стиль поведінки як пристосування на співпрацю.

У когнітивному компоненті комунікативних диспозицій у студентів експериментальної групи не зафіксовано суттєвих змін, що можна пояснити не достатньо повним усвідомленням молоді з обмеженими фізичними можливостями місця та ролі спілкування у їх житті.

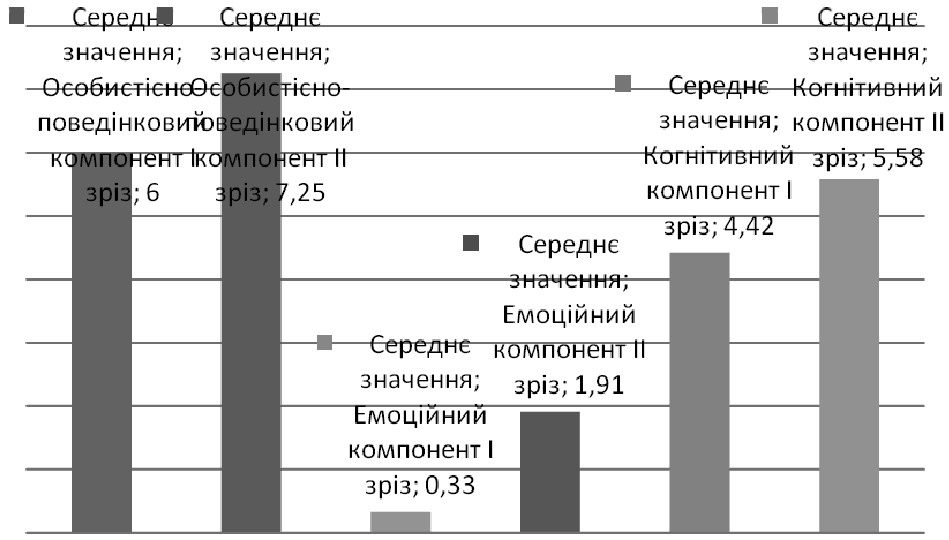


Рис. 1. Результати дослідження комунікативних диспозицій студентів експериментальної групи до початку тренінгу (I зріз) та після його закінчення (II зріз)

За результатами формуючого експерименту, очевидними виявилися зміни мотиваційного компоненту комунікативних диспозицій студентів з обмеженими фізичними можливостями, які дозволяють умовно їх включити до групи комунікативних (за типологією Р. А. Максимової) [4].

Отримані результати свідчать про ефективність запропонованої тренінгової програми.

Висновки

Підводячи підсумок усієї проведеної нами роботи, ми можемо зробити наступні висновки:

1. Виявлене домінування середнього рівня комунікативних диспозицій та наявність низького серед студентської молоді з обмеженими фізичними можливостями спричинило необхідність розробки й апробації тренінгової програми формування комунікативних диспозицій шляхом впливу на структурні компоненти.

2. Соціально-психологічними умовами підготовки студентів з обмеженими фізичними можливостями до формування комунікативних диспозицій є оволодіння: а) знаннями, що розкривають сутність комунікації; усвідомлення свого ставлення до оточуючих, власних мотивів у спілкуванні, розвиток вміння сприймати себе та співрозмовника; в) умінням слухати, засвоювати невербальні засоби спілкування; г) досвідом конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; д) навичками емпатійного слухання у встановленні взаєморозуміння.

3. Створена програма тренінгу формування комунікативних диспозицій осіб з обмеженими фізичними можливостями має на меті підвищення рів-

ня таких її компонентів: мотиваційного та інструментального. Статистичні обчислення даних підтвердили наявність статистичних змін у вибірках. Отже комунікативні диспозиції можна розвивати в ході тренінгу.

Список літератури

1. А.с. Міністерство освіти і науки ; Державний департамент інтелектуальної власності : науковий твір «Тест-опитувальник «Два козлики» / О. В. Дунаєва, Вікторова, Спіца (псевдонім). — № 9779; заяв. 13.02.04.; реєстр. 13.04.04., опубл Бюл. № 5. — С. 245.
2. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнев. — М. : Просвещение, 1973. — 142 с.
3. Крупенко О. В. Нова ігрова методика діагностики конфліктних ситуацій «Два козлики» / О. В. Крупенко // Практична психологія та соціальна робота. — 2005. — № 5. — С. 28–29.
4. Максимова Р. А. Коммуникативный потенциал человека и его влияние на разные стороны жизнедеятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05. «Социальная психология» / Р. А. Максимова. — Л., 1981. — 24 с.
5. Таланчук П. М. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами //Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць / за заг. ред. П. М. Таланчука, Г. В. Онкович. — К. : Ун-т «Україна», 2002. — С. 9–16.

М. А. Милушина
старший преподаватель кафедры социальной работы
Мелитопольского института экологии и
социальных технологий ВУЗ ОМУРаЧ «Украина»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ДИСПОЗИЦИЙ У ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (НА МАТЕРИАЛАХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА)

Резюме

В статье представлены результаты и содержание психолого-педагогического эксперимента, направленного на формирование коммуникативных диспозиций молодежи с ограниченными физическими возможностями. Полученные результаты указывают на статистически достоверные изменения до и после тренинга у участников экспериментальной группы, что доказывает ее эффективность.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные диспозиции, люди с ограниченными физическими возможностями, инвалидность, тренинговая программа.

M. A. Milushina
Senior lecturer of Social Work Chair of the Melitopol
Institute of Ecology and Social Technologies of Open International
University of Human Development «Ukraine»,
postgraduate Classical private university in Zaporojie

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE DISPOSITIONS OF THE PERSONS WITH DISABILITIES (ON THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING)

Summary

The results and content of psychological and pedagogical experiment aimed at the formation of communicative dispositions of young people with disabilities are presented in the article. The results indicate statistically significant changes in the participants of experimental group before and after the training, which proves its effectiveness.

Key words: communication, communicative disposition, people with disabilities, disability, training program.

УДК 159.9

К. Л. Мілютіна
кандидат психологічних наук, доцент
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ВЧИНОК САМОПЕРЕТВОРЕННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Роботу присвячено проблемі соціальної адаптації та життєвої траекторії розвитку особистості в умовах соціально нестабільного середовища. Розроблено поняття вчинку самоперетворення, та виявлено комплекс чинників, які його зумовлюють.
Ключові слова: життєва стратегія, самоперетворення, соціально-психологічна адаптація, життєвий стиль.

Постановка проблеми. В. О. Татенко звертає увагу, на те, що «існують вчинки, які взагалі можуть не виявляти себе зовні, наприклад, коли внаслідок напруженої внутрішньої боротьби з самим собою індивід кардинально змінює свою життєву позицію, ставлення до себе або до оточуючих, до справи, що уявлялася найголовнішою у житті тощо. Такого роду вчинки здійснюються у суб'єктивному просторі і там структуруються на внутрішнє та зовнішнє з усіма суперечностями, що можуть виникати між ними». [6, 350].

Саме до цього типу вчинків слід віднести вчинок самоперетворення. Головними протиріччями, що зумовлюють необхідність виникнення даного вчинку є протиріччя між об'єктивною необхідністю пристосування до нового соціального середовища та суб'єктивного сприйняття цієї необхідності як позитивного виклику, або як вимушеності та тиску обставин. На наступному рівні виникає протиріччя між зовнішнім пристосуванням (свідомій демонстрації необхідної поведінки) та внутрішнім опором або прийняттям нового стилю діяльності. Свідоме прагнення до нового, до змін своєї індивідуальності може блокуватися під впливом неусвідомленого психологічного захисту. Раціональні дії, спрямовані на перегляд своїх переконань, життєвих стратегій та диспозицій супроводжуються почуттям ірраціональної тривоги або гніву, спрямованого на себе чи на оточуючих. Прагнення до само прийняття та індивідуації сприймається як несумісне з самоперетворенням, а прагнення до соціально-психологічної адаптації («бути як усі») вступає в протиріччя з індивідуальними властивостями характеру та світогляду. В ході вчинку самоперетворення часто виникає стан аномії — втрачаються попередні сенси життя та створюється простір для більш глибокого розуміння сутності буття.

Таким чином реалістичний та дещо буденний процес пристосування до нових економічних, професійних чи статусних умов може спричинити вихід індивідуальності на трансцендентне усвідомлення самої себе.

 © Мілютіна К. Л., 2012

Аналіз історичного та онтогенетичного зміщення акцентів у структурі вчинку самоперетворення. В культурно-історичному контексті вчинок самоперетворення вперше виникає в межах давньоіудейської традиції — усвідомлення Мойсеєм власної національної приналежності та місії, щодо спасіння свого народу, що призводить до глобального вчинку, здійсненого всім народом. У християнській традиції цей феномен насамперед пов'язано з каяттям грішників, трансформацією з розбійника у святого. Ці внутрішні трансформації зумовлені впливом Божого духу, проявами благодаті. З настанням нових часів, увага починає звертатись і на активність самого суб'єкта, що кидаючи виклик суспільству, змінює свій соціальний статус, активно прагне до самоперетворення у відповідності з вимогами тих верств населення до яких людина прагне належати. У двадцятому сторіччі ідея самоперетворення виникає у вигляді двох базових міфів, властивих радянській та американській культурі. Радянській міф можна визначити терміном тих часів «перековка»: людина змінює свою поведінку та систему переконань під впливом вимог колективу. Це яскраво проявляється у кінофільмах радянської пори: «Республіка ШКІД», «Доживемо до понеділка», «Неподдающиеся» та інших. Американський міф тієї ж пори — це «Selfmademan» — історія людини, що досягла успіху, слави, багатства завдяки власним зусиллям. Вона змогла подолати злидні та традиції батьківської родини та «піднятись на вершину». Більшість творів Т. Драйзера, С. Шелдона, А. Хейлі створювали та підтримували саме цю систему поглядів на процес самоперетворення. Залишки саме цього міфу сьогодні надихають авторів та видавців книжкової продукції типу «Думай та багатій». Гуманістична та екзистенціальна психологія і філософія спрямувала увагу людини не на самоперетворення та адаптацію до вимог соціуму, а навпаки на самоприйняття та прийняття інших такими як вони є. Це викликало суспільні наслідки у вигляді створення специфічних субкультур — насамперед хіпі, що спробували реалізувати означені принципи в реальності, антипсихіатричного руху тощо. Наступна генерація — яппі виявилася налаштованою на те, щоб змінити будь-що у собі аби стати успішним та ефективним. У сучасному світі з'явилася тенденція до відмови від «боротьби за першість», ідея адаптації до навколишнього світу з мінімальним рівнем зусиль, це проявляється у русі «дауншифтерів». На пострадянському просторі протягом останніх 20 років відбулися соціальні зміни, що змусили більшість дорослого населення до процесу самоперетворення. Ті кризові стани, що були пов'язані раніше лише з міграцією та акультурацією сталися з людьми, що не прагнули до будь-яких змін. Для багатьох змінилося етно-культурне та мовне середовище: відокремлення та прагнення до національного відродження у нових державах змусило до переходу більшості спілкування на державних мовах. Економічна криза 90-х викликала масове безробіття та зміну професій. Ті, що змогли пристосуватися до нових умов ринкової економіки швидше за інших створили прошарок «бізнесменів» зі своїми традиціями та нормами. Суспільні зміни викликали і суттєвий перегляд переконань та життєвих диспозицій — домінуюча комуністична ідеологія змінилася на невизначене різноманіття

поглядів. Така швидкість та інтенсивність змін викликала в багатьох людей відчуття втрати життєвої перспективи та сенсу життя [2], а в декого навпаки — сприйняття нових, більш широких можливостей життєтворчості [5]. Цікаво, що під час дуже інтенсивного процесу самоперетворення в суспільстві, індивідуальна та особистісна складова цього процесу зазнала досить незначної рефлексії у психологічних працях [1]. Сучасна світова економічна криза знов ставить людей перед фактом напрацювання адаптивних стратегій, а науковців — перед необхідністю більш детального дослідження вчинку самоперетворення, зокрема на моделі безробіття та зміни професій, бо саме ця проблематика стає більш поширеною в період глобальної економічної кризи.

Розглядаючи онтогенетичний аспект вчинку самоперетворення, слід звернутися до типології життєвих криз, запропонованої Е. Ф. Зєєром [3]. Він виділяє нормативні (пов'язані з особистісним та професійним розвитком) та ненормативні (безробіття, позбавлення волі, розлучення тощо).

Даний автор формулює основні фактори криз професійного становлення:

- понаднормативна активність як наслідок невдоволення своїм професійним статусом;
- соціально-економічні умови життєдіяльності людини;
- зміни у життєдіяльності;
- вікові психофізіологічні зміни;
- перехід до нового статусного становища;
- повне занурення у професійну життєдіяльність.

Є. Ю. Пряжніков [4] виділяє не лише кризи професійного становлення, а й звертає увагу на способи подолання криз. В межах нашого дослідження необхідно більш детально розглянути кризи професійної самосвідомості, властиві дорослій особистості.

В даній моделі кризи професійної самосвідомості пов'язані з тим, що можливості та бажання особистості перевершують можливості, запропоновані робочим місцем і це призводить насамперед до зміни роботи, можливо з попереднім підвищенням кваліфікації та перенавчанням. Але дана модель не дає ніякої відповіді щодо позитивних особистісних новоутворень, які неодмінно виникають внаслідок адаптивного вирішення проблем кризової ситуації.

Спираючись на проаналізовані концепції можна створити теоретичну модель, яка б поєднувала кризи професійної самосвідомості з видами адаптивності та давала уявлення про ті позитивні новоутворення, що виникають внаслідок кризи, яка відображена у таблиці 1.

Таким чином, проживаючи кризи професійної самосвідомості, людина набуває досвід вчинків, які мають велике значення для побудови індивідуальної життєвої траєкторії і роблять свій внесок до загального соціокультурного середовища. Бо її власна модель адаптивного чи дезадаптивного проживання кризи слугує, інколи неусвідомлено, зразком поведінки для досить широкого кола оточуючих.

Аналіз духовних рівнів учинку самоперетворення. На індивідуальному рівні на початку вчинку самоперетворення відбувається усвідомлення роз-

біжностей між вимогами соціального середовища та наявною системою дій та системою переконань. Відбувається перегляд власних життєвих та професійних диспозицій з метою їх узгодження між собою та з наявною соціальною реальністю. Ці дії відбуваються переважно з опорою на реальність, що наявна «тут і тепер» та майбутню власну життєву перспективу. Для деяких осіб буває корисним і усвідомлення минулого досвіду самоперетворень. Наслідком даного процесу для окремої індивідуальності стає припинення внутрішньої боротьби та реалізація конкретних дій спрямованих на той чи інший варіант соціальної адаптації.

Таблиця 1

Протиріччя та новоутворення при кризах професійної самосвідомості

Криза	Проблема	Вид адаптивності	Новоутворення
Криза професійної орієнтації (15–19 років)	Тиск з боку оточення та необхідність власного вибору	Соціально-психологічна адаптивність	Вчинок самовизначення
Криза професійних експектацій	Уявлення про «справжню роботу» та реальна поведінка	Загальна адаптивність — до переоцінки цінностей, зміни переконань	Вчинок самоперетворення на рівні здібностей та можливостей
Криза професійного зростання (23–25 років)	Потреби та можливості професійного зростання	Професійна адаптивність	Самовизначення в професійному середовищі
Криза професійної кар'єри (30–33 роки)	Цінність набутої стабільності та необхідність ризику	Загальна адаптивність до небезпеки та нестабільності	Вчинок самоздійснення
Криза соціально-психологічної само актуалізації	Потреба в само актуалізації та обмежуючі уявлення про себе	Загальна адаптивність до аномії (втрати сенсу життя)	Вчинок само перетворення на рівні сенсу життя
Криза адекватності (60–70 років)	Фізичні обмеження та потреба в реалізації сенсу свого життя	Фізіологічна адаптивність	Вчинок духовності

На груповому рівні відбувається зміна світогляду та стилю діяльності досить великих груп населення. У нашому дослідженні найбільшу цікавість привертали дві групи: безробітні та студенти, що отримували другу освіту. Після звільнення з роботи групи безробітних обирають різні поведінкові стратегії: отримання у службі зайнятості будь-якої роботи, активний пошук підходящої роботи, очікування підходящої роботи, тимчасову зайнятість, перенавчання, отримання разової допомоги на започаткування власного бізнесу, та нарешті варіант довготривалого безробіття. На жаль служба зайнятості, у прагненні полегшити життя безробітного часто сприяє такому перебігу адаптаційного процесу, що аплікат адаптується саме до перебування у стані безробітного і не хоче та не може віднови-

ти свою трудову діяльність, навіть при наявності відповідних вакансій на ринку праці. Це створює цілі верстви населення, що перебувають роками у стані довготривалого безробіття та комфортно при цьому почуваються.

Також особливої актуальності процес самоперетворення набуває в осіб, що з різних причин обрали перенавчання та отримання другої освіти. Традиція, що залишилася з радянських часів «Професію обирають на все життя» та реалії досить мобільного ринку праці, що вимагають безперервної освіти вступають у протиріччя. Що більше осіб здійснюють вчинок самоперетворення успішно навчаючись та працюючи за новими спеціальностями, то ймовірніше, що така дія сприйматиметься суспільством ні як вимушена міра, а як закономірний крок на шляху особистісного та кар'єрного зростання.

Протягом останніх двадцяти років вся Україна здійснює глобальний процес самоперетворення, адаптуючись до сучасного Європейського загалу. Доводиться водночас відроджувати національну самосвідомість та пристосовуватись до процесів глобалізації, розвивати ринкову економіку та зберігати державний контроль більшості галузей виробництва... Це створює ситуацію постійної невизначеності соціальних норм та цінностей, суспільної нестабільності, тому мешканцям України доводиться адаптуватися не до чогось конкретного, а розвивати саме здібність до адаптації як такої, бо неможливо передбачити перебіг будь-яких подій у більш-менш віддаленій часовій перспективі.

Аналіз можливого та дійсного у вчинковому діянні. Можливе та дійсне у вчинку самоперетворення виникає за наявності розходження між планами та реальною життєвою перспективою. Рефлексія цього факту викликає суб'єктивне відчуття дискомфорту та, водночас є передумовою вчинкового діяння. За наявності стабільного соціального середовища і передбачуваності майбутнього достатнім для успішної життєвої стратегії є використання набутого раніше стилю реагування. За умов трансформаційного суспільства виникає потреба у рефлексії самої життєвої стратегії та трансформації її в залежності від соціального компонента адаптеми. Крім специфічної адаптивності, яка впливає на перебіг кожної кризи, на успішність їх проживання впливає також загальна адаптивність з властивим їй набором когнітивних та мотиваційних чинників. Наявність загальної адаптивності дає можливість усвідомлювати протиріччя, що лежать в основі кризової ситуації та діяти у відповідності з власними потребами та переконаннями, спираючись водночас на реальну дійсність. Таким чином аналіз можливого та дійсного має охоплювати декілька аспектів: ситуативний (можливість розрізнити реальну та уявну ситуацію), поведінковий (що здійснюється зараз, та які ще варіанти дій можливі), та стратегічний (якою системою диспозицій людина користується зараз, та які варіанти зміни життєвого стилю для неї можливі).

Аналіз трансцендентної сутності вчинку самоперетворення. Вчинок самоперетворення є свідомим виходом за межі власної життєвої стратегії та життєвого стилю. При ньому особистість усвідомлює звичні для неї переконання, життєві диспозиції, способи реагування на кризові ситуації

та розширює їх діапазон. Така можливість виникає за умови достатнього особистісного та інтелектуального розвитку дорослої людини та наявності специфічної системи базових життєвих диспозицій.

У вчинковому підході були виокремлені наступні компоненти структури вчинку: ситуативний компонент, мотиваційний компонент, дійовий компонент, післядійовий компонент.

Ситуації в яких виникають передумови для вчинку самоперетворення можна поділити на чотири основні типи:

1) зменшення ресурсів оточуючого середовища, що призводить до невдоволення якоїсь з базових потреб індивіда (звільнення з роботи, розлучення, переїзд та втрата звичного кола спілкування тощо);

2) зменшення ресурсів індивіда — захворювання, вікові зміни, явища емоційного та професійного вигоряння;

3) збільшення вимог навколишнього середовища — створення власної сім'ї народження дитини, перехід на більш відповідальну посаду;

4) збільшення вимог індивіда — прагнення до нового сімейного, професійного, кар'єрного статусу. Ці ситуації важко назвати кризовими, чи навіть стресовими, здебільш вони перебувають у межах нормальної адаптивності людини, але вони спонукають до перегляду свого життєвого шляху та прийняття відповідальних рішень.

Мотивація вчинку самоперетворення виникає у відповідь на вище перелічені ситуації тимчасової дезадаптації. Наявність розбіжностей між вимогами та ресурсами на рівні індивіда та оточуючого середовища викликає почуття невдоволеності, фрустрації, тривоги тощо. Це спонукає людину до вчинку самоперетворення або відмови від нього. В осіб з низьким рівнем загальної адаптивності, низьким вчинковим потенціалом виникає потреба не до самоперетворення а до втечі від реальності дезадаптуючої ситуації. Вони використовують механізми неконструктивного психологічного захисту (насамперед відмову, регресію, знецінювання), часто використовують алкоголь чи наркотичні речовини, іноді звертаються до інших форм ескапізму — надмірної релігійності, ігровій залежності тощо. Така стратегія не призводить до реального вирішення проблеми і рано чи пізно з проблеми тимчасової психологічної дезадаптації людина опиняється у стані стійкої соціально-психологічної дезадаптації, обтяженої залежною поведінкою.

Мотивація досягнення та наявність позитивного досвіду самоперетворення створюють достатній мотиваційний потенціал для того, щоб людина усвідомила наявність ситуації тимчасової дезадаптації та обрала властиву їй стратегію здійснення вчинку самоперетворення.

Стратегія може бути спрямована на зміну власних життєвих диспозицій, переконань, засобів діяльності. При інтернальному спрямуванні вчинкової активності людина вважає себе джерелом проблеми та спрямовує енергію на те, щоб найбільшим чином відповідати вимогам оточення (якими вона їх уявляє). При екстернальному спрямуванні активності індивід також здійснює процес самоперетворення, але з метою «добрати» необхідні ресурси для зміни оточення у відповідності з власними потребами та цінностями. Коли ресурсів (фінансових, інформаційних, особистісних) стає

достатньо люди цього типу припиняють процес самоперетворення та починають активне перетворення оточення — міняють роботу, переглядають стосунки з друзями та колегами, започатковують власний бізнес тощо.

Крім внутрішнього чи зовнішнього спрямування активності індивіда стратегії вчинку самоперетворення розрізняються і спрямуванням на зростання чи мінімізацію. При переважаючій тенденції до зростання індивід прагне до збільшення власних ресурсів та ресурсів середовища. Якщо ж більш проявленою є тенденція до мінімізації, економії наявних ресурсів то творча енергія самоперетворення спрямовується на зменшення вимог зі свого боку та вимог з боку оточення — відмова від ризикованого кар'єрного зростання, економія грошей, мінімізація соціальних контактів тощо.

Використання будь-якої з означених стратегій самоперетворення призводить до стабілізації, виникання ситуації адаптованості — динамічної рівноваги між наявними вимогами та ресурсами.

На післядійовому етапі відбувається осмислення та оцінка вчинку самоперетворення. Він сприймається як суттєва подія життєвого шляху особистості, отриманий досвід може стати основою для подальших вчинків схожого спрямування.

Висновок. Застосування вчинкової парадигми дозволяє проаналізувати процес свідомої адаптації особистості до кризової життєвої ситуації та розробити типологію життєвих стратегій у відповідності до адаптаційного потенціалу особистості.

Список літератури

1. Бекасов О. Б. Анализ событийной структуры жизненного пути личности / О. Б. Бекасов // Гуманистические проблемы психологической теории. — М., 1995. — С. 169–179.
2. Головаха Е. И. Социальное безумие: история, теория и современная практика / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. — К. : Абрис, 1994. — 168 с.
3. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психол. журнал. — 1997. — Т. 18, № 6. — С. 64–73.
4. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. — М. : МГППИ, 1999. — 108 с.
5. Психологія і педагогіка життєтворчості / [ред. В. М. Доній, Г. М. Гессен, Л. В. Сохань та ін.]. — К. : Інститут змісту та методів навчання, 1996. — 792 с.
6. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок // Філософсько-психологічні студії / За заг. ред Татенка В. О. — К. : Либідь, 2006. — С. 316–358.

К. Л. Милютина
доцент Киевского национального
университета имени Тараса Шевченко

ПОСТУПОК САМОПРЕОБРАЗОВАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПРЕОДОЛЕНИЯ СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Резюме

Работа посвящена проблеме социальной адаптации и жизненной траектории развития личности в условиях социально нестабильной среды. Разработано понятие поступка самопреобразования, и выявлены комплексы факторов, которые его предопределяют.

Ключевые слова: жизненная стратегия, самопреобразования, социально-психологическая адаптация, жизненный стиль.

K. L. Milutina
Associate Professor Kiev National
Taras Shevchenko University

SELF-ACT AS MECHANISMS TO OVERCOME COMPLEX LIFE SITUATIONS

Summary

The work deals with the problem of social adaptation and life trajectories of personality development in socially unstable environment. A self-concept action and identified a set of factors that cause it.

Key words: life strategy, self-transformation, social-psychological adaptation,lifestyle.

УДК 159.948

И. В. Мишина
кандидат культурологии, доцент
Государственной полярной академии Санкт-Петербурга

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ПРЕОДОЛЕНИЕ ЖИЗНЕННЫХ КРИЗИСОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

В статье проблемы преодоления жизненных кризисов и особенности творческого потенциала личности рассмотрены в эстетическом измерении.
Ключевые слова: жизненный кризис, преодоление, эстетическое измерение, творческий потенциал.

В настоящее время важнейшим условием усиления прикладной направленности и результативности исследований, посвященных анализу характерных тенденций развития современной культуры, является обращение исследовательского внимания к эстетическому способу разрешения противоречий жизни. Данное направление, требующее междисциплинарного подхода, приобретает в современных условиях первостепенную важность.

Одной из главных трудностей, с которыми приходится сталкиваться и считаться современному человеку, можно признать жизнь в условиях быстрых и резких перемен в экономической, технологической, социально-политической, духовной сферах, что обуславливает состояние неопределенности и неустойчивости, «рассеянности в настоящем», фиксации внимания на сиюминутных планах и целях, порождает сомнения в абсолютном значении ценностных ориентиров. Данными обстоятельствами обусловлено и то, что окружающий мир становится для человека менее предсказуемым и прогнозируемым, а подобная ненадежность, неустойчивость, изменчивость обретает в силу этого способность содействовать большей свободе в самореализации человека из-за отсутствия жесткой регламентации в построении жизненного сценария, а также превращается в постоянный источник внутреннего напряжения.

В данной ситуации присущая каждому человеку эстетическая возможность преодоления жизненных противоречий становится активной формой противостояния беспорядочности и хаотичности его повседневного существования. Эта тенденция в подобных условиях проявляется, прежде всего, в способности и постоянном стремлении воспринимать мир, свою собственную жизнь как единое завершенное, оформленное целое. И если действительность постоянно нарушает устойчивость человеческих представлений, то эстетическая способность позволяет восстанавливать разрушенную целостность и создавать заново образ и облик мира механизмом субъективного восприятия в его обновленной форме. Механизм этот может действовать как спонтанно и бессознательно, так и являться результатом осмысленных и целенаправленных усилий.

© Мишина И. В., 2012

В этом отношении можно допустить присутствие эстетических компонентов в переживании неудовлетворенности, вызванном неопределенностью, бесформенностью, ощущении угрозы, исходящей от новой реальности. Но не только подавленность и растерянность становятся ответной реакцией на меняющийся окружающий мир, перестающий быть привычным; как отзвук на происходящие изменения возникает и актуальная потребность в перестройке посредством воображения, переосмыслении жизненных ценностей и ориентиров, создании на новой обновленной основе полноценной и целостной картины мира. Такая тенденция побуждает к сочинительству, возвращает собственной жизни логику, воссоздает её как связное повествование, как сюжет для художественного произведения. Так рождается художник, писатель, способный не только видеть новые реалии жизни, но и убедить в их необходимости, вызвать чувственный отклик, эмоционально затронуть, взволновать, «растрогать». Именно эстетическую способность подразумевает А. Мердок, когда в историческом романе «Алое и зеленое» описывает страстное желание юного героя «извлечь из грязного месива жизни что-то оформленное и совершенное» [3].

Эстетическое преодоление бесформенности и беспорядка в переживаемом восприятии проявляется в том, чтобы с наслаждением любоваться своей жизнью, её историей и её событиями, стремиться к тому, чтобы вызывать восхищение и восторг. На этом основании следует признать наравне с другими формами преодоления кризисных отношений и потребность в жизни осмысленной, в которой эстетическая форма разрешения противоречий может сыграть заметную роль и стать мерилом преодоленных трудностей и знаком пройденного пути. Самосовершенствование как саморазвитие и преобразование себя, вызванное заботой о гармоничном, целостном развитии, также имеет эстетическую природу и эстетические основы.

Действие эстетического способа разрешения жизненных противоречий необходимо принимать во внимание при изучении явлений расцвета искусства и культуры на фоне явного социально-экономического и политического кризиса, в условиях кардинальных перемен, переживаемых данным обществом. Высокая художественная активность в такие периоды в значительной мере определяется стремлением зафиксировать, оформить, выстроить и даже противопоставить новую художественную реальность как противовес смятению, вызванному крушением и ломкой жизненного уклада. Известно, что способность к художественному творчеству даже при наличии развитой одаренности, тонкой и восприимчивой психической организации, осознанного намерения реализуется в полной мере при условии погруженности в «стихию жизни» (Г.-В.-Ф. Гегель), столкновении с обстоятельствами, потрясающими душу художника.

Отмеченный нами эстетический способ разрешения противоречий не следует ограничивать только лишь кругом людей, посвятивших жизнь искусству, поскольку эстетическую активность следует рассматривать как универсальную человеческую способность, получающую выражение в стремлении восстановить образы, разрушенные вторжением реальности. При этом так же, как и в процессе создания художественного произве-

дения, выстраивается воображаемый диалог с предполагаемой публикой: противодействуя разорванности, расплывчатости, неопределенности наличного существования, субъект эстетической активности невольно стремится предвосхитить оценки со стороны значимых для него людей, рассчитывая на симпатию, сочувствие и сопереживание.

Процесс восстановления образной системы, определяющей внутренний план личности нашего современника, представляет для исследователя особый интерес как одна из форм эстетического разрешения противоречий, возникающих в ходе взаимоотношений с людьми, выступающими объектами эмоциональной привязанности. Так в классическом отображении логики любовных переживаний в интерпретации Стендаля, ярким проявлением эстетического отношения можно признать феномен «кристаллизации», который можно рассматривать показательным примером того, как «действительность спешит придать себе форму, соответствующую нашим желаниям» [3]. Сам механизм проявления этого чувства создает нам пример ещё одной формы эстетического разрешения жизненных противоречий, широко распространенной в современной культуре. Эстетическая активность влюбленного человека включает не только совершенствование объекта любви в своем сознании, но также своеобразное наделение объекта любви оформленным целостным образом мира, причем, исключительное место в этом создаваемом для другого представлении о реальности влюбленный отводит образу самого себя, вызывающему чувственное удовольствие и восхищение.

При этом следует отметить, что эстетическая активность человека способна не только разрешать, но и порождать новые жизненные противоречия. Возможные варианты эстетической активности становятся источником беспокойства и страдания и приводят к разочарованию в силу того, что объект эмоциональной привязанности неизменно «ускользает», избегая формы. Всё же для разрешения конфликтов подобного рода в свою очередь востребованным вновь может оказаться именно эстетическое примирение. Условным образом возможный выход можно определить как «дистанцирование»: воссоздание психологической дистанции, «отделение» объекта привязанности, что выражается в признании его самоценности, внутренней самостоятельности и спонтанного начала в его поведении (включая его собственную эстетическую активность). Кроме того, эстетическая возможность разрешения напряжения, порождаемого рассогласованностью между представлением об объекте привязанности и реальностью, может выступить как психологическая готовность и способность к постоянному воссозданию утраченной целостности и законченности образа.

В феномене эстетического разрешения противоречий жизни раскрывается сложность взаимоотношений между субъективной реальностью и наличным бытием. Реализация эстетической активности не является единственно возможным способом преодоления жизненных противоречий, но может рассматриваться в качестве важнейшего показателя психологической компетентности в ходе преодоления кризисных явлений.

Обращение к данной проблематике с целью многомерного и целостного раскрытия значимости эстетических переживаний в духовной жизни имеет

непосредственное прикладное значение на современном этапе. В этом отношении важнейшей задачей становится включение в сферу рассмотрения широкого круга явлений, составляющих чувственный опыт человека. К компонентам познавательных процессов и научного мышления, в частности, относятся чувство формы и её предвосхищение, переживание совершенства и красоты объекта, «способность в акте созерцания схватывать факт в его всеобщем значении». Эстетическая активность человека ведёт к преодолению орудийности и прагматизма по отношению к действительности. Поощрение и развитие эстетической активности, на наш взгляд, следует признать одной из главных задач преподавания гуманитарных дисциплин в вузе.

Осознание высокой ценности эстетического разрешения противоречий тем более важно в настоящее время, что распространение массовой культуры, построенной на доминировании стереотипов в сфере восприятия, препятствует развитию творческого начала в человеке, фиксируя внимание на сиюминутных желаниях, ощущениях и сводя эстетическую активность к потребности обладания красивыми вещами и заботе о собственной внешней привлекательности, способной вызывать желание обладания.

Актуальность исследования эстетических чувств обостряется в связи с усиливающимся влиянием массовой культуры, которая активизирует, в первую очередь, глубинные внеэстетические пласты эмоционально-чувственной сферы человека. Одним из главных механизмов воздействия массовой культуры, нацеленной на поддержание духовной пассивности и обеднение духовной жизни, является возбуждение и стимулирование острых переживаний, базирующихся на естественном, витальном фундаменте, а также страстей, которые не способствуют духовной самостоятельности, хотя формы зависимости, которые она порождает, могут быть представлены и восприняты как «сладостный плен». Продукты массовой культуры «потрясают», «затрагивают», но эти чувства ведут к «отчуждению свободы» (Ж.-П. Сартр). Этот эмоционально-чувственный фон в свою очередь детерминирует развитие искусства и художественной культуры и приводит к усилению тенденций натурализации, ослабления и сокращения эстетической дистанции в ходе восприятия действительности.

Таким образом, в современных социокультурных условиях действуют факторы, блокирующие развитие эстетической активности, поддерживающие интенсивность, напряженность, остроту, динамику эмоциональной жизни, при этом способные обеднять и даже примитивизировать мир переживаний современного человека, что происходит именно за счет ослабления степени присутствия эстетического начала в чувственной сфере.

Обращение к сложнейшему вопросу о сущности и значении эстетической активности человека в преодолении жизненных противоречий позволяет раскрыть универсальный характер этой всепроникающей и трудно постижимой эмоционально-чувственной связи человека с миром, выявить активное участие эмоционально-чувственного компонента в культуре повседневности.

В работах, посвященных проблематике исторической психологии, отмечается интегрирующее, компенсирующее, амбивалентное, революционное

и регрессивное действие эмоционального фактора. Вместе с тем, сосредоточенность на эмоционально-чувственном мире, тенденция к углубленному самосозерцанию, осознание уникальности индивидуального опыта переживаний, стремление ее подчеркнуть и зафиксировать порождают духовные явления, которые в истории культуры расцениваются как открытия в сфере поиска новых форм для выражения напряжения внутренней жизни в произведениях искусства, религиозных откровениях, философских учениях.

Стремление к эстетическим переживаниям способно стать важнейшим побудительным стимулом духовной активности. При этом классиками психологической науки подчеркивается, что эстетическая мотивация представляет собой наиболее сложный вид мотивации, определяющей восприятие действительности [2].

Приходится признать, что научно обоснованное дифференцирование и точное определение конкретных форм реализации эстетического преодоления жизненных кризисов выступает исследовательской задачей высокой степени сложности, для разрешения которой требуется привлечение методов и данных различных научных дисциплин. Всестороннее междисциплинарное исследование проявления эстетического способа преодоления жизненных противоречий, выявление его значения в мире повседневности, прослеживание его изменчивости при условии предметного расширения сферы его рассмотрения, основательной теоретической подготовленности и обеспечения эмпирической достоверности способно служить более полному и ёмкому освещению историко-культурного процесса.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Сенсорно-перцептивная организация человека / Ананьев Б. Г. // Психология и проблемы человекознания : Избр. психологич. труды. — М.; Воронеж, 1996. — С. 130.
2. Ильенков Э. В. О «специфике» искусства // Ильенков Э. В. Искусство и коммунистический идеал. — М., 1984. — С. 222.
3. Мердок А. Алое и зелёное : Роман / А. Мердок. — М., 2001. — С. 100.
4. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Рубинштейн С. Л. // Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб., 2003.
5. Стендаль. О любви // Стендаль. Собр. соч. : В 12 т. — М., 1978. — Т. 7. — С. 32.

І. В. Мишина
кандидат культурології
доцент Державної полярної академії
Санкт-Петербург

ЕСТЕТИЧНЕ ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВИХ КРИЗ ЯК ПРОЯВ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Резюме

В статті проблеми подолання життєвих криз та особливості творчого потенціалу особистості розглянуті у естетичному вимірі.

Ключові слова: життєва криза, подолання, естетичний вимір, творчий потенціал.

I. V. Mishina
Cultural Studies PhD, Associate Professor Reigning polar akademiya
St. Petersburg

AESTHETIC OVERCOMING LIFE CRISIS AS A MANIFESTATION OF CREATIVE POTENTIAL

Summary
In this article the problems of overcoming life's crisis and the personality creative potential's features are analyzed in aesthetic evaluation.

Key words: life's crisis, overcoming, aesthetic evaluation, creative potential.

УДК 159.964.2

В. М. Радчук
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри практичної психології
Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича
А. А. Сімак
кандидат психол. наук,
асистент кафедри практичної психології
Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича

ЕТІОЛОГІЯ НЕСВІДОМИХ МЕХАНІЗМІВ ВИБОРУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА З ДИСФУНКЦІОНАЛЬНИМ ПОТЕНЦІАЛОМ «ГНІВОМАНА»

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 програми 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.

Ідея романтичного кохання, яка лежить в основі шлюбних стосунків, 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 стосунків 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»), будучі 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 мисте-

 © Радчук В. М., Сімак А. А., 2012

цтві, 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, 228–250; 7, 123–141].

Саме тому, первинним мотивом, латентною програмою будь-яких стосунків є архетипове прагнення суб'єкта повернутися назад, «додому» і возз'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, 34–45; 6, 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, 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, 291; 3, 45–52; 5, 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, 43; 7, 223–246].

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, який 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, 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, екстремальні випадки повсякденного життя, також, викликають різнобічні травми: травми «надлишку» та «дефіциту», емоційного поглинання або занедбаності тощо [8, 225–240].

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 протягом 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 «достатньо 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, 142; 3, 54–82; 5, 38–47; 7, 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 протягом всього життя суб'єкта і може завести настільки далеко, що людина стане «вибирати», звісно несвідомо, для формування стосунків, також, травмованих суб'єктів [6, 208].

Тепер розглянемо феноменологічний динамічний патерн суб'єкта при дисфункціональному потенціалі «гнівомана». Характерологічні особливості партнера-гнівомана 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 того, що людина стає гнівоманом обумовлені певними ситуаціями дитинства у конфронтації з якими дитина відчуває безпорадність та сум, які вона не може аналізувати в даний момент, накопичуючи їх, тому вона тільки в дорослому віці виплескує їх у вигляді гніву та люті на шлюбних партнерів [4, 24–82; 5, 56–77; 7, 213–220; 9, 112–146].

Отже, етіопатогенез феноменологічного динамічного патерну при дисфункціональному потенціалі «гнівомана» проявляється у тому, що:

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 ким вступають у шлюбні стосунки;

3) в дитинстві гнівомани гостро відчували своє безсилля (у них були батьки-алкоголіки, яких вони не могли врятувати; 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, 213–220; 7, 112–146].

Розглянувши етіопатогенез феноменологічного динамічного патерну суб'єкта при дисфункціональному потенціалі «гнівомана» треба зупинитися на несвідомих механізмах вибору такого партнера для шлюбних стосунків. 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 притягають 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, 126–137; 4, 24–82; 5, 56–77; 7, 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.

Список літератури

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.

В. Н. Радчук
кандидат психол. наук, доцент,
заведующая кафедрой практической психологии
Черновицкого национального университета им. Ю. Федьковича
А. А. Симак
кандидат психол. наук,
ассистент кафедры практической психологии
Черновицкого национального университета им. Ю. Федьковича

ЭТИОЛОГИЯ БЕССОЗНАТЕЛЬНЫХ МЕХАНИЗМОВ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА С ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ «ГНЕВОМАНА»

Резюме

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 воссоединению 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.

Ключевые слова: феноменологический динамический паттерн, травма сепарации, «считывания» мира, родительское имаго, ощущение бессилия, поиск «Всемогущего Другого», дисфункциональный потенциал «гневомана», эмоциональная запрограммированность.

V. Radchuk
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head ofthe Applied Psychology Chair.
Yurij Fedkovich Chernivtsi National University.
A. Simak
Candidate of Psychological Sciences, stork. Lekturer of Applied Psychology
chain. Yurij Fedkovich Chernivtsi National University

ETIOLOGY UNCONSCIOUS MECHANISMS CHOICE MARRIAGE PARTNERS FROM DYSFUNCTIONAL POTENTIAL «ANGERMAN»

Summary

The paper deals with the problem of unconsciousmechanismsof choice of marriage partner from the positions of young psychoanalytic discourse. There is analized etiopathogenesis of phenomenologicaldynamicpattern information of theparadigm ofdisfunctionalpotential of «anger-maniac». The ideathat the basis oflatentmaritalrelationsprogramis in an archetypicaldesire of the subjectto thereunionwith the «Other». There is explicated isbeing developed mechanism of phenomenological»reading» out the worldand therelationshipsof the proper the «I» with the «Other» that is interiorized in the form of complexes, and the extrapolatedfeeling of it becomes the basis forunderstandingthe worldandit influences significantly on thechoiceof marriagepartnerand future relationships

Key words: phenomenological dynamic pattern, traumaof separation, «reading» out the world, paternalimago, a sense of powerlessness, search «Almighty Other», disfunctionalpotential of «anger-maniac», «emotional programicy».

УДК 613.614(470)

О. В. Розанова
аспирантка кафедры клинической психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова
Н. Н. Кабатова
психолог

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СВЯЗИ С ПЕРЕЖИТЫМ ЖИЗНЕННЫМ СТРЕССОМ

Данная статья посвящена исследованию феномена жизнестойкости у пожилых людей, переживших стрессовые события на протяжении жизни, в ракурсе связи жизнестойкости с психологическими чертами личности (в рамках модели «Большая Пятерка»). В качестве респондентов выступили 64 человека пожилого возраста (56–88 лет) обоих полов.
Ключевые слова: жизнестойкость, стресс, личностные особенности, психическое здоровье, пожилые люди.

Ряд исследований свидетельствует о том, что тяжелый стресс, пережитый в различные периоды жизни, откладывает отпечаток на многие психосоциальные показатели у лиц пожилого возраста. В частности, у жертв Холокоста эмоциональный дистресс в пожилом возрасте (через 50 лет после окончания II Мировой войны) сохраняет связь с выраженностью пережитого стресса [3]. Другие исследования указывают на связь между пережитым стрессом, степенью эмоционального выгорания и личностными особенностями в рамках модели «Большая Пятерка» [7].

Исследования в этом направлении развиваются в контексте концепции психического (ментального) здоровья — многомерного показателя, отражающего эффективность социального функционирования, степень адаптации, состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества. В парадигме психологического здоровья пожилого человека недостаточно внимания уделяется факторам личности, как интегральным психологическим чертам, характеризующим ресурсный потенциал человека и выражающим степень социальной адаптивности человека в трудных жизненных ситуациях. Такой подход способствует выявлению факторов устойчивости к стрессам, оценивает ресурсы преодоления трудных жизненных ситуаций и дает возможности понять факторы активного жизненного позиционирования и конструктивного самовыражения у лиц, сохранивших психическое здоровье в пожилом возрасте. Одним из современных подходов к пониманию устойчивости перед лицом жизненного стресса является анализ понятия жизнестойкости как интегрального показателя способности противостоять трудностям. Это направление, разрабатываемое С. Мадди, в отечественной психологии стало изучаться недавно.

© Розанова О. В., Кабатова Н. Н., 2012

Родственные по своей природе психологические феномены, которые исследовались в отечественной психологии — это понятие о личностном адаптационном потенциале, определяющем устойчивость человека к экстремальным факторам, предложенное А. Г. Маклаковым, и понятие о личностном потенциале, разрабатываемое Д. А. Леонтьевым на основе синтеза философских идей М. К. Мамардашвили, П. Тиллиха, Э. Фромма и В. Франкла.

В настоящей работе нами проведено исследование, направленное на изучение возможных взаимосвязей между пережитым жизненным стрессом, личностными особенностями в рамках модели «Большая Пятерка» и жизнестойкостью в рамках концепции С. Мадди. В качестве испытуемых выступили люди пожилого возраста (56–88 лет). Проинтервьюировано было 64 человека. По итогам оценки заполнения опросника NEO-PR, 10 человек не вошли в выборку по причине невалидности теста. В окончательную выборку вошло 54 человека: 21 мужчина и 33 женщины. Средний возраст испытуемых составил 68 лет.

На первом этапе целесообразно рассмотреть различия в жизнестойкости мужчин и женщин (табл. 1). Для анализа различий средних значений показателей мужской и женской подвыборки использовали Т-критерий Стьюдента.

Как видно из табл. 1, мужчины статистически значимо превосходят женщин по таким параметрам теста Мадди, как: «Принятие риска»; «Жизнестойкость»; а также по таким шкалам и подшкалам факторно-аналитической модели личности «Большая Пятерка» как: «Тревожность» (TN1); «Позитивные эмоции» (TE6); «Эстетика» (TO2); «Чувства» (TO3) и «Честность» (TA2). Наблюдается также статистически неподтвержденное превышение суммарного жизненного стресса у мужчин по сравнению с женщинами. Таким образом, гендерные отличия в данной выборке касаются риска, жизнестойкости и большего накопленного числа негативных жизненных событий у мужчин. У мужчин оказалось также больше позитивных эмоций, эстетических мотивов, они более ярко переживают эмоциональные состояния, более искренни в выражении своих чувств.

Для оценки роли стресса как фактора, модулирующего жизнестойкость, использовался простой линейный корреляционный/регрессионный анализ (см. таблицу 2 и 3). В таком виде анализа стандартизированные коэффициенты регрессии (β) совпадают с коэффициентами парной корреляции по Пирсону (r). Для построения также рассчитывались константа (C) и нестандартизованный коэффициент корреляции (B).

Из таблицы 2 видно, что полученные уравнения не являются статистически значимыми, в связи с чем нет оснований утверждать о наличии регрессионной зависимости между уровнем стресса и жизнестойкостью. В то же время все коэффициенты корреляции оказались хотя и слабыми, но отрицательными, т. е. показатели жизнестойкости по Мадди в целом очень слабо связаны со стрессом негативными обратными связями. В данной выборке люди пожилого возраста, которые в нашем исследовании показали достаточно высокий уровень жизнестойкости (среднее арифметическое значение жизнестойкости всей выборки составило 85,96 балла при норме

80,72) и тем самым продемонстрировали историю положительного переживания жизненного стресса. Можно предположить, что респонденты, имеющие высокую степень жизнестойкости, постепенно вытеснили или подменили воспоминания о негативном опыте воспоминаниями об успешном преодолении трудностей.

Таблица 1

Сравнение средних значений в подвыборках мужчин и женщин

Показатель	Пол				T	p
	Мужской		Женский			
	M	m	M	m		
Вовлеченность	42,33	1,37	38,18	1,67	1,92	0,06
Контроль	32,48	1,82	28,33	1,74	1,64	0,11
Принятие риска	18,24	1,20	15,03	1,04	2,02*	0,05
Жизнестойкость	92,95	3,73	81,52	3,94	2,11*	0,04
TN1	46,48	1,69	41,33	1,98	1,97*	0,05
TN2	53,76	2,25	49,03	1,91	1,61	0,12
TN3	49,90	1,32	53,55	1,83	−1,61	0,11
TN4	47,90	1,53	49,61	1,60	−0,77	0,45
TN5	45,43	1,80	46,85	1,54	−0,60	0,55
TN6	48,67	1,92	44,70	1,54	1,61	0,11
TN	48,14	1,83	46,24	1,91	0,72	0,47
TE1	54,81	2,04	50,73	1,35	1,67	0,10
TE2	50,10	2,13	48,82	1,56	0,48	0,63
TE4	53,57	2,44	51,03	1,69	0,86	0,40
TE5	47,57	2,32	50,27	1,42	−0,99	0,33
TE6	53,76	1,42	49,82	1,33	2,03*	0,05
TE	53,48	2,33	50,45	1,62	1,06	0,29
TO1	47,43	2,34	45,85	1,34	0,59	0,56
TO2	57,62	1,57	50,97	1,71	2,86*	0,01
TO3	53,86	1,77	47,52	1,15	3,00*	0,00
TO4	46,43	2,04	49,09	1,70	−1,00	0,32
TO5	54,29	1,68	51,55	1,39	1,26	0,22
TO6	47,10	2,01	45,24	1,42	0,75	0,46
TO	52,62	2,11	47,88	1,39	1,88	0,07
TA1	50,24	2,80	50,09	1,15	0,05	0,96
TA2	57,00	1,73	52,21	1,33	2,19*	0,03
TA3	54,14	2,05	50,73	1,73	1,28	0,21
TA4	50,95	2,84	53,33	1,62	−0,73	0,47
TA5	55,29	2,15	55,36	1,18	−0,03	0,97
TA6	57,29	1,87	54,18	1,65	1,25	0,22
TA	55,95	2,23	54,21	1,40	0,66	0,51
TC1	49,00	1,99	51,12	1,67	−0,82	0,42
TC2	50,14	1,90	48,64	1,93	0,56	0,58
TC3	54,81	1,58	52,06	1,46	1,28	0,21
TC4	52,76	1,53	52,70	1,49	0,03	0,98
TC5	49,76	2,16	51,82	1,38	−0,80	0,43
TC6	50,05	2,34	50,45	1,81	−0,14	0,89
TC	51,57	1,93	51,36	1,61	0,08	0,93
SUMLE	44,12	4,79	36,41	4,17	1,21	0,23
LNSUMLE	3,57	0,18	3,38	0,12	0,91	0,37

Примечание: * — статистически значимые критерии Стьюдента.

Таблица 2

Регрессионные уравнения, связывающие уровень стресса (SUMLE) и жизнестойкость

Показатель	Пол	C	B	β	T	p
Вовлеченность	М	43,56	−0,03	−0,10	−0,42	0,68
	Ж	39,46	−0,04	−0,09	−0,49	0,63
Контроль	М	32,77	−0,01	−0,02	−0,08	0,94
	Ж	30,45	−0,06	−0,14	−0,78	0,44
Принятие риска	М	19,82	−0,04	−0,14	−0,63	0,53
	Ж	14,99	0,00	0,00	0,02	0,98
Жизнестойкость	М	95,85	−0,07	−0,08	−0,37	0,72
	Ж	85,08	−0,10	−0,10	−0,58	0,57

Согласно исследованию С. Сиддиги и Э. Хасана выявлено, что среди воспоминаний тех респондентов, у которых выявлен низкий уровень «hardiness», преобладают события, в которых респонденты чувствовали, что не управляют событиями, не могут принять их вызов. Те респонденты, у кого был выявлен высокий уровень «hardiness», в прошлом имели больше событий, в которых они успешно справлялись с трудностями, принимали вызов, были верными себе. Можно предположить, что связь между стрессом и жизнестойкостью существует. Для подтверждения этой гипотезы потребуется провести дополнительное специализированное исследование, которое учтет качество пережитого стресса.

Дальнейший анализ касался взаимосвязи жизнестойкости и личностных переменных у мужчин и женщин. Данные представлены в таблице 3.

Как видно из представленных данных, установлено большое число статистически значимых коэффициентов регрессии (корреляции), что требует детальной интерпретации. Мы будем интерпретировать только статистически значимые взаимосвязи по шкалам «Большой Пятерки».

1. Шкала «Нейротизм» и ее подшкалы: Тревожность (N1); Враждебность (N2); Депрессия (N3); Рефлексия (N4); Импульсивность (N5); Ранимость (N6) во взаимосвязи с жизнестойкостью и ее компонентами.

Подвыборка мужчин: Взаимосвязь между «Тревожностью» (TN1) и «Принятием риска» (-0,72). Данная взаимосвязь является обратной — т. е. чем выше уровень тревожности у респондентов, тем ниже склонность к принятию риска. Обратная взаимосвязь прослеживается также между «Тревожностью» (TN1) и «Жизнестойкостью» (-0,61) — т. о. можно сделать вывод, что чем больше нарастание тревожности, беспокойства, нервозности, тем меньше степень жизнестойкости. Учитывая, что абсолютное значение коэффициента в группе мужчин выше, чем в группе женщин, можно утверждать, что у первых данная тенденция выражена сильнее. Описывая связь базовой шкалы «Нейротизм» с «Принятием риска» (-0,66) можно утверждать, что существует довольно сильная обратная зависимость степени «Принятие риска» от степени «Нейротизма». Чем выше «Нейротизм», тем меньше «Принятие риска», и наоборот. Эта особенность является определяющей в прослеживании взаимосвязи «Нейротизма» и «Жизнестойкости» (-0,52) у мужчин. При рассмотрении подшкалы «Депрессия»

выявлена ее обратная связь с показателями «Контроль» (-0,61), «Принятие риска» (-0,60) и «Жизнестойкость» (-0,62).

Таблица 3

Стандартизированные коэффициенты регрессии, показывающие взаимосвязи между жизнестойкостью и личностными характеристиками

Показатель	Пол							
	Мужской				Женский			
	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
TN1	−0,43	−0,47*	−0,72**	−0,61**	−0,49**	−0,55**	−0,54**	−0,59**
TN2	−0,34	−0,22	−0,47*	−0,38	−0,44*	−0,43*	−0,51**	0,50**
TN3	−0,37	−0,61**	−0,60**	−0,62**	−0,84**	−0,76**	−0,61**	−0,85**
TN4	−0,08	−0,46*	−0,55*	−0,43	−0,37*	−0,36*	−0,48**	−0,43*
TN5	−0,34	0,16	−0,31	−0,14	−0,30	−0,25	−0,34	−0,35*
TN6	−0,06	−0,25	−0,38	−0,26	−0,47**	−0,58**	−0,47**	−0,58**
TN	−0,38	−0,36	−0,66**	−0,52*	−0,63**	−0,63**	−0,63**	−0,71**
TE1	0,43	0,51*	0,34	0,52*	0,34	0,36*	0,02	0,31
TE2	0,13	0,35	0,06	0,25	0,37*	0,17	0,26	0,29
TE4	0,47*	0,55**	0,35	0,56**	0,45**	0,42*	0,17	0,44*
TE5	−0,07	0,37	−0,11	0,13	0,38*	0,20	0,18	0,30
TE6	0,31	0,66**	0,20	0,51*	0,48**	0,34	0,38*	0,46**
TE	0,23	0,67**	0,25	0,50*	0,61**	0,50**	0,34	0,57**
TO1	−0,17	0,26	0,18	0,13	0,15	0,05	0,07	0,11
TO2	0,08	0,25	0,28	0,24	0,44*	0,30	0,57**	0,45**
TO3	−0,08	0,51*	0,14	0,28	0,39*	0,41*	0,37*	0,43*
TO4	0,39	0,39	0,43	0,47*	0,35*	0,35*	0,27	0,37*
TO5	−0,12	0,26	0,23	0,16	0,38*	0,41*	0,33	0,44*
TO6	−0,11	0,08	−0,14	−0,03	0,24	0,38*	0,54**	0,39*
TO	−0,03	0,42	0,28	0,29	0,50**	0,46**	0,53**	0,55**
TA1	0,63**	0,35	0,45*	0,54*	0,46**	0,45**	0,36*	0,49**
TA2	0,29	−0,17	0,10	0,05	0,03	−0,07	0,05	0,00
TA3	0,24	0,23	0,17	0,26	0,34*	0,21	0,08	0,27
TA4	0,16	−0,10	0,35	0,11	0,38*	0,27	0,44*	0,40*
TA5	0,04	0,06	0,01	0,05	−0,19	−0,18	−0,12	−0,19
TA6	−0,14	0,07	0,15	0,03	0,41*	0,27	0,05	0,33
TA	0,36	0,13	0,34	0,30	0,38*	0,24	0,22	0,33
TC1	0,49*	0,32	0,50*	0,49*	0,53**	0,39*	0,33	0,48**
TC2	0,05	0,02	−0,23	−0,03	0,46**	0,48**	0,41*	0,52**
TC3	0,45*	0,20	0,28	0,36	0,22	0,19	0,40*	0,28
TC4	0,19	0,30	0,15	0,27	0,65**	0,56**	0,40*	0,64**
TC5	0,40	0,35	0,34	0,43	0,35*	0,32	0,35*	0,38*
TC6	0,18	−0,12	0,11	0,04	0,44*	0,41*	0,38*	0,47**
TC	0,37	0,21	0,22	0,31	0,58**	0,52**	0,49**	0,61**
SUMLE	−0,10	−0,02	−0,14	−0,08	−0,09	−0,14	0,00	−0,10
LNSUMLE	−0,16	−0,17	−0,31	−0,24	−0,07	−0,06	0,04	−0,06

Примечание: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$

Подвыборка женщин: Рассмотрим взаимосвязь «Нейротизма» (TN) и «Жизнестойкости» (-0,71). Данная взаимосвязь является обратной, т. е.

чем выше уровень «Нейротизма», тем ниже уровень «Жизнестойкости», такая же обратная взаимосвязь «Нейротизма» с «Вовлеченностью» (-0,63), «Контролем» (-0,63), «Принятием риска» (-0,63) у женщин. У женщин выявилась обратная взаимосвязь «Жизнестойкость» (-0,58), «Вовлеченность» (-0,47), «Контроль» (-0,58), «Принятие риска» (-0,47) с такой особенности личности как «Ранимость», которая не прослеживается у мужчин. Самая значимая обратная взаимосвязь у женщин: «Жизнестойкость» (-0,85), «Вовлеченность» (-0,84), «Контроль» (-0,76), «Принятие риска» (-0,61) с подшкалой «Депрессия».

Таким образом, анализ связей базовой шкалы «Нейротизм» показал, что подшкалы «Рефлексия» (TN4) и особенно «Импульсивность» (TN5) не имеют значимой взаимосвязи с «Жизнестойкостью» как у мужчин, так и у женщин. Наиболее тесная обратная взаимосвязь с жизнестойкостью была определена у подшкалы «Депрессия»: у мужчин (-0,62), у женщин (-0,85). Иными словами, можно полагать, что наиболее сильным фактором угнетения жизнестойкости у обоих полов является депрессия. У женщин обратная связь депрессии и жизнестойкости является почти абсолютной. Если у женщин повышенная тревожность угнетает как саму жизнестойкость, так и все ее составляющие, то у мужчин тревожность снижает только степень «Принятия риска», менее затрагивая «Вовлеченность» и «Контроль». «Ранимость» у мужчин не оказывает сколько-нибудь серьезного влияния на их жизнестойкость и ее составляющие, в то время как для женщин степень ранимости является тесно обратно-связанной со всеми составляющими и самой жизнестойкостью.

2. Шкала «Экстраверсии» и ее подшкалы: «Сердечность» (TE1), «Общительность» (TE2), «Настойчивость» (TE3), «Активность» (TE4), «Поиск возбуждения» (TE5), «Позитивные эмоции» (TE6) во взаимосвязи с «Жизнестойкостью» и ее компонентами.

Подвыборка мужчин: Обнаруживается высокая степень прямой связи «Контроля» с «Экстраверсией» (0,67) и подшкалой «Позитивные эмоции» (E6) (0,66). Выявленная положительная взаимосвязь шкалы «Активность» (TE4) с «Контролем» (0,55) и с «Жизнестойкостью» (0,56) — позволяет сделать вывод — чем больше «Активности», тем больше «Жизнестойкость» и ее составляющая «Контроль» у мужчин.

Подвыборка женщин: У женщин шкала «Экстраверсия» (TE) находится в прямой связи с параметром «Жизнестойкость» (0,57), а такие составные компоненты жизнестойкости как «Вовлеченность» и «Контроль» взаимодействуют с базовой шкалой «Экстраверсия» (TE) (0,61) и (0,50) соответственно. Кроме того, прослеживается четкая прямая связь между подшкалой «Активность» (TE4) и «Позитивные эмоции» (E6) с показателем «Вовлеченность» (0,45) и (0,48), соответственно. Выявлена прямая связь между «Позитивные эмоции» и «Жизнестойкость» (0,46).

3. Шкала «Сотрудничество» и подшкалы: «Доверие» (TA1), «Честность» (TA2), «Альтруизм» (TA3), «Уступчивость» (TA4), «Скромность» (TA5), «Чуткость» (TA6) во взаимосвязи с жизнестойкостью и ее компонентами.

Подвыборка мужчин: Степень прямой связи «Доверия», как составной части «Сотрудничества», с «Вовлеченностью» у мужчин оказалась равной

(0,63), что само по себе является высоким показателем. Это очень характерно для мужчин (значительно больше, чем у женщин, 0,46), вероятно, мужчинам приходится больше вступать в отношения сотрудничества, проявляя большую степень доверия для сохранения устойчивости.

Подвыборка женщин: у женщин взаимосвязь подшкалы (ТА1) «Доверие» прослеживается с составляющими: «Вовлеченность» (0,46), «Контроль» (0,45) и «Жизнестойкость» (0,49)

Таким образом, по базовой личностной шкале «Сотрудничество» (которая иногда трактуется как «Дружелюбие» и подчеркивает межличностный компонент индивиддуума), и у женщин и у мужчин выявлена прямая взаимосвязь только по подшкале «Доверие». Доверие является важным компонентом социального взаимодействия и взаимопомощи, что имеет большое значение. Учитывая, что абсолютное значение коэффициента в группе мужчин выше, чем в группе женщин, можно утверждать, что у первых данная тенденция выражена сильнее.

4. Шкала «Открытость опыту» и подшкалы: «Фантазия» (ТО1), «Эстетика» (ТО2), «Чувства» (ТО3), «Действия» (ТО4), «Идеи» (ТО5), «Ценности» (ТО6) во взаимосвязи с жизнестойкостью и ее компонентами.

Подвыборка женщин: с базовой шкалой «Открытость опыту» прослежена прямая взаимосвязь со всеми составляющими жизнестойкости: «Вовлеченность» (0,50), «Контроль» (0,46), «Принятие риска» (0,53) и с «Жизнестойкостью» в том числе (0,55). «Принятие риска» взаимосвязана с такими подшкалами как «Эстетика» (0,57) и «Ценности» (0,54)

У мужчин с такой шкалой как «Открытость опыту» никаких связей не выявлено.

5. Рассмотрим взаимосвязь шкалы «Добросовестность» и подшкал: «Компетентность» (ТС1), «Организованность» (ТС2), «Послушность долгу» (ТС3), «Стремление к достижениям» (ТС4), «Самодисциплина» (ТС5), «Обдумывание поступков» (ТС6) с жизнестойкостью и ее компонентами.

Подвыборка женщин: «Компетентность» (ТС1) состоит в прямой взаимосвязи с «Вовлеченностью» (0,53) и «Жизнестойкостью» (0,48); «Организованность» (ТС2) состоит в прямой взаимосвязи с «Вовлеченностью» (0,46), «Контролем» (0,48) и «Жизнестойкостью» (0,52); «Стремление к достижениям» (ТС4) связано с «Вовлеченность» (0,65), «Контроль» (0,56) и «Жизнестойкость» (0,64); «Обдумывание поступков» (ТС6) состоит в прямой взаимосвязи с «Вовлеченностью» (0,44) и «Жизнестойкостью» (0,47); Базовая шкала «Добросовестность» связана с «Вовлеченностью» (0,58), «Контролем» (0,52), «Принятием риска» (0,49). Также прослеживается тесная взаимосвязь между «Добросовестность» и «Жизнестойкость» (0,61).

У мужчин по шкале «Добросовестность» никаких взаимосвязей с жизнестойкостью и ее составляющими не обнаружено.

Проанализировав полученные результаты исследования, можно сделать следующие предварительные выводы. В результате изучения связи жизнестойкости со свойствами и чертами личности выявлено большое количество взаимосвязей. Можно утверждать, что наиболее сильным фактором, снижающим жизнестойкость у обоих полов, является депрессия.

У женщин обратная связь депрессии и жизнестойкости является почти абсолютной. Если у женщин повышенная тревожность угнетает как саму жизнестойкость, так и все ее составляющие, то у мужчин тревожность снижает только степень «Принятия риска» и степень жизнестойкости, менее затрагивая «Вовлеченность» и «Контроль».

«Ранимость» у мужчин не оказывает сколько-нибудь серьезного влияния на их жизнестойкость и ее составляющие, в то время как для женщин степень ранимости является тесно обратносвязанной со всеми составляющими и самой жизнестойкостью. В то время как женщины демонстрируют более высокую обратную связь ряда личностных характеристик базисной шкалы «Нейротизм» (больше, чем у мужчин), они же демонстрируют и более высокую прямую связь жизнестойкости с экстраверсией, позитивными эмоциями и добросовестностью (больше, чем у мужчин). У мужчин выявляется высокая прямая взаимосвязь между активностью и жизнестойкостью. В противовес женщинам связь между добросовестностью и открытостью опыту с жизнестойкостью у мужчин не прослеживаются.

Судя по регрессионным уравнениям, связывающим уровень стресса и жизнестойкость, нет оснований утверждать о наличии регрессионной зависимости между уровнем стресса и жизнестойкостью. В данной выборке мужчины в пожилом возрасте статистически значимо превосходят женщин по таким параметрам, как: «Жизнестойкость», «Принятие риска», «Позитивные эмоции», «Тревожность», «Эстетика», «Чувства» и «Честность».

Полученные данные являются основанием для дальнейших исследований на больших выборках, где более вероятно выявление роли стрессовых событий жизни как факторов, влияющих на жизнестойкость при модулирующем влиянии личностных особенностей.

Список литературы

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. — С. 82–90.
2. Пенова И. К., Розанов В. А. Оценка психологических факторов уязвимости и устойчивости к стрессу у медицинских работников / И. К. Пенова, В. А. Розанов // Таврический журнал психиатрии. — 2011. — Т. 15, № 3 (56). — С. 100–105.
3. Шкуратова И. П., Анненкова Е. А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями / И. П. Шкуратова, Е. А. Анненкова // Психология кризиса и кризисных состояний. Междисциплинарный ежегодник. — 2007. — Вып. 4. — С. 17–23.
4. Huang C. Hardiness and stress: A critical review // Maternal-Child Nursing Journal. — 1995. — Jul-Sep. — P. 82–89.
5. Maddi C., Salvatore R., Khoshaba D., Deborah M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. — 1994. — Oct. — P. 265–274.
6. Shemesh A. A., Kohn R., Radomislensky I., Brodsky J., Levav I. Emotional distress and other health-related dimensions among elderly survivors of the Shoa living in the community // Isr. J. Psychiatry Relat Sci. — 2008.

О. В. Розанова
аспірантка кафедри клінічної психології
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
Н. М. Кабатова
психолог

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ У ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В ЗВ'ЯЗКУ З ПЕРЕЖИТИМ ЖИТТЄВИМ СТРЕСОМ

Резюме

Ця стаття присвячена дослідженню феномена життєстійкості у літніх людей, які переживали стресові події протягом життя, в ракурсі зв'язку життєстійкості з психологічними рисами особистості (в рамках моделі «Великої П'ятірки»). В якості респондентів виступили 64 людини похилого віку (56–88 років) обох статей.

Ключові слова: життєстійкість, стрес, особистісні особливості, психічне здоров'я, літні люди.

O. V. Rozanova
post-graduate student of Clinical Psychology Department
Odesa I. I. Mechnikov National University
N. Kabatova
psychologist

INVESTIGATION PERSONAL DETERMINANTS OF VIABILITY OLDER PEOPLE DUE TO LIFE STRESS EXPERIENCED

Summary

This paper investigates the phenomenon of resilience in older people experiencing stressful events through out life, from the perspective of resilience dueto psychological personality traits (with in the «Big Five»). The respondents were 64 people aged (56–88 years) both sexes.

Key words: resilience, stress, personality traits, mental health, elderly people.

УДК 159.922.76–056.313

Н. Є. Сєромаха
асистент кафедри дефектології
та психологічної корекції
Луганського національного
університету ім. Тараса Шевченка

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В СИТУАЦІЯХ ФРУСТРАЦІЇ

В статті розкрито результати формувального етапу дослідження, представлено аналіз когнітивно-змістовного, мотиваційно-вольового та власне поведінкового компонентів організації поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації.
Ключові слова: поведінка в ситуаціях фрустрації, розумово відстала дитина, корекційно-розвивальна робота.

Кожна людина в житті зіштовхується з ситуаціями фрустрації, уникнути їх неможливо. Складні ситуації можуть виникати в різних сферах — навчальній, трудової діяльності, міжособистісних стосунках, соціально-побутовій сфері. Перспективним завданням становлення особистості розумово відсталої дитини виступає успішна її соціалізація, адаптація до умов оточуючої дійсності, що передбачає не тільки засвоєння соціального досвіду, норм, правил соціальної поведінки, але й розвиток уміння переборювати труднощі, корекцію дезадаптивних форм поведінки в ситуаціях фрустрації (В. І. Бондар, О. М. Граборов, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, А. І. Капустін, Н. Л. Коломінський, О. В. Липа, В. І. Лубовський, М. П. Матвєєва, В. М. Синьов, О. П. Хохліна, Ж. І. Шиф).

Експериментальна програма комплексної корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації реалізовувалась протягом 2011–2012 навчального року, для перевірки ефективності якої в кінці навчального року був проведений контрольний експеримент. Спеціально організована експериментальна робота спрямовувалась на корекцію негативних емоційно-поведінкових реакцій, розвиток усвідомлених, адекватних ситуації форм поведінки розумово відсталих дітей. Комплексний характер корекційно-розвивальної роботи полягав у всебічному впливі на змістовно-когнітивний, мотиваційно-вольовий та власне поведінкові компоненти організації поведінки досліджуваних в ситуаціях фрустрації.

В контрольному експерименті брали участь 78 розумово відсталих (РВ) дітей експериментальної групи (ЕГ) та 72 дитини контрольної групи (КГ), які не брали участь в процесі корекційно-розвивальної роботи. Усього в експерименті взяли участь 150 розумово відсталих дітей віком від 7 до 10 (11) років. Порівняння експериментальних даних контрольної та експериментальної груп дало можливість з'ясувати ефективність впроваджен-

 © Сєромаха Н. Є., 2012

ня експериментальної комплексної програми корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації. Для оцінки ефективності корекційної роботи був застосований наступний перелік експериментальних методик:

1. Стандартизована бесіда, яка дозволяла виявити розуміння дітьми поняття «складна ситуація», усвідомлення наявності таких ситуацій у власному житті чи житті оточуючих людей, повноту знань про способи вирішення складних ситуацій в діяльності. 2. Проективна методика Розенцвейга для дослідження реакцій дітей на невдачу та способів виходу з ситуацій фрустрації. 3. Експериментальна ситуація (1), за умовами якої дітям пропонувалось успішно виконати свідомо складне завдання з трудового навчання. Поведінкові реакції дітей фіксувалися експертами, що дозволяло виявити сформованість в досліджуваних мотиваційно-вольового компоненту поведінки в ситуаціях фрустрації. 4. Експериментальна ситуація (2) із застосуванням кубиків Кооса. В процесі складання візерунків з кубиків Кооса розумово відсталі діти зіштовхувалися з певними труднощами. В ситуаціях неуспіху, експериментатор фіксував кількість самостійних спроб при розв'язанні дитиною складних ситуацій, кількість необхідної допомоги з боку дорослого, конструктивність та неконструктивність дій в ситуаціях фрустрації.

Результати бесіди довели, що 73,1 % дітей ЕГ мають високий рівень усвідомленості, розуміння змісту складних ситуацій, їх основних ознак, шляхів виходу з ситуацій фрустрації, в повній мірі вербалізують власні думки (табл. 1).

Таблиця 1

Досліджувані	0	1	2
РВ діти ЕГ	0,00 %	26,90 %	73,10 %
РВ діти КГ	8,30 %	50,00 %	41,70 %

За показником *повнота* знань 57,7 % РВ дітей ЕГ показали високий рівень повноти знань про зміст ситуацій фрустрації в різних видах діяльності, самостійно наводили приклади ситуацій фрустрації, які траплялися в житті самих дітей або в житті їх близьких, друзів, володіли знаннями про шляхи виходу зі складних, критичних ситуацій діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Досліджувані	0	1	2
РВ діти ЕГ	3,80 %	38,50 %	57,70 %
РВ діти КГ	29,20 %	62,50 %	8,30 %

Бачимо, що РВ діти КГ в більшості розуміють, що таке складна ситуація, усвідомлюють наявність таких ситуацій в їх житті або в житті близьких, друзів, називають деякі ознаки ситуацій фрустрації, проте не мають повних знань про те, як можна правильно, конструктивно поводитись в ситуаціях фрустрації, знаходити вихід зі скрутного становища. Діти ознайомлені з типами ситуацій фрустрації в діяльності, визначають їх ха-

рактерні ознаки, такі як неочікуваність, розпач, хвилювання, необхідність допомоги з боку товариша, дорослого, повно чи частково уявляють негативний вплив невирішених ситуацій фрустрації на результат діяльності, процес спілкування з однолітками та дорослими. В процесі роботи при аналізі змодельованих ситуацій фрустрації діти пропонували застосування різних типів поведінки для подолання невдачі, адекватних кожному конкретному випадку. Наприклад, коли щось не виходить на уроці — «треба уважно слухати вчителя», «міркувати», «переписати завдання, щоб було чисто написано», «згадувати, що вчитель говорив»; коли тобою невдоволений вчитель — треба «подумати, що ти зробив неправильно», «просити вибачення», «слухати дорослого».

Результати повторної діагностики мотиваційно-вольового компонента поведінки в ситуаціях фрустрації свідчать про покращення самоконтролю та підвищення усвідомленості дій у розумово відсталих школярів ЕГ. Критеріями мотиваційно-вольового компонента виступають усвідомлений зв'язок поведінки з мотивом діяльності (усвідомленість) та орієнтація поведінки на мету діяльності (організованість). Розподіл досліджуваних за рівнями сформованості мотиваційно-вольового компоненту представлений в таблиці 3.

Таблиця 3

Досліджувані	0	1	2
РВ діти ЕГ	3,80 %	26,90 %	69,20 %
РВ діти КГ	12,50 %	54,20 %	33,30 %

При зіткненні з труднощами 69,2 % дітей ЕГ стали усвідомлювати мету поставленого завдання і намагалися досягти її без огляду на неочікувані труднощі в процесі виконання завдання. В ситуації фрустрації діти не тільки зберігали уявлення про первинну мету завдання, але й усвідомлювали мотив діяльності, заради чого вони намагалися подолати труднощі. Тільки 33,3 % досліджуваних КГ показали високий рівень усвідомленості та організованості поведінки в ситуаціях фрустрації. В більшості випадків діти КГ (54,2 %) в ситуації фрустрації втрачали зв'язок поведінки з первинною метою завдання, усвідомленим залишався тільки мотив діяльності, що відповідає середньому рівню сформованості мотиваційно-вольового компонента.

Учні, які були залучені до спеціальної роботи з корекції поведінки в ситуаціях фрустрації, при зіткненні з труднощами не сприймали складну ситуацію як загрозливу для їх діяльності. У розумово відсталих дітей ЕГ вже була сформована установка на те, що будь-яку ситуацію можна вирішити. Досліджувані сприймали ситуацію як проблемну, як ту, яка потребує розв'язання, і намагалися зорієнтуватися в нових умовах ситуації, тобто в діяльності дітей ЕГ чітко виділявся етап орієнтування. Учні могли зосереджено міркувати, намагатися самостійно вирішити ситуацію фрустрації, ставили запитання вчителю, могли брати приклад з інших дітей у вирішенні труднощів. У дітей ЕГ, які приділяли достатньо уваги орієнтуванню

в нових умовах задачі, при практичній реалізації мети завдання, спроби вирішити ситуацію фрустрації мали найчастіше результативний характер. Розумово відсталі молодші школярі КГ ситуацію фрустрації сприймали виключно як загрозливу. Це викликало внутрішній стан емоційного напруження, актуалізацію патернів захисної поведінки, що призводило до втрати організованості поведінки. Діти могли поводитись агресивно, проявляли емоції образи, невдоволення, роздратування.

Повторне застосування проективної методики Розенцвейга проводилось з метою виявлення спрямованості і характеру реагування розумово відсталих дітей в ситуаціях фрустрації. Під час контрольного експерименту була дещо змінена інструкція. В процесі аналізу ілюстрацій-коміксів тесту досліджувані повинні були надати «правильну», «еталонну» відповідь — «... як ти гадаєш, як повинен правильно відповісти хлопчик (дівчинка) в такій ситуації?». Результати порівняння середніх показників досліджуваних ЕГ та КГ наведені нижче (табл. 4).

Таблиця 4

Реакції	ЕГ	КГ
E	11,08	13,13
I	8,44	6,37
M	4,4	3,77
OD	6,73	10
ED	8,38	7,37
NP	8,88	6,2

Бачимо, що досліджувані ЕГ позитивно змінили спрямованість реакцій в ситуаціях фрустрації у порівнянні з дітьми КГ. З цього виходить, що результатом проведення корекційної роботи стає розуміння дітьми адекватних, конструктивних реакцій в ситуаціях фрустрації. Діти рідше стали засуджувати зовнішню причину ситуацій неуспіху, проявляти агресію, частіше звертаються до аналізу власних вчинків як можливих причин неуспіху в діяльності, рідше звинувачують у власній невдачі найближче оточення, намагаються прийняти ситуацію як таку, яка потребує її вирішення самостійно чи за допомогою дорослого. Аналіз типів реакцій доводить, що у дітей ЕГ знизилась кількість реакцій з фіксацією на перешкоді (OD) до 6,73, високим стає показник реакцій з фіксацією на задоволенні потреби (NP), досягнення мети діяльності (NP — 8,88) порівняно з дітьми з КГ (NP — 6,2). Наведені дані свідчать про те, що досліджувані ЕГ краще усвідомлюють власну відповідальність за виникнення та вирішення складних ситуацій в діяльності, можуть визнати власну провину, намагаються знайти конструктивне вирішення ситуацій фрустрації в формі звернення по допомогу до інших осіб, чи прийняття на себе зобов'язань з вирішення ситуації.

Повторне проведення експерименту із застосуванням кубиків Кооса виявило, що досліджувані ЕГ для вирішення ситуації фрустрації використовують більше самостійних спроб — 6,12 балів, ніж діти КГ — 3,9 балів, рідше потребують допомоги (ЕГ — 5,15, КГ — 6,62 балів). Досліджувані

ЕГ рідше відмовлялися продовжувати діяльність в ситуаціях неуспіху — 1,15 балів (табл. 5).

Таблиця 5

Досліджувані	Самостійні спроби (сер. бал)	Спроби за участю експер-ра (сер. бал)	Відмови (сер. бал)
РВ діти ЕГ	6,12	5,15	1,15
РВ діти КГ	3,9	6,62	2,04

В ситуації неуспіху РВ діти ЕГ починали аналізувати зразок завдання. Деякі з досліджуваних супроводжували такий аналіз вербальними висловлюваннями, вголос аналізували розташування частин візерунка на зразку, порівнювали зразок із власним візерунком. У випадку неможливості самостійно розібратися зверталися по допомогу до експериментатора. Аналіз зразка виступав для дітей важливою умовою реалізації їх подальших дій з вирішення неуспішної ситуації. Орієнтування в умовах нової ситуації діяльності, використання допомоги з боку експериментатора, дозволяли досліджуваним у подальшому діяти безпомилково і досягати необхідного результату. Якщо дитина не справлялася, діяла помилково, поетапне керівництво експериментатора дозволяло дитині вийти зі скрутного становища та виконати завдання успішно. РВ діти КГ не намагалися аналізувати зразок, коли опинялися в ситуації утруднення. Орієнтуванню в нових умовах ситуації вони приділяли недостатньо уваги і розпочинали діяти неправильно. Хибність дій не спонукала дітей зупинятися, вони продовжували виконувати нерезультативні спроби доки не відмовлялися від виконання завдання. РВ діти КГ не завжди приймали допомогу з боку експериментатора, не звертали уваги на підказки, діяли хаотично. Можна було спостерігати картину, коли РВ діти КГ в ситуації неуспіху одразу після перших невдалих спроб, відмовлялися від виконання завдання і пасивно очікували вирішення ситуації без їх втручання.

Порівняння експериментальних даних, отриманих за результатами констатувального та формувального експериментів, дало можливість з'ясувати ефективність впровадження комплексної програми корекції поведінки розумово відсталих молодших школярів в ситуаціях фрустрації. Для порівняння використовувались результати дослідження розумово відсталих дітей ЕГ. Частина показників дослідження має достатньо точний діапазон даних, тому для порівняння результатів досліджуваних ЕГ до і після проведення експерименту нами був використаний непараметричний критерій Уїлкінсона. Такі показники представлені в окремій таблиці (табл. 6).

Як бачимо, більша частина показників значущо змінилася в результаті експерименту. Зокрема, зменшились значення наступних показників: E (T=222; p<0,001), OD (T=325; p<0,001), E' (T=297; p<0,001), I (T=202; p=0,014), кількість спроб за допомогою (T=229; p<0,001), кількість відмов (T=253; p<0,001). Збільшилися значення наступних показників: I (T=37; p=0,006), NP (T=0; p<0,001), e (T=29,5; p=0,003), i (T=1,5; p<0,001), M (T=46; p=0,005), CGR (T=10,5; p=0,001), самостійні спроби (T=5; p<0,001).

Таблиця 6

	Конст.	Форм	Приріст (%)	T	p
E	12,4	11,08	−11	222	<0,001
I	7,01	8,44	20	37	0,006
M	4,2	4,4	5	100,5	0,613
OD	9,37	6,73	−28	325	<0,001
ED	8,44	8,38	−1	116	1
NP	5,5	8,88	61	0	<0,001
E1	7,33	5,25	−28	297	<0,001
E.1	2,81	2,69	−4	98,5	0,58
e	2,27	3,13	38	29,5	0,003
I1	0,42	0,67	60	22,5	0,097
I.1	4,56	3,44	−25	202	0,014
i	1,96	4,4	124	1,5	<0,001
M1	1,62	0,92	−43	156	0,058
M	1,08	2,12	96	46	0,005
m	1,27	1,12	−12	116,5	0,678
GCR	29,58	33,59	14	10,5	0,001
сам.спроб	4,62	6,12	32	5	<0,001
за допомогою	7,12	5,15	−28	229	<0,001
відмови	2,46	1,15	−53	253	<0,001

Отримані в результаті контрольного експерименту дані підтверджують позитивний вплив застосування спеціальної програми корекції поведінки розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях фрустрації. Досліджувані, які брали участь у формувальному експерименті, в ситуаціях фрустрації стали поводитись більш адекватно, підвищилася кількість конструктивних реакцій, у досягненні мети завдання діти стали більш наполегливими і самостійними. В рамках блоку корекції поведінки проводилась спеціальна робота, яка дозволяла розумово відсталим дітям оволодіти багатьма корисними уміннями і практичними навичками. Досліджувані дізналися про негативний вплив ненасильницьких, агресивних форм поведінки в складних ситуаціях, частіше стали стримувати себе у випадку виникнення почуття роздратування, гніву, образи. Отже, застосування експериментальної програми корекції мало позитивний вплив на розвиток когнітивно-змістовного, мотиваційно-вольового та власне поведінкового компонентів організації поведінки в ситуаціях фрустрації.

Список літератури

1. Маллаев Д. М. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника / Маллаев Д. М., Омарова П. О., Бажукова О. А. — СПб. : Речь, 2009. — 160 с.
2. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / Ирина Ивановна Мамайчук. — СПб. : Речь, 2004. — 400 с.

Н. Е. Серомаха
ассистент кафедры дефектологии
и психологической коррекции
Луганского национального
университета им. Тараса Шевченко

ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИТУАЦИЯХ ФРУСТРАЦИИ

Резюме

В статье раскрыты результаты формирующего этапа исследования, представлен анализ когнитивно-содержательного, мотивационно-волевого и поведенческого компонентов организации поведения умственно отсталых младших школьников в ситуациях фрустрации.

Ключевые слова: поведение в ситуациях фрустрации, умственно отсталый ребенок, коррекционно-развивающая работа.

N. E. Syeromaha
assistant of the department of Defectology
and psychological treatment
Lugansk National university of Taras Shevchenko

INVESTIGATION RESULTS OF CORRECTION BEHAVIOR MENTALLY RETARDED CHILDREN PRIMARY SCHOOL AGE IN SITUATIONS OF FRUSTRATION

Summary

The results of the forming stage of research are exposed in the article, an analysis is presented rich in content, motivational, volitional components of behavior mentally of backward junior schoolchildren in the situations of frustration.

Key words: behavior is in the situations of frustration, mentally backward child, correction.

УДК 159.923

А. А. Сімак
кандидат психологічних наук,
асистент кафедри практичної психології
Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича

АКТУАЛІЗАЦІЯ АКСІОПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ

Стаття присвячена теоретичному осмисленню ціннісних імператив та екзистенційної кризи з точки зору аксіопсихології. Висвітлюється концепт реципрокності аксіопсихологічного потенціалу в умовах перебування суб'єкта у полі кризи. Аналізуються особливості подолання кризової ситуації та генеза досвіду екзистенційно діяти.
Ключові слова: аксіопсихологічний потенціал, смислові універсалії, цінності, екзистенційна криза.

На сьогоднішній день аксіопсихологічна проблематика є найбільш актуальною у царині психологічної персонології. Артикульована З. Карпенко проблема аксіологічного повороту, що вимагає врахування впливу на досліджувану реальність не лише методів пізнання, а й суб'єкта пізнання як носія апріорних ментальних схем, потенційних інтерпретаційних матриць, детально обґрунтовується через співвіднесення образно-символічних просторових моделей репрезентації персонологічного знання з типами раціональності й історичними модифікаціями принципу детермінізму. Вчена підкреслює, що сучасна психологія особистості не може не бути аксіопсихологією особистості, тобто такою психологічною персонологією, що відкрито визнає неусувність ціннісної заангажованості будь-яких теоретичних побудов [8, 143].

Проблема структури та функцій ціннісних орієнтацій особистості у філософсько-соціологічному та психологічному аспектах активно розроблялася в сучасній вітчизняній та зарубіжній науці. Так, М. Рокіч підкреслював, що поняття цінностей скоріше, ніж будь-яке інше, повинно зайняти центральне місце яке здатне об'єднати інтереси різних наук, що стосуються людської поведінки [5, 4]. З. Карпенко вважаючи, що проблема використання аксіопсихології є історично вмотивованою необхідністю в сучасних дослідженнях, започаткувала та розвинула аксіологічний вимір в психологічній персонології [7, 7–12].

R. Williams та C. Kluckholn розглядають цінність як критерій, що використовується людьми для вибору та обґрунтування власних дій, оцінки інших людей, себе та подій [5, 4]. На думку Е. Фрома, спрямованість особистості на певну систему цінностей визначається приналежністю до відповідного типу соціального характеру, що формується за допомогою особливостей прояву та співвідношення процесів асиміляції (в термінах вченого, набуття і споживання речей) та соціалізації (встановлення стосунків з іншими людьми) [15, 247, 252–253].

© Сімак А. А., 2012

Найбільшого значення ціннісні орієнтації набули в гуманістичній та екзистенціальній психології, як стверджує З. Карпенко, лише в контексті гуманістичної психології людина розглядається як потенційно духовний суб'єкт і ставиться питання про самовияв цієї іманентної духовності під впливом комплементарного соціального оточення [6, 17]. Центральним поняттям теорії особистості К. Роджерса є «самість» — організована, послідовна концептуальна модель «Я» в структуру якої входять цінності, які безпосередньо переживаються людиною та запозичені цінності, інтроектовані нею із культури, що помилково інтерпретуються як власні [13, 46, 72]. З. Карпенко підкреслює, що введене К. Роджерсом поняття «ціннісного процесу» чи «організмічного відчуття» репрезентує передусім інтроцепцію в розумінні гармонійного поєднання зовнішньої і внутрішньої доцільності [6, 17]. В. Франкл під цінностями особистості розумів феномен «смислових універсалій», що притаманні більшості членів суспільства протягом його історичного розвитку, а осмисленість цінностей, надає їм об'єктивний, універсальний характер, як тільки людина розуміє якусь цінність вона одразу усвідомлює, що ця цінність існує сама по собі, незалежно від того приймає її людина чи ні; проте суб'єктивна значимість цінності повинна супроводжуватися відповідальністю за її реалізацію. Окрім цього вчений виділяє три групи смислових універсалій: цінності творчості, які дозволяють людині усвідомити, що вона дає суспільству; цінності переживання, які дозволяють людині усвідомити, що вона бере від суспільства; цінності відношення, дають можливість усвідомити позицію, яку людина займає по відношенню до факторів, що обмежують її життя [11, 103–119; 14, 170, 288]. А. Маслоу виділяє дві основні групи цінностей: цінності буття — вищі цінності, що притаманні самоактуалізуючим людям (істина, добро, краса, справедливість тощо); дефіцитарні цінності, що орієнтовані на задоволення певної фрустраційної потреби (мир, спокій, залежність, безпека тощо) [15, 490–500].

Також, низкою вчених, переважно вітчизняних, була розроблена статусно-ієрархічна структура цінностей у вигляді ядерно-центричної моделі до якої входять: цінності зовнішнього статусу, що утворюють стабільне ядро; цінності середнього статусу (структурний резерв); цінності нижче середнього статусу (периферія); цінності найнижчого статусу. Як зауважує В. Ядов, цінності ядра та цінності найнижчого статусу малорухомі, а цінності, які займають проміжне положення, знаходяться в перманентному русі (С. Бубнова, В. Ядов та інші). Визначення ціннісних орієнтацій через поняття «відображення», «установки», «диспозиції», «мотиви», «потреби», «інтерес» аналізуються О. Асмоловим, Є. Басіною, Л. Божович, А. Здравомисловим, В. Сусленко, Д. Узнадзе. Цінності як переконання, образ поведінки знаходять своє відображення в працях В. Білски, Д. Леонтьєва, Ш. Шварца. Бачення змістовного простору ціннісно-смислової сфери особистості, що виходить від принципу багатомірності та багаторівневості буття особистості як структурованої єдності всіх ціннісних відношень особистості співвіднесених між собою та реалізованих в актах екзистенційної дії (культурно-історичні, соціальні та індивідуальні)

презентуються С. Рубінштейном, І. Манохою, А. Бреусенко-Кузнецовим [1, 18–21; 2, 38–44; 5, 9].

З. Карпенко експлікуючи динамічну систему особистісних смислів, наголошує на тому, що фіксуючи взаємозв'язки та взаємоперетворення в ній відображається ціннісно-смислове відношення, смислоутворюючий мотив та диспозиція поведінки. Відношення особистості являє суб'єктивну, внутрішню, індивідуально-вибіркову сторону різноманітних зв'язків з різними сторонами дійсності. Психічні особистісні відношення людини (потреби, інтереси, ідеали) є внутрішнім потенціалом її діяльності, переживань та поведінки; ціннісно-смислове психічне відношення, окрім того, що акумулює в собі особистісні смисли діяльності, репрезентує якісну специфіку об'єктивно-суб'єктивного зв'язку людини з умовами її існування. Таким чином, розглянута з боку своїх зв'язків із дійсністю особистість трансформує їх змістовні характеристики в динамічні тенденції поведінки, як підкреслює З. Карпенко, йдеться про диспозиції, зрозумілі як модус відношень до соціального оточення та до самого себе, готовність, схильність суб'єкта до поведінкового акту, дії, вчинку та їх послідовності. Диспозиціями високого ступеню узагальнення виступають ціннісні орієнтації, що виражають спрямованість особистості на ту чи іншу життєву цінність і спонукають до усвідомленого вибору цілей і засобів діяльності [6, 64–65; 9, 42–48].

Отже, ціннісні орієнтири, як психічні утворення виконують функцію детермінованого орієнтування особистості в її ціннісному просторі; окрім цього, ціннісні імперативи, як психічні утворення когнітивно-вольової природи, які поряд з виконанням орієнтувальної функції здійснюють регуляцію ціннісно-смислової системи, виконуючи операції вибору напряму руху особистості в ціннісному просторі, які слугують основою для оцінок локальних трансформацій ціннісно-смислової системи з позиції її соціальної адаптивності, що забезпечує єдність регуляції поведінки, а ціннісні патерни пов'язані із спробами особистості адаптуватися до життєвих криз [1, 77–78, 112–113].

Відтак зв'язок таких явищ, як аксіопсихологічні конструкти особистості та кризовий період не є чисто зовнішніми, він сутнісний та багатоплановий. З огляду на це звернемося до загального розуміння поняття «кризи». Отже, криза кваліфікується як певний стан людини що виникає при блокуванні її цілеспрямованої життєдіяльності зовнішніми, по відношенню до її особистості, причинами (фрустрацією) або внутрішніми, які зумовлені зростанням, розвитком та переходом до іншого життєвого циклу (дискретний момент розвитку особистості, що переживається кожною людиною) [12, 305–306]. Кризу як сутнісну ознаку буття людини, яка закономірно виражається в критичних станах буття, що ініціюються в сутнісних відносинах людини із світом — пізнавальних та перетворюючих розглядає І. Маноха [1, 6]. Ф. Василюк також, описує кризу, як один з видів критичної ситуації під якою розуміє неможливість суб'єкта реалізувати внутрішні необхідності свого життя (мотиви, прагнення, цінності тощо). Вчений виділяє два типи кризових ситуацій, що відрізняються ступенем

можливості реалізації внутрішньої необхідності життя: криза першого типу може серйозно ускладнювати реалізацію життєвого замислу, але при ньому все ще зберігається можливість відновлення перерваного кризою процесу життя із якого людина може вийти та зберегти свій життєвий задум; ситуація другого типу, власне криза, робить реалізацію життєвого задуму неможливою, результат переживання цієї неможливості — метаморфоза особистості, її переродження, прийняття нового задуму та нових цінностей [3, 45–47].

Проте, А. Браусенко-Кузнєцов, аналізуючи аксіологічні конструкти в умовах екзистенційної кризи, вважає, що цінності ведуть людину до виходу із лабіринту кризового стану, але, як запевняє вчений, вивести її можуть зовсім не ті цінності, які її туди привели, а якісь нові, трансформовані. Особливу увагу вчений звертає на те, що ситуація кризи актуалізує процес самодетермінації ціннісно-смислової сфери особистості, який здійснюється шляхом трансформуючого проживання в її індивідуальному досвіді загальнолюдських ціннісних універсалій, і що цей процес можливо ініціювати за допомогою моделювання ситуації подолання особистістю екзистенційної кризи, при цьому вчений припускає, що функція кризи в житті людини полягає у спрямуванні її життєдіяльності на повноцінне індивідуальне втілення людського буття, на реалізацію притаманного людині способу існування, що відбувається виключно за допомогою розвитку ціннісно-смислової сфери особистості, в процесі якого ціннісні феномени акумулюючи досвід екзистенційної дії особистості, набувають якості зрілості. Окрім цього вчений наголошує, що розвиток ціннісно-смислової сфери особистості в процесі екзистенційної кризи стає результатом її випробовування на суб'єктивну готовність до переживання екзистенційної кризи, на здатність до дієвого протистояння внутрішнім, глибинним та зовнішнім, соціальним регресивним тенденціям життя [1, 6–8].

У своїх роздумах на дану тематику Л. Лисюк приходить до розуміння того, що смисл не обов'язково конструюється або активується внаслідок кризи, він існує однозначно вже в потенції і може бути виявлений в будь-якій ситуації і тим більше в кризовій. Хоча, як уточнює вчена, в критичній життєвій ситуації ціннісно-смисловий контекст для людини, як правило, прихований, і самостійно виявити його досить складно внаслідок високого ступеню внутрішньої емоційної напруги, яка блокує актуалізацію або конструювання емоційно індиферентного контекстуального змісту (голос смислової реальності). Л. Лисюк вважає, що для того щоб голос смислу зазвучав, став очевидним, необхідна інша людина, яка б могла екстеріоризувати цей голос або виявити його необхідність для подолання кризової ситуації [10, 166–175].

Т. Гінзбург розглядає кризу як один із основних етапів смислоутворюючої системи трансценденції контакт з якою неодмінно призводить до смислоутворення та активує процес особистісних змін. Так, вчена в структурі даного процесу виділяє чотири етапи: 1) особистісне зростання, що забезпечується різноманітними психотерапевтичними інтервенціями; 2) криза; 3) актуалізація вибору; 4) смислоутворення, що закріплює перехід на

новий якісний рівень. Т. Гінзбург припускає, що для утворення нового якісного рівня функціонування необхідний вихід за межі системи, а це можливо тільки тоді, коли терапевт здатний спровокувати вертикальний прорив, в термінах вченого — «вертикальну трансформацію», для якої необхідно змоделювати спеціальне середовище — кризову ситуацію. Вчена пояснює, що спровокувати кризу можливо, коли на першому етапі особистісного зростання, людина все буде робити правильно в спектрі психотерапевтичної інтервенції і це, в свою чергу, дасть можливість підійти до межі системи та інтенсифікувати кризу. Т. Гінзбург роз'яснює, що рано чи пізно криза настає і суб'єктивно це сприймається як дискомфорт, неподобство, біль, страх, втрата контролю, бажання припинити психотерапевтичні інтеракції тощо і тільки внутрішній вибір (перехід на третій етап) дозволяє подолати цей дискомфорт і вирватися в новий простір в якому неподобство нейтралізується і починається процес занурення в себе, в глибини своєї свідомості [4, 87–91]. Протилежну точку зору висловлює О. Коструб, яка вважає, що саме людина самостійно створює для себе кризові ситуації роблячи це свідомо та довільно чи несвідомо.

Отже, позиції вчених, щодо аксіопсихологічного потенціалу особистості в період життєвої кризи, досить контрверсійні. З огляду на вищесказане, було з'ясовано, що цінності та смисл актуалізуються в періоди перебування суб'єктом в полі кризи, також, було виявлено, що аксіопсихологічні конструкти можуть існувати в потенції або накопичуватися (конструюватися) в процесі прояву кризи; окрім цього, цінності є ключем виходу із зони кризи. Не дивлячись на дискутабельний характер проблеми та полемічність поглядів, загальною позицією вчених, виступає те, що подолання кризової ситуації сприяє актуалізації ціннісно-смислової потенціалу особистості, досвіду екзистенційно діяти, що дає можливість не тільки ініціювати зміни в аксіопсихологічній сфері індивідуальної свідомості особистості, а й конструктивно долати життєві кризи.

Список літератури

1. Бреусенко-Кузнецов А. А. Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса : монография / Бреусенко-Кузнецов А. А. — К. : КВИЦ, 2005. — 386 с.
2. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал. — 1999. — № 5. — С. 38–44.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций : монография / Ф. Е. Василюк. — М. : МГУ, 1984. — 200 с.
4. Гинзбург Т. Игротехника, как система смыслообразующей трансценденции / Т. Гинзбург // Материалы VI Международной конференции «Экстрим и Контроль: психологический бунт и правила поведения, духовные кризисы и рост, предельные переживания и ориентация в экстремальных ситуациях» (25–29 апреля 2005 г.). — Харьков, 2005. — С. 87–91.
5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. — СПб. : Речь, 2004. — 70 с.
6. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. — К. : ТОВ Міжнар. фін. агенція, 1998. — 220 с.
7. Карпенко З. С. Дослідження ціннісно-смислової сфери особистості з позиції культурно-історичного підходу / З. С. Карпенко // Філософія, соціологія, психологія : [зб. наук.

праць Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника]. — Івано-Франківськ : Плай, 1998. — Вип. 2, ч. 2. — С. 7–12.
8. Карпенко З. С. Просторові моделі як засіб методологічної роботи в царині психологічної персонології / З. С. Карпенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. — 2008. — Т. 1, № 59. — С. 143–146.
9. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З. С. Карпенко // Філософія, соціологія, психологія : [зб. наук. праць Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника]. — Івано-Франківськ : Плай, 1996. — Вип. 1, ч. 2. — С. 42–48.
10. Лысюк Л. Г. О возможностях обретения смысла в критических жизненных ситуациях / Л. Г. Лысюк // Московский психотерапевтический журнал. — М., 2007. — № 3. — С. 166–175.
11. Пископпель А. А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам / А. А. Пископпель // Вопросы психологии. — 2001. — № 6. — С. 103–119.
12. Психотерапевтическая энциклопедия / [под ред. Б. Д. Карвасарского]. — СПб. : Питер, 2002. — 1024 с.
13. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия / Роджерс К. ; пер. с англ. О. А. Рыбакова. — М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. — 370 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла / Франкл В. ; пер. с англ. Н. Рассказовой. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова. — [3-е изд.]. — СПб. : Питер, 2002. — 608 с.

А. А. Симак
кандидат психологических наук,
ассистент кафедры практической психологии
Черновицкого национального университета им. Юрия Федьковича

АКТУАЛИЗАЦИЯ АКСИОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА

Резюме

Статья посвящена теоретическому осмыслению ценностных императивов и экзистенциального кризиса с точки зрения аксиопсихологии. Освещается концепт реципрокности аксиопсихологического потенциала в условиях пребывания субъектом в поле кризиса. Анализируются особенности преодоления кризисной ситуации и генезис опыта экзистенциально действовать.

Ключевые слова: аксиопсихологический потенциал, смысловые универсалии, ценности, экзистенциальный кризис.

A. A. Simak
candidate of Psychological Sciences, stork. Lekturer of Applied Psychology chain. Yurij Fedkovich Chernivtsi National University

ACTUALIZATION AKSIOPSYHOLOGICAL POTENTIAL OF THE PERSON DURING LIFE CRISIS

Summary

The article is dedicated to the theoretical understanding of the valuable imperatives and existential crisis in terms of aksiopsycological. There is revealed the concept of recipropenetration of aksiopsycological potential in the in condition of subject staying in the field of crisis. The features of overcoming the crisis and the genesis of the experience to existentialact are analyzed.

Key words: aksiopsycological potential, meaning universals, values, existential crisis.

УДК 37.013.42+370.711+155.2

В. В. Сторож
магістр соціальної педагогіки,
асистент кафедри соціальної допомоги,
загальної та медичної психології
Одеського національного медичного університету

ОБҐРУНТУВАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІОНІЧНИХ ТИПОЛОГІЙ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті автором розглядається «світоглядний аналіз особистості» у філософській та соціально-педагогічній літературі, в системі підготовки майбутнього соціального педагога, дається визначення «особистість», соціонічний тип особистості як інноваційний підхід у підготовці майбутніх фахівців соціально-педагогічної діяльності.
Ключові слова: особистість, індивід, індивідуальність, соціонічний тип особистості.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед системою освіти завдання підвищення якості професійної підготовки фахівців. Предметом наукової рефлексії автора даної статті є світоглядний аналіз особистості, соціонічна типологія особистості та її роль і значення в системі підготовки майбутнього соціального педагога.

Актуальність дослідження зумовлена все зростаючими вимогами, що ставляться до сучасних фахівців (педагогів, соціальних педагогів, психологів), які обумовлюють необхідність реформування вищої освіти в напрямі розвитку специфічних особистісних якостей майбутнього фахівця, вдосконалювання діючої системи супроводу діяльності представників професійних середовищ типу «людина — людина». Ніколи ще так плідно не вивчалася психіка людини, як у кінці XX століття — погляд науки був звернений в основному до матеріального світу. Лише розрізнені езотеричні течії, філософські й релігійні напрями намагалися пізнати суть людини.

Особливу роль в розробці проблематики типології особистості відіграє соціоніка як наука, яка вивчає стійкі типи людей, людські колективи.

Спостереження і аналіз дій закономірних стосунків на психіку людини привели до виявлення причин, чому саме люди потрапляють в ті чи інші стосунки і які психічні викривлення відбуваються у них під дією стосунків.

Особливо мають потребу форми й методи організації процесу навчання майбутніх соціальних педагогів як особистостей, у професійній діяльності.

Зв'язок авторського доробку із важливими науковими та практичними завданнями. На сучасному етапі ця проблема розглядається в різних аспектах: людина як індивід, особистості й індивідуальності (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, В. М. Дьомін та ін.), співвідношення понять специфічних

 © Сторож В. В., 2012

рис особистості «властивості», «особливості» і «якості» (К. К. Платонов), особливості марксистського методу типізації особистості (М. Я. Корнєєв), типологія особистості, міжособистісні відносини (В. В. Гуленко, І. В. Іващенко, С. І. Чюрюмов та ін.) однак, що стосується нашого дослідження проблема висвітлюється досить загально.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Витоки філософського пізнання проблеми особистості можна знайти в філософії Стародавньої Індії, де людина мислилась як частина світової душі, а людське життя розумілось як певна форма нескінченного ланцюга перероджень. У ранній античній філософії, де людина мислилась як частина Космосу, як мікрокосм, що був відображенням макрокосму. У класичній античній філософії, зокрема в працях Платона, який у людській душі, що тотожна соціуму, виокремлював три начала — розумне, афективне, жадаюче, та Аристотеля, який вбачав людину політичною істотою. У середньовічній філософії, зокрема в працях Августина Блаженного і Фоми Аквінського, які наголошували на божественній сутності людини, хоча перший обстоював протилежність незалежних душі і тіла, а другий наголошував на особистісній їх єдності.

З епохи Відродження виокремлюється особистість у сучасному розумінні не просто як індивід, що не зводиться до спільноти, а як самоцінна соціальна індивідуальність, самостійно діючий соціальний суб'єкт.

Саме з епохи Відродження у соціально-філософській думці розгортаються великі дискусії з приводу природи і сутнісного наповнення особистості, які тривають і сьогодні. Починаючи з праць італійських гуманістів, які підносять свободу, розум, активність, рухомий стиль життя, прагнення до земного самоствердження і щастя як структурні складові особистісного начала, Гоббса, якому належать слова «людина людині вовк», Р. Декарта, який пов'язував сутність людини з її мисленням, І. Канта, який підкреслював моральний характер природи людини, І. Гегеля, який вважав її духовною істотою, продуктом світового розуму, Й. Фіхте, який головну ознаку людини бачив в її діяльності, Л. Фейєрбаха, який убачав у людині природну істоту, суть якої визначається любовним ставленням до ближнього, К. Маркса, який вважав, що сутність людини визначається сукупністю суспільних відносин, А. Шопенгауера, який розумів людину як вищий прояв волі до життя, Ф. Ніцше, на думку якого людина є проміжною стадією еволюції до Надлюдини, та багатьох інших, можна побачити різноманітність тлумачень особистості. Таким чином, філософські визначення особистості перетинають кілька змістових ліній, які використовуються для розуміння особистості як істоти: 1) природної; 2) мислячої (духовної); 3) діяльної; 4) предметної і, нарешті; 5) соціальної (суспільної) [5].

В екзистенціальному баченні особистість розуміється також через її внутрішній світ, але на відміну від фрейдизму тут ключову роль відіграє свідомість, з допомогою якої людиною приймаються рішення і здійснюється вибір. У класичному біхевіоризмі проблеми особистості практично не стояло. Людина розглядалась через її зовнішньо побудовану поведінку, яка інтерпретувалася як сукупність реакцій на стимули (йдеться передовсім про підхід Д. Б. Уотсона).

Отже, кожна філософська система і психологічна концепція вирізняється однобічністю і певним перебільшенням однієї лінії у визначенні природи особистості, а значить, недооцінкою інших аспектів, а тим паче їх органічної єдності, яка набуває першочергового значення для цілісного розуміння особистості.

Багатовимірність людини окреслюється поняттями «особистість», «індивід» та «індивідуальність». На сторінках вітчизняної філософської літератури дискусії з приводу співвідношення цих категорії почались з 60-х років. Б. Г. Ананьєв у своїй роботі «Людина як предмет пізнання» один з перших розглядав структуру людини як індивіда, особистості й індивідуальності. Говорячи про людину як індивіда, дослідник має на увазі його природні особливості, анатомо-фізичну основу особистості. Такий підхід підтримують і інші дослідники, вважаючи, що в понятті «індивід» концентруються передусім біологічні властивості, а соціальні описуються поняттям «особистість».

Іншу думку підтримує А. Н. Леонтьєв. Згідно з його підходом поняття «індивід» виражає певну цілісність, особливості конкретного суб'єкта, що виникають на ранніх ступенях розвитку життя. Індивід, зазначає Леонтьєв, це передовсім генотипне утворення, його формування продовжується і в онтогенезі (протягом життя). У міру розвитку дедалі виразнішими стають поєднання природних та набутих якостей. Отже, індивіди індивідуалізуються.

Пізніше, у 80-х роках, вітчизняні філософи дійшли єдиної думки: відтоді й досі категорія «індивід» в усіх гуманітарних науках використовується для означення окремо взятої людини, як подається у філософському словнику, «одиничного представника людського роду» [8].

Отже, особистість — це цілісність, що зумовлена соціальними факторами. Філософський словник за редакцією В. І. Шинкарука тлумачить особистість як «суб'єкта суспільних відносин, носія свідомості та системи суспільно значущих якостей».

В. М. Дьомін вважає, що «особистість — це така істота, в якій загальні соціальні властивості знаходять індивідуально-неповторний вираз, тому особистість — це завжди індивідуальність. В сучасній філософській літературі для характеристики специфічних рис особистості застосовують категорії «властивості», «особливості» і «якості». Заслуговує на увагу дослідження К. Платонова з приводу співвідношення цих понять.

Всі люди унікальні і неповторні, але водночас у багатьох людей є багато соціально спільного, на основі якого розробляються типології особистості. Причому типології особистості, що розробляються у межах різних наук, істотно різняться між собою. Особливу роль у розробленні проблематики типології особистості відіграє соціоніка як наука, що вивчає стійкі типи людей, людських колективів на основі енерго-інформаційного обміну між ними, соціально-психологічну типологію особистості та міжособистісних відносин. Але все це лише перші дослідження й представлені явно недостатньо, щоб говорити про широке використання цієї науки в соціальній педагогіці [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Тим часом на сьогоднішній день лише В. Гуленко, І. Іващенко говорять про користь застосування соціонічної типології особистості у виховному процесі.

Але зовсім відсутні навчально-методичні посібники диференційно-діагностико-навчального профілю, що явно свідчить про недостатню увагу, що приділяється дослідниками-соціонами, цій проблематиці й обумовлює наявність прогалини в підготовці студентів соціально-орієнтованих професій.

В зв'язку з цими обставинами, дослідження присвячені виявленню можливостей використання соціоніки в системі вищої освіти, зокрема використання соціонічної типології в підготовці майбутніх соціальних педагогів, її роль в професійному й особистісному розвитку фахівця соціально-педагогічної сфери представляються актуальною науковою проблемою, що має концептуальне й навчально-прикладне значення. Отже аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що можливості соціоніки як науки науковцями досліджуються лише в напрямі використання її у дидактиці. Жодної роботи використання можливостей соціонічної типології особистості у практичній діяльності соціального педагога не було знайдено.

Мета дослідження передбачає світоглядний аналіз особистості у філософській та соціально-педагогічній літературі, в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів. Використання соціонічної типології особистості обґрунтування її можливостей у підготовці майбутніх соціальних педагогів. Вивчення психолого-педагогічних передумов використання соціоніки в соціально-педагогічній діяльності та теоретичне обґрунтування соціонічної типології особистості в практичній діяльності соціального педагога.

Викладення основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку системи освіти на перший план висувається створення оптимальних умов для становлення особистості кожної дитини відповідно до особливостей їх психічного і фізичного розвитку, індивідуальних можливостей, здібностей, вважають фахівці педагоги [6].

Потреба в освоєнні сучасних потоків інформації диктує необхідність враховувати в процесі навчання, виховання особові особливості учня, насамперед його індивідуальну особистість. Тільки наявність подібного роду інструментарію дозволить здійснити достовірно індивідуальний підхід до кожного учня з урахуванням його індивідуального розвитку особистості, індивідуальної манери цілевизначення [6].

Науковий доробок з проблеми особистості показує, що серед її дослідників, на нашу думку, є різні погляди щодо підходу до типології «особистості».

Стандартний соціонічний підхід передбачає діагностику шістнадцяти варіантів особистості на основі генетично закріпленого каркасу мотивів людини, який несвідомо керує її діями на фізичному, психологічному, соціальному й інтелектуальному рівнях. Соціонічна типологія ґрунтується на шістнадцяти визначених комбінаціях таких пар психологічних ознак, як екстравертність та інтравертність, раціональність та ірраціональність, сенсорність та інтуїтивність, логічність та етичність. Соціоніки вважають, що кожна людина вільна в проявах власної індивідуальності, як 1/16-ї

частки суспільства. Проте залежно від складності завдань, які необхідно вирішувати, існує практика використання соціонічних типологій з більшою чи меншою кількістю одиниць. Так, В. Гуленко, І. Іващенко для застосування соціонічної типології особистості у виховному процесі пропонують використовувати вісім соціонічних типів. Серед них чотири основних, кожний з яких поділяють на дві пари. Зокрема, лідери — F тип (сенсорний екстраверт) — лідер-практик, організатор, борець за владу та I тип (інтуїтивний екстраверт) — лідер-теоретик, генератор нестандартних ідей, креативна особистість; виконавці — S тип (сенсорний інтроверт) — виконавець-практик, оформлювач з добрими господарськими задатками та T тип (інтуїтивний інтроверт) — виконавець-теоретик, поглиблювач та вдосконалювач теорій, обережний в обробці інформації, але добре дає їй оцінку; комунікатори — E типи (етичні екстраверти) — емоційні, активні лідери-комунікатори та R типи (етичні інтроверти) — комунікатори-виконавці, у яких тяга до спілкування має спокійний характер; технологи — P тип (логічний екстраверт) — технолог-лідер, який характеризується експресивністю, сміливістю у запровадженні своїх розробок і ділових планів, та L тип (логічний інтроверт) — технолог — виконавець, який відрізняється стриманістю, не ініціативністю, холоднокровністю та певною відчуженістю у взаємодії з людьми [3].

В класифікації з використанням шістнадцяти одиниць кожний соціонічний тип характеризується не двома психологічними характеристиками, як в наведеній типології, а трьома.

Інший підхід у типології особистості використовують філософи. Радянські філософи розкривали особливості марксистського методу типізації особистості у зв'язку з класовою позицією, конкретно-історичною епохою [4] тощо. У сучасній соціальній філософії поширеною є типологія особистості за критерієм суспільного визнання. Отже, філософія поділяє осіб різного соціального типу, психологічного складу і темпераменту на три відносно самостійні категорії — рядову, історичну і видатну особистості. Рядові особистості — представники народної маси, більшість дорослих людей; історичні особистості — ті, що залишили певний слід в історії життя народу і культури, держави і людства; видатні особистості — ті, що своїми вчинками, творчістю, практичними справами здобули історично-позитивну суспільну оцінку, прискорили прогресивний рух об'єктивного суспільно-історичного процесу [5].

Філософська система є певною абстракцією в порівнянні з конкретним знанням, циркулюючим в ментальних структурах того або іншого індивідуума, і частина цього знання виявляється поза свідомим контролем, але, можна передбачити, що, спостерігаючи людину з використанням арсеналу сучасних засобів ідентифікації, удається виявити весь набір фундаментальних ідей, що зрештою визначають поведінку даної людини. Це фундаментальне знання можна розглядати як ментальний орган, робота якого направлена на задоволення якихось критеріїв, що визначають особливості взаємодії індивідуума з середовищем. Як показує досвід, тут не обов'язково йдеться про оптимізації у вузькому сенсі слова, тобто створення найкра-

щих умов функціонування організму в конкретних обставинах. Динамічні форми прояву циркулюючого знання в ментальних структурах відповідають тому, що в соціоніці визначають як інформаційний метаболізм. Найбільш загальними формами прояву інформаційного метаболізму є процеси сприйняття, накопичення, зберігання, переробки і видачі інформації, а особливості цих процесів у конкретної людини якраз і визначають його соціонічний тип особистості.

Філософія як форма суспільної свідомості або як конкретне особисте знання, безумовно, накладає обмеження на інформаційні потоки між середовищем і суспільством, між середовищем і індивідуумом (причому, в даному випадку, поняття середовища може мати нелінійний характер, коли само суспільство або індивідуум є її частинами). З дійсності сприйняттям відбираються і накопичуються лише ті факти, які система пропускає. Відібрані факти формуються в сукупності і отримують пояснення і подальшу переробку відповідно до фундаментальних ідей, лежачих в основі даної системи. У цьому ж ключі проходить видача і подальше використання отриманої інформації, філософським конструкціям можна скласти соціонічний тип як тип інформаційного метаболізму. Виходячи з цього, можна передбачити, що, коли філософ викладає свої філософські погляди, то соціонічне відношення філософської конструкції до його типу інформаційного метаболізму буде тотожним або до цього тяжітиме, якщо ж робота другої наочної області, то це відношення може приймати різноманітні форми: від дуальних і тотожних до конфліктних і контролюючих зі всіма витікаючими звідси наслідками [9].

Використання соціонічного типу особистості у виховних цілях передбачає знання стимул-реакцій, мотивів, а також світогляду соціотипів. Це знання дозволяє показати індивідові, що будь-яка однобокість погана. В той же час, педагогові слід поважати світогляд навчаючого і у жодному випадку не вибивати з нього його природну філософію. Те, що не можна змінити, потрібно використовувати у виховних цілях, розвивати, відштовхуючись від ядра особи. Підкреслимо, що йдеться про природну філософію, а не про декларації, не про те, що особа говорить на словах.

Матеріалізм і ідеалізм — не чисто філософські абстракції. Вони існують в реальному житті. Матеріалістично сприймають світ лише сенсорні соціотипи, ідеалістично, тобто спотворено сприймають реальність інтуїтивні соціотипи. Спотворене, абстрактне сприйняття реальності може приводити як до позитивних, так і до негативних результатів.

Ідеалізм підрозділяють на об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивний ідеалізм визнає, що світом правлять ідеї, які поза нами. Суб'єктивний ідеалізм вважає, що ідейне джерело слід шукати усередині нас. Ці положення добре корегують з природними установками типу.

Чотири світоглядні групи відповідають стимульним групам. Соціальні стимул-реакції ми реально спостерігаємо на соціальному рівні, інтелектуально вони закладені в людині від природи. Педагог може вивести дітей на інтелектуальний рівень, знаючи природні механізми. Йдеться про інтелектуальні стимул-реакції [2].

Глибокі зміни, що відбуваються в суспільстві, загострили кризовий стан, конфлікти в різних сферах життєдіяльності, породили безліч проблем об'єктивного і суб'єктивного характеру, що приводять людей до психологічних зривів, нервових захворювань в результаті адаптаційної безпорадності. Поглибилися ці проблеми і в освітніх навчальних закладах.

Педагогічний процес — розвиваюча, відкрита, динамічна система, в якій неминуче виявляються відмінності серед суб'єктів, що навчаються, вони можуть переходити в протиріччя, конфліктні події затяжного або короткочасного характеру. Це пояснюється неоднаковими соціонічними типами особистості людей, характером інтертипних стосунків, різним сприйняттям цих подій з боку суб'єктів (зниження результатів навчальної успішності, збільшення напруженості, пригніченості і так далі).

Проблема пошуку способів і методів організації ефективного спілкування (зниження рівня конфліктності) стає усе більш актуальною. У її вирішенні використовуються різні шляхи, способи, методи. Найбільш слабо вивченою ланкою педагогічної діяльності при вирішенні проблеми конфліктів є метод типологічної моделі особи (використання теоретичних напрацювань педагогічної соціоніки). Не дивлячись на досить молодий вік даної науки, її використання в освітньому середовищі підтверджує великий ефект, значущість і величезний резерв можливостей в плані організації ефективної взаємодії. Звідси зростає об'єктивна необхідність у впровадженні вивчення типологічної поведінки особистості учнів, яка проявляється в освітньому процесі.

Висновки

І зараз, як на початку Початків, Слово, тобто інформація, нерозривно пов'язує нас зі всіма явищами життя. Життєвий досвід переконує нас, що дуже рідко можна розраховувати на глибоке розуміння з боку інших людей, коли ми хочемо поділитися з ними своїми думками, ідеями, переживаннями. Часто і нам буває важко зрозуміти іншу людину. Є люди, спілкування з якими приємно і, не дивлячись на відсутність повного взаєморозуміння, приносить задоволення. З іншими ж спілкування важке, нерозуміння дратує, потік інформації, що йде від них, нагадує дзижчання нав'язливої мухи. Треті нам байдужі, спілкування не зачіпає і не чіпає, немає взаєморозуміння і немає інтересу. Розібравшись в інформаційних потоках, що йдуть від різних людей до нас і від нас до людей, дізнавшись, з ким ми можемо порадитися в скрутну хвилину, з ким нам приємно відпочивати, а з ким — ефективно працювати, ми можемо зробити спілкування пліднішим, наше життя більш ємним і усвідомленим. Навчившись приймати конкретну людину з її достоїнствами і недоліками, не заздривши і не дратуючись, ми зможемо уникнути непотрібних розладів і пустих очікувань [6].

Вивченням способів обміну інформацією між людьми займається соціоніка. Ще в початку XX століття Фрейд зумів поселити в розумах ідею, що людську психіку аналізувати можна і потрібно. Він ввів в науку уявлення

про те, що в психіки є структура, до Фрейда психіка людини асоціювалася лише зі свідомістю. Він показав її різні рівні: свідомість (ego), перед свідомість (super-ego) і підсвідомість (id). Юнг же відмітив, що між людьми існує стійка різниця в сприйнятті дійсності, структура психіки виявляється не однаково у всіх людей, а відображає особливості, пов'язані з психологічним типом особи. Вивчаючи ці особливості, Юнг побудував типологію і описав вісім психологічних типів.

Довгий час розділення людства на типи особистості приводило до заперечень, заснованих на тому, що психіка людини настільки багатообразна і неповторювана, що недопустимо її класифікувати і «розкладати по поличках». Лише в середині двадцятого століття, коли інформація стала самостійним об'єктом наукового інтересу, з'явилася можливість говорити про функціонування психіки людини в режимі обробки інформації. Дії системи обробки інформації на справді і спостерігав Юнг. Її опис, а не опис всієї людської психіки у всіх її нюансах і складає суть юнгівської типології [6].

Згодом литовський учений Аушра Аугустінавічюте зуміла з'єднати типологію Юнга з інформатикою. Вона розробила систему знаків і моделей, яка склала аналітичний апарат для опису інформаційної структури людської психіки [1]. Цей апарат дозволив їй явища інформаційних взаємодій між типами людей, називати інтертипними стосунками, описати інформаційну структуру суспільства [1]. Так народилася наука, яку Аушра Аугустінавічюте назвала соціонікою. Соціонічний аналіз передачі інформації між людьми дає можливість побачити, як різне сприйняття одних і тих же явищ впливає на психологічний комфорт, на самооцінку людей, породжує або знімає комплекси. У зв'язку з цим соціоніку ще можна назвати інформаційним психоаналізом, як запропонував московський соціонік Р. К. Сивих [7].

Перспективи використання результатів дослідження. Отже, світоглядний аналіз особистості, соціонічний тип особистості в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів у професійній діяльності дає нам можливість на практиці враховувати індивідуальні розходження між типами особистості дітей, людей, що є важливим в соціально-виховній діяльності. Це дасть можливість розкрити індивідуальність особистості дитини, людини, знайти підхід до особистості та розкрити закономірності стосунків для гармонійних взаємодій з іншими.

Список літератури

1. Агустінавічюте А. Модель інформаційного метаболізму / А. Агустінавічюте // Соціоніка, ментология і психологія особи. — 1995. — № 1.
2. Антошкин В. Н. Педагогическая соционика: Учебное пособие / В. Н. Антошкин — Новосибирск : Изд-во Сиб. ун-та, 2008. — 130 с.
3. Гуленко В. В., Иващенко И. В. Соционика в воспитательном процессе / В. В. Гуленко, И. В. Иващенко // Актуальные проблемы формирования личности. — Харьков, 1995.
4. Корнеев М. Я. Проблемы социальной типологии личностей / М. Я. Корнеев. — Л., 1971.
5. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз 2002 / Губернський Л., Андрущенко В., Михальченко М. — К. : Знання України, 2002. — 580 с.

6. Прокофьева Т. Н., Прокофьев В. Г., Девяткин А. С. Соционика для профессионалов. Соционические технологии в педагогике и управлении персоналом / Т. Н. Прокофьева, В. Г. Прокофьев, А. С. Девяткин. — М. : Изд. «Алмаз», 2008. — 323 с.
7. Сивых Р. К. Информационный психоанализ. Соционика как метапсихология / Р. К. Сивых. — М. : НПП «Менатеп-Траст», 1994. — С. 118.
8. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. — Київ : Головна редакція радянської енциклопедії, 1986. — 796 с.
9. Чурюмов С. І. Соціонічний підхід до типології філософських систем. Міжнародний інститут соціоніки / С. І. Чурюмов // Соціоніка, ментологія і психологія особи. — 1995. — № 2.

В. В. Сторож
магистр социальной педагогики,
ассистент кафедры социальной помощи,
общей и медицинской психологии
Одесского национального медицинского университета

ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИОНИЧЕСКИХ ТИПОЛОГИЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Резюме

В статье автором рассматривается «мировоззренческий анализ личности» в философской и социально-педагогической литературе, в системе подготовки будущих социальных педагогов, дается определение личности, соционический тип личности как инновационный подход в подготовке будущих специалистов социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: личность, индивид, индивидуальность, соционический тип личности.

V. V. Storozh
master of Social Education,
Department of Social Assistance,
general and medical psychology
Odessa National Medical University

GROUND OF POSSIBILITIES OF THE USE OF SOCIONIC TYPOLOGY PERSONALITIES IN SYSTEM OF PREPARATION OF SOCIAL TEACHERS

Summary

In the article an author is examine the «worldview analysis of personality» in philosophical and to social'no-pedagogical literature, in the system of preparation of future social teachers, determination of personality is given, socionic type of personality as innovative approach is in preparation of future specialists of social'no-pedagogical activity.

Key words: personality, individual, individuality, socionic type of personality.

УДК 316.6(043.3)

Х. І. Турецька
кандидат психологічних наук,
асистент кафедри психології
Львівського національного університету імені Івана Франка

СЕНСОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ОСІБ

В статті проаналізовано поняття Інтернет-залежності. Розглянуто особистісні характеристики узалежнених. Наведено результати дослідження сенсожиттєвих орієнтацій Інтернет-залежних та показано специфіку зв'язків між окремими симптомами Інтернет-адикції та сферою сенсожиттєвих орієнтацій.

Ключові слова: Інтернет-залежність, патологічне використання Інтернету, Інтернет-адикція, сенсожиттєві орієнтації, осмисленість життя.

Постановка проблеми. Серед феноменів, які все активніше привертають увагу психологів-дослідників та практиків, постає проблема патологічного використання Інтернету. Мова йде про такзвану «Інтернет-залежність» (синоніми: Інтернет-адикція, віртуальна адикція). Попри те, що ця проблема окреслена як у зарубіжних (К. Янг, А. Голдберг, Д. Ґрінфілд, Дж. Сулер, Р. Девіс, М. Орзак, М. Ґріффітс), так і в російських та вітчизняних дослідженнях (А. Е. Войскунський, А. Єгоров, Н. Кузнєцова, А. С. Андрєєв, А. В. Анциборов, В. Астаф'єв, В. А. Бурова, Л. О. Пережогін, О. Петрунько, В. Посохова, А. Церковний) та існує вже протягом достатнього проміжку часу, на сьогоднішній день все ще не розроблена чітка та загальноприйнята система критеріїв цієї залежності, та недостатньо вивчені її чинники.

В літературі використовуються терміни «залежність від Інтернету», або «Інтернет-адикція» (Internet Addiction Disorder, або IAD, Internet Behavior Dependency), а також «надлишкове/патологічне застосування Інтернету» (Internet Overuse, Pathological Internet Use, Internet Abus). Під «Інтернет-залежністю» розуміють наступні феномени (Cyber-Disorders): залежність від комп'ютера, тобто обсесивна пристрасть до роботи з комп'ютером (ігор, програмування або інших видів опосередкованої комп'ютером діяльності); інформаційне перевантаження, «електронне бродяжництво», тобто компульсивна, тривала (багатогодинна) навігації по Мережі без конкретної мети; компульсивне застосування Інтернету, тобто патологічна схильність до діяльності в опосередкованих Інтернетом азартних іграх, аукціонах і біржах або електронних покупок; залежність від «кібер-стосунків», тобто соціальні контакти: спілкування (у чатах, групових іграх) і встановлення в ході спілкування дружніх стосунків або «флірту»; залежність від «кіберсексу», тобто від порнографічних сайтів в Інтернеті, від обговорення сексуальної тематики в чатах або ресурсах «для дорослих».

© Турецька Х. І., 2012

Сам термін «Інтернет-залежність» запропонував А. Голдберг [6] у 1995 р. для опису патологічного потягу до використання Інтернету. Діагностичні критерії розладу в цілому відповідають критеріям DSM-IV для нехімічних залежностей: використання комп'ютера викликається стресом, використання комп'ютера заподіює шкоду фізичному, психологічному, міжособистісному, сімейному, економічному чи соціальному статусу. А. Голдберг схильний використовувати термін «патологічне використання комп'ютера» (PCU — pathological computer use).

М. Орзак [7] виділила психологічні і фізіологічні симптоми, характерні для PCU. До психологічних вона віднесла хороше самопочуття або ейфорію за комп'ютером, неможливість зупинитися, збільшення кількості часу, проведеного за комп'ютером, занедбання родинних та дружніх обов'язків, відчуття порожнечі, депресії, роздратування поза комп'ютером, приховування правди від роботодавців або членів сім'ї про свою діяльність за комп'ютером, проблеми з роботою чи навчанням. До фізіологічних — ураження нервових стовбурів руки, зумовлене тривалою перенапругою м'язів, сухість в очах, головні болі за типом мігрені, болі в спині, нерегулярне харчування, пропуск прийомів їжі, занедбання особистої гігієни, розлади сну, зміна режиму сну.

Чимало дослідників аналізують особистісну сферу Інтернет-залежних з метою виявити ті особистісні властивості, що можуть виступити передумовами цього типу залежності. У дослідженні А. Єгорова, Н. Кузнєцової та ін. [3] самооцінка підлітків-Інтернет-адиктів виявилася істотно нижчою, ніж у контрольній групі. За шкалами самоставлення виявлено значимі відмінності у виразності інтегрального почуття за/проти свого Я та самоінтересу між Інтернет-залежними й Інтернет-незалежними підлітками. Також автори встановили, що серед узалежнених переважають підлітки із шизоїдним (29,8 %), істероїдним (19,3 %), лабільним й епілептоїдним (по 12,3 %) типами акцентуації. Рідше зустрічалися нестійкі й психастенічні акцентуанти (по 7 %) і в одиничних випадках астено-невротичні (5,3 %) і гіпертимні (3,5 %). Переважання шизоїдних акцентуантів серед Інтернет-адиктів автори пов'язують із особливостями діяльності в Мережі — певний відхід від реальності, що властивий шизоїдам. Також у досліджуваних адиктів ризик алкоголізації й наркотизації виявився істотно вищим, ніж у контрольній групі.

К. Янг [8] виявлено, що Інтернет-адикти характеризуються високим рівнем абстрактного мислення, впевненості в собі, вони індивідуалісти, чутливі, насторожені, характеризуються нонконформізмом. В. Астаф'єв [1] виявив, що для більшості Інтернет-залежних притаманне переживання напруги, тривоги, розпачу, що виникає при зіткненні людини з непереборними перешкодами (реальними або уявними) на шляху до досягнення значимих цілей, задоволення потреб.

В дослідженні Е. Губенко [2] встановлено значимі відмінності у впевненості в собі та сміливості у соціальних контактах між групою схильних і не схильних до Інтернет-залежності. Користувачі, схильні до Інтернет-залежності переживають більше суб'єктивних труднощів у спілкуванні

в реальному житті, гірше оцінюють свою здатність до прийняття рішень у складних ситуаціях, здатність до контролю власних дій й їхніх результатів.

Що ж до сфери сенсожиттєвих орієнтацій, то вітчизняна дослідниця В. Посохова [4], досліджуючи особливості життєвого планування Інтернет-залежної молоді, дійшла до висновку, що у схильних до Інтернет-адикції молодих людей спостерігається фактичний брак тенденції до планування власного майбутнього.

Зважаючи на те, що попри численні дослідження особистості Інтернет-залежних, сфера сенсожиттєвих орієнтацій у якості чинника чи передумови до цього виду адикції ще недостатньо вивчена, **метою** нашого дослідження є виявлення особливостей сенсожиттєвих орієнтацій схильних до Інтернет-залежності осіб а також зв'язків між окремими симптомами Інтернет-адикції та сферою сенсожиттєвих орієнтацій.

Процедура проведення дослідження. Дослідження проводилось у комп'ютерній формі в мережі Інтернет за адресою http://dev.integra-media.net/internet_addict/test/anketa.php. Методологічною основою даної форми проведення опитування є роботи В. Ромека і Д. Сатіна [5], котрі підтверджують збереження надійності та валідності багатофакторних методик при їх використанні в середовищі Інтернет.

Використані **методики:** Тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) застосовано для виявлення у досліджуваних усталеної системи цінностей, авторитетів та самовизначення, при цьому шкала локус контролю-Я свідчить про те, наскільки цей вибір був зроблений самостійно. Опитувальник настановлень стосовно Інтернету використаний для діагностики поведінкових (шкали «знижений самоконтроль» та «відволікання»), афективних (шкала «депресія поза Інтернетом») та когнітивних (шкала «соціальний комфорт в Інтернеті») ознак Інтернет-залежності. Опитувальник розроблений Р. Девісом, Дж. Флетом та А. Бассером в 2002 році, містить 36 запитань. Опитувальник Інтернет-залежності К. Янг діагностує поведінкові ознаки Інтернет-залежності розроблений у 1996 р. К. Янг. Запитання опитувальника стосуються основних симптомів Інтернет-залежності: покращення настрою внаслідок Інтернет-активності, потреби проводити в Інтернет все більше часу, фізичних, соціальних, професійних чи психологічних проблем, що викликаються його використанням, невдалих спроб контролювати Інтернет-активність та «синдрому відміни».

У дослідженні взяло участь 606 осіб, із них — 274 чоловіки та 332 жінки. Середній вік досліджуваних склав 22,1 роки.

З метою розподілу групи досліджуваних на підгрупи із різним рівнем Інтернет-залежності, було використано метод К-середніх. У процесі кластерного аналізу виділено 3 кластери (у першому — 254, у другому — 221 і в третьому — 131 особа). У перший кластер увійшли досліджувані, котрі характеризуються середнім рівнем вираженості симптомів Інтернет-залежності. У другий кластер — досліджувані із найнижчими показниками за Інтернет-залежністю. Третій кластер характеризується найвищими показниками за ознаками Інтернет-залежності.

Для виявлення відмінностей у сенсожиттєвих орієнтаціях було проаналізовано статистично значимі відмінності між даними кластерів за допомогою дисперсійного аналізу та використано метод множинних порівнянь Шеффе.

Таблиця 1

Результати тесту Шеффе за сенсожиттєвими орієнтаціями для трьох кластерів

	1	2	p	1	3	p	3	2	p
Цілі в житті	29,9	31,4	0,03	29,9	22,5	0,00	22,5	31,4	0,00
Процес життя	28,1	29,4	0,03	28,1	22,6	0,00	22,6	29,4	0,00
Результат життя	24,2	25,9	0,00	24,2	18,6	0,00	18,6	25,9	0,00
Локус контролю – Я	19,8	21,3	0,00	19,8	15,1	0,00	15,1	21,3	0,00
Локус контролю – життя	29,2	30,0	0,11	29,2	25,4	0,00	25,4	30,0	0,00
Осмисленість життя	131,3	138,2	0,00	131,3	104,3	0,00	104,3	138,2	0,00

Результати порівняння переконують у тому, що особам, схильним до Інтернет-залежності, притаманно жити сьогоднішнім або вчорашнім днем, вони не замислюються над майбутнім. Причому, вони більш незадоволені своїм теперішнім життям, вважають, що воно прожито недостатньо продуктивно та осмислено у порівнянні з особами із середнім рівнем задоволеності життям в інших підгрупах. Схильні до Інтернет-залежності не вірять, що зможуть контролювати події власного життя, вважаючи, що події в житті є випадковими, їм притаманний екстернальний локус контролю.

Найбільш значущі відмінності отримані за показниками «цілі в житті», що свідчить про несформованість у осіб, схильних до Інтернет-залежності життєвої перспективи, що надає життю осмисленість, спрямованість й часову перспективу. Загалом, схильним до Інтернет-залежності притаманний найнижчий рівень осмисленості житті, недостатньо сформована система цінностей та переконань, переживання того, що їх життя емоційно ненасичене й ненаповнене змістом.

Для виявлення зв'язку між симптомами Інтернет-залежності та особливостями сенсожиттєвих орієнтацій використана проста лінійна кореляція (Пірсона). Кореляційний аналіз у загальній групі досліджуваних (вказані зв'язки із рівнем значимості $p<0,01$) показав, що поведінкові ознаки Інтернет-залежності пов'язані із шкалами: цілі в житті $r=-0,28$, процес життя $r=-0,26$, результат життя $r=-0,27$, локус контролю-Я $r=-0,39$, локус контролю-життя $r=-0,22$; Тобто, посилення поведінкових ознак пов'язане із браком самовизначення, усталеної системи цінностей та авторитетів. Причому найтісніший зв'язок — із переживанням нездатності самостійно керувати своїм життям.

Знижений самоконтроль пов'язаний із показниками: цілі в житті $r=-0,30$, процес життя $r=-0,31$, результат життя $r=-0,30$, локус контролю-Я $r=-0,34$, локус контролю-життя $r=-0,20$; Зауважимо, що найтісніший зв'язок зниженого самоконтролю встановлено саме із показником «локус контролю-Я», тобто переконання у нездатності самостійно контролювати події свого життя загалом реалізовується у специфічній характеристиці

Інтернет-активності — нездатності контролювати своє перебування в Інтернеті.

Відволікання пов'язане із показниками: цілі в житті r=-0,29, процес життя r=-0,27, результат життя r=-0,30, локус контролю-Я r=-0,32, локус контролю-життя r=-0,19; Схильність використовувати Інтернет для уникання відповідальності зростає із зниженням осмисленості життя та самовизначення досліджуваних. Унаслідок віртуальної активності особа відволікається не лише від проблем та труднощів реального життя, а також від необхідності саморефлексії та самовизначення.

Переживання Самотності/депресії поза Інтернетом пов'язане із показниками: цілі в житті r=-0,25, процес життя r=-0,32, результат життя r=-0,30, локус контролю-Я r=-0,29, локус контролю-життя r=-0,18. Почуття самотності в реальному житті й неможливість існувати без Інтернету пов'язане передусім із сприйняттям життя як нецікавого, емоційно ненасиченого та беззмістовного. Отже, незадоволення власною внутрішньою та зовнішньою реальністю може втілитись у переживання самотності та депресії в реальному житті, що, відповідно мотивує особу до віртуальної активності з метою послабити ці почуття.

Соціальний комфорт в Інтернеті пов'язаний із показниками: цілі в житті r=-0,24, процес життя r=-0,26, результат життя r=-0,29, локус контролю-Я r=-0,28, локус контролю-життя r=-0,20. Отже, найтісніше прагнення встановлювати соціальні стосунки в Інтернеті пов'язане із незадоволеністю результатами власного реального життя.

Висновки

1) Особам, схильним до Інтернет-залежності притаманно жити сьогоднішнім або вчорашнім днем, не задумуючись про майбутнє та не визначившись із цілями у житті. 2) Поведінкові ознаки Інтернет-залежності найтісніше корелюють із відсутністю усталеної системи цінностей та переконань. 3) Переживання самотності й депресії поза Мережею — із сприйняттям реального життя як беззмістовного та нецікавого.

Список літератури

1. Астафьев В. А. Индивидуально-психологические особенности пользователей сети Інтернет [Электронный ресурс] / В. А. Астафьев // [Цит. 2009, 5 квітня]. — Режим доступа : http://psynet.carfax.ru/texts/astaf3.htm.
2. Губенко Э. В. Психологические аспекты интернет-аддикции: Интернет-аддикция и трудности межличностного общения [Электронный ресурс] / Э. В. Губенко // [Цит. 2009, 5 квітня]. — Режим доступа : http://psynet.carfax.ru/texts/gubenko.htm.
3. Егоров А. Особенности личности подростков с интернет-зависимостью / А. Егоров, Н. Кузнецова, Е. Петрова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2005. — Т. 5, № 2. — С. 20–27.
4. Посохова В. Особливості життєвого планування Інтернет-залежної молоді / В. Посохова // Психологічні перспективи. — 2004. — Вип. 6. — С. 150–157.
5. Сатин Д. К. Психометрические нормы личностного опросника Айзенка (EPI) при проведении в сети Интернет / Д. К. Сатин // Индивидуальный и групповой субъекты в изме-

няющемся обществе. Тезисы докладов к международной научно-практической конференции. — М. : ИП РАН, 1999. — С. 136–138.
6. Goldberg I. Internet Addictive Disorder [Electronic resource] / I. Goldberg // [Cited 2010, 8 Dec.]. — Available from: http://www.psycom.net/iadcriteria.html
7. Orzack M. H. Computer Addiction Services [Electronic resource] / M. H. Orzack // [Cited 2010, 8 Dec.]. — Available from: http://www.computeraddiction.com/
8. Young K. S., Rodgers R. C. The Relationship Between Depression and Internet Addiction [Electronic resource] / K. S. Young, R. C. Rodgers // [Cited 2010, 8 Dec.]. — Available from: http://www.netaddiction.com/articles/cyberpsychology.htm

К. И. Турецкая
кандидат психологических наук,
ассистент кафедры психологии
Львовского национального университета имени Ивана Франко

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДВЕРЖЕНЫХ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ЛИЦ

Резюме

В статье проанализированы понятия Интернет-зависимости. Рассмотрены личностные характеристики зависимых. Приведены результаты исследования смысложизненных ориентаций Интернет-зависимых и показана специфика связей между отдельными симптомами Интернет-аддикции и сферой смысложизненных ориентаций.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, патологическое использование Интернета, Интернет-аддикция, смысложизненные ориентации, осмысленность жизни.

K. Turezkaya
Ph.D. in Psychology, Department of Psychology
Lviv National Ivan Franko University

SENSOLIFE ORIENTATION PRONE TO INTERNET ADDICTION PEOPLE

Summary

The article analyzes the concept of Internet addiction. Considered Dependent personality characteristics. The research results sensolife orientations Internet-dependent and show specific relationships between individual symptoms of Internet addiction and scope sensolife orientations.

Key words: Internet addiction, pathological Internet use, purpose in life, meaningful life.

УДК 316.6

Д. Ф. Филатова
аспирант, старший преподаватель кафедры
дошкольного образования
Государственного учреждения образования
«Академия последипломного образования», г. Минск
В. О. Кондрашова
аспирант кафедры дошкольного образования
Государственного учреждения образования
«Академия последипломного образования», г. Минск

МЕЖПОКОЛЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР СОХРАНЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ

В статье раскрывается роль пожилых людей (прародителей) в социализации подрастающего поколения посредством трансляции им семейных ценностей, норм и правил социального взаимодействия, формирования основ психологической культуры личности ребенка. Рассматриваются преимущества и значение межпоколенного взаимодействия в профилактике социальной дезадаптации, изоляции и отчуждения пожилых людей.
Ключевые слова: межпоколенное взаимодействие, пожилые люди, прародители, ценности, семейные ценности, психологическая культура личности.

С первых дней своего существования человек включается в различного рода социальные взаимодействия. Будучи частью социума, человек приобретает определённый субъективный опыт, который становится неотъемлемой составляющей личности. Социальная идентичность, система ценностей, которые начинают формироваться в детстве, являются важнейшими показателями социального развития человека и опосредуют его поведенческие проявления [7]. Приоритетным фактором социализации личности являются семья и внутрисемейные отношения, выступающие связующим звеном между личностью и социумом. Именно, общение с близкими родственниками служит для ребенка первым опытом взаимоотношений с другими людьми, формирует его личность, сознание и самосознание [6].

Семейные отношения, отрицательно влияющие на развитие личности ребёнка, нарушающие его права, лишающие защиты, негативно сказываются и на его социализации. В таких семьях дети усваивают девиантные способы переработки социальной информации, что опосредует развитие у них агрессивности, враждебности, негативизма и, как следствие, побуждает ребенка, в дальнейшем, к асоциальным действиям.

В последнее десятилетие в Республике Беларусь сформировалась устойчивая государственная политика в отношении семьи и детей, направленная на создания условий, способствующих адекватному развитию и воспитанию подрастающего поколения. Она включает в себя современные позиции ми-

© Филатова Д. Ф., Кондрашова В. О., 2012

рового сообщества, и ориентирована на соблюдение прав детей, оказание им различных видов помощи и поддержки со стороны общества и государства, дальнейшего улучшения их положения. Неотъемлемой частью государственной семейной политики является предупреждение социального сиротства, сохранение биологической семьи ребенка, профилактика семейного неблагополучия (Декрет Президента РБ № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»). Внимание уделяется как семьям с открытой формой неблагополучия, в которых существует прямая угроза жизни и здоровью ребенка, так и внутренне неблагополучным семьям, где внешне респектабельные и заботливые родители транслируют своим детям негативные ценности и ценностные установки.

В связи с этим встаёт объективная необходимость поиска эффективных методов, способствующих эффективной социализации детей в различных категориях семей, ориентации личности родителей на систему семейных ценностей, трансляторами которых, в первую очередь, являются пожилые люди (прародители). Именно они, в процессе межпоколенного взаимодействия, могут и хотят передавать накопленный в течение всей жизни социальный и культурный опыт из поколения в поколение, как в своей семье, так и в обществе в целом.

Результаты проведённого нами эмпирического исследования показывают, что около 1/3 опрошенных респондентов пожилого возраста (32 %) указывают на первостепенную значимость для них взаимодействия со своими внуками [2]. Основополагающим в этом взаимодействии, они определяют уважение к личности ребенка; умение «спуститься» до уровня опыта ребенка, чтобы понять его интересы и потребности; достижение взаимопонимания с ним.

Приоритетными направлениями в этом взаимодействии, по их мнению, являются:

• обучение и воспитание ребенка (оказание непосредственной помощи в приобретении им новых знаний, овладение навыками бытового самообслуживания и элементарной трудовой деятельности);

• передача жизненного опыта (посредством рассказов историй о событиях, происходивших в жизни родственников разных поколений семьи, обсуждением их поступков и анализа жизненных ситуаций);

• приобщение к общей культуре (совместное чтение произведений культурно-исторического, эстетического и нравственного содержания, просмотр телепередач и видеофильмов познавательного характера, посещение театров, музеев и выставок);

• овладение нормами и правилами поведения в обществе (воспитание элементарной культуры поведения в общественных местах, формирование навыков культурного общения с окружающими людьми, проявления заботы и уважения к старшему поколению, оказания помощи и поддержки близким родственникам).

Примечателен тот факт, что около 35 % родителей современных дошкольников (из нашей выборки), в отличии от прародителей, основной задачей во взаимодействии с ребёнком видят организацию и проведение

совместного с ним досуга (прогулки на улице, встречи с друзьями, посещение парков, театров и кинотеатров), удовлетворение его материальных потребностей (приобретение игрушек, одежды, оснащение детской комнаты и т. д.), развитию его творческих и интеллектуальных возможностей (посещение различных кружков, секций, приобретение и овладение компьютерными играми развивающего характера).

Полученные данные позволяют нам сделать вывод о том, что содержание детско-родительских отношений на современном этапе носит преимущественно опосредованный характер. Своей первостепенной задачей большинство родителей видят обогащение личного опыта ребенка посредством его включения в современное социокультурное пространство. Прародители же уделяют внимание непосредственному взаимодействию с ребенком, осуществлению совместной деятельности и эмоционально-личностному общению, в процессе чего происходит непосредственная трансляция ценностей и норм от старейшего поколения к подрастающему. Именно в результате данного взаимодействия и осуществляется адекватное личностное развитие ребенка, формирование у подрастающего поколения адекватных ценностей, ценностных установок, норм и нравственных качеств личности, закладываются основы и предпосылки формирования психологической культуры личности.

По мнению большинства отечественных психологов (Л. Д. Дёмина, А. В. Егорова, С. Н. Жеребцов, В. А. Ильин, Л. С. Колмогорова, О. И. Мотков, Н. Н. Обозов, В. В. Семикин, А. Н. Сизанов, М. К. Тутушкина, В. А. Янчук и др.) психологическая культура — это фактор и показатель развития личности, качественная характеристика ее психологической жизни. Она представляет собой социокультурный феномен, поддающийся целенаправленному формированию. Сензитивным периодом для формирования психологической культуры личности является дошкольный возраст — период детства от 3 до 7 лет, являющийся одним из самых важных этапов психического развития ребенка, в значительной мере определяющий всё его последующее развитие [5]. Именно в данный возрастной период ребенок посредством значимых взрослых (в первую очередь, родителей и прародителей) усваивает разнообразные модели поведения в обществе, на которые он будет ориентироваться, приобретая свой собственный социальный опыт.

Психологическая культура, как отмечает большинство современных исследователей, характеризуется структурной взаимосвязью всех её составляющих. Вслед за В. А. Янчуком, в структуре психологической культуры личности, мы выделяем: аффективный, регулятивный, ценностно-смысловой и когнитивный компоненты [8].

Особый интерес представляет ценностно-смысловой компонент психологической культуры человека, который включает в себя систему личностно значимых и личностно ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций во взаимоотношении с окружающими [7]. По мнению Л. С. Колмогоровой, ценности психологически культурного человека характеризуются выраженным интересом и положительным ценностным отношением к уникальности внутреннего мира человека [1].

Ценности выражаются в форме идеалов личности. Д. А Леонтьев определяет личностные ценности как «идеальную модель должного, отражающую опыт жизнедеятельности социальной общности, присвоенную и интериоризированную индивидуальным субъектом, указывающую направления желаемого преобразования действительности и выступающую источником жизненных смыслов» [3].

По мнению большинства современных учёных, ценности являются «ядром» психологической культуры личности и представляют собой, обусловленные требованиями социальной системы, условия существования индивида и выступают своего рода свойствами общественного предмета удовлетворять определенным потребностям социального субъекта (человека, семьи, общества) [4].

Понятие «семейные ценности» различными авторами (С. Ю. Головин, Г. Крайг, Р. С. Немов, А. Н. Сизанов, Д. Шарфф, Р. И. Шварц и др.) определяется и раскрывается по-разному. Р. С. Немов определяет данное понятие, как целый комплекс требований, обязанностей и социальных стандартов поведения, которыми регулируется семейная жизнь и поведение каждого члена семьи, а также как объекты, явления, их свойства, а также абстрактные идеи, воплощающие в себе семейные идеалы и выступающие благодаря этому как эталон должного. Семейные ценности рассматриваются как продукт жизнедеятельности семьи [2]. Именно на основе семейных ценностей закладывается фундамент личности, проходят начальные стадии социализации ребенка, формируются азы нравственных отношений. Семейные ценности и семейные установки служат связующим звеном в межличностных связях и контактах между людьми, а также находят своё отражение в различных поступках и действиях человека.

Таким образом, семейные ценности — это то, что более всего ценится членами семьи, признается ими определяющим и значимым в межличностном взаимодействии. Это эталоны, идеалы, традиции и обычаи, которые передаются от старейшего поколения (прародителей) к подрастающему и опосредуют особенности взаимодействия внутри семьи и социальным окружением. Именно пожилые люди (прародители), имея большой социальный опыт, могут его передавать из поколения в поколение.

Таким образом, ориентации общества на систему семейных ценностей, приоритет семьи и детей, межпоколенное взаимодействие будет способствовать благополучной социализации подрастающего поколения и поможет сохранить активную жизненную позицию старшего поколения, что обуславливает поиск новых направлений деятельности разнообразных структур социума для удовлетворения потребностей и интересов пожилых людей, включение их в активное социальное взаимодействие. На наш взгляд, популяризация участия старшего поколения (бабушек и дедушек) не только в воспитании внуков, но и в деятельности учреждений дошкольного образования будет способствовать эффективной социализации детей и поможет сохранить активную жизненную позицию пожилых людей, способствовать уменьшению кризисных проявлений людей пожилого возраста.

Данный факт побудил нас к разработке и реализации проекта «Прародители и внуки — vmeste.by». Его реализация направлена на создание условий для реализации модели социальной и образовательной активности людей пожилого возраста, установление позитивной коммуникации между людьми разных поколений, формирование ответственности и навыков совместного действия и решения социально значимых проблем местного сообщества. Проектная деятельность представляет комплекс специально разработанных мероприятий, включающих в себя разнообразные формы и методы взаимодействия учреждения дошкольного образования с многопоколенной семьей и другими социальными структурами (Общественного объединения «Белорусская лига родителей и педагогов "Крок за кроком"», Территориальным центром социального обслуживания населения и Отделом образования г. Борисова Минской области Республики Беларусь).

В рамках проектной деятельности решаются следующие задачи:

1. Увеличение доступа пожилых людей к социально-значимым программам общества, способствующие их активному участию в жизнедеятельности социума и организации свободного времени с учетом их интересов и потребностей.

2. Укрепление ценностей многопоколенной семьи как основного актора (это слово правильно записано?) в передаче социокультурных традиций и опыта от старшего поколения к подрастающему.

3. Создание условий для неформального образования, позитивной коммуникации и совместной деятельности людей разных поколений.

В процессе реализации мероприятий, которыми охвачены все субъекты межпоколенного взаимодействия (прародители, родители, дети дошкольного возраста), пожилые люди, имеющие адекватные ценности и ценностные установки, передавая и транслируя их в специально организованной деятельности в условиях учреждения дошкольного образования, смогут повлиять на гармонизацию детско-родительских отношений и устранение различных форм семейного неблагополучия. В ходе активного взаимодействия пожилые люди могут общаться с людьми педагогических профессий, психологами, а также с детьми дошкольного возраста, проявить проявлять активность в социальном взаимодействии и получать внимание со стороны психолого-педагогической общественности.

Таким образом, включение прародителей в активное межпоколенное взаимодействие будет способствовать эффективной социализации детей, передаче социального опыта от старейшего поколения подрастающему, сохранению семейных ценностей, формированию основ психологической культуры детей и родителей. Вместе с тем, сохранение и укрепление позитивных взаимоотношений людей разных поколений поможет сохранить активную жизненную позицию старейшего поколения, послужит профилактике одиночества, дезадаптации и отчуждения пожилых людей.

Список литературы

1. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова : практ. пособие для шк. психологов. — М. : Владос, 2002. — 359 с.
2. Кондрашова В. О. Семейные ценности взаимоотношений белорусов / В. О. Кондрашова // Личность, семья, общество: вопросы современной психологии : материалы международной заочной научно-практической конференции (30 января 2011 г.) / Новосибирский гос. пед. ун-т и Сибирская ассоциация консультантов. — Новосибирск : ЭНСКЕ, 2011. — С. 11–16.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : учебное пособие для высших учебных заведений по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. — 3-е изд., дополненное. — М. : Смысл, 2007. — 510 с.
4. Никаноров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания / Н. Д. Никаноров // Педагогика. — 1998. — № 3. — С. 18–25.
5. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособие для вузов по направлению и специальностям «Психология»/ Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект пресс, 2001. — 458 с.
6. Филатова Д. Ф. Роль психологической культуры родителей в формировании личности ребёнка / Д. Ф. Филатова // Психология и жизнь. Традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства: сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : Л. А. Пергаменщик, Л. Н. Рогожкина, Т. И. Гаврилко и др. ; отв. ред. Л. А. Пергаменщик. — Минск : БГПУ, 2010. — С. 286–287.
7. Шашок В. Н. Ценности психологически культурного человека: теоретический анализ / В. Н. Шашок, Д. Ф. Филатова // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 7 / рэдкал.: А. І. Таугень (гал. рэд.) [іінш.]; ДУА «Акадэмія паслядыплом. адукацыі». — Мінск : АПА, 2010. — С. 304–327.
8. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию : учебное пособие для вузов / В. А. Янчук. — Минск : АСАР, 2005. — 768 с.

Д. Ф. Філатова
аспірант, старший викладач кафедри
дошкільної освіти Державної установи освіти
«Академія післядипломної освіти», м. Мінськ
В. О. Кондрашова
аспірант кафедри дошкільної освіти
Державної установи освіти
«Академія післядипломної освіти», м. Мінськ

ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ПОКОЛІННЯМИ ЯК ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ І ПРОФІЛАКТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Резюме

У статті розкривається роль людей (прабатьків) похилого віку в соціалізації підростаючого покоління з допомогою трансляції їм сімейних цінностей, норм і правил соціальної взаємодії, формування основ психологічної культури особистості дитини. Розглядаються переваги та значення взаємодії між поколіннями у профілактиці соціальної дезадаптації, ізоляції і відчуження людей похилого віку.

Ключові слова: міжпоколінна взаємодія, люди похилого віку, прабатьки, цінності, сімейні цінності, психологічна культура особистості.

D. F. Filatova
a graduate student, a senior lecturer
in pre-school educational institutions
of the State «Academy of Postgraduate Education», Minsk
V. O. Kondrashova
graduate student, preschool educational
institutions of the State «Academy of Postgraduate Education», Minsk

BETWEEN THE GENERATIONS INTERACTION AS A FACTOR IN THE PRESERVATION OF FAMILY VALUES AND THE PREVENTION OF SOCIAL EXCLUSION ELDERLY PEOPLE GENERATION

Summary

This article examines the role of the elderly (grandparents) in healthy socialization of the rising generation, through transmission of family's values, norms and rules of social interaction, psychological foundations of culture personality of the child. The material is devoted the benefits and importance of inter-generational interaction in the prevention of social exclusion, isolation and maladjustment among older people.

Key words: inter-generational interaction, seniors, grandparents, values, family's values, psychological culture personality.

УДК 159.923

І. О. Філенко
кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків

ЦІННІСНІ СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У роботі розглядаються психологічні чинники, що детермінують копінг-стратегії студентської молоді, пов'язані з відмінностями в ціннісних орієнтаціях, показниках адаптації і креативності. Показано, що виділені за допомогою кластерного аналізу чотири підгрупи випробовуваних використовують копінг-стратегії різної ефективності і характеризуються специфічними особливостями показників, що визначають відмінності в психологічному потенціалі особистості.
Ключові слова: психологічний потенціал, ціннісні орієнтації, адаптація, креативність, кластерний аналіз.

Упродовж усієї історії розвитку перед людством стояли завдання виживання в складних соціальних або природних ситуаціях, подолання несприятливих обставин, досягнення необхідного результату на основі оптимальних, цілеспрямованих дій в критичних умовах життя і діяльності. Вдосконалення рівня розвитку соціальних відносин і економіки, яке відбувається на наших очах, а також наукових, виробничих і інформаційних технологій не лише покращує життя людини, але також створює нові проблеми для нашого сучасника. Основа проблемних ситуацій багато в чому визначається невідповідністю особистісних ресурсів людини надзвичайно складним об'єктивним умовам її життєдіяльності. До складних об'єктивних чинників, що впливають на особистість, можна віднести: високу інтенсифікацію соціальних стосунків і комунікативних процесів; мінливість і невизначеність тенденцій розвитку соціального середовища; зростання інтенсивності стресових чинників різної природи і їх якісні зміни. Зменшення несприятливого впливу вказаних умов на нашого сучасника можливе при наявності особистісних якостей, що дозволяють здійснювати активне позитивне вирішення безлічі життєвих ситуацій, у тому числі і таких, які можуть не міститися в особистому життєвому досвіді, або в досвіді близьких людей.

У зв'язку з цим загострюється інтерес багатьох фахівців — в першу чергу психологів — до проблеми потенціалу людини, яка останніми роками активно обговорюється в наукових публікаціях (К. В. Карпинський [2], Д. О. Леонтьєв [5; 6], А. Г. Маклаков [7], В. О. Олефір [10], С. А. Хазова [17] та ін.). Так, Д. О. Леонтьєв, Є. М. Осін розглядають особистісний потенціал як здатність особистості «...виступати автономним саморегулю-

 © Філенко І. О., 2012

ючим суб'єктом активності, що робить цілеспрямовані зміни у зовнішньому світі і поєднує стійкість до дії зовнішніх обставин і гнучке реагування на зміни зовнішньої і внутрішньої ситуації» [5]. Вони також відмічають, що проблему особистісного потенціалу необхідно розглядати у зв'язку з саморегуляцією особистості, яка знаходить своє віддзеркалення в трьох функціях: функції самовизначення суб'єкта (по відношенню до потенційних сенсів ситуації); функції вибору оптимальних стратегій діяльності і їх реалізації; функції гнучкого переборення деформуючих дій, несприятливих, стресових і травматичних подій [5].

К. В. Карпинський [2] досліджує поняття суб'єктного потенціалу в контексті долаючої поведінки, що дозволяє долати складні життєві ситуації. При цьому він підкреслює важливість створення смисло-центрованих моделей подолання, що розглядають множину ситуаційних сенсів (життєвих цілей, життєвих цінностей, світоглядних установок) особистості. С. І. Малахова [8] розглядає систему саморегуляції як основу інтелектуально-особистісного потенціалу, який у свою чергу визначає перевагу у виборі особою способів виходу з важких життєвих ситуацій. Вона також відмічає актуальність проблематики, пов'язаної з формуванням ресурсів саморегуляції і подолання в юнацькому віці. У роботі В. О. Олефіра [10] досліджуються зв'язки характеристик особистісного потенціалу і психологічного благополуччя з продуктивними і непродуктивними копінг-стратегіями студентів.

У психологічній літературі розглядається також поняття ресурсів суб'єкта, яке є близьким до поняття особистісного потенціалу (С. А. Хазова [17]). Відзначається, що відповідні особистісні ресурси дозволяють суб'єктові використовувати в житті ефективніші копінг-стратегії, підвищувати стресостійкість і рівень адаптації (S. E. Hobfoll [20]; R. S. Lazarus, S. Folkman [21]). Серед ресурсів суб'єкта, що дозволяють успішно виконувати професійну діяльність, виділяють поняття особистісного адаптаційного потенціалу (А. Г. Маклаков [7]), яке характеризує рівень розвитку властивостей особистості, що визначають ефективність її адаптації в процесі діяльності. У роботі А. С. Седунової, Н. М. Склянної [13] вивчалися особливості адаптаційного потенціалу у зв'язку з копінг-стратегіями особистості в контексті підвищення ефективності професійної діяльності співробітників УВС.

У більшості наукових праць, де досліджуються психологічні аспекти особистісного потенціалу, це явище розглядається у зв'язку з питаннями адаптації суб'єкта, його копінг-стратегіями, станом психологічного благополуччя, рівнем життєстійкості. Проте відносно невелика кількість робіт присвячена розгляду ціннісно-смислових координат особистісного потенціалу (Д. О. Леонтьєв та ін. [6]), а також вивченню явища креативності, як потенційного особистісного ресурсу подолання (М. М. Кашапов [3]), у зв'язку з чим потрібно проведення детальнішого аналізу вказаного феномену із залученням додаткових змінних. Зокрема, М. М. Кашапов відмічає, що наявність ресурсного потенціалу особистості значною мірою визначається «...творчою здатністю генерувати і продукувати нові представлення

і ідеї, а головне — проектувати і моделювати їх в практичних формах діяльності» [3].

Важливість обліку ціннісно-смислової сфери при вивченні проблеми особистісного потенціалу представляється природним і необхідним кроком, оскільки вона розглядається багатьма вченими як базова основа для невпинного та гармонійного розвитку особистості протягом всього життя (С. Л. Рубінштейн [12], В. Франкл [16], А. Маслоу [9], К. Роджерс [11], О. Г. Асмолов [2], М. С. Яницький [19] та інші). Актуальними є питання становлення ціннісно-смислової сфери у студентів впродовж професійного навчання у вищих навчальних закладах. Визначенню структурних та динамічних особливостей розвитку системи ціннісних орієнтацій в юнацькі роки приділяється особлива увага, тому що згідно С. Л. Рубінштейну [12] в цьому віці утворюються ціннісні орієнтири, в яких проявляється сама сутність людини; створюється світогляд як система узагальнених уявлень про світ, навколишню дійсність, про інших людей та себе самого, формується усвідомлене, узагальнене відношення до життя, яке дозволяє визначати сенс людського буття. Ціннісно-смислова регуляція також суттєво впливає на соціально-психологічну адаптацію особистості (М. С. Яницький [19]), і, відповідно, може суттєво позначатися на особливостях соціальної поведінки, зокрема — на стратегіях подолання.

В зв'язку з актуальністю представленої тематики та недостатньою її розробленістю метою нашого дослідження було визначення психологічного потенціалу осіб юнацького віку, пов'язаного з ціннісно-смисловими, адаптаційними, креативними характеристиками, що можуть визначати схильність суб'єктів до використання ними ефективних або неефективних копінг-стратегій.

В ході проведеного дослідження використовувалися наступні методики: методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» Н. С. Ендлера, Д. А. Паркера в адаптації Т. Крюкової [4]; тест для визначення рівня креативності (О. Е. Тунік [14]); тест для визначення рівнів соціально-психологічній адаптації (К. Роджерса, Р. Даймонда) [15]. Також для визначення ціннісних орієнтацій використовувався список з 36 цінностей, який було розроблено на основі переліків цінностей М. Рокича та Ш. Шварца. Досліджуваним пропонувалося розташувати представлені на бланку цінності в порядку особистісної переваги, тобто кожна з наведених цінностей отримувала певний ранг (менший ранг відповідав більшій значущості цінності для особистості). Всього за даними методиками було обстежено 96 студентів протягом 2010–2011 років, у віці 20–21 рік (всі досліджувані — жіночої статі). Статистична обробка проводилася з використанням статистичного пакету SPSS 17.0.

За даними дослідження визначалися кореляції між показниками (за Спірменом). Також первинні результати, отримані по всій групі досліджуваних, були оброблені із застосуванням кластерного аналізу (метод Hierarchical Cluster Analysis). До параметрів кластеризації ввійшли показники основних стратегій долання, зокрема: показник проблемно-орієнтованого копінгу (ПОК); показник емоційно-орієнтованого копінгу

(ЕОК); показник копінгу, орієнтованого на уникнення (КОУ). Проведений аналіз дозволив визначити оптимальну кількість кластерів — чотири підгрупи студентів, що суттєво відрізнялися своїми характеристиками. Далі для виявлення відмінностей між підгрупами випробовуваних за всіма досліджуваними показниками використовувався непараметричний критерій відмінності Манна-Уїтні. В ході аналізу результатів дослідження визначалися також особливості додаткових стратегій долання-відволікання (ВІД) та соціального відволікання (СВІД).

В табл. 1, 2 наведені коефіцієнти кореляції між показниками адаптивності, творчості, рангів вибору певних цінностей та копінг-стратегій, що отримані для всієї групи досліджуваних студентів.

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляції між досліджуваними показниками адаптивності, творчості та копінг-стратегій (кількість досліджуваних N = 96 осіб)

Досліджувані показники	Показники копінг-стратегій				
	ПОК	ЕОК	КОУ	ВІД	СВІД
Уява	0,22**		0,27***	0,22**	
Креативність			0,20*		0,19*
Адаптивність	0,21**	–0,31***			
Дезадаптивність	–0,20*	0,47***			
Прийняття себе		–0,24**			
Неприйняття себе	–0,18*	0,38***			
Прийняття інших		–0,22**			
Неприйняття інших		0,29***			
Емоційна комфортність		–0,37***			
Емоційна дискомфортність		0,45***			
Внутрішній контроль	0,21**	–0,22**			
Зовнішній контроль	–0,25**	0,31***			
Домінування	0,31				
Ведене поводження	–0,21**	0,25**			
Ескапізм		0,44***			

Примітка: 1. ПОК — показник проблемно-орієнтованого копінгу; ЕОК — показник емоційно-орієнтованого копінгу; КОУ — показник копінгу, орієнтованого на уникнення; ВІД — показник відволікання; СВІД — показник соціального відволікання. 2. Кореляції достовірні з рівнями значущості: * — $p<0,1$; ** — $p<0,05$; *** — $p<0,01$.

Як витікає з табл. 1, тенденція до використання певних копінг-стратегій пов'язана з відмінностями в показниках адаптивності та креативності. Зокрема, проблемно-орієнтований копінг частіше використовують особи з розвиненою уявою, підвищеною адаптивністю, схильні до внутрішнього контролю та домінування; емоційно-орієнтований копінг більш притаманний студентам з високими рівнями показників дезадаптивності, неприйняття себе та інших осіб, емоційної дискомфортності, зовнішнього контролю, веденого поводження та ескапізму; копінг, орієнтований на уникнення характерний для суб'єктів з високими рівнями уяви та креативності; відволікання частіше пов'язано з розвиненою уявою, а соціальне відволікання з розвиненою креативністю.

Таблиця 2

Коефіцієнти кореляції між рангами вибору певних цінностей та досліджуваними показниками копінг-стратегій (N = 96 осіб)

Цінності	Показники копінг-стратегій				
	ПОК	ЕОК	КОУ	ВІД	СВІД
Дружба		0,26***			
Любов		0,21**			
Співпраця					−0,22**
Праця, творення		0,22**			
Свобода	−0,24**				
Мирне життя			0,22**		0,25**
Краса			−0,18*	−0,27***	
Здоров'я		−0,22**			
Творчість		0,27***			
Соціальна сила		−0,22**		−0,26***	

Примітка: позначення ті ж самі, що в табл. 1

Дані табл. 2 дозволяють припустити, що проблемно-орієнтований копінг притаманний особам, які орієнтовані на вибір цінності Свобода (тобто в їхньому виборі вона має менший ранг). Емоційно-орієнтований копінг пов'язаний з вибором цінностей Здоров'я та Соціальної сили (особи, які віддають їм більшу перевагу, частіше його використовують). Також дана стратегія подолання характерна для тих, хто слабко орієнтований на цінності Дружби, Любові, Праці та творення, Творчості. Копінг, пов'язаний з уникненням притаманний особам, орієнтованим на цінності Краси і не орієнтованим на цінність Мирного життя. Орієнтація на відволікання пов'язана з відданням переваги цінностям Краси та Соціальної сили. Соціальне відволікання пов'язане з орієнтацією на Співпрацю та слабкою орієнтацією на цінність Мирного життя.

Результати кластерного аналізу наведені в табл. 3, де представлені для кожного з чотирьох отриманих кластерів (далі — підгруп досліджуваних) відповідні середні (в межах підгрупи) значення показників копінг-стратегій, за якими проводилася кластерізація (ПОК, ЕОК, КОУ), а також додаткових показників ВІД та СВІД. Для більш детального та наочного визначення особливостей структури основних стратегій подолання по визначених підгрупах досліджуваних також був проаналізований нормований (з урахуванням вагових коефіцієнтів) розподіл відповідних показників — ПОК, ЕОК та КОУ, які було попередньо перетворено в z-шкалу.

Як витікає з даних табл. 3 та результатів проведеного аналізу найбільш оптимальні стратегії подолання притаманні досліджуваним з 4-ї підгрупи (відносно високі показники проблемно-орієнтованого копінгу в них поєднані з низькими показниками емоційно-орієнтованого копінгу та помірними значеннями копінгу, пов'язаного з уникненням), в той же час респонденти з першої підгрупи мають найбільш неоптимальну структуру долаючої поведінки. Структура стратегій долання 2-ї підгрупи дещо подібна до структури 4-ї підгрупи, але рівень КОУ дуже високий і стратегія уникнення для її представників є найбільш характерною. Також структура показників

3-ї підгрупи нагадує структуру 1-ї, але в 3-й підгрупі всі показники є суттєво вищими. Отже з точки зору оптимальності стратегій подолання досліджувані підгрупи можна охарактеризувати наступним чином: 4-та підгрупа — оптимальна структура стратегій подолання; 2-га підгрупа — помірно-незбалансована структура стратегій подолання; 3-тя підгрупа — незбалансована структура стратегій подолання; 1-ша підгрупа — суттєво незбалансована структура стратегій подолання.

Таблиця 3

Середні значення (по кожній з досліджуваних чотирьох підгруп студентів) показників стратегій подолання

Показники	Підгрупи досліджуваних			
	1 підгрупа	2 підгрупа	3 підгрупа	4 підгрупа
ПОК	45,8 **(1–3,4)**	50,9 **(2–3,4)**	59,4 **(3–1,2)**	57,3 **(4–1,2)**
ЕОК	44,6 **(1–2,3,4)**	34,4 **(2–1,3)**	51,3 **(3–1,2,4)**	35,7 **(4–1,3)**
КОУ	44,2 **(1–2,3)**	57,6 **(2–1,3,4)**	52,7 **(3–1,2,4)**	43,7 **(4–2,3)**
ВІД	21,7 **(1–2,*3*,4)**	26,4 **(2–1,4)**	24,3 **(3–*1*,4)**	18,6 **(4–1,2,3)**
СВІД	14,7 **(1–2,3)**	20,2 **(2–1,3,4)**	17,8 **(3–1,2,4)**	15,9 **(4–2,3)**

Примітка: під досліджуваними показниками в дужках вказані номери підгруп, між якими зафіксовано значущі відмінності, що відзначені курсивом (на рівні $p<0,1$), звичайним (на рівні $p<0,05$) та напівжирним (на рівні $p<0,01$) шрифтом для номерів відповідних підгруп.

Для визначення психологічних чинників, які можуть бути пов'язані з певними стратегіями подолання було проведено попарне порівняння показників креативності та соціально-психологічної адаптації між досліджуваними підгрупами (табл. 4).

Як витікає з табл. 4, перша підгрупа характеризується низькими показниками складності, уяви, адаптивності, прийняття себе, емоційної комфортності, внутрішнього контролю та схильності до домінування. Тобто неоптимальна структура регуляції долаючої поведінки в цій підгрупі ймовірно пов'язана в першу чергу з низькими рівнями адаптаційного потенціалу. Досліджувані з підгрупи 3 мають наближені до 1-ї підгрупи, але дещо вищі показники соціально-психологічної адаптації. Крім того їх характеризують помірно високі рівні уяви і складності мислення. Показник креативності в цій підгрупі найвищий в порівнянні з іншими. Отже додатковим ресурсом долання в цій підгрупі є креативність. Але вона не забезпечує значної оптимізації копінг-поведінки на фоні зниженого рівня основних показників соціально-психологічної адаптації. Найвищі (та практично однакові) показники соціально-психологічної адаптації реєструються у представників 2-ї та 4-ї підгруп. При цьому одна суттєва відмінність між цими підгрупами полягає в більшому показникові складності мислення у осіб з 4-ї підгрупи. Цей показник характеризує рівень пізна-

вальної активності суб'єкта, а на думку дослідників (С. А. Хазова [17], М. А. Холодна [18]), схильність до оптимального подолання за допомогою проблемно-орієнтованого копінгу якраз і притаманна особам з більш розвиненими пізнавальними та інтелектуальними якостями.

Таблиця 4

Відмінності в показниках креативності та соціально-психологічної адаптації для досліджуваних підгруп студентів

Показники	Підгрупи досліджуваних			
	1 підгрупа	2 підгрупа	3 підгрупа	4 підгрупа
Складність	10,4 (1–*4*)	11,4	11,8	13,5 (4–*1*)
Уява	7,8 (*3*–1)	8,3	11,0 (3–1,*4*)	9,1 (4–*3*)
Адаптивність	38,5 (1–2,*3*,**4**)	48,3 (2–1)	43,3 (3–*1*,*4*)	48,0 (4–**1**,*3*)
Прийняття себе	11,2 (1–*2*,4)	13,1 (*2*–1)	12,1	13,3 (4–1)
Емоційна комфортність	7,1 (1–*2*,**4**)	10,0 (2–*1*,*3*)	7,7 (3–*2*,**4**)	10,3 (4–**1**,**3**)
Внутрішній контроль	11,2 (1–**2**,3,**4**)	13,3 (2–**1**)	12,7 (3–1)	13,2 (4–**1**)
Схильність до домінування	2,3 (1–2,**3**,**4**)	3,8 (2–1)	3,8 (3–**1**)	3,9 (4–**1**)

Примітка: під досліджуваними показниками в дужках вказані номери підгруп, між якими зафіксовано значущі відмінності, що відзначені курсивом (на рівні $p<0,1$), звичайним (на рівні $p<0,05$) та напівжирним (на рівні $p<0,01$) шрифтом для номерів відповідних підгруп.

В процесі аналізу рангів вибору ціннісних орієнтацій представниками кожної з підгруп було визначено, що в 1-й підгрупі відносна перевага віддається наступним цінностям — Самоповага, Спокій, Вітчизна, Пізнання світу, Суспільне визнання, Закономірність, Повага до традицій; в 2-й підгрупі — Дружба, Сім'я, Повага до батьків, Краса, Матеріальне забезпечення, Творчість, Справедливість, Праця та творення, Співпраця; в 3-й підгрупі — Свобода, Здоров'я, Мир, Сила та енергійність, Духовне життя, Відчуття належності, Соціальна сила, Законність та соціальний лад; в 4-й підгрупі — Любов, Дружба, Розвиток та самовдосконалення, Милосердя та добро, Безпека, Праця та творення, Єдність з природою, Гра, Обов'язок. Таким чином представники 1-ї підгрупи обирають традиційні загальносуспільні цінності та орієнтовані на збереження, консервацію, незмінність структури оточуючих їх процесів та явищ. При цьому взаємодія з цими цінностями носить пасивний, абстрактний характер (позиція спостерігача), а кінцевим результатом очікується загальне заспокоєння на особистому (внутрішньому) та соціальному (зовнішньому) планах. Особи з 2-ї підгрупи характеризуються орієнтацією на цінності ближнього суспільного оточення, з якими вони щодня інтенсивно взаємодіють і відношення до яких реально репрезентують своїми діями та поведінкою. Для них ці цін-

ності є не абстрактними, а дієвими, активуючими життєву енергію смисловими утвореннями. Респонденти 3-ї підгрупи з одного боку орієнтовані на загально-суспільні цінності, які можуть дати гарантію особистого добробуту, а з другого — на внутрішні індивідні цінності. Їх діяльність може бути спрямована на підтвердження цих смислових утворень у вигляді піклування про своє здоров'я, занять в спортивних групах, відданості релігійним або духовним об'єднанням, збереження корпоративних цінностей в професійному середовищі, наполегливому просуванню по щаблях суспільної ієрархії. Суб'єкти з 4-ї підгрупи орієнтовані на дієву взаємодію з суспільством, яка потребує особистісної праці, спрямованої на втілення вищих етичних цінностей — Любові, Дружби, Милосердя, Добра в практику повсякденного життя при взаємодії як з близьким так і з далеким оточенням. Цей шлях також потребує безупинного вдосконалення і внутрішнього розвитку на фізичному, психічному та духовному рівнях. Таким чином на нашу думку найбільш оптимальна організація ціннісно-смислових утворень у представників цієї групи і є тим глибинним потенціалом, який дозволяє оптимізувати структуру стратегій, спрямованих на подолання складних життєвих ситуацій.

За результатами проведеного дослідження можна зробити наступні висновки:

1. Схильність до використання певних стратегій долаючої поведінки пов'язана з відмінностями в показниках адаптивності, креативності та ціннісних орієнтаціях досліджуваних, зокрема: проблемно-орієнтований копінг частіше використовують особи з розвиненою уявою, підвищеною адаптивністю, схильні до внутрішнього контролю та домінування, орієнтовані на вибір цінності Свобода; емоційно-орієнтований копінг більш притаманний студентам з високими рівнями показників дезадаптивності, неприйняття себе та інших осіб, емоційної дискомфортності, зовнішнього контролю, веденого поводження та ескапізму, а також особам, що віддають перевагу цінностям Здоров'я та Соціальної сили; копінг, орієнтований на уникнення, характерний для суб'єктів з високими рівнями уяви та креативності, а також тих, хто обирає цінності Краси; відволікання частіше пов'язано з розвиненою уявою та відданням переваги цінностям Краси, Соціальної сили; соціальне відволікання пов'язане з розвиненою креативністю та з орієнтацією на Співпрацю.

2. Визначені чотири типи структурної організації копінг-стратегій досліджуваних, зокрема: оптимальна; помірно-незбалансована; незбалансована та суттєво незбалансована структура стратегій подолання. Специфіка організації певної структури визначається компонентами психологічного потенціалу. Так, оптимальна структура стратегій подолання пов'язана з помірно високими рівнями показників соціально-психологічної адаптації, складності мислення, а також з особливостями організації ціннісних орієнтацій особистості, спрямованих на реальне втілення вищих етичних цінностей в практику повсякденного життя при взаємодії як з близьким, так і з далеким оточенням. Суттєво незбалансована структура стратегій подолання реалізується особами, що характеризуються соціально-

психологічною дезадаптованістю, мають низькі показники креативності та орієнтовані на збереження, консервацію, незмінність структури оточуючих їх процесів та явищ.

3. Особливості застосування копінг-стратегій можуть бути детерміновані специфічними утвореннями в структурі психологічного потенціалу особистості. При цьому адаптаційний потенціал суб'єкта (обумовлений психофізіологічними та темпераментальними особливостями), як одна з складових загального психологічного потенціалу, впливає на ефективність долаючої поведінки. Наступним фактором оптимізації структури копінгу є активність мислення, яка пов'язана з когнітивно-інтелектуальним потенціалом особистості. І найвищий рівень регуляції життєдіяльності в складних життєвих обставинах, пов'язаний з аксіологічним потенціалом — тобто з ціннісно-смисловими утвореннями суб'єкта, які визначають його світосприйняття, відношення до себе, близького та дальнього соціального оточення, орієнтацію на активну або пасивну взаємодію із світом.

Список літератури

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов — М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2007. — 528 с.
2. Карпинский К. В. Смысложизненный кризис как детерминанта совладающего поведения в стрессовых ситуациях / К. В. Карпинский // Психология совладающего поведения: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г. : В 2 т. Т. 2 / отв. ред. : Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. — С. 26–28.
3. Кашапов М. М. Творческое мышление профессионала как ресурс совладания / М. М. Кашапов // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г. : В 2 т. Т. 2 / отв. ред. : Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. — С. 31–35.
4. Крюкова Т. Л. Методология исследования и адаптация опросника диагностики совладающего (копинг) поведения / Т. Л. Крюкова // Психологическая диагностика. — 2005. — № 2. — С. 65–75.
5. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Личностный потенциал как объект психодиагностики / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. — 2007. — № 1. — С. 4–8.
6. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е. Н., Плотникова А. В., Рассказова Е. И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин, А. В. Плотникова, Е. И. Рассказова // Психологическая диагностика. — 2007. — № 1. — С. 8–31.
7. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. — 2001. — № 1. — С. 16–24.
8. Малахова С. И. Взаимосвязь стилей совладания и интеллектуальных предпосылок саморегуляции в учебной деятельности студентов / С. И. Малахова // Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г. : В 2 т. Т. 2 / отв. ред. : Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. — С. 42–44.
9. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1999. — 432 с.
10. Олефір В. О. Особистісний потенціал як фактор психологічного благополуччя / В. О. Олефір // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. — № 37(61). — С. 223–226.
11. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. — М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 416 с.

12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М : Директ-Медиа, 2008. — 360 с.
13. Седунова А. С., Склянная Н. Н. Взаимосвязь адаптивности и выбора копинг-стратегий в профессиональной деятельности сотрудников УВД/ А. С. Седунова, Н. Н. Склянная// Психология совладающего поведения : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г. : В 2 т. Т.2 / отв. ред. : Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. — Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. — С. 149–151.
14. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. П. Торранса. Адаптированный вариант / Е. Е. Туник. — М. : Речь, 2006. — 42 с.
15. Туриніна О. Л. Практикум з психології : навч. посіб. / О. Л. Туриніна. — К. : МАУП, 2007. — 328 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
17. Хазова С. А. О системе ресурсов совладающего поведения / С. А. Хазова // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — С. 136–154.
18. Холодная М. А. Стили совладания в юношеском возрасте в контексте проблемы интеллектуального контроля совладающего поведения / М. А. Холодная // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — С. 84–96.
19. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. — 204 с.
20. Hobfoll S. E. Stress, Culture and Community: The psychology and philosophy of stress. — N. Y : Plenum, 1998. — 158 p.
21. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. — N. Y : Springer Publishing House, 1984. — 445 p.

И. А. Филенко
кандидат психологических наук, доцент,
докторант кафедры практической психологии
Харьковского национального педагогического
университета имени Г. С. Сковороды, г. Харьков

ЦЕННОСТНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Резюме

В работе рассматриваются психологические факторы, детерминирующие копинг-стратегии студенческой молодежи, связанные с отличиями в ценностных ориентациях, показателях адаптации и креативности. Показано, что выделенные с помощью кластерного анализа четыре подгруппы испытуемых, используют копинг-стратегии разной эффективности и характеризуются специфическими особенностями показателей, определяющих различия в психологическом потенциале личности.

Ключевые слова: психологический потенциал, ценностные ориентации, адаптация, креативность, кластерный анализ.

I. A. Filenko
candidate of psychological sciences,
associate professor, doctorant of the department
practical psychologists of the Kharkiv national
pedagogical university of the name C. Skovoroda, Kharkiv.

THE VALUED CONSTITUENTS OF THE PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF COPING OF STUDENT

Summary

Psychological factors, which determining coping strategies of student, related to the differences in the valued orientations, indexes of adaptation and creativity are examined. It is shown that four sub-groups an examinees, that distinguished by means of cluster analysis, are used coping strategies of different efficiency and characterized by the specific features of indexes, which determined the distinctions in psychological potential of the subject.

Key words: psychological potential, valued orientations, adaptation, creativity, cluster analysis.

УДК 159.922(19.00.01)

М. Р. Хачатурова
магистр психологических наук, преподаватель кафедры
общей и экспериментальной психологии
факультета психологии Национального
исследовательского университета «Высшая школа экономики»

СОВЛАДАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЕ В ПРЕОДОЛЕНИИ ЖИЗНЕННЫХ КРИЗИСОВ

В статье рассмотрены ресурсы совладающего потенциала личности — мотивация достижения и аффилиации, а также локус контроля. Результаты эмпирического исследования (227 человек: 115 женщин, 112 мужчин, средний возраст — 29 лет) показывают, что мотивация достижения успеха отрицательно связана с выбором адаптивных поведенческих стратегий сотрудничества и обращения. При этом выраженный мотив стремления к людям связан с выбором стратегий сотрудничества и альтруизма. Мотив боязни отвержения связан со стратегиями отступления и подавления эмоций. Кроме того, согласно полученным результатам, интернальный тип локуса контроля связан с выбором адаптивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий. На основе выявленных в работе особенностей связи личностных ресурсов и выбора человеком стратегий совладания с жизненными кризисами был сформулирован ряд практических рекомендаций, которые могут быть использованы в психодиагностических целях и в рамках психологического консультирования.
Ключевые слова: совладающий потенциал, мотивация достижения, аффилиация, локус контроля.

В современном мире человеку приходится сталкиваться со стрессами, со сложнейшими, а порой и экстремальными, обстоятельствами, которые приводят к возникновению определенных жизненных кризисов и трудных ситуаций.

Трудные жизненные ситуации и жизненные кризисы отличает ряд особенностей. Во-первых, они имеют субъективную значимость для человека. Чем выше эта значимость, тем более активные стратегии будет использовать личность для их преодоления [2]. Во-вторых, они предъявляют человеку требования, часто превышающие его способности, моральные и материальные ресурсы, его обычный адаптивный потенциал [12; 19]. В-третьих, жизненные кризисы оказывают негативное влияние на здоровье и психологическое состояние человека. Наконец, они обостряют противоречия в профессиональной, семейной, межличностной и других сферах жизни человека, следовательно, выбираемые им способы разрешения этих противоречий будут важными компонентами его жизненной стратегии [1]. Таким образом, жизненные кризисы предъявляют особые требования к способностям личности адаптироваться к ним с наименьшими для себя потерями. Важная роль в этом принадлежит совладающему потенциалу личности.

© Хачатурова М. Р., 2012

Совладающий потенциал личности может быть рассмотрен как часть личностного потенциала. Понятие «личностный потенциал» введено в психологию Д. А. Леонтьевым [10]. По его мнению, личностный потенциал в том числе отражает меру преодоления человеком заданных негативных обстоятельств, неблагоприятных условий его развития [11].

В отечественной и зарубежной психологии проблематика совладающего поведения многими авторами рассматривается с точки зрения «ресурсного подхода». Он делает акцент на наличии у человека «ключевых ресурсов» или копинг-ресурсов, помогающих ему преодолевать кризисные ситуации и адаптироваться к меняющимся обстоятельствам [13; 5; 3; 6; 18; 17; 15; 16].

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет предположить, что выбор копинг-стратегий в кризисных ситуациях может быть рассмотрен в связи с такими личностными ресурсами как мотивация достижения, мотивация аффилиации и локус контроля.

Исследований в области связи мотивации достижения с совладающим поведением человека в ситуации жизненных кризисов немного [7; 26; 23; 25].

Эдвард Вард утверждает, что личность с высоким уровнем мотивации достижения предпочитает в трудных ситуациях прибегать к стратегиям соперничества и конкуренции, нежели к стратегиям компромисса и сотрудничества [26].

Т. О. Гордеева, выдвигая собственную системную модель процесса мотивации достижения, выделяет в ней четыре основных блока, взаимосвязанных между собой. Ею рассматривается ценностно-целевой, когнитивный, эмоциональный и поведенческий блоки. Поведенческий блок мотивации достижения, по мнению Т. О. Гордеевой, помимо всего прочего может быть охарактеризован и через предпочитаемые личностью стратегии преодоления трудностей. При этом ею выделяются активные, адаптивные или беспомощные, избегающие стратегии [7].

Связь выбора стратегий поведения в кризисных ситуациях можно проследить и с мотивацией аффилиации. Об этом свидетельствуют работы отечественных и зарубежных психологов [8; 15; 20].

Р. Лазарус и С. Фолкман рассматривают аффилиацию как один из копинг-ресурсов в совладании со стрессовыми ситуациями. Она выражается в стремлении обращаться к другим людям за эмоциональной, информационной, дружеской помощью, желании сотрудничать, искать поддержку в разрешении трудных для себя ситуаций [19].

Л. И. Дементий высокий уровень аффилиации и эмпатии супругов друг к другу рассматривает в качестве ресурсов копинг-поведения в условиях семейных кризисов [8].

Кроме того, необходимо рассмотреть связь совладающего поведения с локусом контроля человека [9; 4; 22; 24; 21; 14].

Например, в исследованиях Кэтрин Паркес прослежена связь между интернальным локусом контроля и когнитивными аспектами совладания со стрессовыми ситуациями, акцентирующие высокую степень адаптации интерналов к трудным ситуациям [22].

К. Мастерс и К. Волстон в своих исследованиях в области психологии здоровья и здорового образа жизни показали, что экстернальный локус контроля связан с выбором личностью пассивных копинг-стратегий, предпочтением стратегий ухода от проблем и разрешения трудных ситуаций [21].

Данные личностные ресурсы наилучшим образом характеризуют поведение человека в преодолении жизненных кризисов, поэтому их роль в выборе стратегий совладания требует дальнейшего изучения.

Таким образом, **целью** данной работы является изучение особенностей мотивации и локуса контроля как составляющих совладающего потенциала личности и их проявление в преодолении жизненных кризисов.

Гипотеза исследования: такие личностные ресурсы как особенности мотивации и локус контроля связаны с выбором стратегий совладания в ситуации жизненных кризисов. Стремление к достижению успеха, потребность в аффилиации, а также интернальность связаны с выбором адаптивных стратегий совладания.

Методики исследования:

1. Методика определения мотивации успеха или избегания неудач А. Реана.

2. Опросник на определение мотивации аффилиации А. Мехрабиана.

3. Опросник, выявляющий уровень субъективного контроля Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинд).

4. Методика на выявление типов копинг-стратегий Э. Хайма.

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняли участие 227 человек, 115 женщин и 112 мужчин. Возраст респондентов от 18 до 53 лет, средний возраст — 29 лет. По роду занятий респонденты, принявшие участие в исследовании, студенты 1–3 курсов гуманитарных и технических вузов г. Москвы и работники организаций различной направленности.

Для статистической обработки данных применялась программа SPSS 14.0. Полученные данные были проверены на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, показателей асимметрии и эксцесса. Полученное распределение по переменным, соответствующим личностным характеристикам, исследуемым в работе, не отличается от нормального, что позволяет использовать параметрические статистические методы.

Описание и обсуждение результатов исследования: в результате проведенного исследования нами была обнаружена связь выбора стратегий совладания с мотивацией достижения. В табл. 1 приведены все статистически значимые корреляции. С помощью данных рис. 1 и рис. 2 проанализируем полученные корреляции.

Мотивация достижения обнаруживает значимые корреляции с выбором адаптивных когнитивных и эмоциональных стратегий совладания — проблемным анализом, сохранением самообладания и протестом. При этом она отрицательно связана с неадаптивными когнитивными стратегиями игнорирования и смирения и неадаптивной эмоциональной стратегией отступления. Однако с поведенческими стратегиями, как адаптивными, так и неадаптивными, мотивация достижения связана отрицательно (табл. 1).

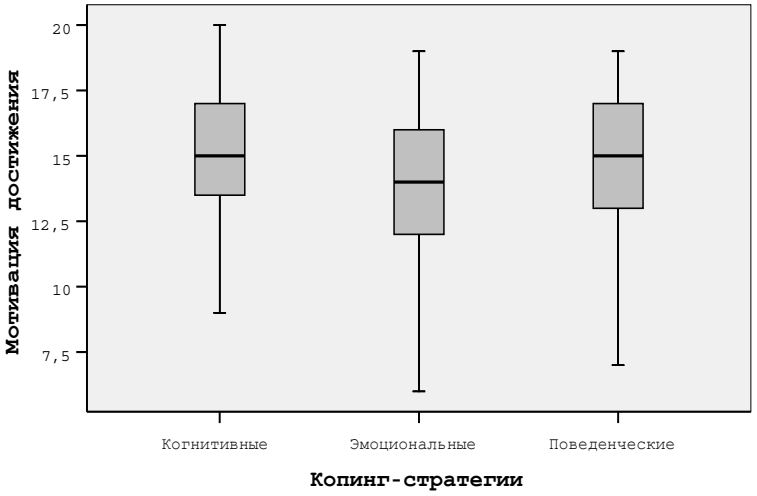


Рис. 1. Связь мотивации достижения с преобладающим типом копинг-стратегий

Таблица 1

Выбор копинг-стратегий в связи с мотивацией достижения (значение коэффициента корреляции Пирсона)

Копинг-стратегии	Мотивация достижения
Проблемный анализ	0,349**
Сохранение самообладания	0,316**
Игнорирование	−0,269**
Смирение	−0,219*
Протест	0,369**
Покорность	−0,208**
Сотрудничество	−0,194**
Альтруизм	−0,246**
Обращение	−0,327**
Отступление	−0,151**

* — значимость на уровне p≤0,05; ** — значимость на уровне p≤0,01

Мотивация достижения успеха предполагает проявление инициативы и целеустремленность, поэтому человек, у которого она выражена, сохраняет самообладание, стремится к анализу и активному преобразованию трудной ситуации, к тому, чтобы приложить как можно больше усилий для ее разрешения. Он не смиряется и не игнорирует кризисные обстоятельства, протестуя против их возникновения и рассматривая их как некий вызов самому себе, возможность проявить себя с лучшей стороны. В то же время такие адаптивные поведенческие стратегии как обращение к людям и альтруизм для такого человека тоже неприемлемы, так как для него достижение собственных целей в жизненных кризисах важнее, чем поиск компромиссов и сотрудничество с другими людьми. В некоторых других исследованиях также можно обнаружить аналогичные результаты [26].

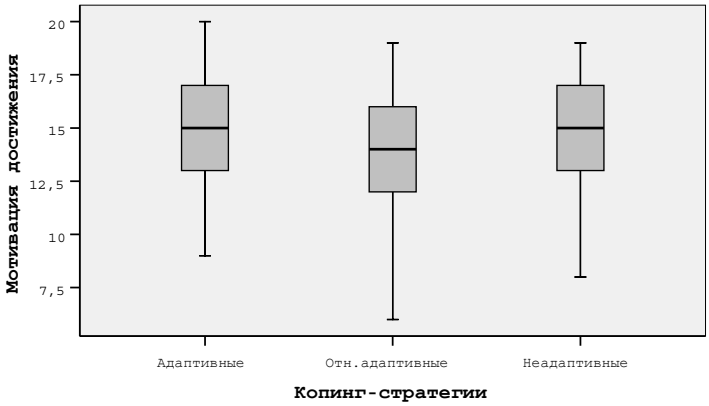


Рис. 2. Связь мотивации достижения
с преобладающими вариантами копинг-стратегий

Кроме того, проведенное исследование позволило нам обнаружить связь выбора стратегий совладания с показателями мотивации аффилиации. В табл. 2 приведены статистически значимые корреляции. С помощью рис. 3 проанализируем полученные результаты.

Прежде всего, важно отметить, что мотивы стремления к людям и боязни отвержения не обнаружили значимых связей с когнитивными стратегиями совладания. При этом, наибольшее количество корреляций прослеживается с поведенческими стратегиями, как адаптивными, так и неадаптивными.

Таблица 2

Выбор копинг-стратегий в связи с мотивацией аффилиации (значение коэффициента корреляции Пирсона)

Шкала / Копинг-стратегии	Стремление к людям	Боязнь отвержения
Оптимизм		−0,134*
Подавление эмоций		0,292**
Сотрудничество	0,272**	−0,216*
Альтруизм	0,364**	−0,365**
Обращение	0,297**	−0,429**
Отвлечение	−0,229*	
Компенсация		−0,134*
Конструктивная активность		−0,173**
Активное избегание	−0,117*	
Отступление	−0,115*	0,285**

* — значимость на уровне p≤0,05; ** — значимость на уровне p≤0,01

Мотив стремления к людям положительно коррелирует с адаптивными поведенческими стратегиями обращения, сотрудничества и альтруизма и отрицательно — с неадаптивными стратегиями активного избегания и отступления. Мотив боязни отвержения, по результатам нашего исследования, демонстрирует практически обратную картину. Кроме того, он

отрицательно связан с адаптивной эмоциональной стратегией оптимизма и положительно — с неадаптивной стратегией подавления эмоций.

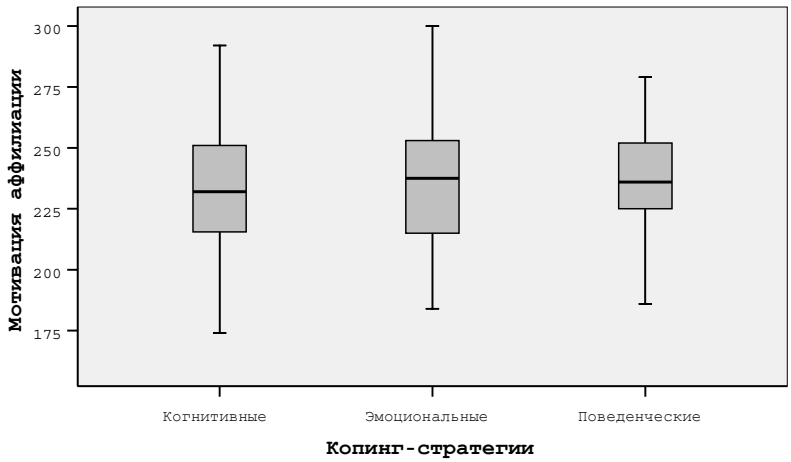


Рис. 3. Связь мотивации аффилиации с преобладающим типом копинг-стратегий

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выраженный мотив стремления к людям предполагает выбор адаптивных поведенческих стратегий сотрудничества и альтруизма. В ситуации жизненного кризиса человек не избегает и не отступает от нее, а наоборот, склонен обращаться к другим людям за информационной помощью и дружеской поддержкой, что рассматривается рядом авторов как важнейший ресурс совладающего поведения [8; 19].

Респонденты с выраженным мотивом боязни отвержения предпочитают стратегии подавления своих эмоций и отступления. Иными словами они выбирают тактики поведения, которые позволяют им уйти от решения трудностей, от взаимодействия со своими оппонентами, что снижает для них вероятность оказаться проигравшими в этой ситуации.

Также в результате проведенного исследования нами была обнаружена связь выбора стратегий совладания с локусом контроля. В табл. 3 приведены статистически значимые корреляции. С помощью рис. 4 проанализируем полученные в исследовании корреляции.

Локус контроля значимо связан с выбором адаптивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий, а также отрицательно коррелирует с их неадаптивными вариантами.

Судя по рис. 4, с ростом уровня интернальности повышается выбор когнитивных стратегий. В ряде других исследований также подчеркивается связь между интернальным локусом контроля и когнитивными аспектами совладания со сложными ситуациями [9; 22].

Таким образом, человек, обладающий интернальным локусом контроля, выбирает адаптивные стратегии совладания с жизненными кризисами. Он осознает степень собственной ответственности в произошедшей ситуации, а

также то, что только его собственные действия помогут ему ее преодолеть. Поэтому он склонен к анализу причин возникших обстоятельств, поиску путей выхода из них, используя обращение к другим людям. Экстерналы же, напротив, в кризисной ситуации ощущают растерянность, смиряясь перед обстоятельствами. Обвиняя в возникших трудностях внешние причины или других людей, снимая с себя степень вины, они избегают поиска выхода из сложной ситуации и не стремятся предпринимать для этого каких-либо активных действий. Этот вывод подтверждается и в ряде других исследований [21].

Таблица 3

Выбор копинг-стратегий в связи с локусом контроля (значение коэффициента корреляции Спирмена)

Копинг-стратегии	Локус контроля
Сохранение самообладания	0,303**
Установка собственной ценности	0,244*
Игнорирование	–0,315**
Смирение	–0,267**
Протест	0,178**
Оптимизм	0,255**
Подавление эмоций	–0,213**
Покорность	–0,173*
Самообвинение	–0,263**
Агрессивность	–0,192
Альтруизм	0,175**
Обращение	0,275**
Отвлечение	–0,124*
Активное избегание	–0,184*
Отступление	–0,259**

* — значимость на уровне p≤0,05; ** — значимость на уровне p≤0,01

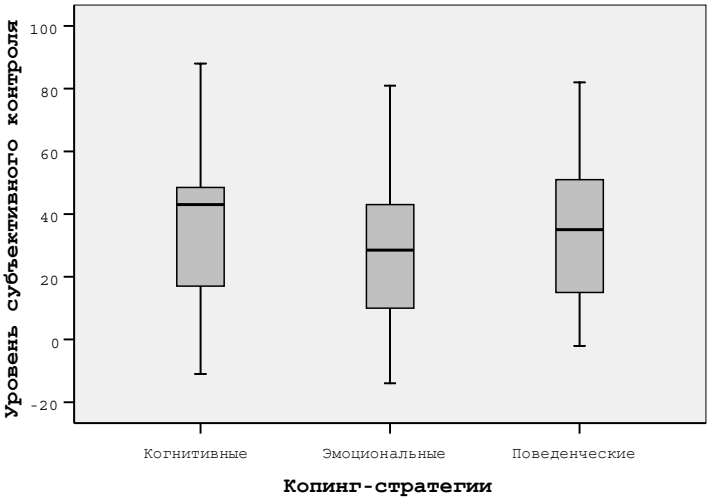


Рис. 4. Связь локуса контроля с преобладающим типом копинг-стратегий

Таким образом, полученные результаты позволяют нам частично подтвердить выдвинутую в исследовании гипотезу и сделать следующие **выводы:**

1. Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивация достижения успеха отрицательно связана с выбором адаптивных поведенческих стратегий сотрудничества и обращения.

2. Исследование показало, что выраженный мотив стремления к людям связан с выбором стратегий сотрудничества и альтруизма. Мотив боязни отвержения связан со стратегиями отступления и подавления эмоций.

3. Согласно полученным результатам, интернальный тип локуса контроля связан с выбором адаптивных когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий.

На основе выявленных в работе особенностей связи личностных ресурсов и выбора человеком стратегий совладания с жизненными кризисами был сформулирован ряд практических рекомендаций, которые могут быть использованы в психодиагностических целях и в рамках психологического консультирования.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Мысль, 1991. — 299 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 3–18.
3. Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования / Е. П. Белинская: электронный научный журнал. — 2009. — № 1, выпуск 3. URL: http://psystudy.ru
4. Битюцкая Е. В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания / Е. В. Битюцкая // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 4. — С. 87–93.
5. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — Москва : ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.
6. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 329 с.
7. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2002. — С. 47–102.
8. Дементий Л. И. К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения / Л. И. Дементий // Журнал прикладной психологии. — 2004. — № 3. — С. 20.
9. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. — Кострома : Авантитул, 2004. — 344 с.
10. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е. Н., Плотникова А. В., Рассказова Е. И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин, А. В. Плотникова, Е. И. Рассказова // Психологическая диагностика. — 2007. — № 1. — С. 8–32.
11. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — Москва : Смысл, 2006. — 63 с.
12. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. — 1998. — № 2. — С. 37–47.
13. Хазова С. А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников / С. А. Хазова // Психологический журнал. — 2004. — № 5. — С. 59–69.

14. Caplan L., Schooler C. Socioeconomic status and financial coping strategies: The mediating role of perceived control // Social Psychology Quarterly. — 2007. — Vol. 70. — P. 43–58.
15. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion // Journal of Personal and Social Psychology. — 1998. — Vol. 54. — P. 466–475.
16. Frydenberg E. Coping Competencies // Theory into Practice. — 2004. — Vol. 43, № 1. — P. 14–22.
17. Hobfoll S. E., Lerman M. Personal relationships, personal attitudes, and stress resistance: mother's reactions to the child's illness // American Journal of Community Psychology. — 1988. — Vol. 16, № 4. — P. 565–589.
18. Holahan C. J., Moos R. H. Personal and contextual determinants of coping strategies // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — Vol. 52, № 5. — P. 946.
19. Lazarus R. S., Folkman S. Manual for Ways of Coping Questionnaire. — Palo Alto : Consulting Psychologists Press, 1988. — 125 P.
20. Levy-Shiff R., Dimitrovsky L., Shulman S., Har-Even D. Cognitive appraisals, coping strategies, and support resources as correlates of parenting and infant development // Developmental Psychology. — 1998. — Vol. 34. — P. 1417–1427.
21. Masters K. S., Wallston K. A. Canonical correlation reveals important relations between health locus of control, coping, affect and values // Wallston Journal of Health Psychology. — 2005. — Vol. 10. — P. 719–731.
22. Parkes K. R. Locus of control, cognitive appraisal, and coping in stressful episodes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1984. — Vol. 46. — P. 655–668.
23. Pratch L., Jacobowitz J. Gender, motivation, and coping in the evaluation of leadership effectiveness // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. — 1996. — Vol. 48, № 4. — P. 203–220.
24. Smith R. E. Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control // Journal of Personality and Social Psychology. — 1989. — Vol. 56, № 2.
25. Thompson A., Gaudreau P. From optimism and pessimism to coping: The mediating role of academic motivation // International Journal of Stress Management. — 2008. — Vol. 15, № 3. — P. 269–288.
26. Ward E. A. Correlates of motivation for competitive or cooperative strategy among employed adults // Journal of Organizational Behavior. — 1995. — Vol. 16, № 1.

М. Р. Хачатурова
магістр психологічних наук, викладач
кафедри загальної і експериментальної психології
факультету психології Національного дослідницького
університету «Вища школа економіки»

ДОЛАЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИ І ЙОГО ПРОЯВ В ПОДОЛАННІ ЖИТТЄВИХ КРИЗ

Резюме

У статті розглянуто ресурси долаючого потенціалу особи — мотивація досягнення і аффіліації, а також локус контролю. Результати емпіричного дослідження (227 чоловік: 115 жінок, 112 чоловіків, середнього віку — 29 років) показують, що мотивація досягнення успіху негативно пов'язана з вибором адаптивних поведінкових стратегій співпраці і звернення. При цьому виражений мотив прагнення до людей пов'язаний з вибором стратегій співпраці і альтруїзму. Мотив боязні відкидання пов'язаний із стратегіями відступу і пригнічення емоцій. Крім того, згідно з отриманими результатами, інтернальний тип локуса контролю пов'язаний з вибором адаптивних когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій. На основі виявлених в роботі особливостей зв'язку особових ресурсів і вибору людиною стратегій подолання життєвих криз було сформульовано ряд практичних рекомендацій, які можуть бути використані в психодіагностичних цілях і у рамках психологічного консультування.

Ключові слова: долаючий потенціал, мотивація досягнення, аффіліація, локус контролю.

M. R. Hachaturova
master of Science in psychology, lecturer,
department of general and experimental psychology,
psychological faculty in National Research University
Higher School of Economics

PERSONALITY COPING POTENTIAL AND ITS EXPRESSION IN OVERCOMING OF LIFE CRISIS

Summary

Resources of personality coping potential — achievement motivation, affiliation motivation, and locus of control are considered in the article. Results of empirical research (227 respondents: 115 women, 112 men, average age — 29 years) has shown that motivation to success is negatively connected with the choice of adaptive behavioural strategies of cooperation and collaboration. Thus, pronounced affiliation motivation is connected with the choice of strategies of cooperation and altruism. Fear of rejection has a positive correlation with strategies of retreat and suppression of emotions. Besides, according to our results, internal locus of control is connected with the choice of adaptive cognitive, emotional and behavioural strategies. The features of connection between personality resources and the choice of coping strategies with life crisis can be taken as principles of practical recommendations, which can be used in the psychodiagnostics and in psychological consultation.

Key words: coping potential, achievement motivation, affiliation motivation, locus of control

УДК 159.92

Н. В. Цумарєва
викладач кафедри практичної психології
Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки
м. Кіровограду

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПРИЙОМНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ВИЯВЛЕНІ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЕКТИВНОЇ МЕТОДИКИ «НЕІСНУЮЧА ТВАРИНА»

Більшість дослідників поділяють точку зору про те, що саме сім'я відіграє ключову роль у становленні особистості. Відповідно, якщо дитина живе поза сім'єю в інтернатному закладі, або її взяли на виховання прийомні батьки, це не може не вплинути на особливості її особистості в цілому та емоційну сферу зокрема. У даній статті аналізуються відмінності психологічного профілю трьох груп дітей молодшого шкільного віку — сиріт, прийомних та дітей зі звичайних сімей. Оскільки в даному віці ще не сформована повною мірою рефлексія і, відповідно, вербальні методики мають ряд обмежень, ми використовували проективну малюнкову методику «Неіснуюча тварина».
Ключові слова: сироти, прийомні діти, особистісні особливості, віковий розвиток, емоційний стан.

Як відомо, метод дослідження особистості за допомогою проективного тесту «Неіснуюча тварина» [3] побудований на теорії психомоторного зв'язку. Для вивчення стану психіки дитини використовуються дослідження моторики, зокрема, моторики домінантної правої руки, яка малює, зафіксованої у вигляді графічного сліду руху. Так на думку А. А. Брудного, в малюнку, як правило, відображається зайва напруга в м'язах рук, «законсервована» там через стримуваний порив відреагувати на агресію або гнів [2]. А простір аркуша Є. І. Ігнатьєвим [6] асоціюється з емоційними переживаннями досліджуваних і з їх відчуттям тимчасової перспективи «минуле-сьогодення-майбутнє».

Наше психодіагностичне дослідження проводилося на базі Кіровоградського дитячого будинку «Барвінок», Кіровоградського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей, та молоді та загальноосвітніх навчальних закладів І-ІІІ ступенів м. Кіровограда. Всього в дослідженні прийняло участь 150 дітей віком від 6 до 10 років, яких ми розділили на три діагностичні групи: діти-сироти, які виховуються у дитячому будинку, прийомні діти, яких взяли у сім'ї на виховання та діти зі звичайних сімей (контрольна група). Проаналізувавши ступінь вираженості в процентах кожної графічної особливості в трьох групах, ми отримали наступні закономірності.

Діти-сироти орієнтовані в минуле. Можливо, це пов'язано з їх травматичним досвідом і песимізмом стосовно майбутнього. Прийомні діти орієн-

© Цумарєва Н. В., 2012

товані в майбутнє, ймовірно, обмірковуючи його, майбутні стратегії своєї поведінки та адаптації в нових умовах. У контрольній групі найбільшою мірою спостерігається орієнтація в теперішнє, що відповідає віковим особливостям і є проміжним положенням між тенденціями сиріт та прийомних дітей. Дані закономірності можуть служити свідченням того, що відхилення орієнтації в тимчасовій перспективі дітей від вікових нормативів відбуваються під впливом особливих соціальних умов, в першу чергу, умов сімейного виховання.

З іншого боку, аналіз малюнків показує, що у сиріт переважає позиція бездіяльності, ймовірно, викликана їх безпорадністю і неможливістю змінити своє життя на краще. У них відсутній зв'язок між думкою та представленням, плануванням і його здійсненням, тобто вони не є активними суб'єктами свого життя. Для них характерні депресивність, невпевненість і пасивність. Все це свідчить про неблагополучний емоційний стан цих дітей.

Емоційний стан прийомних, навпаки, характеризується позитивним забарвленням, оптимізмом і дієвістю. Робити висновки про психологічний стан цих дітей складно, оскільки до цієї групи увійшли діти з різним терміном усиновлення (від 6 до 10 років). Якби мова йшла про щойно прийнятих у родину, отримані закономірності можна було б інтерпретувати навіть як ейфорію і нереалістично завищений емоційний фон. В даному ж випадку, ми можемо тільки констатувати, що причини виявлених закономірностей можуть дуже сильно відрізнятися в залежності від індивідуальної ситуації кожної дитини цієї групи. Для нас важливо, що в порівнянні з двома іншими групами, дані діти відрізняються підвищеним емоційним фоном, оптимізмом і орієнтацією в майбутнє. Мабуть, радіти життю більше схильні ті, хто, на відміну від контрольної групи, знають, що таке життя без сім'ї.

Зауважимо, що виявлені закономірності чітко проглядаються за всіма ознаками діагностично чутливих особливостей малюнків. Виняток, на думку Є. Н. Колодич [7], становить тільки заповнення простору аркуша знизу від центрального зображення. Ця тенденція виявилася однаково вираженою — приблизно в половині випадків — у всіх трьох групах. Це може бути свідченням того, що дана особливість характерна для цієї вікової стадії розвитку дитячої малюнкової творчості і не чутлива до сімейної ситуації авторів малюнків.

Тенденція до розташування центральної фігури вертикально в центрі аркуша найбільш виражена у дітей контрольної групи (66 % малюнків), що свідчить про переважання адекватної самооцінки. У найменшій мірі центровані і вертикальні зображення виявлені у сиріт (14 % малюнків), що свідчить про характерні проблеми формування самооцінки. Як показав подальший аналіз малюнків, проблемність формування самооцінки сиріт пов'язана з її тенденцією до завищеності (на 73 % малюнків центральне зображення розташоване вгорі аркуша). Це свідчить про невдоволення своїм становищем в соціумі, відчуття недостатності визнання з боку оточуючих та тенденцію до самоствердження. Ми вважаємо, що в даному контексті

завищена самооцінка сиріт, з одного боку, носить компенсаторну функцію, а з іншого є джерелом їхнього розвитку.

Протилежна ситуація в групі прийомних дітей. Для них характерна тенденція до заниженої самооцінки (59 % малюнків — внизу аркуша). Це свідчить про їхню невпевненість в собі, пригніченість, нерішучість, незацікавленість у своєму становищі в соціумі, у визнанні, відсутність тенденції до самоствердження. Ми вважаємо, що дана ситуація не катастрофічна, хоча й насторожує. Вона є свідченням перехідного періоду в житті прийомних дітей. Зміна соціального статусу природно спричинила за собою перегляд всіх життєвих позицій та адаптацію до нових умов життя дітей. Такі діти не впевнені в тому, що їх люблять прийомні батьки, і, будучи зацікавленими в наявності сім'ї, докладають багато зусиль і старань для того, щоб «заслужити» їхню любов.

У контрольній групі, як було сказано вище — більшість малюнків центровані в середині аркуша і розташовані вертикально, що свідчить про адекватну самооцінку авторів. Невелика (і майже, рівна) кількість малюнків розташована внизу і вгорі листа, що свідчить, відповідно, про занижену і завищену самооцінку. Даний розподіл відповідає нормативам даного віку і пояснюється відмінностями індивідуальних особливостей та умов життя дітей.

Аналіз центральної смислової частини фігури показав суттєві відмінності в психологічному профілі дітей. А саме, виявилося, що для контрольної групи характерний егоцентризм, в той час, як для сиріт та прийомних він — дуже рідкісне явище. Егоцентризм контрольної групи може бути наслідком вікових особливостей або традицій виховання, які, на жаль, мають місце в нашому суспільстві. Дві інші тенденції — до діяльності і роздумів в контрольній групі виражені мінімально і майже в рівній мірі (21 % і 18 % відповідно).

У сиріт та прийомних, як і за попереднім параметром, знову виявилася протилежна тенденція — сироти більше схильні до рефлексії, в той час, як прийомні — до активної діяльності. Здається, що це зрозуміло — прийомні мають «захисну базу» у вигляді сім'ї і для них важливо діяти, щоб самореалізуватися і в тому числі, виправдати очікування їх прийомних батьків. Сироти ж мають менше можливостей самореалізації і, очевидно, менше відчуття захищеності, яка надихає на творчість. «Все що їм залишається — роздумувати, що можна зробити в їх ситуації і при цьому у них багато побоювань і нерішучості» — зазначає М. І. Буянов [4].

Для проаналізованих малюнків всіх трьох груп виявилися дуже характерні деталі, розташовані на голові і відповідні органам відчуттів, що свідчить про зацікавленість досліджуваних в інформації, значимість для них думки оточуючих про себе. Без сумніву, це наслідок вікової особливості. С. А. Бєлобрикіна [1] зазначала, що дитинство — період формування самооцінки і активного збору інформації про себе, в першу чергу від значущих дорослих. Показово, що трохи менше дана тенденція виражена в контрольній групі (73 % проти 89 % у сиріт), для якої характерна адекватна самооцінка і, відповідно, більша незалежність від думок оточуючих.

Велика мовна активність (балакучість) так само, виявилася найбільш характерною (66 %) для контрольної групи. Мабуть, будучи віковою особливістю, саме діти в сім'ях можуть її собі дозволити. Схоже, що сироти (52 %) і, особливо, прийомні (49 %), більш стримані у своїх мовних проявах.

Прояви чуттєвості виявилися не характерними для наших досліджуваних, що співвідноситься з віковими особливостями. Хоча, при загальному незначному прояві даної тенденції в усіх групах, її показник трохи вищий у сиріт (13 %), що може пояснюватися не завжди благополучною ситуацією сексуальної освіти та розвитку у дітей, що ростуть в соціальних установах.

Легкість виникнення побоювань, страхів і недовіри дуже характерні для сиріт (55 %) і досить характерні для прийомних дітей (45 %). Це, як і вище встановлене, свідчить про неблагополуччя дітей, позбавлених батьківського піклування. Сироти чимось схожі на цуценят, що нащетинилися, відчуваючи свою незахищеність і захищаються в силу своїх обмежених можливостей гіпертрофовано, не дуже продуктивно, а іноді навіть ніяково. Вони насторожені і напружені, їх емоційна сфера лабільна і негативно забарвлена.

Ті ж закономірності підтверджує велика кількість зображень агресивних зубів на малюнках сиріт, що свідчить про їх вербальну агресивність, в більшості випадків — захисну (огризаються, задираються, грублять у відповідь на осуд). Цікаво, що на другому місці за ступенем вираженості виявилися не прийомні діти, як можна було б скороспішно припускати, а діти із благополучних сімей. Схоже, що для прийомних характерні конформність, стримування своїх емоційних проявів і всебічне прагнення догодити новим батькам і тим самим, затриматися в сім'ї, а не повернутися до притулку.

Підтверджує цей висновок також велика кількість малюнків із закресленим ротом округлої форми (40 %) прийомних, що трактується фахівцями як прояв боязкості і тривожності. Досить виражена дана тенденція і у сиріт (34 %). Взагалі, найбільш інформативним елементом на малюнках досліджуваних виявився саме рот. Особливо багато інформації приніс аналіз цього графічного елементу в малюнках сиріт. При першому побіжному огляді, відразу впадає в очі зображення рота або його аналогій. Як правило, це — центральний, найбільш яскравий, підкреслений, акцентований елемент малюнка. Часто він декілька разів обведений, завуальований, або закреслений. На багатьох малюнках він зображений непропорційних розмірів і виконаний лінією, що «рветься» або «скочить» під натиском олівця на папір.

Аналіз особливостей зображень очей на малюнках досліджуваних показав дещо несподівані результати. Справа в тому, що очі, в яких різко промальовані райдужки, традиційно трактуються як прояв страху. З цієї точки зору, найбільш схильними до цього емоційного переживання виявилися діти контрольної групи (76 %). З нашої точки зору, така ситуація виникла у зв'язку з тим, що дуже важко диференціювати «різко промальо-

вані райдужки» від просто ретельно промальованої форми ока. Можна припустити, що оскільки ми ретельно розглядали й аналізували малюнки, насправді, роботи дітей контрольної групи відрізняються більш досконалим освоєнням синтетичної техніки малювання, на думку В. С. Мухіної [10], характерної для даного віку. І, як наслідок, вони роблять явний смисловий акцент на очі зображуваної фігури, що може трактуватися, як спроба одухотворити зображення, надати йому смислового навантаження. Хоча, з іншого боку, це акцентування, формально виглядає як різко промальовані райдужки. З нашої точки зору, дана невизначеність трактувань — це відомий недолік всіх проективних методів психодіагностики.

Може бути ще одним аргументом на користь вищесказаного, а може бути, просто на підтвердження тези про неоднозначність життєвих явищ, наступна виявлена нами закономірність. А саме, істероїдно-демонстративні манери поведінки, судячи з малюнків, виявилися найбільш притаманними дітям контрольної групи (47 %). Є підстави припускати, що для них так само характерна зацікавленість в захопленні оточуючих їх зовнішньою красою і манерою одягатися і надання цьому великого значення. Найменш характерним дане явище виявилося для дітей-сиріт (11 %).

Цікаво, що наступний параметр — висока оцінка раціональності (можливо, й ерудиції) в собі та оточуючих — виявився вираженим в дуже близькому співвідношенні з попереднім параметром. Можливо, це підтверджує наше припущення про те, що для дітей контрольної групи чітке промальовування очей, вій, акцент на зображенні голови і очей — це не свідчення неблагополучних емоційних переживань, а інтерес до душі та інтелекту. Однак, дане питання потребує більш ретельного подальшого вивчення.

Цікаві відомості надали для нас зображення додаткових деталей на голові неіснуючих тварин. Вони свідчать про те, що для сиріт та прийомних, на відміну від дітей контрольної групи, характерні агресивно-захисні тенденції. Причому, для сиріт — агресивні, а для прийомних — захисні. Про це говорить як кількісна тенденція зображення додаткових деталей на голові, так і їх характер. Так, у дітей контрольної групи таких зображень небагато і носять вони декоративний, нейтральний, з точки зору агресії, характер.

Зображення пір'я, що свідчить про наявність тенденції до самоприкрашання, самовиправдання і демонстративності, практично зовсім не характерне для сиріт (всього 6 % малюнків) та підтверджується іншими аналогічними ознаками малюнків. Найбільшою мірою цей графічний елемент характерний для прийомних (38 %), які, ймовірно, прагнуть сподобатися.

Зображення гриви, вовни, зачіски на неіснуючій тварині виявилися елементами, що не дуже часто зустрічаються. І, хоча, на думку авторів методики всі ці елементи свідчать про одне й те ж (наявність чуттєвості, підкреслення своєї статі та орієнтування на свою сексуальну роль), ми звернули увагу на те, що для різних груп характерні різні ознаки. Так, у сиріт на малюнках частіше зустрічаються зачіски; у прийомних — грива; в контрольній групі — вовна. Однак, для трактування цієї закономірності потрібно проведення додаткових досліджень.

Цікаві явища виявилися при аналізі опорної частини фігури. При тому, що найбільш великі фігури малюють діти з контрольної групи (середній розмір — 13 см); відносний розмір постаменту найбільший у сиріт. У дітей із сімей, як раз, в процентному відношенні розмір опорної частини мінімальний відносно загального розміру фігури. Виходить, що саме сироти найбільшою мірою схильні до обдуманості, раціональності прийняття рішення, формування суджень, опори на істотні положення та значущу інформацію. Діти контрольної групи в цьому відношенні дещо інфантильні. Швидше за все, вони можуть собі це дозволити при наявності батьків, що опікуються ними, які за них виконують ці процедури. Сироти ж, для виживання й адаптації, змушені уважно, «по-дорослому» аналізувати інформацію, що надходить. Цікаве зіставлення розміру опори з розміром голови в малюнках всіх груп. У контрольній групі — акцент на зображенні голови і мінімум — на зображення опори, а у сиріт — навпаки. Ця закономірність показує, як соціальна ситуація дітей впливає на розподіл їх уваги і вибудовування ієрархії значущих явищ. Більш того, з нашої точки зору надзвичайно важливим є те, що у сиріт при великому розмірі опори щодо розмірів всієї фігури, сама форма опори — нестійка (77 %), на відміну від контрольної групи. Це свідчить про поверховість їх суджень, легковажність у висновках і необґрунтованість суджень. Часто на малюнках сиріт відсутні зображення ніг, що свідчить про імпульсивність прийняття ними рішень. Це дещо суперечить тому, що встановлено вище. Однак, все ж, правдоподібно — сироти прагнуть до раціональності; приділяють увагу конкретності інформації, але при цьому імпульсивні і не завжди конструктивні у прийнятті рішень.

Характер з'єднання ніг з корпусом на малюнках свідчить про те, що найбільшою мірою (70 % зображень) контроль за своїми міркуваннями, висновками, рішеннями здійснюють прийомні; в меншій мірі — діти з контрольної групи (22 %). Конформність суджень та установок у прийнятті рішень, їх стандартність, банальність, судячи по малюнкам, найчастіше виявляють діти з контрольної групи (69 %). При чому, за цим параметром дана група істотно відрізняється від двох інших. Можна сказати, що для звичайних дітей конформність в цьому віці властива, а для сиріт та прийомних — ні.

Чи спонукають до творчості складнощі в сімейній ситуації? В деякій мірі це припущення підтверджує наступний параметр аналізу — різноманітність у формі і положенні елементів опорної частини. По цій характеристиці найбільшою мірою схильні до творчості сироти та прийомні діти, однак ступінь небанальності в контрольній групі вища, ніж можна було б очікувати, орієнтуючись на попередній параметр.

Зображення частин, що піднімаються над рівнем фігури свідчать про те, що «самопоширення» з неделікатним і нерозбірливим утиском оточуючих, як це не дивно, в рівній мірі характерне і для сиріт, і для дітей з родин. Хоча, для дітей з родин, в тій же мірі властиві допитливість, бажання брати участь у великій кількості справ оточуючих, а для сиріт — ні. Окремо по цьому параметру стоїть група прийомних. Для них майже не властиве

зображення щупалець та інших «захоплюючих» елементів, але характерні крила і механічні деталі по типу пропелера, які піднімаються над фігурою. Виходить, що для прийомних дітей не характерне «загарбництво», вони орієнтовані на гуманне освоєння навколишнього світу, допитливість та активність у справах оточуючих.

Деталі, що оздоблюють виступаючі елементи малюнка, частіше зустрічаються у прийомних дітей. Здебільшого, це трактується як демонстративність, схильність звертати на себе увагу оточуючих і навіть, манірність. Однак, в даному випадку, враховуючи, що оздоблювальні деталі розташовані саме на виступаючих частинах малюнка, ми можемо припустити, що прийомні діти прагнуть, щоб оточуючі звернули увагу саме на їх гуманізм в освоєнні навколишнього світу і на прагнення брати участь в справах оточуючих. У сиріт, як і раніше, прикрашаючих деталей — мінімальна кількість.

Зображення хвостів у неіснуючих тварин чітко диференційоване за групами. Таке враження, що по цьому параметру можна проводити експрес-діагностику сімейного стану дитини — для дітей з родин характерні хвости, що стирчать догори, що свідчить про позитивне та впевнене ставлення до себе. Для сиріт характерний напрям хвостів падаючим рухом вниз, що трактується як негативно забарвлене ставлення до себе — невдоволення собою, сумнів у власній правоті, жалкування про зроблене, сказане. Це узгоджується з заниженою самооцінкою сиріт, що ми встановили вище. На малюнках групи прийомних дітей зустрічається проміжне положення хвостів — вправо або вліво і набагато рідше — вгору або вниз. Це можна інтерпретувати, як самооцінку, яка ще не устоялася, або самооцінку, що розрізняється в різних ситуаціях або в різних питаннях.

Зображення контурів фігури у сиріт свідчать про наявність у них яскраво вираженої тенденції захищатися від оточуючих (95 %); з різноманітними, але завжди — з психологічної точки зору, неблагополучними «додатками»: агресивного захисту (78 %); тривожного захисту (74 %); захисту з побоюваннями і підозрою (82 %); захисту проти дорослих (91 %); захисту проти насмішок, відсутності авторитету у молодших, боязнь осуду (85 %). Це вкрай неблагополучна ситуація, яка свідчить про те, що у сиріт однією з головних турбот виступає захист. Схоже, що вони не довіряють нікому й не чекають від життя нічого хорошого, а вищою доблестю для себе вважають вміння протистояти труднощам навколишньої дійсності. Показово, що у незначній мірі у них виражена тенденція захищати свої думки, переконання і смаки, що якраз, може бути виправданою. Весь інший захист у них — «захист взагалі», від уявних ворогів і передбачуваних неприємностей. Все це повинно викликати в дорослих прагнення допомогти сиротам здобути відчуття захищеності та довіри.

Показово, що тенденція захищатися у прийомних майже така ж, як у дітей контрольної групи, незважаючи на те, що спочатку вони теж були сиротами. Це показує, як зміна соціальної ситуації здатна досить швидко кардинально змінити психологічні особливості дітей. Достатньо, щоб дитину взяли в сім'ю, щоб вона перестала захищатися. При чому, незважаючи

на те, що в другій групі — діти з різним терміном перебування у прийомній сім'ї, тенденції захищатися в групі немає, що дає підстави припускати, що прагнення захищатися зникає одразу, різко і кардинально після здобуття сім'ї. Звертає на себе увагу те, що у прийомних та дітей з контрольної групи, не виражені ніякі види захисту, окрім останнього — захист своїх думок, переконань, смаків, що може трактуватися як позитивна властивість особистості, а саме — асертивність.

Аналіз малюнків з точки зору загальної життєвої енергії показує, що у дітей всіх трьох груп достатній рівень життєвої енергії. Однак, показові деякі відмінності. Так, в контрольній групі, в цілому — нормальна енергія при мінімумі низької, у сиріт — теж нормальна, але, при мінімумі високої, а у прийомних — тенденція мати високу енергію. Таке враження, що факт їх прийому в сім'ю аналогічний здобуттю додаткової енергії, або вивільненню життєвої енергії, яка раніше була заблокована. У певному сенсі, вони перебувають в стані ейфорії, коли здається, що можна «гори звернути». Це підтверджує той факт, наскільки важливо для дитини мати сім'ю.

Аналіз ліній на малюнках дещо уточнює останні висновки. А саме, характер ліній підтверджує, що у всіх трьох групах досліджувані в цілому не астенічні. Тенденції до економії енергії не спостерігаються. Хоча, якщо з аналізу загальної енергії, трохи більш астенічними виходили сироти (19 % проти 4 %), то за цим параметром — прийомні діти (13 % проти 11 %). Враховуючи, що дана методика є проективною та її результати носять орієнтовний характер, дане незначне розходження нас не повинно бентежити. Важливіше, що по другому параметру ми отримуємо результат, що свідчить про те, що діти всіх трьох груп цілком енергійні. З нашої точки зору це важливий факт, який дає надію на краще.

За наступним параметром аналізу — тривожності — ми отримали цікаві результати. Тривожність, як така, найбільшою мірою проявилася у прийомних дітей (49 %), однак, як свідчить наступний параметр аналізу, майже вся вона — невисока. А ось у сиріт, при загальному невисокому відсотку тривожності (35 %), майже вся вона — різка (29 %). Приділяючи увагу тому, які елементи малюнка виконані різко продавленими лініями, видимими навіть на зворотному боці аркуша, можна досить впевнено зробити висновок, що дана різка тривожність у сиріт пов'язана із зовнішніми об'єктами. Схоже, що світ для них виглядає загрозливим, потенційно неблагополучним, від якого вони постійно чекають якихось неприємностей. Причому, в якості значущих об'єктів, що викликають побоювання, вони сприймають дорослих. Діти з контрольної групи, на противагу вищесказаному, особливої тривожності не проявили.

Аналіз наступного параметра, який представляє собою так званий, негативний симптомокомплекс, який трактується так само, як і піктограми, показав, що дані характеристики або взагалі відсутні в малюнку, або присутні в яскравій і значній мірі. Це роботи, що кардинально відрізняються від інших наявністю ознак негативного симптомокомплексу. При чому, такі ознаки рідко зустрічаються в незначній кількості. Якщо вони є, то їх, як правило, відразу багато. Все це свідчить про те, що се-

ред досліджуваних є діти, яких за результатами даної психодіагностичної процедури можна віднести до «групи ризику» і є крайня необхідність в їх подальшому більш ретельному дослідженні і повторній перевірці висунутого припущення. Ознаки негативного симптомокомплексу можуть служити свідченням тієї чи іншої психологічної, а, може бути, і психіатричної патології, або затримки психічного розвитку. Враховуючи важливість та делікатність цього питання в контексті етичних норм роботи психолога, дане припущення повинно бути ретельно і дбайливо перевірено. Однак, дана задача не входить в поле нашого дослідження. Для нас важливо, що таких робіт мало, і в кожній групі їх незначна кількість, яка не дає підстави говорити про те, що наявність негативного симптомокомплексу в малюнках більш характерна для тієї чи іншої категорії досліджуваних.

Звертаючи увагу на теми малюнків, ми констатуємо, що загрозливих зображень найбільше виявилося у сиріт (57 %). Це може трактуватися, як захисна реакція внаслідок їх відчуття вразливості. Підтверджує це припущення те, що у сиріт майже немає нейтральних зображень. Для них характерні зображення, які загрожують оточуючим, або зображення, яким загрожують. Найменше загрозливих зображень у прийомних дітей (22 %), що, швидше за все, носить тимчасовий характер і свідчить про те, що йде процес адаптації та в його рамках існує тенденція сподобатися і бути прийнятим оточуючими. Підтверджує це припущення те, що в даній групі найбільша частка зображень, яким загрожують (51 %). Тільки в контрольній групі показово благополучна картина — найбільше нейтральних зображень, а загрозливих і таких, яким загрожують, приблизно рівна, досить незначна, кількість. Якщо врахувати специфіку малюнкових методик, можна припустити, що загрозливі і такі, яким загрожують, теми малюнків у контрольній групі обумовлені ситуативно.

Уподібнення тварини людині, найбільшою мірою проявляється у малюнках прийомних дітей. З одного боку, формально дана ознака трактується, як інфантильність та емоційна незрілість. Проте можна припустити, що так діти цієї групи намагаються компенсувати недоотриману раніше турботу дорослих. Будучи до цього в умовах дефіциту піклування, і опинившись, нарешті, в сім'ї, вони явно жадібно користуються своїм статусом дітей, можливо, в чомусь зловживаючи цим і демонструючи більш інфантильні форми поведінки. Цікаво, що дана тенденція виявилася на другому місці за ступенем вираженості в контрольній групі (41 %), а не у сиріт (21 %). Іншими словами, інфантильність найменш характерна сиротам. Схоже, їм доводиться раніше дорослішати, коли діти в сім'ях можуть собі дозволити не поспішати з цим процесом.

Кутів найбільша кількість в малюнках сиріт (63 %), що поєднується з проаналізованою вище характеристикою «наявність гострих кутів у контурах фігури». Іншими словами, у сиріт багато гострих кутів не тільки в контурах, але й всередині зображення фігури. Хоча, всередині фігури все ж, менше, що свідчить про те, що агресія у цієї категорії дітей носить в першу чергу, захисну функцію. Найменша кількість кутів — у дітей контрольної групи (22 %). При чому всередині фігури практично такий

же відсоток кутів, скільки і в контурах. Це свідчить про те, що не можна говорити, ніби для дітей в сім'ях агресія відіграє виключно захисну роль.

Прямих символів високої агресії (кігтів, зубів, дзьобів) визначено багато, знову ж таки, у сиріт. І цим вони істотно відрізняються від двох інших досліджених груп. Показово, що ці елементи характерні для тих особливих малюнків, які мають ознаки негативного симптомокомплексу. І, як сказано вище, такі малюнки, що випадають з звичайного ряду, зустрічаються в усіх трьох групах, хоча в незначній кількості.

Звертає на себе увагу той факт, що в групі прийомних дітей рівень проявів високої агресивності зовсім низький (6 %), навіть менший, ніж у контрольній групі (11 %). Це, з нашої точки зору, підтверджує припущення про високу конформність прийомних дітей та їх прагнення відповідати соціальним очікуванням. Оскільки певна частка агресивності характерна для даного віку, ми припускаємо, що у прийомних дітей вона заблокована.

Цікаві результати отримані нами з аналізу акцентованих сексуальних ознак на малюнках. Їх виявилося найбільше в роботах сиріт (24 %), при чому, там, де вони є, вони часто носять брутальний, відвертий, навіть гіпертрофований характер (наприклад, ознаки підкреслені або заштриховані). Не набагато менше їх в роботах прийомних дітей (18 %), але візуальне порівняння показує, що їх характер у останніх набагато менш відвертий. Майже завжди, в малюнках неіснуючих тварин прийомних дітей проглядається скоріше натяк на сексуальні ознаки. Часто навіть складно вирішити питання — чи можна такі графічні елементи віднести до цієї категорії, на відміну від робіт сиріт, де таких сумнівів майже ніколи не виникає. У контрольній групі проміжна ситуація — малюнків з сексуальними ознаками статистично менше, проте, там, де вони є, вони легко ідентифіковані. Такі закономірності можна трактувати, як гіперкомпенсаційні у сиріт, витіснені в несвідоме у прийомних, та відповідні віковим особливостям — в контрольній групі.

Нічим не заповнена фігура кола (що свідчить про потайливість, закритість свого внутрішнього світу, небажання давати відомості про себе оточуючим) не дуже часто зустрічається як елемент у всіх аналізованих малюнках, що характерно для даного віку. Однак, при цьому, він найчастіше зустрічається у сиріт (18 %), а найрідше — у прийомних дітей. Можна припустити, що прийомні діти надзвичайно відкриті оточуючим, шукають спілкування, глибокого контакту і вважають, що можуть собі це дозволити. Така поведінка може бути і реакцією на попередній, ймовірно, «закритий», як у всіх сиріт, період.

Умонтування механічних частин в тіло «тварини», що є шизоїдною ознакою, на щастя, у всіх розглянутих малюнках зустрічається вкрай рідко, при чому, майже завжди, важко та спірно діагностується, а там, де вона є, поєднується з іншими ознаками негативного симптомокомплексу. Все це ще раз підтверджує необхідність особливої уваги і додаткового дослідження психологічних особливостей авторів таких малюнків.

Творчі можливості, що проявлені за рахунок зображення неіснуючої тварини з елементів, а не цілих заготовок, виявилися досить характерни-

ми для всіх наших досліджуваних, а особливо, для сиріт (62 %). Є думка, що особливі, важкі життєві умови сприяють розвитку творчих можливостей, як спосіб виживання. Сиротам, які позбавлені того, що діти в сім'ях мають апріорі, доводиться винаходити нетрадиційні шляхи, щоб знайти необхідний для нормального функціонування ресурс. Не випадково, є статистичні дані [10], що для тих, хто виріс в неблагополучних умовах найбільш вірогідна в подальшому, або явна соціальна успішність, або, навпаки, асоціальність. У той час, як для тих, що виросли в благополучних сім'ях така ймовірність — середня. Невисоку схильність до творчості проявили прийомні діти (33 %). Вони виявилися налаштованими на шаблонність і «правильність».

Своєрідні явища проявилися в малюнках при їх аналізі за наступним параметром. А саме, шаблони, що свідчать про банальність і відсутність творчого потенціалу, зворотні тим, що отримані за попереднім параметром. Однак, необхідно зазначити наступне. У контрольній групі проявляється те, що передбачено авторами методики — використання для основи зображення «готової» існуючої тварини, до якої додаються «готові» відомі деталі від інших тварин. У групі ж прийомних дітей ця тенденція порушена. У їх малюнках часто до зображення «готової» існуючої тварини додаються досить креативні, «не готові» деталі, при чому, в оригінальних, незвичних поєднаннях. Це ускладнює формальний аналіз малюнків і дозволяє припустити, що при всій поверхневій конформності і стандартності проявів у прийомних, в них є прихований потенціал і творчі можливості, які поки не вимагаються соціальними умовами.

Аналіз назв малюнків показав, що для сиріт найбільш характерні іронічно-гумористичні назви (44 %), досить характерні назви з повторюваними елементами (20 %) і на третьому місці за частотою зустрічаємості — подовжені назви (17 %). Відповідно, для них властиві іронічно-поблажливе ставлення до оточуючих; інфантильність і схильність до фантазування (частіше захисного порядку). Зауважимо, що іронія та гумор — не найгірший спосіб психологічного захисту. За дослідженнями А. А. Брудного [2], він корелює з інтелектом. Показово, що найменше в назвах у сиріт проявилося легковажне ставлення до оточуючих і невміння враховувати сигнал небезпеки.

Зовсім інша картина в групі прийомних дітей. У них не виявилося явної тенденції, як у сиріт. Для них майже в рівній мірі виявилися характерні в назвах раціональне поєднання смислових частин (36 %), демонстративність, спрямована на демонстрацію власного розуму, ерудиції (33 %) і схильність до фантазування (частіше захисного порядку) (29 %). Всі інші типи назв практично відсутні. Нам здалася цікавою така загальна характерна тенденція в цій групі. Ми припускаємо, що це реакція на особливу і загальну для них ситуацію переходу в прийомну родину, яка вимагала актуалізації одних і тих же проявів.

У контрольній групі, на відміну від попередніх, більш рівний розподіл назв за різними типами. І, хоча, більшою мірою проявилася демонстративність, спрямована на демонстрацію власного розуму, ерудиції, ступінь

переважання над іншими, досить незначна. Це швидше показник відображення всього розмаїття індивідуально-типологічних варіацій.

Таким чином, на основі результатів проведеного психодіагностичного дослідження за методикою «Неіснуюча тварина», нами виявлені наступні відмінності у психологічних особливостях емоційної сфери трьох досліджуваних груп.

Для дітей-сиріт виявилися характерними:

• орієнтація в минуле; бездіяльність; пасивність;

• рефлексивність; раціональність; обдуманість, у тому числі, при прийнятті рішень і формуванні суджень, опора на конкретну інформацію; при цьому — відсутність зв'язку між думкою та представленням, плануванням та його здійсненням;

• протирічливість; імпульсивність і нездатність завжди конструктивно використовувати сприйняту інформацію;

• проблеми формування самооцінки, тенденції до її завищеності; невпевненість в собі, негативне ставлення до себе, сумнів у власній праворті, жалкування за зробленим, сказаним; каяття;

• невдоволеність своїм становищем в соціумі, страждання від недостатності визнання з боку оточуючих, наявності їх претензій; тенденція до самоствердження; захисне іронічно-поблажливе ставлення до оточуючих;

• стриманість в емоційних мовних проявах;

• легкість виникнення побоювань, страхів і недовіри; настороженість і напруженість; боязливість і тривожність, особливо, пов'язані із дорослими;

• лабільна емоційна сфера, забарвлена в негативні кольори; рефлексивність;

• агресивність, в тому числі, вербальна; в більшості — захисна (огризаються, задираються, грублять у відповідь на осуд); тенденція агресивно, тривожно, з побоюваннями і підозрою захищатися від оточуючих, в першу чергу, проти дорослих, насмішок; боязнь осуду;

• захисні реакції внаслідок відчуття вразливості; інфантильні прояви і схильність до фантазування захисного порядку;

• творчість;

• нормальний рівень життєвої енергії при мінімумі високої;

• гіперкомпенсаційне відношення до сексуальних питань;

• вміння враховувати сигнал небезпеки.

Для прийомних дітей виявилися характерними:

• орієнтація в майбутнє; висока енергія, схильність до активної діяльності;

• підвищений емоційний фон, оптимізм; але, інколи — пригніченість, нерішучість;

• самооцінка, яка ще не устоялася і розрізняється в різних ситуаціях, при загальній схильності до заниженої; невпевненість в собі;

• дуже велика орієнтація на оточуючих: наявність перехідного процесу адаптації та в його рамках прагнення подобатися і бути прийнятим оточуючими; але — не зацікавленість у своєму становищі в соціумі, у визнан-

ні, та відсутність тенденції до самоствердження; прагнення, щоб оточуючі звернули увагу лише на їх гуманізм в освоєнні навколишнього світу і на бажання брати участь в загальних справах; висока конформність та прагнення відповідати соціальним очікуванням; надзвичайна відкритість оточуючим, пошуки спілкування, глибокого контакту і думка, що вони можуть собі це дозволити;

• легкість виникнення побоювань, страхів і недовіри, боязливість, однак — невисокий рівень тривожності і тенденції захищатися;

• всебічне прагнення догодити новим батькам і тим самим, затриматися в сім'ї, а не повернутися до притулку; орієнтація на гуманне освоєння навколишнього світу і допитливість;

• багато заблокованих або стриманих тенденцій у мовних та емоційних проявах; контроль за своїми міркуваннями, висновками, рішеннями; витіснені в несвідоме сексуальні питання; заблокована агресивність, в наявності — лише агресивно-захисні тенденції; прихований потенціал творчості;

• інфантильність і емоційна незрілість; шаблонність і «правильність»; конформність і стандартність проявів;

• раціональна демонстративність, спрямована на демонстрацію власного розуму, ерудиції і схильність до фантазування (часто захисного порядку).

Для дітей з сімей виявилися характерними:

• орієнтація у теперішнє; нормальна енергія при мінімумі низької;

• адекватна самооцінка; незалежність від думок оточуючих; позитивне, впевнене, бадьоре ставлення до себе;

• егоцентризм; істероїдно-демонстративні манери поведінки, зацікавленість в захопленні оточуючих їх зовнішньою красою і манерою одягатися і надання цьому великого значення; балакучість;

• конформність суджень і установок у прийнятті рішень, їх стандартність, банальність;

• допитливість, бажання брати участь у справах оточуючих;

• ставлення до сексуальних питань відповідно віковим особливостям.

Таким чином, на основі проведеного дослідження, ми можемо зробити наступні **висновки.** Проективна малюнкова методика «Неіснуюча тварина», будучи методом, адекватним віковим особливостям досліджуваних, виявилася досить чутлива до явищ, які нас цікавлять. Зокрема, виявилося, що особливості малювання помітно відрізняються у трьох досліджених групах. Як говорила В. С. Мухіна [10], «малюнок для дитини є не мистецтвом, а промовою, що показує думки, почуття і особливості ситуативного стану їх авторів». Отже, з цієї точки зору, особистісна диспозиція дитини визначається особливостями навколишнього середовища, в першу чергу її сімейною ситуацією.

У контрольній групі відображаються закономірності, характерні для даної вікової групи. Психологічний портрет сиріт відрізняється від середньогрупового, будучи менш «правильним», або менш «нормативним». Хоча, з нашої точки зору він залишається досить збалансованим, і життєздатним. Ми поділяємо точку зору Лушина П. В. [9], яка полягає в тому, що

«неадекватність поведінки буває всього лише відображенням неадекватної зовнішньої ситуації». Позбавлені батьківського піклування, теплоти та уваги діти, які дорослішають, виробляють у себе компенсаторні особливості, що дозволяють їм просуватися вперед у своєму розвитку. Особливості емоційної сфери прийомних дітей, з нашої точки зору, є перехідною формою, в якій ще мають місце наслідки їх недавнього сирітства, але, вже вимальовуються особливості, адекватні їх новим сімейним умовам. Так, в цьому періоді адаптації, для них характерні конформність, непроявленість глибинних індивідуальних особливостей, але, помітний особистісний, зокрема, творчий потенціал.

Таким чином, сімейна ситуація значно визначає психологічні особливості дитини, формуючи той психологічний портрет, який найбільш адекватний зовнішнім умовам її проживання. При цьому, найбільш гармонійний і благополучний профіль формується, звичайно ж, в умовах повної сім'ї.

Список літератури

1. Белобрыкина С. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки старших дошкольников / С. А. Белобрыкина // Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 31–38.
2. Брудный А. А. О психологии изобразительной деятельности ребенка / А. А. Брудный // Вопросы психологии. — 1988. — № 3. — С. 163–165.
3. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер, 2005. — 351 с.
4. Буянов М. И. Ребенку нужна родительская любовь / М. И. Буянов. — М. : Изд. РОМ — Л, 1994. — 80 с.
5. Дубровина И. В., Лисина М. И. Возрастные особенности психического развития детей / И. В. Дубровина, М. И. Лисина. — М. : АПН СССР, 1982. — 164 с.
6. Игнатьев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей / Е. И. Игнатьев. — М. : Учпедгиз, 1971. — 223 с.
7. Колодич Е. Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков / Е. Н. Колодич. — Мн. : ООО «ФУ Аинформ», 2002. — 128 с.
8. Лишенные родительского попечительства : хрестоматия / ред.-сост. В. С. Мухина. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.
9. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. — Одесса : Аспект, 2005. — 334 с.
10. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В. С. Мухина. — М. : Педагогика, 1981. — 240 с.

Н. В. Цумарева
преподаватель кафедры практической психологии
Кировоградского института регионального управления и экономики

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ВЫЯВЛЕННЫЕ С ПОМОЩЬЮ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «НЕСУЩЕСТВУЮЩЕЕ ЖИВОТНОЕ»

Резюме

Большинство исследователей разделяют точку зрения о том, что именно семья играет ключевую роль в становлении личности. Соответственно, если ребенок живет вне семьи в интернатном учреждении, или его взяли на воспитание приемные родители, это не может не повлиять на особенности его личности в целом и эмоциональную сферу в частности. В данной статье анализируются различия психологического профиля трех групп детей младшего школьного возраста — сирот, приемных и детей из обычных семей. Поскольку в данном возрасте еще не сформирована полностью рефлексия и, соответственно, вербальные методики имеют ряд ограничений, мы использовали проективную рисуночную методику «Несуществующее животное».

Ключевые слова: сироты, приемные дети, личностные особенности, возрастное развитие, эмоциональное состояние.

N. V. Tsumaryeva
Lecturer, Department of Applied Psychology
Kirovograd Institute of Regional Management and Economics

FEATURES OF THE EMOTIONAL SPHERE ADOPTED CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE, FOUND USING PROJECTIVE METHOD «NONEXISTENT ANIMAL»

Summary

Most researchers share the view that it is the family plays a key role in the development of personality. Accordingly, if the child lives outside the family in an institution or a committed foster parents, it can not affect the characteristics of the whole person and the emotional sphere in particular. This article examines the differences between the psychological profile of three groups of primary school children — orphans, foster children and children from ordinary families. Since in this age have not yet fully formed and reflection, respectively, verbal methods have limitations, we used a projective technique malyunkovu «animal does not exist».

Key words: orphans, adopted children, personal characteristics, age development, emotional state.

УДК 159.2

А. В. Чеховская
соискатель кафедры социальной помощи,
общей и медицинской психологии
старший лаборант
Одесского национального медицинского университета

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье рассматриваются особенности проявления аутизма в раннем возрасте, осуществляется обзор современных методов коррекции расстройств аутистического спектра и сделаны выводы на предмет наиболее перспективного метода коррекции и социализации детей для более комфортного их пребывания в общеобразовательных дошкольных и школьных учреждениях.
Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, методы коррекции, методы обучения, социализация.

Актуальность. За последние 20 с лишним лет во всем мире неуклонно растет число случаев диагностирования аутизма у детей. Если в 70-е годы прошлого столетия на 10000 детей приходился 1 случай расстройства, то в наши дни речь идет об 1 страдающем аутизмом на 100 здоровых детей, а существуют страны с ещё более устрашающей статистикой. Среди мальчиков данное расстройство встречается в 4–5 раз чаще, чем среди девочек [6].

Согласно последним данным Центров контроля и профилактики заболеваний США (CDC), распространенность аутизма в стране за два года выросла почти на четверть. В 2008 году этот показатель составил 11,3 случая расстройств аутистического спектра на 1000 детей [6].

К сожалению, официальная медицина не готова ответить на вопрос о причинах происхождения и методах терапии аутизма, который всё чаще диагностируется по всему миру. Специалисты, которые занимаются психокоррекцией данного расстройства, не могут дать точного ответа, почему для одних детей определённая методика является эффективной, в то время как у другого ребёнка имеются едва заметные сдвиги. И, поэтому, какую бы методику не использовал специалист, программа коррекции должна основываться исключительно на индивидуальных особенностях ребёнка и иметь возможность видоизменяться, в зависимости от темпа конкретного ребёнка и его возможностей и потребностей.

Также нельзя не упомянуть о важности и значимости для детей, имеющих вышеописанный диагноз, находиться в окружении сверстников без расстройства для получения позитивного опыта коммуникации. Многие дети, страдающие аутизмом способны подражать, что в свою очередь может помочь им в освоении навыков общения, самообслуживания, игры

© Чеховская А. В., 2012

и пр. Ребёнок, у которого нет возможности находиться в окружении сверстников, лишается такой возможности.

Целью нашей работы является подробный обзор и анализ современных методов коррекции и обучения детей, имеющих расстройства аутистического спектра, а также поиск наиболее оптимального способа их интеграции.

Согласно поставленной нами цели целесообразно осветить такие основные пункты, как: 1) обозначить особенности развития и поведения, характерные для расстройств аутистического спектра; 2) обзор современных методов коррекции и обучения, зарекомендовавших себя, как эффективные; 3) рассмотреть современные пути интеграции детей в общеобразовательные дошкольные учреждения и школы.

Аутизм — тяжелое нарушение психического развития, при котором, прежде всего, страдает способность к общению, социальному взаимодействию. Поведение детей с аутизмом характеризуется также жесткой стереотипностью (от многократного повторения элементарных движений, таких, как потряхивания руками или подпрыгивания, издавание необычных звуков высоких частот, до сложных ритуалов) и, довольно часто, в поведенческом репертуаре встречаются моменты самоагрессии, агрессии, истерики, своеобразные пищевые предпочтения, специфическое восприятие звуков, слабая реакция на обращённую к нему речь.

Уровень интеллектуального развития при аутизме может быть самым различным: от глубокой умственной отсталости до одаренности в отдельных областях знаний и искусства; в большинстве случаев у детей с аутизмом страдает речевое развитие, вплоть до полного её отсутствие, отмечаются отклонения в развитии моторики, внимания, восприятия, эмоциональной и других сфер психики.

Согласно международной классификации болезней МКБ-10 [1], к собственно аутистическим расстройствам относятся:

– детский аутизм (F84.0) (аутистическое расстройство, инфантильный аутизм, инфантильный психоз, синдром Каннера);

– атипичный аутизм (с началом после 3 лет) (F84.1);

– синдром Ретта (F84.2);

– синдром Аспергера — аутистическая психопатия (F84.5);

В последние годы аутистические расстройства стали объединять под аббревиатурой РАС — «расстройства аутистического спектра».

В поле зрения специалистов ребенок обычно попадает около 2–3 лет, когда нарушения становятся достаточно явными. Но и тогда родители часто затрудняются в определении нарушений. Нередко истинная проблема маскируется более понятными для родителей мнимыми или реальными нарушениями — например, задержкой речевого развития или нарушениями слуха. В беседе с родителями нередко удается выяснить, что уже на первом году ребенок слабо реагировал на людей, не принимал позу готовности при взятии на руки, а взятый — был необычно пассивен. Боялся бытовых шумов (пылесоса, кофемолки и т. д.), не привыкая к ним со временем, обнаруживал необычайную избирательность в еде, отказываясь от пищи определенного цвета или вида. Для некоторых родителей такого рода на-

рушения становятся очевидными лишь задним числом при сравнении поведения ребёнка с поведением других детей.

Именно по причине разнообразия спектра нарушений и степени их тяжести возможно считать обучение и воспитание детей с аутизмом наиболее сложным направлением коррекционной педагогики.

Рассмотрим всемирно признанные методы коррекции расстройств аутистического спектра.

1. Прикладной анализ поведения

ПАП или АВА — (Applied Behavior Analyses) — это прикладной анализ поведения — планирование, применение и оценка воздействия на факторы в окружающей среде, которые приводят к изменениям в человеческом поведении на основе социальной значимости. ПАП — это научный метод обучения, основанный на психологических теориях поведения живых организмов и многочисленных научных исследованиях в этой области. Т. е. изначально все принципы ПАП были открыты и изучены на поведении живых организмов, а не людей. В дальнейшем специалисты в данной области стали изучать поведение людей и начали проводиться многочисленные исследования, которые подтверждают, что данный метод, как коррекции, так и обучения является наиболее эффективным.

Основоположником АВА является Б. Ф. Скиннер. В 30-е годы 20-го века он открыл базисные принципы анализа поведения, которые можно применить к любому поведению любого живого организма, благодаря чему сейчас можно использовать результаты его опытов в работе с детьми (в том числе с аутизмом), с детьми с другими расстройствами и в работе с любыми другими людьми.

АВА манипулирует не поведением, а предшествующими и последующими факторами в окружающей среде, которые оказывают влияние на поведение в будущем. Поведение, к которому применяют принципы АВА, имеет большое социальное значение (общение, понимание инструкций, самостоятельная игра, самообслуживание и т. д.).

Для лечения и коррекции детей с аутизмом эту методику начали применять в 60-е годы. Одним из первых, кто начал применять данную методику, был профессор Ловаас. В 1968 г. АВА получило определение отдельной дисциплины.

Программа обучения АВА основывается на: обучении навыков, которые отсутствуют на данный момент; уменьшение тех признаков, на которых основывается диагноз (стереотипии, непонимание невербальной коммуникации и т. д.); включает в себя развитие дополнительных навыков обучения (имитация, восприятие на слух).

Для обучения детей с аутизмом, как правило, применяют программу ранней коррекции. Данная программа представляет собой 30–40 учебных часов в неделю индивидуальных занятий на протяжении 2–3 лет. Программа АВА предусматривает обучение навыкам в основных областях развития: коммуникация, речь, навыки обучения, самостоятельность, академические навыки, моторика, игровые навыки, социальные навыки, а также работа над уменьшением нежелательного поведения.

Существует также частичная программа обучения — от 6 до 20 часов в неделю. Частичная программа применима в тех случаях, когда ребёнок не остро нуждается в применении коррекционной программы и уже обладает какими-то социальными навыками.

Программа АВА может быть как основным методом коррекции, так и частью коррекционной программы, включающей в себя другие методы (работой дефектолога, психолога, с диетой и пр.). Основные понятия, которыми пользуется АВА — это реакция, предшествующие факторы, последующие факторы, усиление поведения, ослабление поведения, подсказка. Одним из принципов АВА является утверждение о том, что усиленное или поощрённое поведение будет чаще происходить в будущем, а проигнорированное — реже или перестанет происходить совсем.

В результате применения обучающей поведенческой программы, многие дети, имеющие расстройство аутистического спектра, достигают существенного прогресса в достижении игровых, речевых, академических навыков, а также навыков самообслуживания.

2. TEACCH — сокращенно от Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children (терапия и обучение аутистичных и имеющих коммуникационные нарушения детей) — комплексная государственная программ в штате Северная Каролина (США).

TEACCH — это не метод или терапия, а комплексная программа содействия и помощи людям с аутизмом. Она была создана почти 30 лет назад на основе результатов исследовательских проектов Эрика Шоплера в сотрудничестве с университетом, объединением родителей и государственными учреждениями.

Данная программа является государственной в некоторых штатах Америки и европейских странах, например в Бельгии.

Людям с аутизмом, несмотря на тяжесть их расстройства, необходимо создавать условия для достижения максимальной степени самостоятельности и высокого качества жизни. При этом должны сочетаться два аспекта: максимально возможная интеграция в общество и наличие специального окружения, где может быть достигнута максимально высокая степень самостоятельности.

Центральное значение имеет индивидуализация помощи. Каждому человеку необходима своя специальная программа и при ее внедрении важно определить, что же может быть полезно именно этому конкретному человеку [2].

Для индивидуального подбора и адаптации развивающей программы необходима полная и актуальная информация о способностях, интересах и специфических проблемах в различных сферах жизни. Сильная сторона TEACCH — это наличие диагностики PEP-R (Psychoeducational Profile Revised (психообразовательный профиль, дополненный)), AAPEP (Adolescent and Adult Psychoeducational Profile (психообразовательный профиль для подростков и взрослых)). Все программы помощи ориентированы на сильные стороны и интересы человека с аутизмом и используют их для компенсации слабых сторон. Особое значение в конкретном

планировании оказания помощи имеют способности, уже сформированные у человека с аутизмом и которые можно усовершенствовать путем целенаправленной поддержки [2].

Принципиальным моментом этой методики является чёткое структурирование пространства на зоны: зона работы за столом; зона работы с пазлами на полу; зона игры; зона для еды; зона для сна. По утверждению специалистов данной методики, это необходимо для того, чтобы ребёнок, страдающий аутизмом не испытывал дополнительного стресса от возможной «нестабильности» или незапланированных перемен в пространстве либо в расписании видов деятельности. Возникновение такого стрессового состояния приводит, к и без того имеющимся, сложностям восприятия и тормозят процесс обучения. Подобному же принципу подвергается организация времени в течение дня. Таким образом, весь день разбит на определённые временные промежутки, предназначенные для выполнения различных задач, обозначенных цифрами или разными цветами. Такой принцип позволяет ребёнку легче ориентироваться во времени и пространстве, что, в свою очередь, способствует лучшей адаптации и обучаемости ребёнка.

3. Программа «Son-Rise»

Программа предназначена для помощи детям, страдающим аутизмом, создана более тридцати лет назад супругами Барри и Самарией Кауфманами. Барри и Самария, профессиональные психологи, разработавшие систему тренингов «The Option Process» для взрослых, желающих изменить свою жизнь, столкнулись с проблемой аутизма на собственном опыте. Основные принципы программы:

– Присоединение взрослого к стереотипному поведению ребенка дает ключ к пониманию такого поведения. Это облегчает установление глазного контакта, развивает взаимодействие и дает возможность включиться в игру ребенка.

– В основе обучения и освоения навыков лежит опора на собственную мотивацию ребенка.

– Обучение через игру приводит к эффективному и осмысленному взаимодействию и коммуникации.

– Энтузиазм и заинтересованность взрослого вовлекают ребенка в общение и пробуждают у него устойчивый интерес к взаимодействию и обучению.

– Безоценочное и оптимистическое отношение взрослого дает ребенку ощущение радости, усиливает его внимание и мотивацию в течение всей программы.

– Умение родителей посмотреть на ситуацию глазами ребенка — наиболее важное и безотказное средство, способное поддерживать обучение и вдохновлять ребенка.

– Создание безопасного пространства для работы и игры, в котором ничто не отвлекает внимание ребенка, поддерживает атмосферу, наиболее благоприятную для обучения и развития.

Используя в коррекционной программе основные принципы программы «Son-Rise», можно достигнуть значительных успехов в развитии таких сфер: коммуникативная, когнитивная, эмоциональная и пр. [3]

4. Холдинг-терапия

Метод разработан доктором M. Welch (1983) как психотерапевтическая техника, холдинг (от английского hold — держать) и выглядит очень просто. В специально отведенное время мать берет своего ребенка на руки, крепко прижимает его к себе. Ребенок должен сидеть у матери на коленях, прижатым к груди, так, чтобы у матери была возможность посмотреть ему в глаза. Не ослабляя объятий, несмотря на сопротивление ребенка, мать говорит о своих чувствах и своей любви к своему сыну или дочке и о том, как она хочет преодолеть ту или иную проблему.

Холдинг-терапия включает в себя повторяющиеся процедуры холдинга — удержания ребенка на руках у родителей до его полного расслабления (физического и эмоционального). Психологическим обоснованием такого удержания может быть то, что оно противопоставлено обычному для аутичного ребенка поведению, направленному на избегание контакта (J. Richer, 1993). Для психолога, очевидно, что нормальное, полнокровное развитие ребенка невозможно без установления тесной связи, в первую очередь, с матерью. От контактов с матерью ребенок гармонично переходит к контактам с обществом. Об этом наиболее ярко свидетельствует опыт культур, где близость ребенка к матери является ценностью, как, например, у эфиопов или у североамериканских эскимосов. Из-за того, что ребенок постоянно находится на спине у матери, она очень скоро научается различать основные потребности младенца, устанавливая тесный контакт с ним. Нарушение связи с матерью чревато тяжелыми физическими и психическими последствиями для ребенка, что доказано многочисленными исследованиями по депривации [4].

5. Сенсорно-интегративная терапия

Метод был впервые разработан доктором Jean Ayres — трудотерапевтом, работавшей в Калифорнии с детьми и взрослыми, имеющими неврологические нарушения. После смерти д-ра Ayres в начале 90-х годов метод продолжали совершенствовать другие специалисты. Сенсорная интеграция — это способность человека организовывать ощущения, испытываемые организмом, для совершения движений, обучения и нормального поведения. Мы учимся через органы чувств, воспринимающих ощущения: визуальные (зрение), звуковые (слух), обонятельные (обоняние), вкусовые (вкус), тактильные (осязание), вестибулярные (среднее ухо) и земное притяжение.

Основные составляющие данной методики: серии специфических контролируемых двигательных и сенсорных упражнений; ребенок испытывает чувство контроля над своим телом и окружающей обстановкой; учится лучше анализировать сенсорную информацию [5].

Разумеется, что описанными нами методиками не ограничивается психо-коррекционный подход. Существует ещё множество методик, направленных на раннюю коррекцию расстройств аутистического спектра. Применяются также и такие методы, как различные направления анималотерапии: иппотерапия, дельфинотерапия и др. Довольно часто в сочетании с основным методом используют вспомогательные: арт-терапия, метод Глена Домана, метод Монтессори, песочная терапия и пр.

Выводы

1. Аутизм — тяжелое нарушение психического развития, при котором, прежде всего страдает способность к общению, социальному взаимодействию. Поведение детей с аутизмом характеризуется также жесткой стереотипностью и довольно часто в поведенческом репертуаре встречаются моменты самоагрессии, агрессии, истерики, своеобразные пищевые предпочтения, специфическое восприятие звуков, слабая реакция на обращённую к ним речь.

2. Уровень интеллектуального развития при аутизме может быть самым различным: от глубокой умственной отсталости до одаренности в отдельных областях знаний и искусства; в большинстве случаев у детей с аутизмом страдает речевое развитие, вплоть до полного его отсутствия, отмечаются отклонения в развитии моторики, внимания, восприятия, эмоциональной и других сфер психики.

3. Общим моментом у всех анализируемых методик коррекции является индивидуальный подход к каждому ребёнку при составлении коррекционной программы; создание специальных условий для осуществления программы. Все описанные нами методики имеют общие принципиальные моменты. Основными задачами каждой из них является:

а) установление эмоционального контакта с ребёнком;

б) обучение комфортному для ребёнка способу коммуникации;

в) основной целью каждой из методик является попытка сделать дальнейшую жизнь ребёнка более полноценной и самостоятельной.

г) обязательным условием является тесное сотрудничество родителей и специалистов для продуктивной коррекционной работы.

При выборе методики, основное, чем следует руководствоваться, это индивидуальные особенности и потребности ребёнка. Но, сколько бы не существовало методик, необходимо понимать, что крайне важно, чтобы ребёнок находился в атмосфере любви и принятия, и только при таких условиях можно рассчитывать на успех выбранной специалистом методики.

4. Целью коррекционной работы должна быть возможность адаптировать ребёнка к пребыванию в обществе сверстников и дальнейшей комфортной социализации.

Список литературы

1. МКБ-10 (Международная статистическая классификация болезней). — М. : Московский центр ВОЗ, 2003. — 924 с.
2. Зюмалла Р. Обучение и сопровождение детей с аутизмом по программе TEACCH / Розитта Зюмалла ; [перевод с немецкого: А. Ладисов, О. Игольников]. — М. : Смысл, 2001. — 63 с.
3. Холмогорова Н. Л. Победить аутизм. Метод семьи Кауфман / Н. Л. Холмогорова. — М. : Центр лечебной педагогики, 2005. — 10 с.
4. Либлинг М. М. Холдинг-терапия как форма психологической помощи семье, имеющей аутичного ребенка / М. М. Либлинг // Дефектология. — 1996. — 13 с.
5. Айрес Э. Д. Ребёнок и сенсорная интеграция / Айрес Энн Джин. — Теревинф, 2010. — 235 с.
6. [Электронный ресурс]: www.medportal.ru

А. В. Чеховська
здобувач кафедри соціальної допомоги,
загальної і медичної психології
старший лаборант
Одеського національного медичного університету

СУЧАСНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Резюме

У статті розглядаються особливості прояву аутизму в ранньому віці, здійснюється огляд сучасних методів корекції розладів аутистичного спектру і зроблені висновки на предмет найбільш перспективного методу корекції і соціалізації дітей для комфортнішого їх перебування в загальноосвітніх дошкільних і шкільних установах.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра, методи корекції, методи навчання, соціалізація.

A. Chekhovskaya
Competitor of department of social help
general and medical psychology
Senior laboratory assistant
Odessa national medical university

MODERN METHODS OF AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS CORRECTION

Summary

The main features of early age autism manifestation are considered in the article, the review of modern methods of correction of frustration of an autistic range is carried out and conclusions to a subject of the most perspective method of correction and socialization of children for more their comfortable stay in educational preschool and school institutions are drawn.

Key words: frustration of an autistic range, correction methods, training methods, socialization.

УДК 159.947

К. М. Шамлян
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Львівського національного університету імені Івана Франка

ВОЛЬОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Сильна воля і характер сьогодні є обов'язковим фактором досягнення життєвого успіху. Визначається роль вольових якостей у структурі особистості. Проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей вольової сфери студентської молоді.
Ключові слова: особистість, характер, структура, вольовий потенціал, вольові якості.

Сильний характер і воля є обов'язковим фактором, що визначає життєвий успіх людини в умовах соціальних трансформацій, які не припиняються у нашому суспільстві. Завдяки вольовому характеру особистість спроможна будувати життя у відповідності до своїх ідеалів і мрій, найповніше реалізувати свій духовний потенціал, бути творцем своєї долі.

Актуальними постають завдання виховання у молодого покоління розвиненої системи вольових якостей та наукового дослідження вольової сфери особистості. У виховній роботі слід зосередитися на тому, щоб допомогти людині ставати самостійною, цілеспрямованою, з чітким усвідомленням своїх прагнень, приймати рішення і нести за них відповідальність, такою, яка б могла вистояти у конкурентному середовищі і не втратити людяність, чесність і порядність.

У вивченні вольової сфери особистості склалися два підходи: мотиваційний і регуляційний [1]. Мотиваційний розглядає волю як проблему самодетермінації поведінки, в центрі уваги знаходиться спонукальна функція волі. Другий вивчає регуляцію виконавчої частини дій та різних психічних процесів; тут воля постає проблемою саморегуляції.

Проте дослідженню вольових якостей, сукупного вольового потенціалу особистості, зокрема диференційно-психологічному аналізу проблеми у вітчизняних джерелах приділяється недостатньо уваги. Питання вольової регуляції поведінки, як такої, що передбачає свідомі зусилля людини над собою для подолання перешкод внутрішнього і зовнішнього порядку на шляху досягнення мети, розчиняються у більш загальних темах мотивації та саморегуляції.

Одну з причин цього положення ми бачимо у популярності психодинамічної парадигми, що акцентує увагу на позасвідомих детермінантах мотивації. Але усвідомлення позасвідомих змістів та розширення сфери свідомості, що ставлять за мету глибинно-орієнтовані методи терапії і пси-

 © Шамлян К. М., 2012

хокорекції, автоматично не призводять до дієвості та наполегливості людини у рішенні своїх проблем.

Мета роботи — проаналізувати сучасні наукові уявлення про природу і класифікації вольових якостей, визначити роль вольових якостей у психологічній структурі особистості і дослідити особливості вольової сфери сучасної студентської молоді.

Вольові властивості особистості, їх структуру, моральні аспекти волі найбільш послідовно у вітчизняній психології відстоював В. Селіванов. Він вважав, що воля входить у структуру характеру в якості одного з головних його компонентів. Вольові властивості особистості, які формуються в єдності з іншими, характеризують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції своєї поведінки та діяльності.

Вольові якості особистості автор визначає через поняття «здібності» та «уміння», наприклад: витримка — це здібність та уміння свідомо загальмовувати імпульси які заважають здійсненню мети [7, 138], ініціативність — це здібність та уміння за власним почином здійснювати дії та вчинки [7, 135].

Такий погляд дозволяє перевести вивчення вольового потенціалу особистості у площину її здібностей і досягнутих умінь у відповідній активності, що дуже важливо для визначення змісту та методів виховної роботи. Слідуючи подібною логікою, ми можемо запропонувати наступне визначення: вольові якості особистості — це комплекс здібностей та умінь людини здійснювати свідому саморегуляцію поведінки та діяльності для подолання перешкод на шляху досягнення мети.

Є. Ільїн визначає вольові якості так: це особливості вольової регуляції, які виявляються у конкретних специфічних умовах, що зумовлені характером трудності, яку треба подолати [2, 148].

На його думку, як і будь-які якості особистості, вольові якості мають горизонтальну та вертикальну структуру. Горизонтальну структуру становлять задатки, в ролі яких виступають типологічні властивості нервової системи. Усі вольові якості мають подібну вертикальну структуру, яка нагадує трьохшаровий пиріг. Внизу лежать природні задатки — нейродинамічні особливості; на них накладається другий шар — вольове зусилля, яке ініціюється і стимулюється соціальними та особистісними факторами, які утворюють третій шар: мотиваційна сфера, насамперед, моральні принципи людини (моральні компоненти волі). І від того, наскільки у людини виражені сила потреби, бажання, наскільки вона розвинута у моральному відношенні, багато у чому залежить ступінь прояву кожної вольової якості.

Труднощі у вивченні вольового потенціалу як цілісної характеристики особистості, на наш погляд, пов'язані з тим, що він виявляється у дуже різних за своєю природою та нейродинамічною базою властивостях, іноді, навіть протилежних, наприклад, у терплячості і рішучості. У одних людей типологічні особливості нервової системи сприяють прояву сміливості і заважають формуванню терплячості та наполегливості, іншим притаманна протилежна картина.

У кожному вольовому процесі є певне співвідношення спонукальної і гальмівної функцій. Виходячи з цього, різноманітні вольові якості особистості ми можемо розташувати у вигляді континууму на одній осі, в залежності від питомої ваги в них гальмування та спонукання. Тоді на одному полюсі осі буде знаходитися терпіння як уособлення гальмівної функції, на протилежному — рішучість як уособлення спонукальної.

У разі експериментального дослідження певної вольової властивості необхідно враховувати вплив різних факторів. Наприклад, вивчаючи такі важливі якості волі, як витримка і самовладання, слід визначити, який внесок у загальний ефект стриманої поведінки вносять фактори спеціального тренування по виробленню відповідного уміння, загальної тренованості організму, природженої здатності людини загальмовувати емоційні пориви, що спирається на відповідний типологічний комплекс (велика сила нервової системи по відношенню до гальмування). Також важливо визначити, чи наявне у поведінці власне вольове зусилля, як необхідний атрибут волі, чи це прояв байдужості, холодності або відсутності сильних бажань, що потребують загальмовування.

Стосовно природи, кількості і класифікації вольових якостей у психології немає єдиного погляду.

В. Нікандров [4] систематизує вольові властивості залежно від наявності в їх проявах просторово-часових та інформаційно-енергетичних параметрів. Просторова характеристика полягає у спрямованості вольової дії на самого суб'єкта; часова — в її процесуальності; енергетична — у вольовому зусиллі, при якому витрачається енергія; інформаційна — у мотивах, меті, засобах дії і досягнутому результаті.

До просторового параметру автор відносить самостійність (незалежність, цілеспрямованість, впевненість), до часового — наполегливість (упертість, терпіння, стійкість, твердість, принциповість, послідовність), до енергетичного — рішучість та самовладання (витримка, контроль, сміливість, відвага та мужність), до інформаційних — принциповість.

В. І. Селіванов [7] об'єктивною основою для класифікації вольових якостей вважав динаміку процесів збудження і гальмування. У зв'язку з цим він поділив вольові властивості на ті, що викликають, підсилюють або прискорюють активність, і на ті, що її гальмують, послаблюють або уповільнюють. До першої групи належать ініціативність, рішучість, сміливість, енергійність, хоробрість; до другою групи — витримка, витривалість, терплячість.

Класифікацію Є. Ільїна [2] становлять два класи вольових якостей: власне вольові якості («прості») і морально-вольові («складні»). У свою чергу «прості» вольові якості автор поділяє на дві групи. Першу характеризують цілеспрямованість, тривалість утримання спонуки, вольового зусилля (терплячість, упертість, наполегливість), другу — самовладання (сміливість, витримка, рішучість).

До «складних», морально-вольових якостей, які найчастіше визначають реальну вольову поведінку людини, належать самостійність та ініціативність, дисциплінованість та організованість, сумління, героїзм та мужність, принциповість, самовідданість.

А. Пуні [5] вважав, що та чи інша система вольових якостей визначається об'єктивними умовами конкретного виду діяльності. Ці умови зумовлюють, насамперед, розвиток провідних вольових якостей, пов'язаних з успішним подоланням перешкод, типових для даної діяльності, а також вольові якості, які підкріплюють, підтримують провідні. В експериментальних дослідженнях виявлена ієрархія вольових якостей спортсменів різних видів спорту. Наприклад, для бігунів на короткі дистанції найважливішими є наполегливість та упертість, потім — витримка і самовладання; для стрибунів-лижників ієрархія інша. Якістю, яка поєднала усі ці властивості в єдину систему є цілеспрямованість, що зумовлена системою життєвих цілей і мотивів людини.

Попарне об'єднання вольових якостей (рішучість та сміливість тощо) відповідає уявленням вченого про те, що у цілісних вольових проявах людини вольові якості функціонують не ізольовано, а у взаємному зв'язку.

В. Калін [3] пропонує інший підхід до класифікації вольових якостей, розглядаючи проблему волі, насамперед, з точки зору функцій вольової регуляції, а не предметних аспектів вольової поведінки. Відповідно він виділяє базальні (первинні) та системні (вторинні) вольові якості. До базальних належать енергійність, терплячість, витримка та сміливість. В міру накопичення життєвого досвіду базальні вольові якості поступово «обростають» знаннями та уміннями, необхідними для того, щоб здійснити вольову регуляцію різними способами, що дозволяють компенсувати недостатній розвиток деяких базальних якостей. У системних вольових якостях, таких як наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість, найбільше виражена особистісна саморегуляція діяльності.

В. Іванников [1] вказує на предметність волі, яка полягає у тому, що воля не є абстрактною загальною здібністю людини, незалежною від її життя та діяльності, проте є конкретним проявом здібності людини у конкретній предметній діяльності.

Для диференційно-психологічного аналізу «предметності» вольових властивостей цікаво звернутися до поглядів В. Русалова на структуру формально-динамічних властивостей [6]. Автор наполягає на тому, що взаємодія зі світом предметним (суб'єкт-об'єктна) і зі світом соціальним (суб'єкт-суб'єктна) мають зовсім різний смисл та зміст, у зв'язку з чим ці аспекти людської активності можуть мати і зовсім різні формально-динамічні характеристики. Він вводить поняття диференційного типу темпераменту, який показує, що у конкретної людини властивості темпераменту (темп, пластичність та емоційність) далеко не однаково розвинуті у різних сферах активності: предметній, комунікативній та інтелектуальній. Наприклад, людина, яка виявляє високий темп і пластичність в інтелектуальній сфері, може бути ригідною в комунікативній сфері.

Аналогічно ми можемо припустити, що одна й та ж вольова якість у даної конкретної людини по-різному розвинута в залежності від типу сфери активності. Необхідність у вольовій регуляції поведінки виникає не тільки у сфері практичної діяльності (яскравим прикладом якої є діяльність

спортсменів), а й у сфері стосунків, контактів з іншими людьми та в інтелектуальній сфері. Тоді можна зробити наступне диференціювання: індивідуальні особливості вольових якостей особистості у предметно-практичній, соціально-комунікативній та інтелектуальній сферах. Наприклад, завидні витримка, терпіння та наполегливість людини у соціально-комунікативній сфері можуть сполучатися з відсутністю цих якостей в інтелектуальній; вчений-теоретик, який виявляє високу ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, стає млявим та безпорадним у практичній роботі; сміливість та рішучість у психомоторній сфері зовсім не означає наявність цих якостей в інших сферах діяльності.

У зв'язку з цим виникає питання, а чи можна говорити про «вольову людину» та «силу волі» взагалі? У буденній свідомості існує природний (і досить точний!) поділ людей на вольових, які «мають характер» і вміють свідомо боротися з труднощами, доводячи задумане до кінця, і тих, хто, не маючи у середині стрижня, скочуються на дно суспільства. При чому в уявленні багатьох людей якщо людина є вольовою, то вона є вольовою у всьому.

Ми можемо припустити, що загальний вольовий розвиток людини є цілісним психічним утворенням у структурі особистості, що об'єднує у систему різноманітні вольові прояви людини; наукове обґрунтування цього дасть нам змогу ввести у психодіагностику коефіцієнт вольового потенціалу особистості, аналогічний інтегральному показнику сукупності різноманітних інтелектуальних здібностей — IQ.

Така гіпотеза видається нам цікавою і привабливою, проте на теперішній час вона потребує серйозного теоретичного і експериментального обґрунтування. Практичну цінність досліджень у цьому напрямі важко переоцінити. Сучасні умови висувають підвищені вимоги до вольових властивостей особистості, але до яких саме? Які саме якості волі сьогодні забезпечать людині досягнення високих результатів, і які цінуються молоддю?

Пілотажне дослідження, яке ми провели серед студентів нашого міста, дозволило прояснити деякі аспекти цієї проблеми. Огляд досліджень, присвячених вольовим властивостям особистості та їх класифікаціям, показав, що найчастіше вчені виділяють такі якості волі як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка, самостійність, сміливість, стійкість, самовладання та ініціативність.

Це зумовило вибір методики для діагностики особливостей вольової сфери — методика Н. Стамбулової, яка оцінює рівень розвитку таких вольових якостей: I — цілеспрямованість, II — сміливість та рішучість, III — наполегливість та упертість, IV — ініціативність та самостійність, V — самовладання та витримка. Для кожної властивості визначалися два параметри: вираженість і генералізованість. Перший параметр діагностує наявність і стійкість прояву основних ознак вольової якості, другий — універсальність якості, тобто широта її прояву у різних життєвих ситуаціях та видах діяльності.

У дослідженні взяли участь 65 чоловік: студенти старших курсів різних спеціальностей Львівського національного університету імені Івана Франка і Національного лісотехнічного університету України.

Результати тестування засвідчили, що зі всіх вольових властивостей найбільш розвинутими у всіх респондентів є, по-перше, цілеспрямованість, по-друге, — наполегливість. Показники по цих шкалах однаково високі як у хлопців, так і у дівчат. Виявлено відмінності у результатах: у хлопців значно вище ніж у дівчат показники за шкалами сміливості і самовладанню, і нижче — за шкалою ініціативності і самостійності.

Для всіх властивостей волі, окрім сміливості, показники генералізації нижче, ніж показники вираженості. Насамперед, це стосується цілеспрямованості (у хлопців) і ініціативності та самостійності (для всіх досліджуваних) — ці якості волі не поширюються на всі сфери діяльності. Цікавим виявилося те, що сміливість за показниками генералізації вище у дівчат.

У цілому ієрархія вольових якостей для хлопців виглядає так: цілеспрямованість — наполегливість — самовладання — сміливість — ініціативність; для дівчат: цілеспрямованість — наполегливість — ініціативність — сміливість — самовладання.

Студентам також було запропоновано проранжувати за 12-бальною шкалою важливість для сучасної людини окремих властивостей особистості (12 — найважливіша, 1 бал — найменш важлива). У списку з дванадцяти властивостей половину становили якості волі.

Результати статистичної обробки засвідчили, що студенти найбільше цінують доброту і чесність, далі (властивості наводяться у порядку зменшення важливості) — цілеспрямованість, самостійність, життєрадісність, наполегливість, дисциплінованість, сміливість, комунікабельність, витримка, і найменше — творчість і прагматизм.

В ієрархії цінностей вольовим якостям віддають належне. Середні значення оцінок всіх запропонованих вольових якостей (окрім витримки) вище шести балів. Більшого значення розвитку волі надають хлопці: середньозважена оцінка важливості вольової сфери — 6,9 для хлопців і 6,5 для дівчат. Серед вольових якостей найбільш важливими є цілеспрямованість, самостійність, наполегливість, дисциплінованість, ті якості волі, які В. Калін вважав вторинними, системними.

«Лідером» у цьому списку, як і у попередньому дослідженні, є цілеспрямованість. Цілеспрямованістю вважають прояв волі, який характеризується ясністю цілей і задач, планомірністю діяльності і конкретних дій, зосередженістю дій і почуттів, неухильному прагненні до досягнення поставленої мети [2, 174]. Зазвичай тут йдеться про перспективні, віддалені цілі. Ряд авторів (В. Калін, А. Пуні) справедливо вважають цілеспрямованість системною якістю волі. Водночас, на думку Є. Ільїна, цілеспрямованість не завжди є проявом вольової регуляції поведінки, і може не містити власне вольового зусилля.

Власне вольове зусилля з набагато більшою ймовірністю повинна містити наполегливість, яку часто або ототожнюють з упертістю, або розглядають в парі з нею. Наполегливість виявляється у неухильному прагненні досягти бажаного, у здатності тривалий час зберігати енергію і активність у боротьбі за поставлені цілі. В. Нікандров відносить наполегливість до часового параметру волі. В. Калін вважає наполегливість емоційно-вольовою

якістю, в якій виявляється емоційна прив'язаність людини до цілі діяльності, оскільки мобілізація ресурсів відбувається завдяки використанню механізмів емоцій. Зазвичай наполегливість виявляється там, де є перешкоди на шляху досягнення віддаленої цілі.

Завдяки традиції, започаткованої А. Пуні, самостійність розглядають у парі з ініціативністю, хоча наше дослідження показало, що студенти сприймають ці якості окремо і по-різному визначають їхню цінність: більшу для самостійності (ототожнюючи її з незалежністю), і меншу для ініціативності (сприймаючи її близькою до творчості, генерації творчих ідей та рішень).

Самостійність та ініціативність Є. Ільїн [2] відносить до складних морально-вольових характеристик поведінки, на відміну від цілеспрямованості і наполегливості. Він визначає самостійність як бажання та здатність здійснювати яку-небудь діяльність без сторонньої допомоги. Ініціативність виявляється при подоланні перешкод нетрадиційними засобами, коли людина «бере на себе сміливість» запровадити щось нове.

Отже, вже перші результати пілотажного дослідження показали, що і в разі діагностики рівня розвитку вольової сфери, і в оцінках важливості вольових якостей, перші позиції займають системні вольові якості, які належать до зрілого особистісного рівня психічної саморегуляції.

Дещо несподіваним для нас було те, що базальні вольові якості — сміливість, витримка і самовладання — отримали помітно нижчі оцінки в обох групах. Розуміючи, що успіх в житті залежить від вольових зусиль, молоді люди швидше всього бачать вольову активність спрямованою назовні, на досягнення соціально визнаних престижних цілей, недооцінюючи при цьому свідомої роботи по досягненню влади над самим собою. І зовсім загадковою для нас є низька оцінка сміливості і рішучості, якостей, які завжди (принаймні раніше) викликали захоплення саме у молодих людей. Чи це є реальна оцінка своїх сил, чи це є відображенням компромісних і прагматичних установок?

У подальших дослідженнях важливо з'ясувати причини такого ставлення і смисл, який вкладають молоді люди у поняття, що характеризують вольовий потенціал особи. Позитивним результатом проведеного дослідження ми вважаємо те, що у системі цінностей студентів вольові якості поруч з моральними (чесністю і добротою) відіграють важливу роль, що дозволяє говорити про великий морально-вольовий потенціал нашої молоді.

Список літератури

1. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. — М. : МГУ, 1991. — 142 с.
2. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2011. — 368 с.
3. Калин В. К. Классификация волевых качеств / В. К. Калин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. — Симферополь, 1983. — 215 с.
4. Никандров В. В. Систематизация волевых свойств человека / В. В. Никандров // Вестник Санкт-Петербургского университета. — 1995. — № 3. — С. 58–65.

5. Пуни А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А. Ц. Пуни. — М. : Физкультура и спорт, 1977. — 96 с.
6. Русалов В. М. Опросник структуры темперамента / В. М. Русалов. — М. : Смысл, 1992. — 37 с.
7. Селиванов В. И. Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание / В. И. Селиванов. — Рязань : Изд. Рязанского гос. пед. института, 1992. — 572 с.

К. Н. Шамлян
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии
Львовского национального университета имени Ивана Франко

ВОЛЕВОЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Резюме

Сильная воля и характер сегодня являются обязательным фактором достижения жизненного успеха. Определяется роль волевых качеств в структуре личности. Проанализированы результаты эмпирического исследования особенностей волевой сферы студенческой молодежи.

Ключевые слова: личность, характер, структура, волевой потенциал, волевые качества.

K. M. Shamlyan
Ph.D. in Psychology, assistant professor
of psychology at Lviv National Ivan Franko University

VOLITIONAL POTENTIAL OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS

Summary

Strong volition and character are the main predictors of life success. Theroleofvolitionalqualities in the structure of personality is defined. The peculiarities of volitional sphere of student's youth are analyzed on the base of the empirical research.

Key words: personality, character, structure, volitional potential, volitional qualities.

УДК 159.92+130.1:304

І. М. Щербакова
кандидат філософських наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У ЗАПОБІГАННІ ДЕСТРУКТИВНИХ ВИХОДІВ З ДУХОВНОЇ КРИЗИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

У статті розглянуто соціально-психологічні аспекти духовної кризи особистості в умовах глобалізації, соціальних трансформацій й інформаційної революції. Аналізуються психотехнології кваліфікованої допомоги особистості у кризовій ситуації. Увага сконцентрована на використанні психологічного потенціалу особистості у запобіганні деструктивних (суїцидальних) виходів з духовної кризи.
Ключові слова: особистість, духовна криза, автоагресивна поведінка, суїцид, освітньо-виховні технології, психолого-педагогічна допомога.

Постановка проблеми. В умовах соціальних трансформацій особливої актуальності набуло дослідження екзистенціальної кризи, пошуку шляхів виходу з неї, розробки сучасних психотехнологій кваліфікованої допомоги особистості у подоланні дисбалансу на рівні її ціннісно-смислової сфери в критичній, кризовій ситуації. Серед існуючих освітньо-виховних технологій, спрямованих на допомогу особистості у кризових ситуаціях, особливе місце посідають соціально-психологічні тренінги, спрямовані на формування ефективних особистісних змін в умовах моделювання екзистенціальної кризи. Метою подібних тренінгів є моделювання кризової ситуації задля профілактики неконструктивного переживання кризи. Разом з тим, враховуючи динаміку зростання неконструктивних виходів із кризових ситуацій, особливо серед молоді, вважаємо за необхідне звернути увагу на проблему переживання особистістю екзистенціальної кризи, на причини безпорадності особистості, які можуть спровокувати суїцидальний вихід із кризової ситуації.

Екзистенціальна духовна криза як екзистенціальне усвідомлення власного небуття, супроводжується тривогою, і несвідомо підштовхує людину до пошуку механізмів психологічного захисту, а у разі їх неефективності — до деструктивного бажання смерті. Здатність до подолання внутрішньої самотності у кризовій ситуації, особливо екзистенціальної кризи, можна і необхідно розглядати як окрему психотехнологію спрямовану на значне зниження концентрації тривоги і страху. Отже, освітньо-виховні технології психолого-педагогічної допомоги учням і студентам у випадку деструктивного виходу з кризової ситуації, на нашу думку, повинні бути спрямовані на профілактику і запобігання активізації в кризовій ситуації

© Щербакова І. М., 2012

суїцидальних намірів, які завжди супроводжуються підвищенням загального рівня невротизації і тривожності людини, особливо за умови впливу на особистість деструктивних процесів, обумовлених глобалізацією, соціальними трансформаціями й інформаційною революцією. Саме тому, подолання загрозливої тенденції зростання деструктивних виходів з кризових ситуацій є актуальним запитом сьогодення і передбачає активне запровадження на державному рівні превенцій запобігання самогубству, у зв'язку з чим на особливу увагу заслуговують фактори, які посилюють ймовірність суїцидальної поведінки, самогубства.

Аналіз актуальних досліджень. Серед сучасних технік використання психологічного потенціалу особистості заслуговують на увагу техніки його оптимізації задля виходу з духовної кризи, а саме: екзистенціально-гуманістичні (А. Маслоу, В. Франкл, Е. Фромм); психотехнології екстреної психологічної допомоги (О. Колеснік, В. Розов, Л. Шнейдер); технології профілактики патологічних змін (Б. Карвасарський, В. Рибалка); технології надання психотерапевтичної допомоги у кризових станах (М. Корольчук, В. Крайнюк, В. Оржеховська, Н. Пилипенко, В. Прийменко, К. Пузиревич, В. Розов); технології психолого-педагогічної допомоги (О. Виходцева, Т. Виходцева, А. Дорожевець, О. Дроздов, Н. Пилипенко, В. Прийменко, М. Скок, С. Смольнікова, В. Хомік); технології запобігання поширення радикальних виходів з кризових станів серед дітей, підлітків, молоді (О. Лищинська, К. Меннінгер, В. Москалець, Г. Пилягіна, К. Пузиревич, Е. Пурло, В. Рибалка, В. Турбан, А. Чупріков) [8].

Мета статті: аналіз соціально-психологічних аспектів духовної кризи особистості в умовах соціальних трансформацій, способів виходу з кризи, психотехнологій активізації психологічного потенціалу особистості у кризовому стані.

Виклад основного матеріалу. Кризовий характер сьогодення засвідчує, що сучасне суспільство страждає відчуженням. Аналіз соціально-економічних, політичних факторів, які спричиняють духовну кризу, підтверджує той факт, що ситуація здебільшого спричинена відсутністю чіткої індивідуальної і групової ідентичності в диференційованому українському соціумі, де зниження рівня довіри корелює зі зниженням, згасанням надії на краще (духовна криза корелює з зростанням гностицизму), адже внаслідок загальної соціально-економічної кризи більшість населення відчуває постійні психоемоційні стреси, які переходять у дистреси відчуження особистості, які у свою чергу виникають через неприйняття особистістю нав'язуваних соціальних умов розвитку та блокування її самореалізації. Ці негативні тенденції пов'язані зі спотворенням позитивних уявлень і ціннісних орієнтацій, з поширенням егоцентричного сприйняття дійсності, зневагою у стосунках, агресивними емоційними переживаннями. В умовах загальної кризи суспільства, яке страждає від «хвороби століття», внутрішньої недуги апатичності (Е. Фромм), це суто закономірні явища, пов'язані одне з одним, але якщо вони будуть розповсюджуватись, Україна найближчим часом може опинитися в ціннісно-нормативному вакуумі.

На духовному рівні криза як процес дезінтеграції є викликом еволюції духу, при цьому неприйняття суспільних змін лише посилює духовну кризу. На рівні інтелектуальної свідомості (розумової свідомості) духовна криза проявляється відповідною діяльністю людей і тими інтелектуальними почуттями, які вона зумовлює. Зазвичай у ситуацію духовної кризи потрапляють особистості з низьким рівнем активності і складним внутрішнім світом, важким життєвим досвідом. Через особливості пізнавально-когнітивного компоненту таких людей, а саме їх когнітивну складність, вони не можуть безпосередньо самовідображати себе в кризовій ситуації, не можуть рефлексувати з приводу можливостей виходу з кризи, і через емоційну нестійкість не здатні адекватно реагувати. Останнє підкреслює необхідність інтенсифікації у кризовій ситуації когнітивних механізмів адаптації до кризових подій, як чинників подолання духовної кризи особистості.

Духовна криза зумовлює когнітивний дисбаланс, перебудову індивідуальних стосунків, ставлення до себе, переоцінку життєвого шляху, ставлення до світу в цілому. Критична переоцінка цінностей, найбільш загальним вираженням якої є питання про сенс життя, під час кризи загострюється, при цьому якщо людина знаходить нові смислові конструкти розв'язання кризових протиріч, які виникають як в результаті зіткнення індивідуальних смислових реальностей, так і соціальних протиріч, то вона звільняється від проблеми, розв'язує її смислові протиріччя (процес проживання (відчування) проблеми робить особистість більш зрілою, духовно цілісною). Якщо ж людина обирає імітаційно-ілюзорне існування, яке дозволяє не докладаючи значних зусиль більш-менш безболісно пристосуватися до зовнішніх умов, то поступово набуті здібності, певні знання, уміння та навички, певний рівень розумового розвитку і освіти починають втрачати сенс, оскільки втрачається можливість у практичній діяльності реалізовувати свій когнітивний потенціал. На практиці це засвідчує домінування психогенної депресії, рушійної сили суїцидальної поведінки, яка виникає саме під час духовної кризи особистості, вражаючи всі сторони життя, підриваючи почуття власної гідності, впевненості у собі, здатність мислити та приймати поміркувані рішення.

Загальновідомо що кардинальні зміни у суспільстві, порушення соціальної рівноваги підвищують ризик суїцидальності. Втрата контролю над ситуацією, відчуття власної неспроможності змінити ситуацію на краще, втримати її в рамках звичних, усталених настанов, провокує появу на ґрунті глибокої депресії найбільш нав'язливого і страшного почуття повної безвиході, втрати надії на припинення душевного болю. Виникає ситуація, в якій, незважаючи на те, що життя є даром від Бога, воно починає здаватися радше тягарем, ніж даром. Разом з тим, доти поки людина здатна утримувати віру у краще, деструктивні тенденції гальмуються, проте чим міцніша віра у себе, тим більший страх, тим більша відповідальність. Така амбівалентність, разом з поступовим згасанням віри і втратою надії, дезорганізує психічну, духовну діяльність особистості. Душевний біль стає настільки нестерпним, що нагадує «...перебіг грипу з високою температурою (недарма інколи фахівці називають депресію «застудою» мозку), внаслідок чого лю-

дина намагається ніби припинити потік свідомості» [3, 19], тобто є тим «... до чого рухається суїцидальна людина, а душевний біль — це те, від чого вона намагається втекти, адже ніхто не здійснює суїцид від радості» [6, 44].

Кризовий стан спричиняє повну або часткову втрату сенсу життя. Зважаючи на те, що духовна криза особистості як один із різновидів кризових станів, який за силою прояву параметрів кризових станів і характером їх перебігу є гострим типом кризи, підкреслимо, що оскільки мова йде про внутрішньоособистісний вакуум, то неусвідомлена своєчасно необхідність упорядкованого розуміння свого духовного світу перетворюється в ірраціонально-деструктивне саморуйнування. Починаючись з посиленого функціонування свідомості, а саме з усвідомлення неможливості своєї самореалізації як свідомого, активного суб'єкта життєдіяльності, з самонеприйняття, а згодом втрати сенсу існування (що остаточно поглиблює духовну кризу), саморуйнівна, автоагресивна поведінка людини набуває свого крайнього прояву. Суїцид стає своєрідною «втечею» від духовної кризи, спричиненої усвідомленням своєї безпорадності і екзистенціальної самотності. Як правило, спочатку людині важко адекватно оцінити ситуацію, при цьому інтенсивність кризи, що постійно зростає, підвищення напруги і посилення негативних емоцій можуть спровокувати суїцидальні думки і поведінку. З часом невротичне, пристрасне бажання завдати життю шкоди набуває ознак автоагресивної поведінки (грец. autos — сам і лат. agressio — напад) як специфічної форми особистісної активності, спрямованої на завдання шкоди своєму соматичному або психічному здоров'ю [2, 8]. Такий радикальний спосіб виходу з духовної кризи мотивований саме психологічними чинниками, які є ключовими у скоєнні суїцидальних спроб, адже «ставлення людини до самогубства значною мірою залежить від змісту її екзистенційних (смисло-життєвих) ціннісних орієнтацій...» [1, 71].

Пам'ятаючи про те, що великі і малі життєві проблеми ніколи не вирішуються назавжди, що емоційні проблеми, які підштовхують до самогубства, повністю не вирішуються, не можна лишати потенційного суїцидента наодинці, адже «зона внутрішньої самотності» (А. Палєй) постійно поглиблюється, а емоційні переживання стають надто сильними. Виходячи з цього, вважаємо за необхідне зазначити, що допомога людям з високим суїцидальним ризиком передбачає надання їм дружньої допомоги (біфрендингу) і кризової інтервенції. Психологічний дебрифінг (організоване обговорення стресових подій) як метод психологічної корекції посттравматичних стресових розладів спрямований на мінімізацію психологічних страждань. Кризове втручання, або інтервенція, у свою чергу спрямоване на зняття гостроти психотравми; вербалізацію, висловлювання емоційних переживань; пошук шляхів конструктивного виходу з кризової ситуації; усвідомлення проблем, які завдають найбільшого болю або навіть провокують самогубство; формування у людини, яка переживає кризу, особистісної мотивації для отримання психотерапевтичної допомоги [7, 35]. Отже, саме кризова інтервенція як емоційна підтримка людини, що переживає кризу, є сукупністю адекватних профілактичних і реабілітаційних заходів: індивідуальної кризової психотерапії; когнітивної кризової психоте-

рапії; аксіологічної корекції у кризовому стані; сімейної психотерапії; соціальної допомоги.

Першим кроком суїцидальних превенцій є первинна профілактика суїциду. Роль освіти і виховання полягає в профілактичному інформуванні дітей, підлітків, юнацтва, батьків і громадськості про причини, ознаки суїциду. Психологічна просвіта учителів і батьків обов'язково повинна передбачати психолого-педагогічні семінари і виступи на батьківських зборах. У навчальних закладах регулярно повинні здійснюватися психолого-педагогічні консиліуми, спеціальні педради щодо профілактики суїциду. Профілактичним елементом також є діагностування депресивних проявів, за результатами якого організовуються бесіди і консультації з педагогами, формуються психолого-педагогічні рекомендації вибору адекватних методів психолого-педагогічного впливу на особистість [5, 39]. Обов'язковим елементом психодіагностики суїцидальних схильностей і дій учнів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних і вищих закладів, є психодіагностичні техніки визначення ризику суїцидальності [6, 47–51]. Серед конкретних методів психологічної превенції зазначимо психологічну профілактику та корекцію суїцидальних тенденцій в учнівської молоді (корекція стратегічних напрямів батьківської допомоги дітям із суїцидальним ризиком до такого рівня піднесення самооцінки дитини, коли суїцидальні дії втратять сенс); психологічні рекомендації педагогічним працівникам щодо превентивної допомоги у випадку виявлення ознак суїцидальних спроб; професійні науково-методичні заходи психопрофілактичної роботи із суїцидентами (спеціалізовані психіатричні терапевтичні заходи із запобігання формуванню суїцидальної поведінки; психологічні корекційні заходи, спрямовані на зміну особистих установок на аутоагресивну активність; соціальні заходи, спрямовані на зміну соціального статусу і соціально-економічних умов життя суїцидента; інформаційно-навчальні заходи) [7, 34–38].

Серед способів превенції суїцидальних виходів з кризової ситуації варто звернути увагу на інтегративну психотерапію, основні принципи якої були розроблені В. Козловим, Е. Шнейдманом. Виходячи з того, що особистість втрачає в кризовій ситуації цільність суб'єктивного сприйняття сенсу життя, що засвідчує наявність екзистенціальної кризи, яка супроводжується специфічним видом тривоги, а саме: тривоги життєвого шляху (долі) і тривоги смерті; тривоги порожнечі і безглуздості; тривоги провини і прокльону [4, 31–32], зазначимо наступне. Відповідно до здійснення профілактичних дій існує первинна (запобігання спробам суїциду), вторинна (робота з суїцидентами задля уникнення рецидивів) і третинна (допомога близькому оточенню) профілактика суїцидальної поведінки. Основними напрямами психотерапевтичної роботи є: кризова психотерапія (перетворення кризової ситуації і корекція установок суїцидента); когнітивна психотерапія (усунення невідповідності об'єктивної реальності та основних ситуаційних установок суїцидента); аксіологічна корекція (перегляд суїцидентом своїх особистих цінностей); раціональна психотерапія (подолання причин психологічної дезадаптації; зміна ставлення до чинників психотравмувальної ситуації); гештальттерапія (корекція процесів сприйняття); нормалізація

саморегуляції особистості; психодрама (зміна внутрішнього образу психотравмуючої ситуації); сімейна психотерапія (корекція порушень стосунків у найближчому соціальному середовищі суїцидента); аутогенне тренування (розвиток саморегуляції і адаптаційних резервів суїцидента) [7, 35].

Слід підкреслити, що психотерапія суїцидентів повинна здійснюватися через піднесення цінності їх особистості, усвідомлення цінності власного життя. Цей вид психотерапевтичного впливу на особистість складається із семи етапів: підготовчого (підвищення цінності особистості суїцидента завдяки емпатійному впливові психолога); потребово-мотиваційного (з'ясування причин і мотивів суїцидальних думок і спроб; спроби пошуку нового сенсу життя; зміна світоглядних установок та мотивів поведінки); інформаційно-пізнавального (інтенсивне інформаційно-ціннісне обґрунтування особистісних цінностей суїцидента; закріплення сенсу життя в його інформаційно-пізнавальній формі); цілеформуючого (закріплення інтенціональних досягнень попередніх етапів); операційно-результативного (спроба практичної реалізації досягнень попередніх етапів); емоційно-почуттєвого (афективне піднесення цінності особистості; оволодіння прийомами саморегуляції); посттерапевтичного (моніторинг екзистенціального стану колишнього суїцидента) [7, 36–37]. Узагальнюючи психокорекційні заходи, необхідно насамперед звертати увагу на групи психологічної корекції (групи суїцидального ризику); тренінг групи (для дітей з емоційними розладами); групові консультації; класні години (обговорення кризових ситуацій у класі) [5, 38].

Впроваджуючи у практику елементи психологічної кризової терапії, когнітивної психотерапії, аксіологічної корекції, раціональної психотерапії, гештальттерапії, психодрами, сімейної терапії і аутогенного тренування залежно від психотравми, яку зазнає суб'єкт під час переживання духовної кризи, ми мінімізуємо негативний вплив на особистість екзистенціального страху смерті, здійснюємо загальну психотерапію суїцидентів через підвищення цінності їх особистості [7, 34–42]. Зазначимо, що психолого-педагогічна профілактика суїциду, яка здійснюється за допомогою психологічної просвіти і психолого-педагогічної діагностики суїцидальних тенденцій учнівської молоді, повинна бути спрямована на створення позитивного психологічного клімату в середовищі, де перебувають діти, схильні до суїцидальних тенденцій. Підкреслимо, що за таких умов чинниками подолання духовної кризи особистості, а насамперед запобігання деструктивним виходам з неї у спосіб самогубства, є: формування нової життєвої стратегії; зміна настанов у світосприйнятті; набуття навичок конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; систематична десенсибілізація задля зняття тривоги і подолання стресових станів; свідома відкритість новому досвіду, а отже пошук нових сенсів; формування більш ефективних механізмів адаптації; стимулювання особистісної активності у відтворенні духовної гармонії. Відтак викликана протиріччями внутрішньої моделі світу духовна криза має свою симптоматику, яка насамперед виявляється у протиріччі смислової системи функціонування свідомості, її основних структурних компонентів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, щоб не втратити здатність до розвитку в кризовій ситуації, треба добре розуміти її природу, перебіг, ймовірні виходи з неї. Щоб контролювати ситуацію, необхідно її усвідомлювати, адже духовна криза може як обмежити, так і розкрити нові можливості, так само як в умовах кризового сьогодення, глобалізація має як позитивні інноваційно-динамічні зміни, так і негативні деструктивно-регресивні наслідки загальних змін. Це ще раз підкреслює необхідність більш інтенсивного впровадження освітньо-виховних технологій допомоги особистості у кризових станах (особливо у дитячо-юнацькі роки) задля формування ефективної соціальної самореалізації (соціальної перцепції), більш ефективного функціонування людини в глобалізованому соціумі, конструктивного реагування на його мінливість. В процесі навчально-виховного впливу на особистість не мають залишатися поза увагою або бути під грифом табу будь-які аспекти життєдіяльності людини. Проблеми смерті, суїциду, насилля, жорстокості, девіантної і делінквентної поведінки, різних форм залежності повинні бути відкритими для ознайомлення й аналізу. Особливу увагу слід звертати на необхідність формування у молоді стійкої ідентичності, більш уважно ставитися до процесу її соціалізації, адже за умови тотального відчуження і зростання нігілізму, руйнація духовних засад її життєдіяльності стає неминучою. Вважаємо, що за таких умов найціннішим особистісним досвідом, який повинна отримувати людина у процесі навчання, має бути усвідомлення надособистісного смислу життя, його надцінності в єдності духовних інтенцій: віри, надії, любові.

Отже, саме життя доводить необхідність пошуку і впровадження нових ефективних технологій навчання і виховання, спрямованих на формування активної, високо адаптованої до змінних умов, творчої особистості, задля чого необхідно продовжувати розробку і впровадження інноваційних освітніх стратегій спрямованих на більш ефективне використання освіти як креативного потенціалу (вирішального системоутворювального фактору) формування інформаційного суспільства, адже саме у роки навчання відбувається найбільш потужне зростання особистості як інтелектуально, так і духовно.

Список літератури

1. Москалець В. П. Релігійна віра як антисуїцидальний чинник / В. П. Москалець, А. В. Олійник // Практична психологія та соціальна робота. — 2009. — № 2. — С. 71–77.
2. Психологія суїциду : посібник / [В. П. Москалець, Л. Е. Орбан-Лембрик, М. В. Миколайський та ін.] ; за ред. Віктора Петровича Москальця. — К. : Академвидав, 2004. — 288 с. — (Альма-матер).
3. Пузиревич К. Загроза суїциду в дитячому середовищі. Аналітичні роздуми та психолого-педагогічні поради / Катерина Пузиревич // Психолог. — 2009. — № 31–32 (367–368), серпень. — С. 17–23.
4. Пурло Е. Ю. Опыт применения интегративной психотерапии как способ превенции суицида / Е. Ю. Пурло // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 5. — С. 31–42.
5. Рибалка В. В. Загальні рекомендації для профілактики суїцидальної поведінки / Валентин Рибалка // Психолог. — 2009. — № 13 (349), квітень. — С. 38–40.

6. Рибалка В. В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій учнівської молоді / В. В. Рибалка // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 10. — С. 42–52.
7. Рибалка В. В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівської молоді / В. В. Рибалка // Практична психологія та соціальна робота. — 2007. — № 11. — С. 28–42.
8. Щербакова І. М. Філософія подолання духовної кризи особистості засобами освіти в період глобалізації та інформаційної революції : автореф. дис. … канд. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / І. М. Щербакова. — К., 2011. — 20 с.

И. Н. Щербакова
кандидат философских наук,
старший преподаватель кафедры практической психологии
Сумского государственного педагогического
университета имени А. С. Макаренко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ДЕСТРУКТИВНЫХ ВЫХОДОВ ИЗ ДУХОВНОГО КРИЗИСА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Резюме

В статье рассмотрены социально-психологические аспекты духовного кризиса личности в условиях глобализации, социальных трансформаций и информационной революции. Анализируются психотехнологии квалифицированной помощи личности в кризисной ситуации. Внимание сконцентрировано на использовании психологического потенциала личности в предотвращении деструктивных (суицидальных) выходов из духовного кризиса.

Ключевые слова: личность, духовный кризис, автоагрессивное поведение, суицид, образовательно-воспитательные технологии, психолого-педагогическая помощь.

I. N. Shcherbakova
Ph.D., century Lecturer, Department of Applied Psychology
Sumy State Pedagogical
University Makarenko

THE USE OF THE PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF A PERSONALITY IN THE PREVENTION OF DESTRUCTIVE EXITS FROM A SPIRITUAL CRISIS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL TRANSFORMATIONS

Summary

The social psychological aspects of spiritual crisis of the personality in the conditions of globalization, social transformations and the informational revolution are considered in the article. The psych technology of a skilled help of the personality in the crisis situations is analyzed. The attention is concentrated on the use of the psychological potential of a personality in the prevention of destructive (suicide) exits from the spiritual crisis.

Key words: personality, spiritual crisis, autoaggressive behavior, suicide, educational technology, psycho-pedagogical help.

УДК 364.633-053.6

З. В. Юрченко
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Державного вищого навчального закладу
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПРОФІЛАКТИЦІ ПІДЛІТКОВОЇ АДИКЦІЇ

У статті аналізуються певні психологічні характеристики підлітка як можливе підґрунтя початкової алкоголізації й наркотизації. Простежується взаємозв'язок виникнення адиктивної мотивації з характером взаємин підлітка у сім'ї через призму його особистісного становлення. Конкретизуються психологічні параметри адикції для їхнього врахування у психопрофілактичній роботі на засадах актуалізації позитивного особистісного потенціалу підлітків «групи ризику».
Ключові слова: психологічна схильність до адикції, особливості особистісного становлення підлітка, деструктивні особистісні новоутворення.

Актуальність проблеми. Пріоритетним напрямом роботи сучасної школи є утвердження здорового способу життя серед дітей і молоді, профілактика, рання діагностика та корекція негативних виявів поведінки школярів. Так, ще О. М. Леонтьєв вважав підлітковий період другим за важливістю (після дошкільного) для народження особистості. Реалізація завдання виховання гармонійно розвиненої особистості передбачає консолідацію зусиль і школи, і сім'ї, і суспільства щодо профілактики адиктивної поведінки. Адже у науковій літературі підлітковий вік традиційно визначається як найнебезпечніший період щодо виникнення й закріплення алкоголізації та наркотизації особистості.

Нині спостерігається тенденція стрімкого «омолоджування» процесу наркотизації та алкоголізації нашого населення. Зокрема, Україна продовжує утримувати ганебне лідерство у світі за темпами поширення психотропних речовин серед дітей шкільного віку. Так, значні масштаби та темпи поширення (як різновиду адикції) ранньої алкоголізації та наркотизації (з підліткового і навіть молодшого шкільного віку) загрожують соціальній стабільності українського суспільства. Отже, підліток не тільки втрачає здоров'я, а й активно залучається до кримінальної та наркотичної контркультури, нищить свої кращі моральні якості, залишається без сім'ї, друзів, освіти, не може набути професії і мати роботу.

За даними Українського інституту соціальних досліджень ім. О. Яременка (опитування за міжнародним проектом ВООЗ «Здоров'я і поведінкові орієнтації учнівської молоді», 2010 р.), у ставленні неповнолітніх до алкоголю зміцнюються небезпечні тенденції. За умов так і не створеної нової інфраструктури дитинства юні організовують своє дозвілля самостій-

© Юрченко З. В., 2012

но, в чому їм активно допомагає агресивна реклама алкоголю і сигарет. Духовний вакуум для багатьох підлітків успішно заповнюють пляшка, наркотичний кайф, протизаконні «розваги».

Постановка проблеми. Водночас у психології відсутній належний системний підхід до розуміння адикції як особистісного психологічного феномену. Така ситуація призводить переважно до формування у психології та наркології уявлення про узалежнену поведінку як хворобу або неспецифічну форму особистісного захисту. Також залишається невизначеним питання про те, зусиллями яких спеціалістів — педагогів, лікарів, психологів, соціальних працівників — насамперед повинна вестися профілактична робота з молоддю, як підвищити ефективність координації цих фахівців у даній проблемі.

Стан дослідженості проблеми. На думку зарубіжних та вітчизняних провідних фахівців у галузі адиктивної поведінки (Н. Ю. Максимова, Н. В. Дмітрієва, К. Мілютіна, А. Єгоров, О. О. Яременко, О. О. Болтівець, С. В. Березіна, К. С. Лисецький, Л. Б. Шнейдер, В. Д. Менделевич та ін.) для підлітків, коли ще не досягнута стадія індивідуальної психічної або фізичної залежності особистості від певної психоактивної речовини, доцільним є розгляд даної проблеми не в рамках патологічної залежності, а як прагнення особистості відчути позитивну зміну стану свідомості за допомогою хімічної речовини. Проте, у сучасних умовах молодь досягає цього стану не тільки хімічними речовинами, а все частіше змінює свій стан нехімічним способом. Тому зазначені дослідники об'єднують єдиним поняттям адикції різні варіанти залежної поведінки, які мають спільні психологічні детермінанти.

Останнім часом термін «адикція» часто вживається вченими як рівнозначний залежності, яка включає усі фізіологічні і психічні симптоми, що виникають при тривалому вживанні адиктивних речовин. Це і зростання толерантності до засобу, яким зловживають і постійна занепокоєність тим, як його дістати й вжити, незважаючи на передбачення згубних наслідків, а також повторні зусилля припинити зловживання без помітного успіху тощо.

Мета. Відомо, що до порушень поведінки на ґрунті адикції у дітей і підлітків можуть привести несприятливі мікросоціальні, соціально-психологічні й індивідуально-біологічні чинники (особливо в періоди вікових криз). У сукупності наявних чинників ефективне вирішення досліджуваної нами проблеми ґрунтується на розкритті причин виникнення відхилень у поведінці дитини через вікову призму психології становлення особистості. Адикція у підлітковому віці розглядається насамперед як проблема особистості, а виховна робота перш за все спрямовується на попередження виникнення деструктивних особистісних новоутворень, наслідком яких є соціально дезадаптована поведінка. Загалом в основу психопрофілактичних програм щодо адиктивної поведінки має бути покладено передусім зміцнення моральних засад самосвідомості, особистісної зрілості учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік, як відомо, це період переходу від дитинства до дорослості, прагнення усвідомлення себе як до-

рослої особи, утвердження моральних цінностей та формування етичних ідеалів. Поява почуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка, тією якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу в цілому. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання й афективні реакції. Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його підвищену чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світові дорослих. Власне, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, вироблення особистісних новоутворень, які відіграють особливу й вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослості.

Одним із важливих чинників, формування особистості підлітка залишається характер його взаємин із батьками. Саме від психологічного характеру стосунків підлітка з батьками залежить здатність сім'ї до здійснення соціального контролю за поведінкою дитини у критичний період. Так, нездатність сім'ї виконувати функцію виваженого психолого-педагогічного контролю за поведінкою підлітка веде до її дезадаптації, стає підґрунтям особистісних розладів та формування психологічної готовності до адикції.

Тому ми поділяємо точку зору С. Березіна та К. Лисецького [1], яка суперечить поширеному погляду, що основним витоком наркоманії та алкоголізації є підліткове середовище і підліткова субкультура. Зокрема, щодо залучення підлітків до алкоголю, наркотиків, стосунки між сім'єю, підлітковою групою та соціальним середовищем виглядають таким чином: джерело причин адикції — сім'я, підліткова група — інструментує процес залучення до алкоголю, наркотиків, соціальне середовище (пропагандою, доступністю психотропних речовин для неповнолітніх, рекламою, поширенням хибних стереотипів дорослості, шкідливих традицій святкування тощо) — породжує неспецифічні умови ризику ранньої алкоголізації та наркотизації.

Тому у контексті нашого дослідження ми вважаємо за доцільне простежити, зокрема, взаємозв'язки між сімейним неблагополуччям та виникненням схильності до адикції у підлітків. Більшість фахівців погоджуються з тим, що неблагополучна сім'я — це, насамперед, сім'я з дефектами виховання, серед яких типовими є: деструктивно конфліктні стосунки між батьками, погане ставлення батьків до дитини, відсутність часу для занять з дитиною, помилки у вихованні, практика насильства, залучення до пияцтва та наркоманії, низький загальнокультурний рівень батьків тощо. Чим меншою є дитина, тим важчою для неї є ситуація соціального розвитку в неблагополучній сім'ї. Адже дітям притаманно наслідувати вчинки, думки та почуття дорослих, а насамперед — своїх батьків.

Проведений нами аналіз наявного зарубіжного та вітчизняного наукового доробку дозволив зробити наступні висновки про особливості та наслідки становлення особистості у неблагополучній сім'ї як передумови виникнення адикції:

• спадкова і середовищна схильність до алкоголю, спадкова дегенерація (психічні захворювання, дебільність), емоційна недорозвиненість, соціальна дезадаптація;

• порушення фізичного розвитку, розлади центральної нервової системи тощо;

• небажання бути схожим на своїх батьків, протест і переживання сорому через їхній спосіб життя;

• отримання у сім'ї девіантних моделей поведінки та соціалізації;

• гедоністичні установки (бажання постійно розважатися, відчувати незвичайні стани);

• побутове пияцтво як природне, нібито традиційне для нашої культури за умов відсутності протидії у громаді;

• недорозвинутість і деформованість потребово-мотиваційної сфери дитини; утвердження атарактичної, субмісивної, гіперактивуючої мотивації до вживання алкоголю, наркотиків (прагнення послабити афективні стани, емоційну напругу, стурбованість, невпевненість);

• негативне ставлення до навчання, несформованість навчальних навичок, недорозвинутість та обмеженість пізнавальних інтересів;

• невміння діяти у адекватному пошуку рішень;

• підвищені тривожність, напруженість, імпульсивність, збудливість, настороженість, неконтрольованість емоцій, агресії, люті;

• деформація стрижневих психологічних якостей особистості з акцентуацією характеру і темпераменту;

• емоційна, поведінкова й інтелектуальна інвалідизація підлітка.

В контексті вивчення проблеми виникнення схильності особистості до адиктивної поведінки у підлітковому віці нам необхідно визначити, чи належить стан взаємин у неблагополучній сім'ї до детермінант феномену алкоголізації та наркотизації.

Загальна вибірка для дослідження порівняльного аналізу особливостей взаємин батьків та дітей підліткового віку у неблагополучних та благополучних сім'ях становила 68 сімей, у т. ч. 34 благополучних (I група) і 34 неблагополучних (II група). В цих сім'ях виховується 76 дітей підліткового віку Битківської загальноосвітньої школи III ступеня Надвірнянського району (в т. ч. 32 дитини 11–12 років і 44 дитини віком 13–14 років), з них у благополучних сім'ях — 34 дитини, в неблагополучних — 42 дитини.

Для порівняльної оцінки благополучних і неблагополучних сімей за показниками умов виховання та взаємин батьків та дітей ми провели обстеження сімей за «Карткою відвідування сім'ї» Л. Туріщевої [4, 39–43] та опитування батьків за анкетою «Рівень батьківського розуміння дитини» [4, 92–93], якими було охоплено 45 батьків благополучних і 47 батьків неблагополучних сімей. Крім цього, класним керівникам 5–8 класів, де вчаться діти як з першої, так і з другої групи сімей, було запропоновано скласти характеристики на дітей і виховну атмосферу у їхніх сім'ях за відповідним планом такої характеристики, запропонованим Т. Лодкіною і Ф. Кевля [4, 121–123].

Аналіз даних, вміщених у таблиці 1, свідчить, що у благополучних сім'ях 77 % батьків показали високий і 23 % — середній рівень розуміння своїх дітей. Як видно із узагальнених даних, у неблагополучних сім'ях лише 22 % батьків досягли середнього рівня розуміння підлітків і 78 % — низького рівня розуміння своїх дітей. Результати дослідження вміщені нами у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз батьківського розуміння підлітків у благополучних і неблагополучних сім'ях

Групи сімей	100–105 високий рівень розуміння	50–99 середній рівень розуміння	0–49 низький рівень розуміння
I гр. — благополучні сім'ї	77 %	23 %	—
II гр. — неблагополучні сім'ї	—	22 %	78 %

Водночас із загальної кількості підлітків з благополучних сімей до важковиховуваних зі схильністю до вживання спиртного, за даними шкільної психологічної служби, відносяться лише 12 % підлітків, в той час як з дітей, що виховуються в неблагополучних сім'ях, до групи ризику щодо алкогольної адикції входить 65 % дітей, або уп'ятеро більше дітей від показника благополучних сімей. Адже діти з неблагополучних сімей перебувають здебільшого в умовах несприятливого сімейного впливу, психологічного дискомфорту, у них спостерігається підвищений рівень тривожності, утруднення у навчанні, психолого-педагогічна культура більшості батьків — на низькому рівні, стиль спілкування з батьками — переважно авторитарний, конфліктно-агресивний. Як наслідок, у батьків першої групи сімей фіксується здебільшого високий рівень розуміння власних дітей, а у сім'ях другої групи — низький.

Висновки

Здійснені нами експериментальні розвідки та теоретичний аналіз наявного у психологічній науці наукового доробку з проблеми психологічних витоків адиктивної поведінки свідчать про доцільність припущення щодо актуалізації у підлітковому віці схильності до адиктивної поведінки загалом як психологічного особистісного новоутворення у структурі особистості. Ця схильність є виявом соціальної дезадаптації та ґрунтується на симптомокомплексі таких психологічних характеристик:

– відсутність мотивації досягнення аж до відмови вважати себе суб'єктом діяльності;

– несформованість функції прогнозування поведінки;

– низький рівень розвитку самоусвідомлення, слабкі навички рефлексії;

– екстернальний локус контролю;

– низький рівень самоповаги, аж до неприйняття образу власного «я», що, однак, може маскуватися захисною поведінкою з демонстрацією завищеної самооцінки;

– самозахисний тип реакції на фрустрацію, що виявляється у відмові від діяльності в разі зіткнення з найменшими труднощами;

– суперечність між самооцінкою та рівнем домагань, що виявляється в алогічності та непослідовності діяльності, пов'язаної з подоланням перешкод;

– тенденція до втечі від реальності в ситуації фрустрації;

– втрата життєвих орієнтирів, а відтак — поява синдрому «беззмістовного» життя, сильне душевне потрясіння за умов відсутності уваги з боку батьків, педагогів, однолітків;

– невдоволення життям, яке виникає на ґрунті постійних конфліктів у сім'ї, навчальному закладі, низького матеріального і соціального рівня;

– утвердження мотиваційного підґрунтя адиктивної поведінки.

Такі особистісні характеристики (психологічні показники) завжди пов'язані з виникненням у підлітка потреби змінити стан свідомості.

Отже, при порушенні внутрішньосімейних взаємин створюється несприятливий фон для психічного становлення особистості підлітка, що у кінцевому підсумку може стати причиною залучення до психотропних речовин. Адже неблагополучна сім'я за якістю стосунків і за рівнем виховання є чинником деструктивного, дисгармонійного впливу на формування особистості дитини, сприяє утворенню її дезадаптивності у різноманітних виявах.

Підібрані, модифіковані та апробовані в експериментальному дослідженні методики дозволяють виявити характер і ступінь сімейного неблагополуччя, вчасно діагностувати не лише патогенні психічні якості у дитини, але й виявляти невтрачений психологічний потенціал для особистісного відродження. На цій основі можна розробляти сучасні методи ведення первинної профілактичної роботи психологів, вихователів з сім'єю у напрямі попередження ранньої адикції.

Список літератури

1. Березин С. В. Наркомания глазами семейного психолога / С. Березин, К. Лисецкий. — СПб. : Речь, 2005. — 240 с.
2. Егоров А. Ю. Возрастная наркология / А. Егоров. — СПб. : Дидактика Плюс, 2002. — 272 с. — (Серия «Лечение зависимостей»).
3. Максимова Н. Ю. Патопсихологія підліткового віку / Н. Максимова, К. Мілютіна, В. Піскун. — К. : Главник, 2008. — 192 с. — (Серія «Психологічний інструментарій»).
4. Туріщева Л. В. Робота шкільного психолога з батьками / Л. Туріщева. — Х. : Видавнича група «Основа», 2009. — 128 с. — (Серія «Психологічна служба школи»).
5. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л. Шнейдер. — 2-е изд. — М. : Академический проект ; Гаудеамус, 2007. — 336 с. — (Психологические технологии)

З. В. Юрченко
кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогической
и возрастной психологии
Государственного высшего учебного заведения
«Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаныка»

ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОЙ АДДИКЦИИ

Резюме

В статье анализируются определенные психологические характеристики подростка как возможный базис начальной алкоголизации и наркотизации. Прослеживается взаимосвязь возникновения аддиктивной мотивации с характером взаимоотношений подростка в семье через призму его личностного становления. Конкретизируются психологические параметры аддикции для их учета в психопрофилактической работе на основах актуализации положительного личностного потенциала подростков «группы риска».

Ключевые слова: психологическая склонность к аддикции, особенности личностного становления подростка, деструктивные личностные новообразования.

Z. V. Iurchenko
candidate of psychological sciences,
associate professor of chair of pedagogical and age psychology
Precarpathian national university named after Vasyl Stefanyk

PERSONAL DEVELOPMENT POTENTIAL AS A MEANS OF JUVENILE ADDICTION PREVENTION

Summary

The article presents analysis of personal psychological traits as a probable basis of juvenile addiction (early alcoholization and narcotization) in the light of age psychical development. Interrelation of juvenile inclination to addiction and his/ her relations with parents is revealed. Psychological parameters of addiction were also defined.

Key words: psychological inclination to addiction, features of juvenile personal development, destructive personal formations.

СЕКЦІЯ 6

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.942-053.67

Т. В. Гурская
кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии
Института инновационного и последипломного образования
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

В статье представлено исследование механизмов влияния гендерных стереотипов на проявление личностных качеств, не соответствующих стереотипу и, таким образом, снижение способности к адаптации личности в социальной среде и возникновению интраперсональных конфликтов во второй половине жизни.
Ключевые слова: локус контроля, нейротизм, гендерные стреотипы, дезадаптация, маскулинность, феминность.

В процессе культурно-исторического развития общества сложившиеся представления о различиях мужчин и женщин имеют во многом стереотипный характер. Одобряемые обществом стереотипные гендерные установки негативно влияют на социально-психологическую адаптацию личности (исследования С. Бем, Дж. Плек, И. Маккоби, К. Жаклин, О'Нил). Зачастую речь идет о воспринимаемых, а не о действительно существующих различиях между полами. Между тем одна из главных задач заключается как раз в том, чтобы выяснить, насколько гендерные стереотипы соответствуют действительности. Таким образом, данное исследование посвящено проблеме определения и качественного анализа представлений о различиях локуса контроля и нейротизма у мужчин и женщин.

Направленность локуса контроля, как черта личности, выражающая склонность принимать на себя ответственность за происходящие события, либо отрицать свою ответственность и приписывать ее внешним обстоятельствам, существенно определяет, как личность ведет себя в различных ситуациях и насколько он способен адаптироваться в жизни и контролировать свое поведение. Понимание нейротизма как эмоциональной приспособляемости определяет возможности личности в процессе социально-психологической адаптации.

Влияние гендерных стереотипов в виде представлений (убеждений) о действительном поведении мужчин и женщин имеет зачастую негативное воздействие на формирование личности, подавляя развитие качеств, не соответствующих определенному стереотипу. Анализ научной литературы и проведенное нами экспериметально-психологическое исследование позволяют сделать следующие выводы о влиянии существующих в обществе гендерных стереотипов на личностные проявления, в частности — на особенности локуса контроля и нейротизма, а также проявлений маскулинности-феминности у исследуемых мужчин и женщин.

© Гурская Т. В., 2012

Исходя из вышеизложенного, гипотеза, поставленная нами в начале исследования, может быть сформулирована следующим образом: можно предположить, чтогендерные различия в эмоционально-личностной сфере мужчин и женщин преувеличены вследствие влияния существующих в обществе стереотипов, тогда как направленность локуса контроля и уровень нейротизма мужчин и женщин не имеют существенных отличий.

Для исследования типов локуса контроля был использован Опросник уровня субъективного контроля (УСК) в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда. Исследование уровня нейротизма было проведено с помощью личностного опросника Г. Ю. Айзенка. Для определения степени маскулинности-феминности применялась методика «Маскулинность-феминность» С. Бем.

В исследовании принимали участие 60 человек, 30 мужчин в возрасте от 25 до 45 лет и 30 женщин в возрасте от 25 до 45 лет. Средний возраст опрошенных женщин составил 34 года, из них в возрасте от 25 до 35 лет — 50,3%, от 35 до 45 лет — 49,7%. Средний возраст опрошенных мужчин составил 33,9 года, из них в возрасте от 25 до 35 лет — 49,7%, от 36 до 45 лет — 50,3%.

Исследование уровня нейротизма в разных возрастных группах испытуемых показало, что у испытуемых мужчин и женщин (рис. 1, 2) в возрастной группе от 36 до 45 лет уровень нейротизма ниже, чем у испытуемых в возрастной группе от 25 до 35 лет.

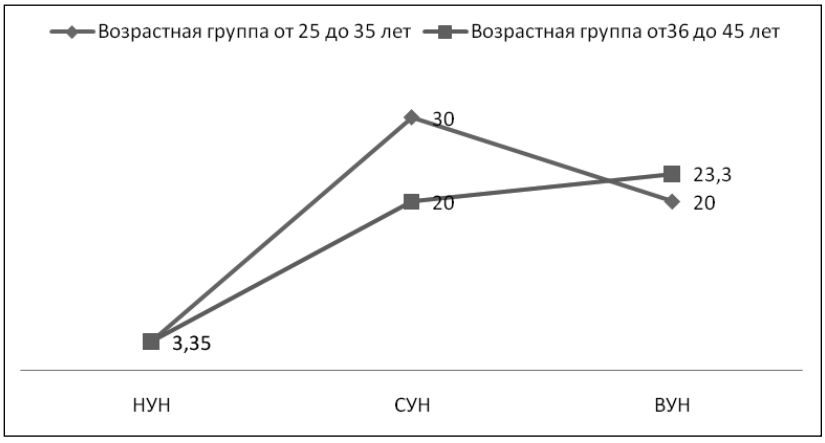


Рис. 1. Уровень нейротизма в группе женщин
(НУН — низкий уровень; СУН — средний уровень; ВУН — высокий уровень)

Полученные данные можно объяснить тем, что зрелая личность свободнее ориентируется в стрессовых ситуациях и обладает большей эмоциональной устойчивостью в процессесоцильно-психологической адаптации. Соответственно, именно поэтому мы часто наблюдаем классические признаки социально-психологическойдезадаптации в более молодом возрасте. Полученные результаты также указывают, что у испытуемых мужчин и

женщин в возрастной группе от 36 до 45 лет уровень нейротизма ниже, чем у испытуемых в возрастной группе от 25 до 35 лет. Это можно объяснить тем, что в зрелом возрасте у человека определены конкретные жизненные цели, сформированы интересы, выработаны механизмы личностного самосохранения, он имеет больше жизненного опыта, легче ориентируется в стрессовых ситуациях и обладает большей эмоциональной устойчивостью при социально-психологической адаптации.

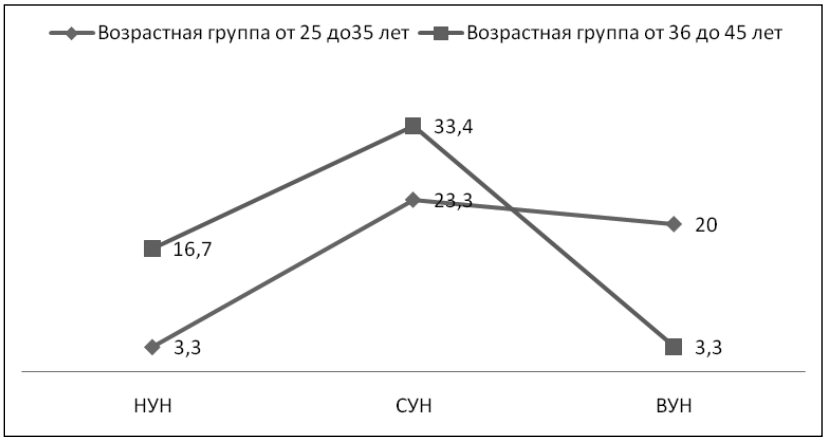


Рис. 2. Уровень нейротизма в группе мужчин
(НУН — низкий уровень; СУН — средний уровень; ВУН — высокий уровень)

Произведенный анализ показателей экстернальности-интернальности в разных группах нейротизма по выборке в целом позволил сделать следующие выводы: в группе испытуемых с низким уровнем нейротизма преобладают лица с завышенными показателями интернальности (53,7); в группе испытуемых с средним уровнем нейротизма также преобладают лица с завышенными показателями интернальности (54,1); в группе испытуемых с высоким уровнем нейротизма преобладают лица с завышенными показателями экстернальности (57,3). Более подробная картина распределения показателей экстернальности-интернальности по группам испытуемых с разным уровнем нейротизма представлена на рис.3: в группе лиц с высоким уровнем нейротизма показатели экстернальности выше показателей интернальности, в отличие от испытуемых с низким и средним уровнем нейротизма, у которых показатели интернальности выше показателей экстернальности.

Проведя сравнительный анализ средних значений показателей нейротизма и экстернальности-интернальности можно отметить, что показатели уровня нейротизмав группе женщин (13) выше, чем в группе мужчин (10,8); показатели экстернальности-интернальностив группе мужчин (3,9) незначительно выше, чем в группе женщин (3,7) Данные об интернальности-экстернальности и нейротизме в исследуемых группах представлены на диаграмме 1.

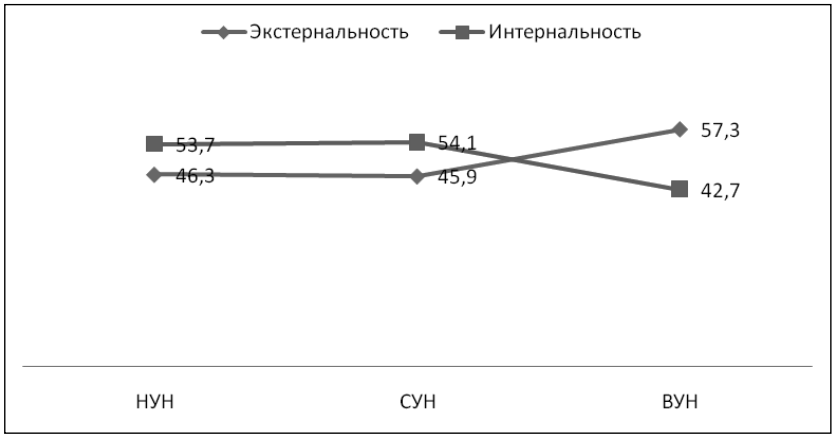


Рис. 3. Показатели экстернальности-интернальности в разных группах нейротизма в исследуемых группах

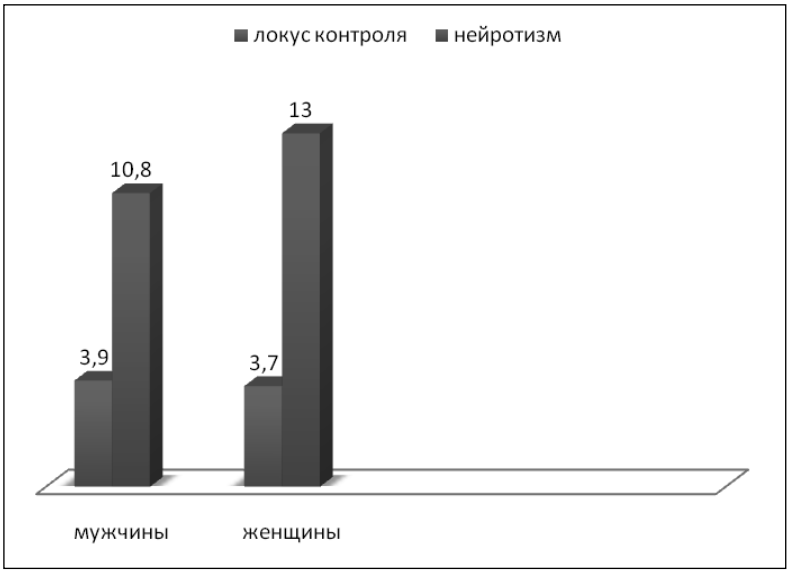


Диаграмма 1. Сравнение показателей уровня нейротизма и локуса контроля в исследуемых группах мужчин и женщин

Следующим этапом исследования стал кореляционный анализ данных, что позволило установить взаимосвязь между уровнем нейтротизма и показателями локуса контроля, а также взаимосвязь маскулинности-феминности и уровня нейротизма в исследуемых группах мужчин и женщин. Результаты корреляционного анализа данных представлены в таблице 1.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

В группе лиц с высоким уровнем нейротизма показатели экстернальности выше показателей интернальности, в отличие от испытуемых с низ-

ким и средним уровнем нейротизма, у которых показатели интернальности выше показателей экстернальности. При этом, в исследуемых группах мужчин и женщин высокий уровень нейротизма коррелирует с ярко выраженной феминностью и маскулинностью, тогда как андрогинность демонстрируется но фоне средних и низких значениях нейротизма.

Таблица 1

Парные корреляционные связи между исследованными показателями (возраст, локус контроля — ЛК, нейротизм, маскулинность-феминность-андрогинность — МФА)

		Возраст	ЛК	Нейротизм	МФ
Возраст	r	1,00	0,17	−0,18	−0,06
	p		0,20	0,16	0,66
ЛК	r	0,17	1,00	−0,34**	−0,22
	p	0,20		<0,01	0,10
Нейротизм	r	−0,18	−0,34**	1,00	0,40**
	p	0,16	<0,01		<0,01
МФА	r	−0,06	−0,22	0,40**	1,00
	p	0,66	0,10	<0,01	
** Корреляция значима на уровне p<0,01					

Показатели экстернальности-интернальности у мужчин и женщин существенных различий не имеют, что подтверждает предположение, выдвинутое в гипотезе данного исследования.

Данные, полученные в результате исследования уровня нейротизма в обеих группах, показали, что женщины демонстрируют большую эмоциональную нестабильность, чем мужчины. Это не подтверждает предположения, изложенного в гипотезе данного исследования, но может говорить об устойчивости стереотипных гендерных установок, не одобряющих проявления излишней эмоциональности у мужчин.

Проведенное исследование также продемонстрировало существенное различие в проявлениях феминнных и маскулинныхчерт мужчин и женщин, вошедших в исследуемые группы. Эти данные подтверждают стремление личности соответствовать сформированным в обществе гендерным ожиданиям личностных проявлений, что является индикатором интраперсонального конфликта особенного типа и является важным маркером психологического благополучия личности во второй половине жизни.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки по экзистенциальной психологии. — СПб. : Питер, 2010. — 160 с.
2. Визгина А. В., Пантилеев С. Р. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. — 2001. — № 3. — С. 91–100.
3. Столлер Р. Дж. Влияние биологических факторов на гендерную идентичность / Роберт Дж. Столлер // Сексология / Ред. Д. Н. Исаев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — С. 11–33.

Т. В. Гурська
кандидат психологічних наук, доцент кафедри клінічної психології
Інституту інноваційної та післядипломної освіти
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОЯВІВ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК

Резюме
У статті представлено дослідження механізмів впливу гендерних стереотипів на прояв особистісних якостей, які не відповідають стереотипу і, таким чином, зниження здатності до адаптації особистості в соціальному середовищі і виникненню інтраперсональних конфліктів у другій половині життя.

Ключові слова: локус контролю, нейротизм, гендерні стереотипи, дезадаптація, маскулінність, фемінність.

T. Gurskaya
candidate of psychological sciences, associate professor of clinical psychology
of Institute of innovative and postdegree formation
of the Odessa national university of name I. I. Mechnikova

PERSONAL DETERMINANTS OF MANIFESTATION OF GENDER STEREOTYPES OF MEN AND WOMEN

Summary
Research of mechanisms of influence is presented in article gender стереотиповна manifestation of the personal qualities not corresponding to a stereotype and, thus decrease in ability to adaptation of the personality in the social environment and to emergence of the intrapersonalny conflicts in an after-life.

Key words: locus of control, neuroticism, gender stereotype, disadaptation, masculinity, femininity.

УДК 152.3+155.93+158.6

А. В. Кернас
соискатель кафедры теории и методики практической психологии
института психологии Южноукраинского национального педагогического
университета им. К. Д. Ушинского

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ПРЕДСТАРТОВЫХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У СПОРТСМЕНОВ-ЕДИНОБОРЦЕВ

В статье раскрываются теоретико-практические аспекты разработки и апробации методики диагностики предстартовых эмоциональных состояний у спортсменов-единоборцев.
Ключевые слова: спортивная психодиагностика, предстартовые эмоциональные состояния.

Постановка проблемы. Существенной составляющей успешной продуктивной работы спортивных психологов является умелое использование психодиагностического инструментария. Именно на основе использования комплекса специализированных психодиагностических методик будет получен и проанализирован имеющийся фактический материал, который в совокупности с методами беседы и наблюдения предоставит специалистам целостную картину о состоянии здоровья и уровня психологической и физической подготовки конкретного спортсмена, позволит констатировать недостатки в применяемых методах психологического сопровождения спортивной деятельности, а также конструктивно указать на обнаруженные недостатки в работе тренера, разработать систему психологического сопровождения, направленную на коррекцию обнаруженных проблем. Актуальной необходимостью, побудившей нас к разработке психодиагностической методики диагностики предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев, явилось то, что в ходе проведения диссертационных исследований «Психологическая коррекция предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев в юношеском возрасте» нам не удалось обнаружить психодиагностический инструментарий, релевантный предмету исследования. Существующая до настоящего времени в спортивной психодиагностике ограниченность и недостаточная разработанность методологического и методического аппарата исследования в интересующем нас тематическом направлении существенно осложнила практическую реализацию поставленной ранее цели. Процедура создания указанной психодиагностической методики была проведена в соответствии с требованиями психометрии и включала несколько этапов.

Анализ исследований и публикаций. На первом (теоретическом) этапе отбиралась имеющаяся в литературе информация. При создании методики диагностики предстартовых эмоциональных состояний отобранная нами

© Кернас А. В., 2012

информация содержала в себе сущностные представления о характерных проявлениях интересующих нас явлений и их закономерностях, что легло в основу наших представлений о регламентированном комплексном составе структурных компонентов, оптимально соответствующих переживанию спортсменом того или иного предстартового эмоционального состояния, их выраженности и динамики.

В основу таких представлений легли работы авторов О. А. Черниковой [9; 10], Е. П. Ильина [5], А. В. Алексеева [1–4], А. А. Кадочникова [6; 7], В. Ф. Сопова [8]. На этой основе нами была разработана конструкта, составляющая основу методики диагностики предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев, предназначенной для проведения психодиагностического исследования в спортивных группах, культивирующих различные виды единоборств, состоящей из инструкции, пятидесяти утверждений и четырех вариантов ответа на каждое из них, оформленных в следующем виде:

- ☐ а) — «да»;
- ☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
- ☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
- ☐ г) — «нет».

Шкала представляет собой биполярный континуум, на полюсах которого располагаются значения от крайне низких до максимально высоких показателей по каждому из трех диагностируемых предстартовых эмоциональных состояний, в диапазоне которых производится учет коэффициента значимости каждого из пятидесяти утверждений.

Следующий этап — работа над созданием психодиагностической методики — заключался в проведении первичной пробной диагностики в двух спортивных группах, культивирующих различные виды единоборств, численностью 18 и 30 испытуемых спортсменов-единоборцев в возрасте от 6 до 38 лет соответственно. В результате проведенного таким образом пробного диагностического тестирования нами были получены данные, позволяющие сделать выводы о правильности понимания и интерпретации испытуемыми инструкции и утверждений, входящих в предлагаемую методику.

На этом же этапе по нашей инициативе предлагаемая нами психодиагностическая методика прошла оценку у ряда специалистов — профессиональных психологов на предмет соответствия степени ясности в формулировке каждого утверждения, а также в оформлении содержательной (лицевой) валидности.

В результате проведения вышеозначенных мероприятий формулировка некоторых утверждений была изменена или полностью заменена другими.

Таким образом, нами был выявлен и устранен ряд допущенных ранее ошибочных суждений и неточностей. В то же время, заданный нами на первом этапе создания конструкт параметров психодиагностической методики сохранил свое первоначальное воплощение. Следующим этапом стало привлечение к участию в психодиагностических процедурах спортсменов численностью 248 человек.

В окончательном варианте психодиагностическая методика содержит письменную инструкцию, бланк, состоящий из 50 утверждений и четыре варианта ответов на каждое из них. Процедура тестирования стандартная.

Стимульный материал:

Анкета диагностики предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев

А. В. Кернас
Институт психологии ЮУНПУ им. К. Д. Ушинского

Ф. И. О._____
Возраст_____
Вид спорта_____
Стаж занятий_____
Спортивные достижения_____
Дата заполнения_____

Перед вами анкета, целью которой является определить уровень вашей предрасположенности к доминирующему проявлению эмоционального состояния, возникающего у вас при выполнении тренировочно-подготовительной и соревновательной деятельности. При ответе на каждое утверждение выберите один из четырех вариантов ответа: а) — «да»; б) — скорее «да», чем «нет»; в) — скорее «нет», чем «да»; г) — «нет». Отметьте тот, который вам ближе всего. Старайтесь быстрее давать ответы, не задумываясь над деталями. Давайте обобщенные ответы, ориентируясь на собственный опыт занятий спортом.

1. Занятия спортом приносят мне много положительных эмоций.
   ☐ а) — «да»;
   ☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
   ☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
   ☐ г) — «нет».

2. Зная, что в ходе соревнований мне предстоит встреча с более опытным соперником, я просто не нахожу себе места, не могу сосредоточиться на предстоящем выступлении.
   ☐ а) — «да»;
   ☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
   ☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
   ☐ г) — «нет».

3. Я буду рад встрече с более титулованным соперником потому, что считаю, что убедительная победа над ним откроет для меня новые возможности.
   ☐ а) — «да»;
   ☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
   ☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
   ☐ г) — «нет».

4. Принимая участие в соревнованиях, я испытываю чрезмерное волнение.
   ☐ а) — «да»;

☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

5. Занятия спортом воспринимаются мною, как наказание.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

6. Я считаю, что в моих неудачах виноваты окружающие.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

7. Занимаясь спортом, я хочу добиться известности и признания.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

8. Спорт для меня — всего лишь хобби.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

9. При увеличении физических нагрузок на тренировках я ощущаю нарушение в координации движений.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

10. Занимаясь спортом, я бы хотел достичь больших высот, но чрезмерное волнение способно помешать мне.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

11. Перед предстоящим выступлением в соревновании меня бросает в озноб.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

12. Встреча в ходе соревнований с более опытным соперником меня не напугает, я уверен в своих силах и готов к единоборству.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;

☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

13. Обычно я быстро восстанавливаюсь после интенсивных физических нагрузок.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

14. Каждая моя неудача в спорте наводит меня на мысль о моей несостоятельности.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

15. Последнее время я страдаю бессонницей перед соревнованиями.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

16. Занятия спортом меня истощают.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

17. Последнее время я испытываю проблемы в общении с коллегами по спорту.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

18. Занятия спортом закаляют и делают меня сильнее.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

19. Во сне я часто вижу ночные кошмары перед соревнованиями.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

20. Неудачи являются для меня стимулом к более усердным тренировкам.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

21. С товарищами по команде я поддерживаю дружеские отношения.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

22. Иногда у меня возникает желание употреблять много пищи, содержащей большое количество кальция.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

23. Я чувствую, что занятия спортом негативно сказываются на моем здоровье.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

24. У меня нет проблем со здоровьем.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

25. Я чувствую, что не нуждаюсь в советах тренера.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

26. Я анализирую каждую свою неудачу для того, чтобы не повторять сделанных ошибок в будущем.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

27. Я всегда готов к встрече с сильным и опытным соперником.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

28. Соревнования для меня — праздник.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

29. Я длительное время не испытываю необходимости в высококалорийной еде.
☐ а) — «да»;

☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

30. В последнее время я чувствую ухудшение здоровья.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

31. В последнее время у меня возникают вспышки неконтролируемого гнева к товарищам по команде.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

32. Я враждебно отношусь к критике в свой адрес коллег по спорту.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

33. В последнее время у меня очень часто меняется настроение.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

34. В последнее время я ощущаю сонливость.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

35. Я склонен недооценивать своих соперников.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

36. В последнее время я ощущаю нестабильность своего аппетита. Бывает так, что длительное время мой организм не требует еды, и бывают времена, когда я чувствую настолько сильный голод, что даже когда поглощаю чрезмерно большое количество еды, не могу его утолить.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

37. Я буду чувствовать себя подавленно, узнав о том, что на соревнованиях мне предстоит встретиться с противником, которому я проиграл раньше.
☐ а) — «да»;

☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

38. В последнее время я ощущаю перепады артериального давления.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

39. Перед предстоящими соревнованиями меня бросает в жар.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

40. В последнее время я ощущаю вялость.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

41. В спорте я всегда стараюсь быть первым.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

42. Участвуя в соревнованиях, я всегда готов с полной отдачей сил и до конца бороться за победу.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

43. Мне нравится преодолевать сложности, возникающие в ходе соревнований.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

44. Я считаю, что в моих неудачах виноваты товарищи по команде.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

45. Я уверен, что смогу добиться в спортивной деятельности успеха и признания.
☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

46. В последнее время перед соревнованиями я ощущаю пересыхание в полости рта.

☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

47. В последнее время перед соревнованиями у меня появляется излишняя потливость.

☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

48. В последнее время мне сложно сосредоточиться на предстоящей соревновательной деятельности.

☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

49. В предсоревновательный период у меня ухудшилась работа желудочно-кишечного тракта.

☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

50. Перед началом старта я отчетливо помню установки тренера.

☐ а) — «да»;
☐ б) — скорее «да», чем «нет»;
☐ в) — скорее «нет», чем «да»;
☐ г) — «нет».

Процедура обработки результатов заключается в следующем. Ответы на предлагаемые утверждения направлены на выявление предрасположенности у спортсменов-единоборцев предстартовых эмоциональных состояний: боевой готовности, лихорадки и апатии, степени их выраженности и динамики.

На выявление выраженности предстартового эмоционального состояния боевой готовности направлены 17 утверждений: № 1; № 3; № 7; № 12; № 13; № 18; № 20; № 21; № 24; № 26; № 27; № 28; № 41; № 42; № 43; № 45; № 50.

На выявление выраженности предстартового эмоционального состояния лихорадки направлены 24 утверждения: № 2; № 4; № 6; № 9; № 10; № 11; № 15; № 17; № 19; № 25; № 29; № 31; № 32; № 33; № 35; № 36; № 37; № 38; № 39; № 44; № 46; № 48; № 49.

На выявление выраженности предстартового эмоционального состояния апатии направлены 9 утверждений: № 5; № 8; № 14; № 16; № 22; № 23; № 34; № 40.

Ключ для обработки и интерпретации ответов по шкале предстартовых эмоциональных состояний

Боевая готовность, вопросы	№	1	3	7	12	13	18	20	21	24	26	27	28	41	42	43	45	50
Коэффициент значимости вопроса	К	3	3	1	3	3	2	2	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3
☐ а) «да»	+2																	
☐ б) скорее «да», чем «нет»	+1																	
☐ в) скорее «нет», чем «да»	−1																	
☐ г) «нет»	−2																	
Баллы																		
Результат		Низкое значение от −81 до −30; среднее значение от −30 до +30; высокое значение от +30 до +81																

Лихорадка, вопросы	№	2	4	6	9	10	11	15	17	19	25	29	31	32	33	35	36	37	38	39	44	46	47	48	49
Коэффициент значимости вопроса	К	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
☐ а) «да»	+2																								
☐ б) скорее «да», чем «нет»	+1																								
☐ в) скорее «нет», чем «да»	−1																								
☐ г) «нет»	−2																								
Баллы																									
Результат		Низкое значение от −134 до −45; среднее значение от −45 до +45; высокое значение от +45 до +134																							

Апатия, вопросы	№	5	8	14	16	22	23	30	34	40
Коэффициент значимости вопроса	К	3	1	2	3	3	3	3	3	3
☐ а) «да»	+2									
☐ б) скорее «да», чем «нет»	+1									
☐ в) скорее «нет», чем «да»	−1									
☐ г) «нет»	−2									
Баллы										
Результат		Низкое значение от −48 до −16; среднее значение от −16 до +16; высокое значение от +16 до +48								

Каждому утверждению присвоен коэффициент значимости от 1 до 3, где 1 — наименее значимо; 2 — среднее значение; 3 — наиболее значимо.

При выполнении процедуры обработки и интерпретации полученных данных вариант указанного диагностируемым ответа, которому присвоено цифровое значение:

- ☐ а) — «да» +2
- ☐ б) — скорее «да», чем «нет» +1
- ☐ в) — скорее «нет», чем «да» −1
- ☐ г) — «нет» −2

умножается на коэффициент значимости утверждения.

Таким образом, сумма полученных баллов может выражаться в пределах указанных ниже значений:

Боевая готовность:

от −81 до −30 — низкое значение;
от −30 до +30 — среднее значение;
от +30 до +81 — высокое значение.

Лихорадка:

от −134 до −45 — низкое значение;
от −45 до +45 — среднее значение;
от +45 до +134 — высокое значение.

Апатия:

от −48 до −16 — низкое значение;
от −16 до +16 — среднее значение;
от +16 до +48 — высокое значение.

Сопоставление фактических данных, полученных в результате апробации предлагаемой психодиагностической методики, с объективными показателями, выявленными нами при использовании методов наблюдений и бесед, позволяет сделать выводы о том, что разработанная нами психодиагностическая методика является адекватным инструментом для измерения предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев в ситуациях, связанных с выполнением профессиональной спортивной деятельности. Таким образом, сделали еще один вклад в отечественную спортивную психодиагностику.

Авторские права на методику диагностики предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев являются зарегистрированными (свидетельство о регистрации авторского права на произведение № 39357).

Список литературы

1. Алексеев А. В. Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте / Анатолий Васильевич Алексеев. — Изд. 5-е, перераб. и доп. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 352 с.
2. Алексеев А. В. Себя преодолеть! : Изд. 3-е, перераб. и доп. / Анатолий Васильевич Алексеев. — М. : Физкультура и спорт, 1985. — 192 с.
3. Алексеев А. В. Система АГИМ / Анатолий Васильевич Алексеев. — М., 1995. — 90 с.
4. Алексеев А. В. Психология спорта высших достижений / Анатолий Васильевич Алексеев. — М. : Физкультура и спорт, 1979. — 76 с.
5. Ильин Е. П. Психология спорта. Серия «Мастера психологии» / Евгений Павлович Ильин. — СПб. : Изд-во «Питер», 2008. — 352 с.

6. Кадочников А. А. К бою готов! Стрессоустойчивость в рукопашном бою. Серия «По системе спецназа» / А. А. Кадочников. — Изд. 2-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 160 с.
7. Кадочников А. А. Психологическая подготовка к рукопашному бою / А. А. Кадочников. — Ростов н/Д. : Изд-во «Феникс». Экспериментальный колледж Кубанской государственной академии физической культуры, 2003. — 125 с.
8. Сопов В. Ф. Формирование образа оптимального боевого состояния методами рефлексии в процессе психологической подготовки хоккеистов / В. Ф. Сопов // Теория и практика физической культуры. — 2006. — № 6. — С. 25–27.
9. Черникова О. А. Спортивная лихорадка / О. А. Черникова // Теория и практика физической культуры. — 1937. — № 3. — С. 269–275.
10. Черникова О. А. Приемы преднамеренного регулирования эмоциональных состояний как одно из средств психологической подготовки спортсменов / О. А. Черникова // Проблемы психологии спорта. — 1968. — № 9. — С. 26–42.

А. В. Кернас
здобувач кафедри теорії та методики практичної психології
інституту психології Південноукраїнського національного педагогічного
університету ім. К. Д. Ушинського

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ І АПРОБАЦІЇ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ПЕРЕДСТАРТОВИХ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У СПОРТСМЕНІВ-ЄДИНОБОРЦІВ

Резюме
У статті розкриваються теоретико-практичні аспекти розробки і апробації методики діагностики передстартових емоційних станів у спортсменів-єдиноборців.

Ключові слова: спортивна психодіагностика, передстартові емоційні стани.

A. Kernas
Competitor of the Department of Theory and Methods of Applied Psychology
Institute of Psychology of the South Ukrainian National Pedagogical
University K. D. Ushinsky

THEORETIC AND PRACTICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT AND APPROBATION OF DIAGNOSTICS METHODOLOGY OF ATHLETES — MARTIAL ARTISTS PRE-STARTING EMOTIONAL STATES

Summary
The article describes theoretic and practical aspects of development and approbation of diagnostics methodology of athletes — martial artists pre-starting emotional states.

Key words: sports psychodiagnostic, pre-starting emotional states.

УДК 159.381

О. Н. Макаренко
кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии
Волжский гуманитарный институт (филиал)
Волгоградского государственного университета

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ МАРГИНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ЗАПАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье дается анализ основных концепций и подходов, существующих в западной психологии в изучении маргинальной личности
Ключевые слова: маргинальность, маргинальная личность, маргинальная ситуация, референтная группа, доминирующая группа.

Анализ зарубежной литературы посвященной маргинальности показывает, что в научной мысли до сих пор формируются новые подходы и точки зрения на этот феномен. Очевидно, что главное — это личность на границе двух культур и вызванный этим пограничным состоянием комплекс социально-психологических последствий: дисгармония, потеря самоидентификации, различные траектории поисков себя. Однако становится ясным существование не единой, а нескольких концепций маргинальности.

Понятие маргинальности существует с 1928 года. Американский социолог, один из основателей чикагской школы Роберт Эзра Парк впервые употребил его в своем эссе «Человеческая миграция и маргинальный человек», посвященном изучению процессов в среде иммигрантов. Роберт Парк известен прежде всего исследованиями развития городской среды (в частности, иммигрантских сообществ в американских городах) и расовых отношений межкультурного взаимодействия. Их результатом стало формирование представления о типе «пограничного» человека, характерном для интенсивных миграционных процессов в американском обществе.

Исследовательские позиции Р. Парка определяет созданная им «классическая» социально-экологическая теория. В ее свете общество представляется как организм и «глубоко биологический феномен». Согласно этой теории, общество, помимо социального (культурного) уровня, имеет так называемый биотический, лежащий в основе всего социального развития. В концепции «маргинального человека», предложенной Парком, биотический уровень и основанный на нем экологический порядок становятся важными теоретическими предпосылками. В экологическом порядке выделяется макроуровень (пространственное расположение институтов) и микроуровень (способность человека передвигаться, пространственное взаимодействие, миграция). Таким образом, основой экологического порядка является миграция как коллективное поведение. По мнению ученого, социальные изменения основаны на глубинных, биотических преобразованиях и связаны прежде всего с физической, пространственной (а затем и социальной) мобильностью. Социальные перемещения, изменения социо-

© Макаренко О. Н., 2012

экономического статуса являются предметом теории социальной дистанции; исследования культурной мобильности и позволили Парку сформулировать понятие маргинального человека.

В его теории, главное, что определяет природу маргинального человека — чувство морального раздвоения и конфликта. Это состояние связано с периодом перехода, определяемого как кризис. «Без сомнения, — отмечает Парк, — периоды перехода и кризиса в жизни большинства из нас сравнимы с теми, которые переживает иммигрант, когда он покидает родину, чтобы искать фортуну в чужой стране. Но в случае маргинального человека период кризиса относительно непрерывный. В результате он имеет тенденцию превращаться в тип личности» [9, 33].

В описании «маргинального человека» Р. Парк часто прибегает к психологическим акцентам. Комплекс черт личности маргинального человека, описанный Парком, включает следующие признаки: серьезные сомнения в своей личной ценности, неопределенность связей с друзьями и постоянную боязнь быть отвергнутым, склонность избегать неопределенных ситуаций, чтобы не рисковать унижением, болезненную застенчивость в присутствии других людей, одиночество и чрезмерную мечтательность, излишнее беспокойство о будущем и боязнь любого рискованного предприятия, неспособность наслаждаться и уверенность в том, что окружающие несправедливо с ним обращаются.

В то же время Парк связывает концепцию маргинального человека скорее не с личностным типом, а с социальным процессом. Он рассматривает маргинального человека как «побочный продукт» процесса аккультурации в ситуациях, когда люди различных культур и различных рас сходятся, чтобы продолжать общую жизнь, и предпочитает исследовать процесс скорее не с точки зрения личности, а общества, частью которого он является. Парк приходит к выводу о том, что маргинальная личность воплощает в себе новый тип культурных взаимоотношений, складывающихся на новом уровне цивилизации в результате глобальных этносоциальных процессов. Маргинальный человек — это тип личности, который появляется в то время и том месте, где из конфликта рас и культур начинают появляться новые сообщества, народы, культуры. Судьба обрекает этих людей на существование в двух мирах одновременно; вынуждает их принять в отношении обоих миров роль космополита и чужака. Такой человек неизбежно становится (в сравнении с непосредственно окружающей его культурной средой) индивидом с более широким горизонтом, более утонченным интеллектом, более независимыми и рациональными взглядами. Маргинальный человек всегда более цивилизованное существо [8].

Таким образом, первоначально рассмотрение проблем маргинальности связано с «культурологическим подходом» Р. Парка, давшим немало плодотворных идей современным исследователям.

Идеи Парка была подхвачены, развиты и переработаны другим американским психологом и социологом — Э. Стоунквистом в монографическом исследовании «Маргинальный человек» [10]. Стоунквист описывает маргинальное положение социального субъекта, участвующего в культурном

конфликте и находящегося «между двух огней». Такой индивид находится на краю каждой из культур, но не принадлежит ни одной из них. Объектом внимания Стоунквиста становятся типичные черты подобной личности и проблемы, связанные с ее неприспосабливаемостью и приспосабливаемостью, а также социологическое значение маргинального человека. Он рассматривает маргинального человека как ключевую личность в контактах культур. Маргинальная среда — это область, где две культуры переплетаются и где осваивающая пространство культура комбинирует, объединяет особенности обеих культур. И в центре этого переплетения — маргинальный человек, борющийся за то, чтобы быть лидирующей личностью «между двух огней».

Стоунквист определяет маргинального человека в терминах личности или группы, которые движутся из одной культуры в другую, или в некоторых случаях (например, в результате женитьбы или через образование) соединяются с двумя культурами. Он находится в психологическом балансировании между двумя социальными мирами, один из которых, как правило, доминирует над другим. Так же, как и Парк, сосредотачиваясь на описании внутреннего мира маргинального человека, Стоунквист применяет следующие психологические характеристики, отражающие степень остроты культурного конфликта:

- дезорганизованность, ошеломленность, неспособность определить источник конфликта;
- ощущение «неприступной стены», неприспособленности, неудачливости;
- беспокойство, тревожность, внутреннее напряжение;
- изолированность, отчужденность, непричастность, стесненность;
- разочарованность, отчаяние;
- разрушение «жизненной организации», психическая дезорганизация, бессмысленность существования;
- эгоцентричность, честолюбие и агрессивность [10].

Важно отметить следующее. Парк рассматривал маргинальную личность как человека на рубеже двух культур и двух обществ, который никогда не будет принят в новое общество, оставаясь в нем личностью с расщепленным сознанием и расстроенной психикой. А Стоунквист полагал, что процесс адаптации может привести к формированию личности с новыми свойствами. Это важный момент в деле рассмотрения проблем маргинальности. Процесс «трансформации социального, психического и эмоционального аспектов личности», по его мнению, может занимать около 20 лет [11].

Таким образом, концепция маргинальности первоначально представлена как концепция маргинального человека. Р. Парк и Э. Стоунквист, описав внутренний мир маргинала, стали основоположниками традиции в понимании маргинальности.

Следует еще раз подчеркнуть, что первоначально центральной проблемой маргинальности был культурный конфликт, и, следовательно, в данном случае была описана маргинальность, обозначаемая как культурная.

В 40–60-е годы концепция маргинальной личности особенно активно разрабатывалась в американской социальной психологии и социологии. Проблема маргинальности больше не ограничивается культурными и расовыми гибридами, как у Стоунквиста. Сама теория Стоунквиста подверглась критике. Например, Д. Головенски считал понятие «маргинальный человек» «социологической фикцией» [5].

Тем не менее, анализ усложняющихся социальных процессов в современных обществах через понятие маргинальности, приводит к интересным наблюдениям и результатам. Расширяется круг описываемых случаев маргинальности, а в связи с этим разрабатываются новые подходы, новое видение этой проблемы. В американской социальной психологии существует представление о различных школах, исследующих маргинальность. Если рассматривать историю развития концепции шире, включая также европейскую интерпретацию, следует выделить несколько самых общих направлений, отдающих предпочтение тому или иному аспекту.

Американская традиция по-прежнему акцентирует внимание на культурном конфликте при переходе из одной социальной общности к другой как источнике формирования маргинального типа личности. Традиции Парка и Стоунквиста, обозначившие направление исследования «культурной маргинальности», продолжили Антоновски, Гласс, Гордон, Вудс, Херрик, Харман и другие исследователи, сосредотачивающие внимание прежде всего на психосоциальном влиянии на личность двусмысленности статуса и роли, которые возникают при столкновении (конфликте) культур [2].

В то же время формируются новые подходы. Так, Хьюз обратил внимание на трудности, с которыми сталкиваются женщины и чернокожие в процессе овладения профессиями, традиционно ассоциирующимися с мужчинами и/или белым и (например, профессией врача). Он использовал свои наблюдения, чтобы показать — маргинальность следует рассматривать как продукт не только расовых и культурных смешений, но и социальной мобильности. Он отмечает, что маргинальность может иметь место везде, где происходит достаточное социальное изменение и обусловливает появление людей, которые находятся в позиции неопределенности социальной идентификации, с сопровождающими ее конфликтами лояльности и разочарования (фрустрации) личностных или групповых стремлений [2]. Хьюз расширил концепцию, включив фактически любую ситуацию, в которой личность хотя бы частично идентифицируется с двумя статусами или референтными группами, но нигде не принимается полностью. Феномен маргинальности, определенный в таком широком смысле, появляется, когда многие из нас участвуют в жизни высокомобильного и гетерогенного общества. Хьюз, а затем Дивэй и Тирьякьян определили, что социальное изменение и восходящая мобильность имеют тенденцию быть причиной маргинальности для членов любой группы.

Другой взгляд на проблему маргинальности был приведен Р. Мертоном, сделавшим попытку определить маргинальность как специфический случай теории референтной группы. Он отмечает, что маргинальность возникает в том случае, когда индивидуум через предварительную социали-

зацию готовится к членству в позитивной референтной группе, которая не склонна его принять. Подобное состояние подразумевает множественность лояльностей и двойную идентификацию, незавершенную (неполную) социализацию и отсутствие социальной принадлежности.

Эти же предпосылки определяют подход к исследованию маргинальности и, главным образом, маргинальной ситуации американского исследователя Дики-Кларка. Он считал, что понимание маргинальности только как продукта культурного конфликта является упрощением, т. к. «подчиненные группы» часто усваивают культурные стандарты «доминирующих групп». Основываясь на утверждении Мертона о наличии культурного и социального измерений в обществе, Дики-Кларк так формулирует свое понимание маргинальной ситуации: определенные группы или индивиды занимают определенные позиции в обществе, т. е. они включены в систему социальных отношений, с одной стороны, а с другой — принадлежат к определенной культурной страте. Между этими двумя позициями группы или индивида должно быть соответствие. Дики-Кларк отмечает, что фактически такое соответствие зачастую отсутствует, например, в случае этнических меньшинств, которые активно усваивают культурные ценности доминантной группы, но исключаются ею (или включаются не полностью) из системы социальных отношений. Это позволяет говорить о том, что индивид и группа находятся в маргинальной ситуации [4].

Таким образом, Дики-Кларк углубляет понимание структуры маргинального конфликта, разнообразия факторов, создающих маргинальную ситуацию, включая в нее различные уровни (измерения) [4].

Важным теоретическим шагом в разработке проблем маргинальности можно считать определение маргинального статуса. А. С. Керкхофф и Т. С. Мак-Кормик отметили потребность в различении между позицией в социальной структуре и набором психологических черт, которые могут развиваться в индивидууме, занимающем такое положение, что, по их мнению, могло бы предоставить более объективный базис для будущей дискуссии о маргинальности [6].

В рамках социальной психологии механизм маргинальности достаточно подробно исследовал Т. Шибутани. Он рассматривает маргинальность в контексте социализации личности в изменяющемся обществе. Центральным моментом в его понимании маргинальности является доминирование социальных изменений, трансформации социальной структуры, приводящие к временному разрушению согласия. В результате человек оказывается перед лицом нескольких эталонных групп с различными, часто противоречащими друг другу требованиями, которые одновременно удовлетворить невозможно. В этом отличие от ситуации в стабильном обществе, когда эталонные группы в жизни личности подкрепляют друг друга. Это и является источником маргинальности [3].

В то же время Шибутани выделяет понятие маргинального статуса личности как ключевое в понимании маргинальности. Он отмечает, что маргинальный статус — это позиция, где воплотились противоречия структуры общества. Такой подход позволяет отойти от традиционно принятого

со времен Парка акцентирования на социально-психологических характеристиках маргинальной личности, выдвигая на первый план маргинальность «по определению». Шибутани считает, что описанный Парком и Стоунквистом комплекс психологических черт маргинального человека применим только к ограниченному числу людей. На самом же деле обязательного взаимоотношения между маргинальным статусом и личностными расстройствами не существует. Зачастую маргинальные группы формируют свое собственное сообщество и следуют его ценностям. Невротические симптомы развиваются чаще всего только у тех, кто пытается идентифицировать себя с высшей стратой и бунтует, когда их отвергают. В то же время маргинальный статус потенциально является источником невротических симптомов, тяжелых депрессий. В самых тяжелых случаях они могут завершиться карательными мерами по отношению к самим себе. Положительный исход маргинальной ситуации для личности — высокая творческая активность [3].

Наряду с исследованиями маргинальности в традиции американского субъективистско-психологического номинализма утверждает себя подход в изучении маргинальности в связи с объективными социальными условиями, с выраженным акцентом на изучение самих этих условий и социальных причин маргинальности.

Такой подход становится основным в западноевропейской, а также латиноамериканской социологии. Он сосредотачивает внимание на исследовании структурной (социальной) маргинальности. Как правило, главным объектом исследования маргинальности становятся так называемые социально-изолированные группы в структуре общества. Как определяет Дж. Б. Манчини, этот тип маргинальности относится к той части населения, которая лишена гражданских прав и чье отсутствие доступа к средствам производства и основной системе распределения приводят к увековечению бедности и безвластия. В данном случае оригинальная идея «маргинального человека» была обогащена различными видами конфликтов угнетения и эксплуатации. Дж. Б. Манчини замечает, что это понимание маргинальности исходит не от Парка и Стоунквиста, а от Маркса и Энгельса и фокусируется больше на социальном, чем на личностном развитии.

Дж. Б. Манчини предлагает также систему измерителей маргинальности, которая включает в себя различные виды ситуаций, порождающих маргинальность, факторов, стимулирующих ее глубину или смягчающих ее [7]. Степень маргинальности зависит от того, является ли социальная ситуация, в которой находится индивид, постоянной и центральной частью его жизни.

Манчини предлагает следующие измерения маргинальности:

1. Изменчивость ситуации: чем больше постоянство и неизменность маргинальной ситуации, тем больше степень неприспосабливаемости.

2. Заметность, выпуклость: чем больше степень центральности маргинальной ситуации, по отношению к личной идентичности, тем больше степень неприспосабливаемости.

3. Видимость: чем больше заметность маргинальности личности, тем более высокая степень неприспосабливаемости.

4. Культурный конфликт: высокая степень и мера различий в формах культур двух референтных групп — высокая степень неприспосабливаемости.

5. Групповой конфликт: чем выше степень конфликта между двумя группами, как политическими и социальными субъектами, тем выше степень неприспосабливаемости маргинальной личности, попавшей между ними.

6. Позиция «подающей» группы: от степени, с которой «подающая» группа маргинальной личности протестует, возмущается или препятствует ее движению в принимающую группу, будет расти неприспосабливаемость.

7. Проницаемость «принимающей» группы: вместе с ростом степени, с которой «принимающая» (реципиентная) группа протестует, негодует или противится движению маргинальной личности в ее ряды, будет расти неприспосабливаемость.

8. Направление идентификации: чем больше равнозначность идентификации личности с двумя вышеназванными группами, тем более высокая степень неприспосабливаемости.

9. Добровольная (сознательная) природа позиции: чем больше степень добровольности, с которой личность пошла на занятие позиции, делающей ее маргинальной, тем меньше степень неприспосабливаемости [7].

Исследование и описание маргинальности, своеобразие подходов и понимания ее сущности во многом определяются спецификой конкретной социальной действительности и тех форм, которые данное явление в ней приобретает.

Краткий анализ основных направлений изучения маргинальности в западной социальной психологии показывает, что она описывается главным образом как структурная, включающая каждый раз в свое содержание специфику и своеобразие определенных социальных условий. В настоящее время концепция маргинальности разрабатывается зарубежными исследователями в рамках отмеченных выше подходов и концепций.

Список литературы

1. Майерс Д. С. Социальная психология / Д. С. Майерс. — Москва, 1997. — 756 с.
2. Попова И. П. Новые маргинальные группы в российском обществе (теоретические аспекты исследования) / И. П. Попова // Социологические исследования. — 1999. — № 7.
3. Шибутани Т. А. Социальная психология / Т. А. Шибутани. — М., 1969. — 323 с.
4. Dickie-Clark H. F. The marginal sitation: A cjontribution to marginal theory // Social forces. Chapel Hill. — 1966. — Vol. 44. — P. 363–370.
5. Golovensky D. The Marginal Man Concept: An Analysis and Critique // Social Forces. — 1952. — Vol. 30. — № 3.
6. Kerckhoff A. C., McCormick T. *C.* Marginal status and marginal personality // Social forces. — Vol. 34, № 1. — 1955. — P. 55.
7. Mancini B. J. No owner of soil: The concept of marginality revisited on its sixtieth birthday // Intern. rev. of mod. sociology. — New Delhi, 1988. — Vol 18, № 2. — P. 183.
8. Park R. E. Cultural conflict and the Marginal Man // Park R. E. Race and culture. — Glencoe, 1950.
9. Park R. E. Human migration and the marginal man // Amerikan Journal of Sociology. — Chicago, 1928. — Vol. 33.

10. Stonequist E. V. A Study in personality and culture conflict. — New Jork: Russel & Russel, 1961.
11. Stonequist E. V. The marginal man. — N. Y., 1973.

О. М. Макаренко
кандидат юридичних наук, доцент, завідувач кафедри психології
Волзький гуманітарний інститут (філія)
Волгоградського державного університету

ОСНОВНІ ПІДХОДИ У ВИВЧЕННІ МАРГІНАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ЗАХІДНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Резюме
У статті дається аналіз основних концепцій і підходів, що існують у західній психології у вивченні маргінальної особистості.

Ключові слова: маргінальність, маргінальна особистість, маргінальна ситуація, референтна група, домінуюча група.

O. Makarenko
candidate of jurisprudence, assistant professor,
head of the department of psychology, Volga humanitarian institute (branch)
of the Volgograd state university

THE MAIN APPROACHES IN STUDYING OF THE MARGINAL PERSONALITY IN THE WESTERN PSYCHOLOGY

Summary
The article analyzes the basic concepts and approaches that exist in Western psychology of marginal identity.

Key words: marginal, marginal person, the marginal situation, reference group, the dominant group).

УДК 159.9

Л. М. Митина
доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии профессионального развития личности, Федеральное научное государственное учреждение «Психологический институт» Российской академии образования
З. Н. Галина
кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии профессионального развития личности, Федеральное научное государственное учреждение «Психологический институт» Российской академии образования
Л. И. Акованцева
научный сотрудник лаборатории психологии профессионального развития личности, Федеральное научное государственное учреждение «Психологический институт» Российской академии образования

ИНТЕГРАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ[1]

В статье с позиции системного личностно-развивающего подхода рассматриваются психологические особенности профессиональных деформаций личности педагогов, а также представлены результаты экспериментального исследования профессиональных деформаций; доказана возможность и необходимость интеграции технологии профессионального развития личности в образовательный процесс.
Ключевые слова: системный личностно-развивающий подход, концепция и технология профессионального развития личности, профессиональные деформации.

В современном обществе возрастает значимость творческих возможностей личности, возрастают требования самой личности к профессии как средству самореализации, самовыражения. Антитезой саморазвития в научной литературе выступают профессиональные деформации — особый предмет научного психологического исследования. Изучение профессиональных деформаций личности выступает как ответ на вопрос о причинах появления и путях преодоления затруднений в профессиональном самоосуществлении личности.

Исследования профессиональных деформаций последних лет были направлены на изучение их содержания (Г. С. Абрамова, С. П. Безносов, В. В. Бойко, М. В. Борисова, О. Н. Гнездилова, Т. А. Жалагина, О. В. Крапивина, Л. Б. Мардахаев, В. Д. Менделевич, А. К. Маркова, А. В. Осницкий, В. П. Подвойский, Н. В. Самоукина и др.), уровней и форм их проявления (Р. М. Грановская, Э. Ф. Зеер, Е. В. Юрченко и др.), поиск критериев

[1] Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект № 12–06–00899.

© Митина Л. М., Галина З. Н., Акованцева Л. И., 2012

разграничения, например, профессиональных деформаций и синдрома выгорания (Н. В. Гришина, Е. Ю. Иванова, В. Е. Орел и др.), определения направлений профилактики и коррекции (Е. В. Иванова, Е. А. Кузина, Е. В. Юрченко, Н. Б. Москвина и мн. др.).

Особое внимание уделено исследованиям профессиональных деформаций специалистов социономических профессий: сотрудников милиции (М. В. Севостьянов, О. В. Крапивина, Р. М. Шамионов, Н. Л. Гранат, С. Е. Борисова и др.), медицинских работников (Г. С. Абрамова, И. В. Тихонова и др.), руководителей (В. П. Подвойский, С. Л. Сячина, Ю. З. Шогенов и др.), социальных работников (Л. Б. Мардахаев), психологов (Д. А. Кутузова), учителей средней школы (С. К. Шмурыгина, А. К. Маркова, Е. В. Руденский, М. В. Каминская и мн. др.), преподавателей вузов (Т. А. Жалагина).

Полученные данные отражают «коллекционерский подход» к исследованию нового для психологии предмета — профессиональных деформаций. Это отражено в многообразии определений понятия, множественности представлений о сущности и содержании профессиональных деформаций; факторов, участвующих в генезисе профессиональных деформаций личности; посимптомном изучении признаков, относящихся к проявлениям профессиональных деформаций; отсутствии реальных путей их профилактики или коррекции.

Причину этого мы видим в отсутствии концептуальных оснований для исследования профессиональных деформаций личности специалиста. Нам представляется важным при исследовании профессиональных деформаций личности опираться на принципы психологии развития, которые могли бы объяснить их возникновение, проявления и преодоление в контексте жизненного пути человека.

Наибольший научно-практический интерес по нашему мнению должны представлять исследования профессиональных деформаций педагогов школ и вузов в их сравнительном анализе. Ведь именно учителям школ поручено формировать личность учащихся, способных к саморазвитию и творчеству. Для этого самому учителю необходимо обладать способностью к творческому обновлению, сформированной в процессе профессиональной подготовки в вузе. Роль преподавателя вуза в становлении личности будущего профессионала (учителя) трудно переоценить: научные результаты свидетельствуют о том, что имеющиеся у педагогов вузов профессиональные деформации транслируются студентам в форме моделей поведения, установок, отношения.

Одной из главных проблем в системе высшего образования мы считаем возникновение и проявления в процессе осуществления профессиональной деятельности, профессиональных деформаций личности преподавателя, негативно сказывающихся как на качестве педагогической деятельности и жизнедеятельности в целом, так и на личностном и профессиональном развитии студентов.

Решение этой проблемы предполагает изучение психологических особенностей профессиональных деформаций личности преподавателя вуза

и учителя школы в русле концепции профессионального развития личности педагога.

В концепции профессионального развития личности [1; 2; 3; 4] рассматриваются две модели: адаптивного функционирования (1 модель) и профессионального развития специалиста (2 модель).

При адаптивном поведении (модель 1) в самосознании человека доминирует тенденция к подчинению деятельности внешним обстоятельствам, самоприспособлению и подчинению среды исходным интересам специалиста. Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, которые и обусловливают профессиональный регресс.

По нашему мнению профессиональные деформации личности отражают искажение сущностных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании, целеполагании.

Преодоление (или предупреждение) профессионального регресса и профессиональных деформаций обеспечивает альтернативная модель (модель 2), в которой фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самоосуществлении.

При экспериментальном изучении профессиональных деформаций личности учителя школы и преподавателя вуза мы опирались на концептуальные основания, позволяющие сформулировать определение профессиональных деформаций, исследовать их появление, психологические особенности проявлений и наметить средства преодоления.

В исследовании приняли участие 135 преподавателей вузов и 150 учителей школ г. Москвы.

Исследовательская программа включала в себя три этапа.

1. Разработка диагностической программы для выявления специфики профессиональных деформаций личности учителя школы и преподавателя вуза.

2. Проведение исследования и получение данных об особенностях личностных характеристик учителей и преподавателей (направленности, компетентности, гибкости, самосознания).

3. Разработка и внедрение в учебный процесс школы и вуза развивающих программ, основанных на технологии профессионального развития личности.

Основными результатами исследований [5; 6; 7] являются следующие.

Профессиональные деформации личности педагогов представляют собой системные изменения сущностных (интегральных) характеристик личности профессионала, которые ведут к упрощению системы профессиональной деятельности, профессионального общения, образа профессии и себя в ней, упрощая как саму личность, так и ту среду, которую она организует вокруг себя. Деформируется сущностное начало личности — саморазвитие, смыслопостроение, творчество. Это является определенного рода новообразованием личности, определяя дальнейшие ее поступки, мысли, отношение.

Результаты исследования показывают, что профессиональные деформации личности педагогов школ и вузов реализуются в адаптивной модели поведения. Этот выбор не всегда осознается педагогом, но он практически всегда активен в его осуществлении.

Профессиональные деформации личности педагогов школ и вузов определяются системными изменениями таких личностных образований, как:

– слабоструктурированное самосознание личности (отсутствие мотивации на самопознание, негуманистический взгляд на природу человека, низкий самоинтерес, низкий уровень самоактуализации, выраженные внутриличностные противоречия или их игнорирование, неоправданное Я, что увеличивает влияние ситуативных доминант повседневной жизни, существенно затрудняя выстраивание «вертикали» бытия);

– обыденно-психологическая педагогическая направленность с тенденцией к негативизму (низкая креативность, ощущение непродуктивности собственной жизни, низкий локус ответственности за собственную жизнь, неудовлетворенность своей жизнью и профессией);

– коммуникативная некомпетентность, сопровождающаяся устойчивыми трудностями общения (нетворческость, неоригинальность в общении и взаимодействии, затруднения связанные с восприятием отношения к себе как неприязненного, высокомерного, требовательного; с несовпадением собственных ожиданий и реального поведения учащихся и коллег, стремлением подогнать, переделать другого под себя, неумением прощать ошибки);

– деятельностная некомпетентность (проявляется формализмом в профессиональной деятельности, критическим уровнем педагогической компетентности (своего рода «пограничное» состояние, угрожающее непониманием существа дела), несинергичностью, неуважением, нетерпимостью и консервативностью в оценке других, нетерпимостью к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался партнер по общению);

– личностная некомпетентность (проявляется трудностями смыслопостроения, неготовностью нести ответственность за собственную жизнь, низким уровнем саморегуляции, признаками раздражения; некомпетентностью во времени; использованием авторитета возраста, стажа, звания, должности как аргумента);

– ригидность как сложное образование, включающее когнитивную, поведенческую и эмоциональную сферы личности; педагога:

– ригидность в когнитивной сфере отражает нарушение способности принимать чужую внешнюю оценку, что приводит к трудностям осознания собственных психологических проблем, актуального состояния, мотивов и потребностей;

– ригидность в поведенческой сфере приводит к ограничению числа стереотипов поведения, к неадекватному применению имеющегося арсенала поведенческих стратегий и отказу от расширения их числа за счет новых;

– ригидность в эмоциональной сфере снижает возможность гибкого отреагирования эмоций и приводит к проявлению неадекватных фиксированных эмоциональных реакций, которые обусловливают психологические механизмы формирования синдрома «эмоционального выгорания».

Отличительной особенностью факторов, обусловливающих профессиональные деформации личности учителей школ является неадекватное эмоциональное реагирование, обусловленное часто повторяющимися профессиональными стрессами.

Эмоциональность в педагогической деятельности должна быть адекватной, соразмерной и регулируемой. Соразмерность означает, что слабый раздражитель вызывает слабую эмоциональную реакцию, а сильный — сильную. Даже нерезкая невротизация приводит к нарушению соразмерности, когда сильный раздражитель может вовсе не вызывать никакой реакции, а слабый — провоцирует бурную вспышку отрицательных чувств и эмоций, что часто наблюдается в поведении учителя.

Психологической особенностью профессиональных деформаций личности преподавателя вуза можно считать экзистенциональную природу происхождения синдрома эмоционального выгорания: синдром выгорания, характеризующийся стрессовой основой, среди преподавателей высшей школы незначителен (5 %).

Трудности преодоления профессиональных деформаций объясняются не столько тем, что специалист обладает большим стажем, зрелым возрастом, сколько тем, что требуется перестройка внутренней и внешней систем отношений, мировоззренчески и поведенчески достоверных преобразований. Это затрагивает всех, с кем системно связан специалист и отвечает сопротивлением не менее сильным, чем внутреннее сопротивление самой личности. Именно поэтому изначальная ориентация на вектор профессионального развития оказывается наиболее успешной жизненной стратегией личности, как преподавателя вуза, так и учителя школы.

Навязать личности путь развития невозможно. Но можно создавать такие условия настоящего (профессиональную ситуацию развития), когда его элементы будут использованы самой личностью для переструктурирования опыта и активизации тех его составляющих, которые направлены на созидание и самостроительство, саморазвитие. У современного педагога есть потенциал для творческого профессионального саморазвития, что подтверждается результатами исследования.

Формами реализации технологии профессионального развития личности педагога могут быть научно-практические семинары, психолого-профилактические тренинги, коуч-практикумы, комплексные программы восстановления физического и психического здоровья педагогов. Однако наиболее эффективным организационно-педагогическим условием совершенствования процесса профессиональной подготовки и укрепления здоровья студентов — будущих педагогов является интегрированная в образовательное пространство ВУЗа технология профессионального развития педагога, стадии которой соотнесены с курсами обучения студентов в ВУЗе и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специализации ее участников.

Разработанные коррекционно-развивающие психологические программы были направлены на личностно-профессиональное развитие субъектов высшего образования: для преподавателей и полисубъекта «преподаватель-студент».

Основой разработанных коррекционно-развивающих психологических программ являлась технология профессионального развития и конструктивного изменения поведения личности [3; 4; 8], включающая в себя четыре стадии изменения поведения: подготовку, осознание, переоценку, действие, и преобразовывающая мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности.

Реализация программ осуществлялась в рамках курсов повышения квалификации преподавателей вуза и состояла из следующих форм работы:

1) проведение с преподавателями вуза тренинг-семинара, направленного на осознание и преодоление ими признаков профессиональных деформаций, трансформирование адаптивного поведения в поведение, направленное на творческую самореализацию личности в профессии;

2) осуществление индивидуальных консультаций, направленных на понимание и выстраивание преподавателями перспективных планов собственного профессионального развития личности;

3) организация и проведение совместной (полисубъектной) работы преподавателей со студентами в виде круглых столов и неформальных встреч.

Анализ полученных результатов показал, что применение технологии профессионального развития субъектов образования позволяет трансформировать адаптивное поведение преподавателя в поведение, направленное на творческую самореализацию личности в профессии, помогает осознать педагогам свою роль в создании образовательного пространства, в котором получают возможность и личностного, и профессионального развития как сами преподаватели, так и их студенты.

Таким образом, объединяя, связывая и укрупняя различные блоки теоретических и практических дисциплин, инновационная психологическая технология профессионального развития педагога придаёт процессу профессиональной подготовки и переподготовки педагогов целенаправленность, целостность, преемственность, последовательность и способствует развитию психологического потенциала личности.

Список литературы

1. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (Психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М.: Дело, 1994.
2. Митина Л. М. Управлять или подавлять: Выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л. М. Митина. — М. : Сентябрь, 1999.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М.: Академия, 2004.
4. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л. М. Митина. — М., 2010.
5. Митина Л. М., Акованцева Л. И. и др. Научное обоснование и реализация комплексных программ личностно-профессионального развития полисубъекта «учитель-ученик-родитель-психолог» в условиях педагогических инноваций и социальных изменений // Психологические проблемы диалога субъектов современного образовательного пространства: материалы Всероссийской научно-практической заочной конференции / Л. М. Митина, Л. И. Акованцева и др. — Оренбург, 2010.

6. Митина Л. М., Галина З. Н. Психологические характеристики преподавателей вуза, препятствующие и способствующие личностно-профессиональному развитию студентов / Л. М. Митина, З. Н. Галина // Российский научный журнал. — 2012. — № 1(26). — С. 93–100.
7. Галина З. Н. Профессиональные деформации преподавателей вуза и личностно-профессиональное развитие студентов : автореф. дис. ...канд. психол. наук. — М., 2011. — 26 с.
8. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / под ред. Л. М. Митиной, С. А. Подосинникова. — Астрахань : Изд. дом «Астраханский университет», 2008.

Л. М. Мітіна
доктор психологічних наук, професор, зав. лабораторією психології професійного розвитку особистості, Федеральна наукова державна установа «Психологічний інститут» Російської академії освіти
З. Н. Галина
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології професійного розвитку особистості, Федеральна наукова державна установа «Психологічний інститут» Російської академії освіти
Л. І. Акованцева
науковий співробітник лабораторії психології професійного розвитку особистості, Федеральна наукова державна установа «Психологічний інститут» Російської академії освіти

ІНТЕГРАТИВНА ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ І ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Резюме

У статті з позиції системного особистісно-розвивального підходу розглядаються психологічні особливості професійних деформацій особистості педагогів, а також представлені результати експериментального дослідження професійних деформацій; доведено можливість і необхідність інтеграції технології професійного розвитку особистості в освітній процес.

Ключові слова: системний особистісно-розвиваючий підхід, концепція і технологія професійного розвитку особистості, професійні деформації.

L. M. Mitina
Doctor psychological sciences, professor, head. Laboratory psychology professional development of personality, the Federal nauchnoe gosudarstvennoe Establishments «Psychological Institute» of the Russian Academy of Education
Z. N. Galina
candidate psychological, senior vicar nauchnыy the laboratory psychology professional development of personality, the Federal nauchnoe gosudarstvennoe Establishments «Psychological Institute» of the Russian Academy of Education
L. I. Akovantseva
vicar nauchnыy the laboratory psychology professional development of personality, the Federal nauchnoe gosudarstvennoe Establishments «Psychological Institute» of the Russian Academy of Education

INTEGRATIVNY PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGY OF PREVENTION AND CORRECTION OF PROFESSIONAL DEFORMATIONS AS DEVELOPMENT TOOL AND USES OF PSYCHOLOGICAL POTENTIAL OF THE PERSONALITY

Summary
The article from the perspective of the system of personal-developmental approach considers the psychological characteristics of teachers' professional deformations and presents the results of an experimental study of professional deformation; proved the feasibility and necessity of integration of professional personality development technology into the educational process.

Key words: system personality developing approach, personality professional development concept and technology, professional deformations.

УДК 159.9+316.6

Н. Н. Тепляков
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова
Е. В. Азаркина
старший преподаватель кафедры социальной психологии
Одесского политехнического университета

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются проблемы трансформации мотивационной сферы и ценностных ориентаций личности в условиях формирования новых методологических парадигм. Проводится дифференциация понятий «ценности», «ценностные представления» и «ценностные ориентации», девиантное и делинквентное поведение. Представлены результаты экспериментального исследования трансформации системы ценностных ориентаций и мотивационной сферы личности.
Ключевые слова: трансформация ценностных ориентаций, девиантное поведение, психосемантика сознания, мотивация, семантические пространства, личность.

Происходящие в нашей стране преобразования во всех сферах общественной жизни (переход экономики на путь рыночных отношений, закрытие большого количества промышленных предприятий и градообразующих промышленных комплексов, бесконтрольное господство западных образцов и стандартов жизненных и моральных ценностей и другие негативные факторы привели к существенным трансформациям сфер сознания личности, т. е. к росту девиантных форм поведения молодежи, переходящих в разряд преступных деяний. Объяснение и исследование этих трансформационных тенденций ведется в философии, социологии, экономике, педагогике, психологии, синергетике, культурологии и других науках, где происходящие трансформации выступают специфическими детерминантами не только на тот или иной класс жизненных ценностей, но и на самую главную, базовую жизненную парадигму — на ценность «жизнь-смерть». И если для политиков, философов, экономистов тенденции этих трансформаций были понятны и находили свое прогностическое объяснение в работах К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и других философов и политиков, то для психологии, педагогики, юриспруденции и других наук данная проблема обозначилась с особой остротой и актуальностью в новых ракурсах и аспектах. Первыми под пресс этих общественно-экономических трансформаций попадают подростки, юноши, представители различных молодежных субкультур, которые, не имея за плечами необходимого жизненного опыта и сформированных установок, ценностных ориентаций ока-

© Тепляков Н. Н., Азаркина Е. В., 2012

зываются на проблематичной территории девиантного и преступного поведения. Так, по мнению Д. А. Алисова городскую молодежь к такого рода трансформациям приводит целый комплекс факторов: недостаточный уровень профессионально-квалификационного, неудовлетворенность молодежи жилищными условиями и длительная материальная зависимость от родителей, резкий рост стандартов образа жизни; недостаточное удовлетворение интересов и запросов молодежи в сфере досуга, резкая коммерциализация и «массовизация» сферы культуры; отказ от идеологических ценностей старших поколений, высокие темпы маргинализации и кризис самореализации личности в обществе [1]. Человек в этих условиях перестает быть «хозяином мира» и своей судьбы, и превращается в марионетку тех ситуаций, которые сам себе и сотворил.

Начинают давать сбои механизмы социализации и идентификации, в результате которых человек дезориентируется в социальном пространстве [7], происходит легитимизация и популяризация криминальных ценностей и норм морали [3; 2]. Именно эти факты и маргинальное состояния молодежи в переходный период вывели на передний план психологии проблему трансформации мотивационной сферы личности и ее ценностных ориентаций.

Перед психологией возникла необходимость в исследовании не только качественных и количественных показателей системы ценностных ориентаций и мотивационной сферы личности, но и тех позитивных и негативных трансформационных тенденций, которые обуславливаются детерминантами различного порядка. Из всех предложенных в психологии форм существования норм и ценностей нас будут интересовать только три из них: культурно-историческая форма, опредмеченная и личностно присвоенная форма (на уровне личностных смыслов сознания субъекта).

В рамках нашего исследования особый акцент делается на последней форме, т. е. на уровне личностных смыслов системы ценностей и ценностных ориентаций. По сути, здесь идет поиск ответа на вопрос: «Как та или иная общественная норма или ценность, ставшая, в процессе интериоризации, достоянием сознания конкретной личности, т. е. приобретя определенный личностный смысл, может вступать в конфликт с общественно значимыми (зафиксированными в культурно-историческом наследии этого общества и зафиксированными в соответствующих кодексах и билах) нормами и ценностями? Пытаясь ответить на данный вопрос Джон Дьюи писал следующее: «Нормы морали и этики как составные компоненты системы ценностей личности, — по его мнению, — не являются постоянными, вечными, неизменными абстракциями (вневременными абстракциями), вневременными сущностями. Они возникают, порождаются и актуализируются в конкретных ситуациях, в которых и нормы и категории этики служат тому, чтобы эти проблемы (возникшие в конкретных ситуациях) разрешать лучшим способом, т. е. они становятся вторичными в формировании конкретного поведения» [9].

Такая трактовка природы ценностей, на наш взгляд, носит ситуационный, вероятностный, неуправляемый характер, динамика которого дикту-

ется элементами прагматики и чувственно переживаемой сферой личности. Правда данная позиция Дж. Дьюи подверглась критике со стороны Л. Митрохиной в которой она оценила ее как релятивистское направление.

На всем протяжении исследования проблемы ценностей и ценностных ориентаций так и не сформировалось единого подхода к определению природы и сущности таких понятий и категорий, как: «ценностные ориентации», «ценностные представления», «ценностные стереотипы», «ценностные идеалы», «ценностная ретроспектива», «ценностные парадигмы», «смысложизненные ориентации» [14; 8; 13; 4; 12; 9; 6].

Некоторый тупик в исследованиях ценностей личности, по мнению ряда отечественных психологов, объясняется тем, что сами ценности рассматривались как самостоятельное психологическое образование. Поэтому неудивительно, что в последнее время стали появляться исследования, в которых ученые, стремясь преодолеть такого рода одноплановость рассмотрения феномена «ценность», обратились к такому методологическому принципу как «системность». Один из представителей такого системного подхода Н. И. Рейнвальд подчеркивал, что для глубокого анализа личности необходимо сопоставить внешнюю характеристику деятельности с ее внутренней, прежде всего мотивационной стороной. Она также отмечает, что точным, «зеркальным» отражением направленности личности, ее подлинных мотивов и потребностей являются ценностные ориентации. Исследования ценностных ориентаций Н. И. Рейнвальд [10] показали, что для глубокого анализа личности необходимо сопоставить внешнюю характеристику деятельности с ее внутренней, прежде всего мотивационной стороной, отмечая при этом, что направленность личности и содержательная сторона мотивационной сферы личности являются своеобразным зеркальным отражением ее структуры ценностных ориентаций

Исследование ценностных ориентаций в структуре сексуального поведения было предпринято в работе М. С. Яницкого, П. Ю. Павленко. Подчеркивая важность сексуального поведения в контексте самореализации личности, авторы стараются выйти за рамки физиологического, эмоционального, ситуативного плана. Стремление авторов рассмотреть проблему регуляции сексуального поведения комплексно, как целостное явление, привело их к такому психологическому феномену как «сексуальный сценарий», в котором системе ценностных ориентаций личности отводится ведущая роль. Как отмечают многие исследователи проблемы трансформации системы ценностных ориентаций и мотивационной сферы, вектор движения этих трансформаций как правило направлен в сторону девиантных форм поведения. В наших экспериментальных исследованиях мы попытались эти предположения проверить.

Актуальность данного ракурса исследования проблемы просматривается невооруженным глазом во всех сферах нашей жизни. Из криминальной хроники приводится вопиющий факт, где девочки убили свою подругу и труп бросили в колодец; где старшие школьники сняли на камеру мобильного телефона избиение младшего по возрасту школьника и этот сюжет разместили в Интернете; где девочки заманили свою подружку в

гости и попросили своих друзей по классу изнасиловать ее, где ученики засняли на видеокамеру мобильного телефона издевательства над преподавателем во время урока, где они не просто кричат и обзывают его, а в активной форме (т. е. в поступках) реализуют свои агрессивные действия. Страшно во всех этих видеофрагментах не только эти агрессивные тенденции и реальные поступки в подростковой среде, а скорее то, что это становится популярным зрелищем и образцом для подражания. Как не печально констатировать, но все эти антиморальные и агрессивные действия подростков совершаются при молчаливом бездействии педагогов, которые должны не только пресекать такого рода поведения, но и осуществлять их профилактику.

Одной из главных детерминант такого рода девиантынх форм поведения выступают не столько общественные кризисы и социальные преобразования в обществе, сколько те ценностные ориентации, которые декларируются в обществе как нормативные, эталонные и те средства, которые данное общество предоставляет или узаконивает для их достижения. Как раз этот момент и находит свое воплощение в узком определении девиантного поведения как незначительного проступка, не попадающих под статьи Уголовного кодекса.

Исходя из такого определения девиантности возникает необходимость в конкретизации степени выраженности, приближенности (или включенности) к Уголовному кодексу, т. е. появляется необходимость в обозначении границ, где заканчивается девиантное и начинается делинквентное поведение, и где последнее переходит в криминальное (преступное)? Как показала практика и многочисленные исследования в социаологии, политологии, юриспруденции, психологии, педагогике и других наук, эти границы очень условны и динамичны по своей природе. Критической точкой в этом процессе означивания девиантного поведения является качественные и количественные рамки, посредством которых и определяется нормативная база всех сторон жизни человека (начиная от физиологических нормативов и заканчивая этическими, психологическими и педагогическими нормативами).

Отсутствие четких определений и границ означивания девиантных форм поведения граждан в юридической законодательной базе, переводит вектор поиска такого рода критериев в область психологии, религии, морали. Мы можем присоединиться к мнению большинства ученых относительно сущности девиантного поведения. Девиантное поведение личности не соответствует общепринятым или официально установленным социальным нормам и ценностям и обусловлено системой взаимосвязанных факторов — как внешних (социально-политических, социально-экономических), так и внутренних (индивидуально-личностных) [5].

Для реконструкции трансформационных тенденций ценностных ориентаций личности использовался тест, составленный Н. Н. Тепляковым для диагностики доминирующих мотивов жизнедеятельности личности [11]. Данный тест направлен на выявление основных, доминирующих мотивов человека, которыми он руководствуется в процессе своей жизнедеятельно-

сти. А поскольку любой мотив сопряжен с определенными целями, интересами, установками и обуславливается ими, то мы имеем возможность посредством экспериментального тестирования выявить иерархию основных ценностей и ценностных ориентаций личности.

Данный тест представляет собой матрицу, в которую включены и расположены соответствующим образом 29 мотивов (по горизонтали) и 18 поступков (по вертикали). Необходимо отметить, что поступки в данном тесте представляют собой своеобразные ценностные ориентации, жизненные ценности и позиции. В задачу испытуемых входило заполнение данной матрицы по шестибальной шкале, от «0» до «5». Испытуемые должны были сопоставить каждый из поступков со всеми мотивами поочередно и выразить степень их соответствия в баллах относительно оцениваемого поступка. Оценку «5» баллов ставят в том случае, если данный мотив максимально соответствует оцениваемому поступку. Оценку «0» баллов ставят в том случае, если данный мотив совершенно не соответствует оцениваемому поступку. Оценки «1», «2», «3» и «4» ставятся испытуемым в зависимости от того, как он субъективно чувствует степень соответствия данного мотива по отношению к оцениваемому поступку.

Выборка была сформирована из учащихся старших классов общеобразовательных школ, студентов политехнического университета и Одесского национального университета в возрасте 17–26 лет. Всего в эксперименте приняло участие 127 человек. После завершения тестирования составлялась общегрупповая матрица данных, которая подвергалась обработке факторным анализом. В результате обработки общегрупповой матрицы, где были зафиксированы результаты испытуемых было выделено 4 ортогональных фактора. Первый фактор был условно обозначен как «оптимистическая — пессимистическая жизненная перспектива», второй фактор получил название «демонстративная ущербность — демонстративная самодостаточность», третий фактор получив название «гуманистическая социальная адаптация — агрессивная социальная дезадаптация», четвертый фактор был обозначен, как «самоактуализация целостного образа «Я» — самоактуализация раздвоенного образа «Я».

Можем отметить, что в плоскости первого фактора, в каждом из приведенных поступков в значительной степени присутствует психологическое время будущего если не в прямом, то в скрытом виде. В общей сложности примерно 40 % ценностных ориентаций в плоскости первого фактора несли в себе оптимистические жизненные перспективы. Можно констатировать, что семантическая наполненность ценностных ориентаций в этой плоскости фактора «оптимистическая жизненная перспектива — пессимистическая жизненная перспективность» определяется оптимистическими, многообещающими векторами в плане выражения себя в социуме, в узком кругу значимых взрослых и сверстников. И это вполне оправдано тем, что возраст наших испытуемых предполагает оптимистичность как внешнего, показного плана (одевается модно с иголочки, занимается аэробикой, спортом, ведет себя манерно и др.) так и внутреннего плана (много читает книг о любви). Можно даже говорить о том, что семантическая наполненность во-

шедших в этот полюс первого фактора ценностных и жизненных ориентаций, несет в себе потенциальную опасность в виде ущемленности, подавления биологически значимых потребностей и ценностей ради их реализации.

Некоторую настороженность вызывают те ценностные и жизненные ориентации («молча терпит оскорбления в свой адрес», стремится быть всегда в тени» и «никогда не высказывает своего мнения»), которые оказались в плоскости полюса «пессимистическая жизненная перспективность». На личностном уровне, т. е. на уровне личностных смыслов эти ценности не придают должного оптимизма в их жизни. Более того, они с тревогой думают о том, что эти ценностные и жизненные ориентации будут их преследовать всю жизнь (или по крайне мере еще долго не исчезнут). Не радует наших испытуемых и такая жизненная перспектива, как «много работать» «умышленно вызывать жалость».

Анализ размещения ценностных и жизненных ориентаций в плоскости второго фактора «демонстративная ущербность — демонстративная самодостаточность», показал, что данная парадигма в структуре ценностных и жизненных ориентаций у наших испытуемых появилась как следствие трансформационных процессов в нашем обществе, а именно — как результирующая дифференциации нашего общества по критерию материального достатка, т. е. на бедных и богатых. Если раньше, в период социалистического пути развития общества, феномены ущербности и самодостаточности носили частный, и в какой-то мере отклоняющийся от принятой нормы, характер, то в наше время эта ценностная и жизненная парадигма приобретает статус обобщенного вектора формирования, развития и трансформации молодого (и не только его) поколения. Почти повсеместной нормой стали призывы об экономической помощи к бизнесменам различного ранга, как со стороны частных лиц, так и со стороны общественных и государственных организаций и учреждений. И, как правило такого рода просьбы строятся на стремлении вызвать жалось, сострадание, беспомощности, т. е. на умышленной демонстрации своей ущербности в той или иной сфере (как правило экономической).

Исходя из такого смыслового основания некоторые ценностные и жизненные ориентации на уровне индивидуального сознания субъекта трансформируются, приобретая тем самым новые смысловые оттенки и доминанты. К примеру, такая ценностная ориентация как «заботится о животных» в пространстве полюса «демонстративная ущербность» может приобретать смысл помощи такому же покинутому, никому не нужному, всеми презираемому существу (собаке, кошке и др.), а в пространстве полюса «демонстративная самодостаточность» может содержать в себе смысл демонстрации окружающим своего благополучия и беспредельной власти над живым существом, которое не только своим внешним видом, но и физиологическими характеристиками (редкость встречаемости данной породы животного, его экзотическая родословная и т. п.) еще больше повышают статус его хозяина в глазах окружающего социума.

Актуальная, для наших испытуемых, парадигма в виде полюсов третьего фактора «гуманистическая социальная адаптивность — агрессив-

ная социальная дезадаптивность» свидетельствует о том, что смысловая компонента ценностных и жизненных ориентаций задается как минимум гуманистическими и агрессивными тенденциями. Так, достаточно высокие проекции таких оценочных ориентаций, как «стремится быть в тени» и «часто посещает места культурного отдыха» на полюс «гуманистическая социальная адаптивность» несущие в себе взаимоисключающие векторы (быть в тени и стремиться быть в центре группы) объясняются тем, что эти ценностные и жизненные ориентации задают своеобразную полярность, в которой реализуется адаптивный процесс без особого вреда для окружающих, т. е. по большому счету, в гуманистическом ключе. Смысловая составляющая таких ценностных и жизненных ориентаций, как: много говорит, стремится выделиться среди других людей; молча терпит оскорбления в свой адрес; никогда не высказывает свое мнение; много работает и др. приобретает совершенно другой смысл, который детерминируется спецификой адаптационного процесса к социуму представителями молодого поколения. Здесь уже жизненная ориентация «много говорит, стремится выделиться среди других людей» приобретает смысл активной формы адаптации субъекта, а не реализации демонстративных тенденций в коммуникативном процессе.

Жизненная ориентация «молча терпит оскорбления в свой адрес» нивелирует смысл ущербности, серенького человечка, гадкого утенка, и актуализирует смысл переосмысления существующей в сознании личности системы ценностных и жизненных ориентаций и их коррекцию с задаваемой из вне системы ценностей. Это уже не столько процесс эмоциональных переживаний, сколько интеллектуальный, мыслительный процесс принятия того или иного решения (относительно объективности и личностной значимости той или иной ценности в процессе социализации субъекта в том или ином социуме).

Анализ проекций ценностных и жизненных ориентаций на полюсе «агрессивная социальная дезадаптивность» показал следующее. Ценностные и жизненные ориентации, получившие высокие проекции на полюсе «агрессивная социальная дезадаптивность» (может поругаться с родителями; постоянно устраивает скандалы; завидует всем, у кого благополучно сложилась жизнь, может унизить другого человека и др.) несут в себе дезадаптивные векторы. Скорее всего, дезадаптивность в этом ключе, может трактоваться как стремление вырваться, выйти за рамки прежнего адаптивного состояния (в семье, в школе, в спортивной команде, в кругу сверстников) и презентовать себя в новом качестве, т. е. в новой системе взаимоотношений. А поскольку дипломатические, педагогические и гуманистические навыки реализации этого процесса адаптации у молодого человека еще не получили должного уровня, процесс социальной адаптации принимает агрессивную форму. В связи с этим, смысловая компонента некоторых ценностных и жизненных ориентаций может приобретать неожиданные специфические трактовки. Так, жизненная ориентация «завидует всем, у кого благополучно сложилась жизнь» в плоскости этого полюса приобретает смысл ненависти, негативизма, словесной и поведен-

ческой агрессии, а не радости, умиления, стремления разделить с ними их радость и счастье. Смысл ценности «умышленно вызывает у окружающих жалость» в плоскости этого полюса «агрессивная социальная дезадаптивность» может трактоваться не как попытка вызвать у окружающих ту или иную эмоциональную реакцию, чувство сопереживания и сострадания, а как требование от окружающих немедленно оказать помощь. Содержательная сторона выделенной парадигмы в форме четвертого фактора наводит на мысль о том, что личность имеет как целостные, системно-структурные образования характеризующие «образ Я», так и неструктурированные, разрозненные качества, характеристики такого феномена как «образ Я». Ценностные и жизненные ориентации здесь, по-видимому, берут на себя функцию системообразующего элемента при формировании (развитии или деградации) личности и такого субъектного образования, как «образ Я».

Можно констатировать тот факт, что осмысление субъектом значимых для него ценностных и жизненных ориентаций, которые находятся между собой в определенном противоречии («одевается всегда модно с иголочки» и «умышленно вызывает у окружающих к себе жалость», «стремится всегда быть в тени»), а также такие ценностные ориентации как: «молча терпит оскорбления в свой адрес» и «может унизить другого человека» приводит к деформации «образа Я». Мы не можем здесь определиться с тем, что в этих процессах самоактуализации «образа Я» и формировании смыслового компонента ценностных и жизненных ориентаций является первичным, а что — вторичным, т. е. что выступает в роли детерминанты, а что в виде результата. Это проблематика будущих исследований, но уже сегодня отсутствие ответов на данный вопрос существенно сказывается на эффективности процесса формирования гармоничной, патриотичной личности.

Несколько иная картина наблюдается в полюсе «самоактуализация целостного образа Я». Здесь ценностные и жизненные ориентации не вступают в противоречие и могут существовать в виде определенной целостной системы («много работает», «заботится о животных», «занимается аэробикой, спортом»). Можно предположить, что отсутствие противоречий в системе ценностных и жизненных ориентаций обуславливает и определенную целостность, системность самоактуализации «образа Я» как целостного образования. При этом, вопрос о первичности роли одного из обозначенных процессов самоактуализации «образа Я» и формировании смыслового компонента ценностных и жизненных ориентаций остается открытым.

Подводя итоги можно отметить следующее: все большее количество психологов переносят акценты исследовательских программ мотивационной и ценностной сфер личности в плоскость смыслообразующих конструктов мотива и отдельно взятой ценности; смысловая компонента той или иной ценностной ориентации определяется не столько нормативными критериями данной ценности в определенной культуре или этносе, сколько характером общей жизненной, бытийной направленности, актуализированных в структуре глобальных ценностных парадигм конкретного субъекта, т. е. в его субъектности; в рамках нашего исследования могут быть переосмыслены предложенные Личко отдельные акцентуации характера (так, смыс-

ловая составляющая, такой акцентуации характера, как «демонстративность» может трактоваться не как форма реализации чувства «взрослости» в подростковом возрасте, а как поиск формы адаптации подростка в значимом для него социуме); обозначенный новый подход к проблеме трансформационных тенденций системы ценностных ориентаций личности в корне меняет ориентиры воспитательной и образовательной практики в школе, в специальных учебных заведениях, в ВУЗах, вектор которой должен быть направлен не на создание определенных воспитательных и образовательных трафаретов, шаблонов, а на создание таких условий (творческой платформы), которые бы позволили личности максимально реализоваться как субъекту, творящему самого себя.

Список литературы

1. Алисов Д. А. Социально-культурный облик городской молодежи в условиях «перестройки» и современных реформ / Д. А. Алисов // Вестник Омского университета. Специальный выпуск 3. — Омск, 1996. — С. 71–72.
2. Гайнер М. Л. Правосознание подростков / М. Л. Гайнер. — М. : Магистр, 1998.
3. Гулевич О. А. Социальные представления о преступлениях в межличностной и массовой коммуникации / О. А. Гулевич // Вопросы психологии. — 2001. — № 4. — С. 53–68.
4. Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений / Н. А. Журавлева // Психологический журнал. — № 1. — 2006. — С. 34–44.
5. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. — М., 2003.
6. Зотова О. И. Направленность личности и социальная регуляция поведения молодежи / О. И. Зотова // Психология личности и образ жизни. — М. : Наука, 1987. — С. 30–33.
7. Климов И. А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности / И. А. Климов // Трансформация идентификационных структур в современной России / под ред. Т. Г. Стефаненко. — М. : Московский общественный научный фонд, 2001.
8. Лебедева Н. М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. — 2001. — № 3. — С. 26–36.
9. Мельвиль Ю. К. Американский прагматизм / Ю. К. Мельвиль. — М., 1957.
10. Рейнвальд Н. И. Личность как предмет психологического анализа / Н. И. Рейнвальд. — Харьков, 1974.
11. Тепляков Н. Н. Психосемантический подход к диагностике субъективной системы ценностей / Н. Н. Тепляков // Наука и образование. — 2002. — № 6. — С. 28–33.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию / В. Франкл // Доктор и душа. — СПб. : Ювента, 1997. — С. 13–152.
13. Klakhohn F., Stodtbeck F. Variation in value orientation. — N. Y., 1961.
14. Schwartz S. H., Bilsky W. Towards a psychological structure of human values // J. of Personality and Social Psycology. — 1987. — V. 53. — P. 550–562.

М. М. Тепляков
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
О. В. Азаркіна
старший викладач кафедри соціальної психології
Одеського політехнічного університету

ПСИХОСЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДІ В ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД СУСПІЛЬСТВА

Резюме

У статті розглядаються проблеми трансформації мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій особистості в умовах формування нових методологічних парадигм. Проводиться диференціація понять «цінності», «ціннісні уявлення» і «ціннісні орієнтації», девіантна і делінквентна поведінка. Представлені результати експериментального дослідження трансформації системи ціннісних орієнтацій і мотиваційної сфери особи.

Ключові слова: трансформація, ціннісні орієнтації, девіантна поведінка, психосемантика свідомості, мотивація, семантичні простори, особистість.

N. N. Teplyakov
candidat of psychologscal science
associate professor of the general psychology and psychology of personality development
Odesa I. I. Mechnikov National University
E. V. Azarkina
senior teacher of chair of social psychology
of the Odessa polytechnical university

THE PSYCHOSEMANTIC ANALYSIS OF TRANSFORMATION TENDENCIES OF VALUABLE ORIENTATIONS OF YOUTH IN THE TRANSITION PERIOD OF SOCIETY

Summary

In the article the problems of transformation of motivational sphere and valued orientations of personality are examined in the conditions of forming of new methodological paradigms. Differentiation of concepts is conducted «values», «valued presentations». The results of experimental research of transformation of the system of the valued orientations and motivational sphere of personality are presented.

Key words: transformation of the valued orientations, psyhosemantic consciousness, motivation, semantic spaces personality.

УДК 159.9:61

В. І. Шебанова
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Херсонського державного університету

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ПО ЕКСТЕРНАЛЬНОМУ ТИПУ

У статті описаний спосіб корекції екстернальної харчової поведінки. Представлені особливості психотерапевтичних етапів роботи з клієнтом з порушенням харчової поведінки по екстернальному типу.
Ключові слова: харчова поведінка, екстернальна харчова поведінка, корекція харчової поведінки, корекційний сеанс.

Постановка проблеми: Актуальність проблеми харчової поведінки особистості зумовлена тим, що за даними досліджень, які проводилися Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) в останні десятиліття спостерігається неухильний ріст хвороб, обумовлених різноманітними порушеннями харчової поведінки (ХП). Під харчовою поведінкою розуміється ціннісне відношення до їжі та її прийому, стереотип харчування в повсякденних умовах та в ситуації стресу, поведінка, орієнтована на образ власного тіла, і діяльність по формуванню цього образу. Відомо три типи порушення харчової поведінки: екстернальний тип, емоціогенний тип (до нього відносять компульсивний харчовий розлад та синдром нічної їжі) та обмежувальний [4].

Екстернальна харчова поведінка (від лат. externus — зовнішній, сторонній). Екстернальна харчова поведінка проявляється підвищеною реакцією не на внутрішні, гомеостатичні стимули до прийому їжі, а на зовнішні стимули, такі як вид їжі, реклама харчових продуктів, вид людини яка приймає їжу і т. п. Саме ці дії лежать у основі переїдання, яке відбувається за компанію й під час перекусів на вулиці. Відчуття, які йдуть із середини власного організму (голоду або насичення) практично не усвідомлюються. Людина їсть не у відповідь на почуття голоду, а у відповідь на текстуру їжі й нюхові стимули та «за компанію» з кимось.

Красиво сервірований стіл, смачний аромат їжі, яка готується, гарно прикрашений, соковитий шматочок чого-небудь смачненького, а іноді й вітрина вишуканого продуктового магазину — от що викликає бажання поїсти. Такі люди із задоволенням їдять за компанію і якщо на роботі їх запрошують «попити чайку», приєднатися до «перекусу» — ніколи не відмовляються. Вони люблять застілля, люблять всмак поїсти в гостях за гарним столом, а в магазині частенько купують продуктів більше, ніж їм насправді необхідно. Вони, швидше за все, не зупиняться, поки коробка цукерок не залишиться порожньою. Людина з екстернальною харчовою поведінкою споживає їжу у всіх випадках, коли вона її бачить, коли вона їй доступна. Основою підвищеного реагування на зовнішні стимули

© Шебанова В. І., 2012

приймання їжі є не стільки підвищений апетит, скільки знижена насичуваність. При перевазі цього типу ХП людина приступає до прийому їжі незалежно від почуття голоду, від того, коли, у якій кількості й скільки раз вона їла. Тому для корекції цих порушень на перше місце виходить вплив через репрезентативну систему сприйняття інформації.

У тому, або іншому ступені екстернальна харчова поведінка властива всім людям із проблемами ваги. Однак, Р. Є. Френкін відзначає, що чутливість до екстернальних стимулів виявляють й стрункі люди, а люди з надлишковою вагою можуть не реагувати на зовнішню стимуляцію [5]. Таким чином, незважаючи на те що екстернальність пов'язана з мотивацією харчової поведінки, між нею й вагою людини однозначної відповідності немає, оскільки головну роль відіграють інші фактори: доступність їжі, інтенсивність метаболічних процесів, рівень самоконтролю.

Вчені Джонсон, Каттінг, Хоод та ін. у своїх дослідженнях відмічають, що формування екстернальної харчової поведінки відбувається ще у дитинстві. Провідну роль у цьому відіграють батьки, формуючи у дитини екстернальний (зовнішній) локус-контроль над споживанням їжі. Відбувається це у тих випадках, коли батьки, з одного боку, змушують дитину їсти у ситуації, коли вона не бажає їсти або наполягають на тому, щоб вона з'їдала більше, ніж їй хочеться, а з іншого — не дають їсти, коли дитина голодна (посилаючись на режим або інші причини). Крім того, відзначається, що діти часто переймають харчову поведінку, властиву батькам і переймають проблеми зайвої ваги й труднощі контролю над харчуванням. Родін та Слочвер вважають, що екстернальність не тільки наслідок ожиріння або фактор, що корелює з ним, але вона може також і сприяти ожирінню (за І. Г. Малкіною-Пих) [3].

На сьогоднішній день існує безліч дієт та різних способів корекції форми тіла, зокрема відзначимо комплексний підхід до корекції форм тіла А. В. Володькіної та ін., дієтологічний супровід програм корекції фігури Л. Єфімової [1; 2]. Спосіб корекції, запропонований нами спрямований не стільки на корекцію тіла, скільки на формування та закріплення нової харчової поведінки, наслідком якої і є зменшення ваги та корекція форм тіла.

Мета даної статті спрямована на описання способу корекції екстернальної харчової поведінки завдяки якому можливе досягнення стійкого зниження ваги на тривалий період.

Поставлена мета вирішується тим, що проводиться аналіз анамнезу, анкетування, дієтотерапія й раціональна психотерапія зниження ваги без порушення здоров'я, шляхом формування нового раціонального стереотипу харчової поведінки залежно від типу порушення харчової поведінки й посилення впливу за рахунок впливу з використанням категорій переважно основної репрезентативної системи сприйняття інформації клієнтом; призначається низькокалорійна дієта з калорійністю 1000 ккал у перший місяць, 1200 ккал у другий місяць, з наступним доведенням її величини, до відповідної норми потреб організму, при швидкості зниження ваги 0,5–1 кг на тиждень.

Основний виклад матеріалу:

– при звертанні клієнта зі скаргами на порушення харчової поведінки проводитися аналіз анамнезу: діагностика типу харчової поведінки (шляхом тестування). З'ясовується причина, яка викликала порушення харчової поведінки. На підставі аналізу анамнезу й тестування виявляють тип харчової поведінки (ХП).

Першим етапом психотерапевтичного лікування є використання раціональної психотерапії для усвідомлення клієнтом своїх проблем. При первинній бесіді із психотерапевтом і дієтологом установлюється довірчий контакт на свідомому й несвідомому рівнях. Це здійснюється за допомогою питань, які спрямовані на оцінку уявлень клієнта свого стану. Після цього проводитися роз'яснення про реальні проблеми порушення харчування. Проводяться розрахунки прояву ожиріння маси тіла клієнта за двома формулами:

– для обчислення прояву ступеня ожиріння використовують індекс Брока — вага в кг, яка дорівнює зросту в см мінус 100. Варіації ідеальної ваги можуть коливатися в межах 10 % залежно від конституції людини.

– Широке розповсюдження отримала формула Кетле, за допомогою якої розраховують коефіцієнт маси тіла

КМТ = Вага (кг) : (зріст)^2(м).

КМТ нижче за 18,5 — вага нижче норми, від 18,5 до 24,9 — норма, 25–29,9 — надмірна вага, 30–40 — схильність до ожиріння, більше 40 — ожиріння [3].

На основі показників індексу маси тіла із клієнтом узгоджується реально досяжний результат: на скільки кілограмів і за який строк необхідно знизити вагу, оскільки прагнення за короткий строк позбутися великої кількості кілограмів приводить до компенсаторного збільшення прийомів їжі й повторного збільшенню ваги, що називається «синдром рикошету», який може викликати порушення здоров'я. При цьому формують активну позитивну емоційно-вольову мотивацію на досягнення кінцевої мети.

На другому етапі слід з'ясувати особистісно й соціально значиму мотивацію для зниження ваги. Спосіб припускає наступні варіанти роботи психотерапевта із клієнтом:

– Клієнт викладає рекомендований результат: на скільки кілограмів і за який строк він знизить вагу без шкоди для здоров'я.

– Психолог (психотерапевт) визначає основну репрезентативну систему сприйняття інформації клієнта й формулює формулу зміни харчового поведінкового стереотипу.

– Потім дається інформація про те, що основою підвищеного реагування на зовнішні стимули приймання їжі є не стільки підвищений апетит, скільки знижена насичуваність. Насичення (ситість) — це відсутність бажання, викликане прийманням їжі. По суті воно протилежно відчуттю апетиту й почуттю голоду. Насичення — це щось більше, ніж зникнення голоду. Воно супроводжується почуттям задоволення й відчуттям повноти шлунка. Виділяють два види насичення — раннє (до усмоктування й засвоєння їжі) і пізнє (після засвоєння з'їденої їжі). Припинення прийому

їжі при ранньому насиченні є ідеальним фізіологічним моментом харчування.

Знаючи даний механізм можна рекомендувати клієнтові з екстернальним типом харчової поведінки підсилити стимуляцію раннього насичення для попередження переїдання:

– приймати їжу в приємній обстановці, не поспішаючи й ретельно пережовуючи;

– під час прийому їжі не відволікатися на розмови, перегляд телепередач, читання книг і інші моменти, які гальмують процес нормального насичення;

– стіл повинен бути добре сервірований, їжа приємна на вигляд і ароматна;

– рекомендується споживати їжу під улюблену й спокійну музику.

Усе це забезпечує виникнення своєчасного, раннього насичення й нормалізує апетит відповідно до дійсних енергетичних потреб організму.

Повне насичення наступає при підвищенні рівня поживних речовин у крові, тобто після засвоєння значної кількості з'їденої їжі. Переїдання й надлишок ваги неминучі у випадку регулярного припинення їжі винятково на етапі повного насичення. У регуляції голоду й насичення велике значення має робота головного мозку. У декількох відділах головного мозку існують складні структури, відповідальні за регуляцію апетиту. Насамперед, це центри голоду й насичення у підбугорних областях (гіпоталамус) і відповідні їм структури у лімбічній системі й корі великих півкуль.

Після цього клієнта занурюють у трансовий стан і проводять сеанс непрямих впливів. Тривалість терапевтичного сеансу 20 хвилин, включає сеанс непрямих впливів і повторень складеної формули зміни харчового поведінкового стереотипу. При провідній візуальній репрезентативній системі — формула зміненого харчового поведінкового стереотипу включає категорії, які стосуються сприйняття за допомогою зорових образів (50 %) — 10 хвилин, щодо сприйняття за допомогою аудіальних вражень — (25 %) — 5 хвилин, що стосуються сприйняття за допомогою тактильних відчуттів — (25 %) — 5 хвилин від часу сеансу. При провідній аудіальній репрезентативній системі — формула зміненого харчового поведінкового стереотипу включає категорії, що стосуються сприйняття за допомогою слухових вражень (50 %) — 10 хвилин, щодо сприйняття за допомогою зорових образів — (25 %) — 5 хвилин, що стосуються сприйняття за допомогою тактильних відчуттів — (25 %) — 5 хвилин від часу сеансу. При провідній кінестетичній репрезентативній системі — формула зміненого харчового поведінкового стереотипу включає категорії, що стосуються сприйняття за допомогою тактильних відчуттів (50 %) — 10 хвилин, щодо сприйняття за допомогою зорових образів — (25 %) — 5 хвилин, що стосуються сприйняття за допомогою слухових вражень — (25 %) — 5 хвилин від часу сеансу.

Після першого сеансу психотерапії лікар-дієтолог протягом 1,5–2 годин проводить навчання клієнта методиці дієтотерапії. Для зниження маси тіла на 1 місяць призначається дієта загальною калорійністю 1000 ккал.

Проводиться добір продуктів і блюд з врахуванням індивідуальних переваг і рекомендується набір блюд зниженої енергетичної цінності. Потім на 1 місяць калорійність збільшується до 1200 ккал, після чого доводиться до величини добової норми, яка відповідає потребам організму клієнта у харчових речовинах з урахуванням статі, віку, росту, ваги й фізичної активності. В основі дієтотерапії лежать наступні основні принципи: норма споживання білка, обмеження споживання тваринного жиру, обмеження легко засвоюваних вуглеводів. Низькокалорійна дієта досить легко переноситься завдяки психотерапевтично досягнутій дезактуалізації проблеми, нормалізації й усвідомленню необхідності адекватної харчової поведінки, зміцненню процесу насичення й стабілізації психоемоційного стану.

Другий сеанс впливу проводять у трансовому стані й присвячують стимуляції раннього насичення й попередженню переїдання.

Лікування проводять курсом 3–4 сеанси. Третій і четвертий сеанси повторюють перший сеанс. Сеанси повторюють через 3–5 днів. Повторне підтримуюче лікування 1 сеанс на тиждень протягом 3 місяців, повторюючи перший сеанс.

Клієнтові пропонуються два основні правила, які допомагають визначити скільки часу необхідно для досягнення мети:

1) Швидкість зниження ваги повинна бути не більше 1 кг на тиждень, в ідеалі — від 0,5 до 1 кг на тиждень. Повільне, але неухильне зниження ваги краще для здоров'я, воно більш реалістично й досягнутий результат є тривалим;

2) Для досягнення цільової ваги необхідно не менш 1200 ккал, тому що дієту з більш сильними обмеженнями важко дотримувати довго, її можна дотримуватися лише короткий час. Дуже низькокалорійна дієта може використовуватися тільки під медичним спостереженням.

1 кг зайвої ваги = 8000 кілокалорій.

Щоб схуднути на 1 кг, необхідно спалити на 8000 ккал більше, ніж ви з'їдаєте.

За допомогою лікаря-дієтолога розраховується скільки калорій за добу необхідно для зниження й підтримки ваги з врахуванням індивідуальних статево-вікових і вагових особливостей клієнта, а також рівня його фізичної активності. Для безпечного зниження ваги необхідно знизити кількість споживаних калорій на 20 %.

Висновок: пропонований спосіб корекції порушення харчової поведінки по екстернальному типу дозволить досягти зниження ваги за намічений час, і зберегти досягнутий результат протягом тривалого часу, а найголовніше — дозволить клієнтові позбутися порушення харчової поведінки й вести систему правильного харчування й здорового способу життя, що безумовно відобразиться й на якості життя в цілому.

Список літератури

1. Володькіна А. В., Присяжнюк О. А., Фетісова В. В. Комплексний підхід до корекції форм тіла та профілактика розвитку целюліту / А. В. Володькіна, О. А. Присяжнюк, В. В. Фетісова // Вісник Запорізького національного університету № 1(3), 2010. — С. 65–68.
2. Єфімова Л. Дієтологічний супровід програм корекції фігури / Л. Єфімова // LNE Україна. — 2004. — № 5 (27). — С. 100–102.
3. Малкина-Пых И. Г. Терапия пищевого поведения / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2009. — 696 с.
4. Смоляр В. І. Генетичні та середовищні аспекти харчової поведінки [Електронний ресурс] / В. І. Смоляр // Проблеми харчування № 3–4 (23) 2010. Режим доступу : http://www.medved.kiev.ua/Web_journals/Arhiv/Nutrition/2010/3–4_10/str16.pdf
5. Фрэнкин Р. Е. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Е. Френкин. — СПб. : Питер, 2003. — 651 с. Серия Мастера психологии.

В. И. Шебанова
кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Херсонского государственного университета

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПО ЭКСТЕРНАЛЬНОМУ ТИПУ

Резюме

В статье описан способ коррекции экстернального пищевого поведения. Представлены особенности психотерапевтических этапов работы с клиентом с нарушением пищевого поведения по экстернальному типу.

Ключевые слова: пищевое поведение, экстернальное пищевое поведение, коррекция пищевого поведения, коррекционный сеанс.

V. I. Shebanova
Ph.D. in Psychological Science, Associate Professor of Applied Psychology Kherson State University

CORRECTION OF VIOLATIONS OF FOOD BEHAVIOUR ACCORDING TO EKSTERNALNOM TO TYPE

Summary

In article the way of correction eksternalny food behavior is described. Features of psychotherapeutic stages of work with the client with violation of food behavior on eksternalny type are presented.

Key words: feeding behavior, externalities feeding behavior, eating behavior correction, correction session.

УДК 159.9:378.015.3(045)

Т. О. Афанасьєва
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Класичного приватного університету

ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ВНЗ

У статті здійснений аналіз поняття «психологічний супровід особистості». Визначені блоки моделі психологічного супроводу професійного розвитку особистості у ВНЗ, розкрита її сутність.
Ключеві слова: психологічний супровід, професійний розвиток особистості, технологія.

Необхідність використання психологічного супроводу є наслідком гуманізації освітнього процесу, яка пов'язана з пошуком і освоєнням можливостей практичного втілення положень особистісно-орієнтованого навчання. Таким чином, навчання передбачає не тільки декларативне уявлення про студента як суб'єкта самопізнання і саморозвитку, але й враховуються актуальні та потенційні можливості його розвитку. Внаслідок цього можна спостерігати підвищений інтерес вчених до феномену психологічного супроводу.

Однак при цьому постає проблема щодо дослідження наукових засад психологічного супроводу, яка обумовлена протиріччям між важливістю реалізації моделі психологічного супроводу професійного розвитку фахівця, з однієї сторони, та невизначеністю цієї моделі в теорії і практиці, з іншої.

Таким чином, метою нашого дослідження є розробка моделі технології психологічного супроводу професійного розвитку особистості у ВНЗ

Відповідно до поставленої мети визначимо завдання:

1) дати визначення дефініції «психологічний супровід професійного розвитку особистості»;

2) виокремити блоки моделі технології психологічного супроводу;

3) розкрити зміст технології психологічного супроводу професійного розвитку особистості у ВНЗ.

На сьогодні в сучасній психологічній практиці відсутній єдиний методологічний підхід щодо визначення сутності психологічного супроводу. Це поняття трактується як уся система професійної діяльності психолога (Р. Бітянова, Р. Овчарова та ін.); як різновид процесу навчання та виховання (О. Газман, Н. Крилова); як сприяння дитині в її розвитку (О. Асмолов); як допомога в соціальному вихованні (А. Мудрік, В. Слободчиков).

В результаті аналізу психологічної літератури можна визначити три основних аспекти розуміння його сутності. Отже, психологічний супровід можна визначити як метод, як процес і як професійну діяльність фахівця психологічної служби.

© Афанасьєва Т. О., 2012

Розглядаючи психологічний супровід як метод, можна стверджувати, що він є системою організаційних, діагностичних, навчальних і розвиваючих заходів для студентів, які спрямовані на створення оптимальних умов функціонування освітнього закладу, що дає можливість особистості професійно розвиватися.

Але традиційно в психологічній літературі під психологічним супроводом розуміється цілісний, безперервний процес вивчення, аналізу, розвитку й корекції пізнавальних, мотиваційних, емоційно-вольових процесів особистості студента, який є суб'єктом супроводу (Л. Темнова та ін) [6].

Отже, при розгляді психологічного супроводу як процесу, визначним моментом є створення сприятливих умов необхідних для розвитку й саморозвитку студента, розкриття й реалізації його внутрішнього потенціалу, формування здатності до самостійних дій і вільного вибору. Таким чином, психологічний супровід є цілісним процесом вивчення, формування, розвитку особистості (Е. Зеєр [4]).

Розглядаючи його у межах діяльності психологічної служби, психологічний супровід визначаємо як систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного професійного розвитку, розвитку професійної свідомості, навчання особистості в ситуаціях психолого-педагогічних взаємодій у ВНЗ.

Досліджувати психологічний супровід ізольовано, на наш погляд, неефективно, оскільки тільки системно, інтерпретуючи його і як процес, і як метод, і як вид діяльності психолога ми можемо створити цілісну технологію, що забезпечуватиме створення умов для професійного розвитку майбутнього фахівця.

Для вирішення цього завдання зазначимо ключові положення психологічного супроводу професійного розвитку майбутніх фахівців у ВНЗ.

1. Майбутній фахівець не стає, а є суб'єктом пізнавальної й творчої активності, є активним носієм суб'єктного досвіду діяльності, що складається задовго до впливу спеціально організованого освітнього процесу у ВНЗ.

2. Проектування освітнього процесу ВНЗ повинне передбачати можливість актуалізувати прагнення майбутнього фахівця до індивідуальної діяльності, до перетворення всіх аспектів життєдіяльності.

3. Співробітництво викладача, психолога й студента, спрямоване на обмін досвідом професійної діяльності і здійснюється в спеціально організованій спільній діяльності учасників.

4. Взаємодія двох видів досвіду (історичного і індивідуально-творчого) повинна йти шляхом їхнього постійного узгодження, використання всього того, що накопичено особистістю як суб'єктом пізнавальної й творчої життєдіяльності.

Ці концептуальні положення дозволяють нам дати визначення поняття «психологічний супровід професійного розвитку особистості». Це особлива психолого-педагогічна технологія, що об'єднує комплекс взаємопов'язаних і взаємообумовлених заходів, які представлені різними психологічними методами, що проводяться з метою забезпечення оптимальних психологічних умов для професійного розвитку майбутнього психолога.

Отже подальше дослідження психологічного супроводу неможливе без визначення категорії технології та створення її моделі. Під моделлю ми будемо розуміти абстраговане вираження основної сутності об'єкта, яка розглядається як конструкція певних символів нашого досвіду або мислення, таким чином, в результаті отримуємо систематизовану репрезентацію цього досвіду і мислення як засіб їх розуміння або пояснення іншими людьми [3].

Під технологією ми розуміємо впорядковану сукупність дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату (В. Сластьонін [5]).

Створюючи модель технології психологічного супроводу, ми дотримуємося наступних методологічних вимог, як: концептуальність, керованість, ефективність, відтворюваність.

При розробці концептуальної моделі технології психологічного супроводу професійного розвитку фахівця, згідно з положеннями теорії функціональних систем П. Анохіна, виділимо три блоки: цільовий, змістовно-операційний та результативний [1].

Цільовий блок включає: мету та завдання; змістовно-операційний — рівні організації, принципи, компоненти, зміст, етапи, форми і метод; результативний — критерії та результат.

Для створення цільового блоку визначимо мету і завдання психологічного супроводу. Метою психологічного супроводу в системі вищої освіти є забезпечення успішного професійного розвитку майбутніх фахівців, інтегральним показником якого є сформована готовність до професійної діяльності.

Основними завданнями психологічного супроводу професійного розвитку майбутніх фахівців у ВНЗ є створення умов для: 1) розвитку та саморозвитку студентами професійної мотивації; професійно важливих якостей, у тому числі рефлексивності; 2) ефективного опанування майбутніми фахівцями професійними знаннями, уміннями та навичками; 3) профілактики та успішного подолання навчально-професійних криз, що призведуть до соціально-психологічної адаптованості та професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Розкриваючи змістовно-операційний блок, визначимо рівні організації, принципи, зміст, етапи, форми і методи психологічного супроводу професійного розвитку майбутніх фахівців у ВНЗ.

Організація психологічного супроводу здійснюється на двох рівнях — теоретичному і емпіричному. Теоретичний рівень забезпечує безперервність, системність, цілісність процесу психологічного супроводу за допомогою моделі професійного розвитку фахівця [2]. Емпіричний рівень передбачає системну організацію психологічного супроводу усередині кожного етапу професійного розвитку студента: цільову спрямованість, зміст супроводу, психолого-педагогічні умови, проміжні й кінцеві результати.

Незалежно від рівня організації психологічного супроводу необхідно слідувати таким принципам: 1) цілеспрямованості — полягає у підпорядкованості меті, її усвідомленню і сприйняттю суб'єктами психологічно-

го супроводу як мети власної діяльності; 2) активності й самостійності, що передбачає спрямованість інтересів, мотивів і зусиль студента на самопізнання, розвиток професійно важливих якостей, рефлексивності; 3) комплексності, системності і систематичності; 4) гуманізації, що забезпечує ставлення викладачів та психологів до студента як вільної особистості, яка є повноцінним суб'єктом життєдіяльності; 5) безперервності, що забезпечує постійну взаємодію суб'єктів супроводу протягом усіх етапів професійного розвитку студента у ВНЗ; 6) відкритості, тобто готовності до встановлення зв'язків з різними суб'єктами навчально-професійної діяльності; 7) коректності, що припускає опору на професійну етику, такт, толерантність; 8) єдності діагностики і корекції.

Психологічний супровід професійного розвитку студента є цілісною системою. Як будь-яка система, вона складається з певних компонентів, що не можуть існувати окремо, усі вони взаємопов'язані між собою.

Перший компонент — систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу студента відповідно до його актуального стану й перспектив професійного розвитку. Другий компонент — створення психологічних умов для успішного навчання й професійного розвитку студента. Третій компонент — створення спеціальних психологічних умов для профілактики навчально-професійних криз.

Відповідно до мети та завдання нашого дослідження основою для визначення критеріїв та побудови змістовного компоненту моделі технології психологічного супроводу є готовність фахівця до професійної діяльності (мотиваційна, змістовно-операційна, рефлексивна).

Слід зазначити, що готовність до професійної діяльності формується протягом усього навчання у ВНЗ, охоплюючи етапи адаптації, інтенсифікації, ідентифікації. Вони також є етапами в моделі технології психологічного супроводу професійного розвитку майбутнього фахівця. Кожному з етапів відповідають певні форми та методи: на етапі адаптації — психобіографія, тренінг адаптації, спецкурс «Основи професіогенезу»; на етапі інтенсифікації — проектні ігри, рефлепрактикум; на етапі ідентифікації — спецкурс «Готовність до професійної діяльності», тренінг «Професійна ідентичність», психобіографія; протягом всіх етапів пропонуємо універсальну форму роботи з майбутніми фахівцями — студентський науково-дослідний гурток.

Реалізація психологічного супроводу можлива у формі індивідуально-орієнтованої (педагог — студент; психолог — студент) й системно-орієнтованої взаємодії (група супроводу — студент).

У процесі надання психологічного супроводу необхідно допомогти студентові побачити життєву лінію як послідовність і широту рухів до поставленої мети, сформувати в нього «продуктивну розумову позицію». Цього, на наш погляд, можна досягти шляхом переходу від операціонально-технічних аспектів діяльності до потребово-мотиваційного аспекту на «рефлексивному» і «особистісному» рівнях (П. Гальперін, І. Семенов та ін.). Такий підхід допоможе майбутньому фахівцю вже в період навчання у ВНЗ вирішувати не тільки поставлені перед ним в навчальній діяльності

завдання, але й бути активним в ситуації пошуку, навчитися вирішувати протиріччя й здійснювати усвідомлений вибір при опосередкованій участі педагога або психолога. Студент цілком здатний взяти на себе відповідальність за результат своїх дій, стати суб'єктом професійної діяльності.

Процес психологічного супроводу активізується не тільки системою зовнішніх стимулів (вимог, очікувань, можливостей), але, насамперед, системою внутрішніх спонукань: прагненнями, переконаннями, інтересами, установками самої особистості, потребою в саморозвитку. Психологічний супровід професійного розвитку студентів може носити приватнодопоміжний характер (прояв особистої участі в переживанні проблем, консультативна допомога в окремих питаннях самовизначення, саморегуляції, самопрезентації).

Ефективність реалізації моделі технології психологічного супроводу професійного розвитку студентів (результативний блок) ми можемо визначити згідно з критеріями (результатами супроводу): 1) готовність до професійної діяльності: високий рівень сформованості мотиваційного, змістовно-операційного, рефлексивного компоненту та 2) успішне подолання навчально-професійних криз, новоутворенням яких є соціально-психологічна адаптованість та розвинена професійна ідентичність.

Таким чином, ефективність професійного розвитку майбутніх фахівців у ВНЗ забезпечується побудовою й впровадженням в освітню практику зазначеної технології психологічного супроводу, оскільки вона:

1) дає можливість йти за природним розвитком студента, спиратися не лише на вікові закономірності, але й на особистісні досягнення, в яких закріплені ті зусилля які він доклав до саморозвитку;

2) забезпечує визнання цінностей внутрішнього світу кожного студента, кожної індивідуальності, пріоритетність потреб, цілей і цінностей саморозвитку;

3) ґрунтується на тому, що супроводжуючий не є опорою, «підпорою, на яку зможе спертися» студент; він спонукає студента до знаходження і прийняття самостійних рішень, допомагає прийняти на себе необхідну міру відповідальності, тобто створює необхідні умови для саморозвитку, здійснення особистісних виборів.

Список літератури

1. Анохин П. К. Кибернетика функциональных систем: избранные труды / П. К. Анохин. — М. : Медицина. — 1998. — 400 с.
2. Корень Т. О. Модель професійного розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі / Т. О. Корень // Особистість в єдиному освітньому просторі. Електронний збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] : 2011. — № 3 (4) : Загальна та вікова психологія. — Режим доступу: http://www.zoippo.zp.ua/pages/ el_gurnal/el_gurnal.html
3. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : Монографія / О. І. Гура. — Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2006. — 332 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. — М. : Мир, 2006. — 336 с.

5. Сластенин В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. — М. : Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
6. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: Монография / Л. В. Темнова. — М. : МОСУ, 2000. — 212 с.

Т. А. Афанасьева
кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Классического приватного университета

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

Резюме

В статье дано определение понятию «психологическое сопровождение личности». Определены блоки модели психологического сопровождения профессионального развития личности в вузе, раскрыта ее сущность.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, профессиональное развитие личности, технология.

T. A. Afanasjeva
Candidate of psychological science, associate professor of practical psychology department of Classical private university

TECHNOLOGY PSYCHOLOGICAL SUPPORT AS METHOD OF THE PERSON PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER SCHOOL

Summary

In article the concept «the psychological support of the person» is described. Blocks of model of psychological support of professional development of the person in higher school are defined, its essence is opened.

Key words: psychological support, professional development of the person, technology.

УДК 159.922.8

О. В. Яремчук
канд. психол. наук, доцент
каф. соціальної та прикладної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
докторант ІСПП НАПН України

ІСТОРИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ПРОЕКТ КОМПЛЕКСНОГО ЛЮДИНОЗНАВСТВА

В статті висвітлюються теоретико-методологічні положення та науковий доробок Одеської школи історичної психології, враховуючи її витоки та сучасний стан міждисциплінарних психо-історичних досліджень. Наводяться наукові, навчально-методичні та тренінгові впровадження ідей цієї наукової школи її сучасними представниками, що були презентовані в межах круглого столу, проведеного на науковій конференції «Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві».
Ключові слова: історична психологія, І. Г. Білявський, соціально-історична свідомість і несвідоме, культурно-історичний потенціал особистості, Одеська школа історичної психології.

Постановка проблеми. Психологічний вимір історії має першорядне значення не тільки для осмислення сутності всього, що відбувалося раніше і відбувається в даний час, але і для прогнозування майбутнього. Відповідь на запитання, якою мірою і за яких обставин конкретна людина чи спільнота можуть сприяти руху історії в певному напрямку — справа майбутнього. Особистість як суб'єкт історії, з одного боку, і суспільні, культурні, мовні та інші структури та інститути — з іншого, вступаючи у взаємодію, сприяють самоорганізації історичного процесу. На цій межі напруженої взаємодії суб'єктивного і об'єктивного і розкривається екзистенціальна феноменологія історичного буття. Цю ідею послідовно проводить Одеська школа історичної психології на основі розроблених І. Г. Білявським (1927–2004) теоретико-методологічних принципів психолого-історичного дослідження.

Одеською школою історичної психології з 2009 по 2012 роки ініціюється секція «Культурно-історичний потенціал особистості» в межах Міжнародної науково-практичної конференції «Культурно-історичний та соціально-психологічний потенціал особистості в умовах трансформаційних змін у суспільстві». На останній з них, приуроченій до 20-ї річниці з початку підготовки психологів в ОНУ та 85-ї річниці від дня народження професора І. Г. Білявського, був проведений круглий стіл «Історична психологія як проект комплексного людинознавства», на якому презентувалися колективна монографія «Историческая психология: истоки и современное состояние», видана в Одеському університеті в 2012 році та перевидан-

© Яремчук О. В., 2012

ня монографії І. Г. Білявського «Историческая психология», доповнене біографічними матеріалами і фотодокументами, а також повною бібліографією праць вченого (до останнього були написані передмова академіком НАПН України, директором Інституту психології імені Г. С. Костюка С. Д. Максименком та вступна стаття представницею Одеської школи історичної психології, ученицею І. Г. Білявського, кандидатом психологічних наук, докторанткою ІСПП НАПН України О. В. Яремчук, в яких подається оцінка внеску видатного вченого в психологічну та історичну науку).

Метою даної статті є висвітлення теоретико-методологічних положень та наукового доробку Одеської школи історичної психології, враховуючи її витоки та сучасний стан міждисциплінарних психо-історичних досліджень.

«Проблеми, які чекають широкого розгортання історико-психологічніх досліджень, різноманітні та дуже важливі. У їх переліку — межі психічної пластичності, темпи і можливості психічних змін, закономірності появи нових психічних якостей, напрям розвитку людської свідомості», — так бачив І. Г. Білявський перспективи розвитку Одеської школи історичної психології [3]. Кредо одеської школи історичної психології, заснованої у 1980-х роках в Одеському університеті, постає у низці епістем.

• Чітке розуміння місця суб'єктивного компонента в суспільно-історичному і культурному процесах повинне поєднуватися з послідовною розробкою конкретної методології психолого-історичного дослідження.

• Психолого-історичне теоретизування не є довільним. Воно спирається на дані суміжних наук, враховує закономірності спілкування дослідника з пам'ятками минулого, виходить зі світоглядних позицій ученого і особливостей головного інструменту в пізнанні минулого — його розуму та особистості.

• Дослідження особистості в онтологічному просторі історії передбачає, що діє не абстрактна людина, не її «соціальна суть», а конкретна неповторна індивідуальність.

• Історична психологія забезпечує теоретико-методологічну базу для вирішення дослідницьких завдань історії, що стосуються суб'єкта історичного процесу; натомість культурологи і мистецтвознавці можуть використовувати положення історичної психології як психологічні конкретизації філософських питань мистецтва. Крім того, історична психологія надає підгрунтя для створення психологічної історії останнього. Про це І. Г. Білявський пише так: «...значущість великих творців мистецтва полягає в тому, що у їхній художній діяльності найбільшою мірою розкриваються сутнісні сили епохи. Це дає їм можливість прокладати подальші шляхи історії, а отже і психіки» [9].

• Мистецтво є достовірним свідоцтвом історичного часу, об'єктивує психічний розвиток людства; відтак при інтерпретації творів мистецтва треба виходити з його знаково-образної, символічної та міфологічної природи; така багатовимірність дозволяє залучати його як матеріал для досліджень людської психіки як на чуттєвому рівні, так і на рефлексивному.

• Мистецтво як культурна об'єктивація психіки є найважливішою основою для психо-історичної реконструкції. У його декодуванні ключову роль

відіграють процеси вчування, психорезонансу, діалогу з автором твору. На їх основі виникають рефлексія, емоційні переживання, уможливлюється породження суб'єктивних смислів.

Водночас, для сучасної психологічної думки науковий внесок І. Г. Білявського як ученого, наставника та організатора науки є цінним в декількох змістових аспектах, що сутнісно полягають у створенні:

а) Теоретико-методологічних основ історичної психології як науки, що покликана об'єднати в собі ознаки як теоретичної, так і емпіричної психології, не абсолютизуючи жодної з них, що уможливлює осягнення феномену людини в культурі у її історичній перспективі;

б) Системи психологічних знань, викладеної в «Одесских, отнюдь не Тэвистокских лекциях», «Лекциях по исторической психологии», яка презентує авторське бачення способів класифікації і змістового наповнення окремих психічних явищ і психіки у цілому.

в) Учення про психолого-історичний розвиток свідомості від стародавності до Нового часу, у тому числі й дослідження містичних учень в новітній історії психологічної науки;

г) Культурно-історичного діалогічного підходу до вивчення мистецтва як психологічного свідоцтва певного історичного часу [14, с. 19].

Під керівництвом І. Г. Білявського захищено ряд кандидатських дисертацій:

- І. І. Геллер «Категорія переживання у психології»;
- Н. В. Артюхіна «Дослідження життєдіяльності особистості в культурно-історичному просторі (на прикладі творчості Й. Гете)»;
- О. В. Яремчук «Міфологічний компонент ментальності особистості: культурно-історичний підхід»;
- С. Л. Чачко «Психологічні детермінанти активності особистості колишніх в'язнів фашистського полону — громадян України»;
- Н. В. Родіна «Індивідуально-особистісні особливості менеджерів середньої ланки у кризових ситуаціях: психодинамічний підхід»;
- М. К. Кременчуцька «Психологічний аналіз процесів мислення комп'ютерних користувачів» та ін.

Наслідуючи традиції І. Г. Білявського, сучасна історична психологія постає не тільки як знання про минуле, але також про сьогодення, і більше того — про майбутнє людства. Ця грандіозна перспектива розвитку історичної психології стає цілком можливою на основі проектів наук про дух В. Вундта і В. Дільтея, культурно-історичної теорії Л. С. Виготського, ідей М. Бахтіна і Й. Хейзінги, розробок представників історичного і психологічного напрямів в лоні історичної психології в XX столітті (М. Блока, Л. Февра, Й. Мейерсона, А. Я. Гуревича, Л. Баткіна, Е. Еріксона, Л. Демоза, В. А. Роменця, В. О. Шкуратова та ін.). XXI століття привносить в парадигму історичної психології епістеми структуралізму та постмодернізму, збагачуючи таким чином її дослідницький інструментарій засобами вивчення контекстуальності, фрагментарності, мозаїчності буття.

Одеська школа історичної психології — об'єднує кілька поколінь дослідників — учнів І. Г. Білявського, вона займає особливе місце в системі

психологічного знання і пов'язана з розробкою низки ключових напрямів в сучасній психології. Перш за все, слід зазначити, що ця наукова школа в якості свого предмета досліджує соціально-історичну свідомість і несвідоме як ту реальність, яка пов'язує людину з суспільством, цивілізацією, історією в цілому. Розглядаючи людину в контексті історії як ту, що постійно розвивається і змінюється, Одеська школа історичної психології акцентує на історіогенезі людства, враховуючи макрорівневі чинники та умови розвитку особистості, суспільства, масових явищ. На цій основі вона вивчає зв'язок часів шляхом діалогу минулого і сьогодення. Особливістю наукового підходу до історичної особистості є те, що наукова школа І. Г. Білявського апріорі передбачає в якості свого об'єкта і досліджує реальну цілісну людину, отже, по суті, реалізовує принцип цілісного підходу в психології. Такий ракурс відкриває широкі можливості для вивчення людини як активного, творчого суб'єкта, що втілює свої психологічні властивості в творіннях мистецтва, філософії, в політиці, науці, здійснюючи вчинки самоперевершення. Слід зазначити, що суб'єктно-вчинковий підхід, який розвивається в працях С. Л. Рубінштейна, А. В. Брушлінського, К. О. Абульханової, В. А. Роменця, І. Г. Білявського, В. О. Татенка та ін. в даний час визначається як перспективний напрям розвитку психологічної науки, і історична психологія стоїть тут на передовій наукових пошуків. Важливо відзначити, що історична психологія як наука відображає ще одну знакову тенденцію. Саме історичною психологією запроваджуються важливі кроки до організації міждисциплінарних досліджень і, відповідно, до розвитку комплексного підходу в психології, тобто реалізується запропонована Б. Г. Ананьєвим програма інтегративного людинознавства. Яскравим прикладом цього є колективна монографія «Історична психологія: витоки та сучасний стан, яка вийшла друком у 2012 році в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова. Розвиток Одеської школи історичної психології пов'язаний з прагненням до повнішого освоєння і використання ідеографічних підходів та методів. Сучасний стан історичної психології як науки може бути констатований цілою низкою напрямів, які межують з історією, філософією, соціологією, політологією, культурологією, філологією та іншими галузями знань. Сьогодні можна говорити про нову парадигму, яка розвивається, в дослідницькому полі історичної психології. Назвемо основні змістові блоки досліджень в Одеській школі історичної психології:

- Методологія та методи історичної психології.
- Проблема людини як суб'єкта психічного життя: історія питання та сучасність.
- Індивідуальний та колективний суб'єкт історичного пізнання, досвіду, вчинку.
- Колективний світогляд спільноти як проблема історичної психології.
- Історична психологія: архетипи, міфи, ментальність, картина світу особистості і спільноти в житті та мистецтві.
- Фундаментальні і прикладні психо-історичні дослідження в загальній, соціальній та етнічній психології.

• Історична психологія як тренд історії психології.

• Ціннісно-смислові координати самоздійснення особистості в культурно-історичному просторі.

• Конструювальний ресурс історичної психології в створенні політичної нації в умовах мультикультуралізму.

• Психологія повсякденності і свята в традиційному і сучасному суспільстві.

• Психо-історична реконструкція ментальності особистості та спільноти.

• Психологія віри та релігійності в контексті історичної психології.

Всі ці тематичні напрями беруть свої витоки у дисертаційному дослідженні та подальших працях І. Г. Білявського та його учнів. У 1985 р. в Інституті психології ім. Д. М. Узнадзе в Тбілісі І. Г. Білявський захистив докторську дисертацію «Теоретико-методологічні основи психолого-історичних досліджень». Опонентами на захисті були професор, заслужений діяч науки Росії О. О. Бодальов, В. В. Давидович, О. І. Табідзе [9]. У цьому ж році він переїхав до Одеси, працюючи на посаді професора кафедри психології Одеського державного університету, став завідуючим кафедрою. В Одесі він написав і підготував до видання монографії і навчальні посібники: «Развитие психолого-исторических представлений» [8], «Историческая психология» [2], «Исповедь пасынка века» [1], «Мистические учения в новейшей истории психологической науки» [5], «Одесские, отнюдь не Тэвистокские лекции» [6], «Социальная перцепция» [11], «Контраверсивная психология» [3], «Лекции по исторической психологии» [4]. Під керівництвом І. Г. Білявського були організовані і проведені Рубінштейнівські читання, присвячені 100-літтю з дня народження С. Л. Рубінштейна. Він брав участь в багатьох психологічних з'їздах і конференціях, був членом Спеціальної ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій з психології в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, підтримуючи активні творчі зв'язки з В. А. Роменцем, С. Д. Максименком, О. М. Лактіоновим, В. Ф. Бурлачуком, В. О. Моляко та іншими відомими українськими психологами. За ініціативою та за активної участі Іллі Григоровича в Одеському державному університеті імені І. І. Мечникова при механіко-математичному факультеті в 1992 р. відкрито психологічне відділення, на якому він викладав базові психологічні дисципліни, а також спецкурси «Історико-культурні детермінанти психічної діяльності», «Психологія самосвідомості» та інші. І. Г. Білявським була створена кафедра загальної та соціальної психології. Перу І. Г. Білявського належать більше 150 друкованих праць, 6 монографій, ряд навчальних посібників. З 1998 р. він був академіком Міжнародної академії психологічних наук (Санкт-Петербурзьке відділення). В даний момент в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова продовжується традиція викладання історичної психології як навчальної дисципліни, а також введені спецкурси з етнічної психології, психології релігії, акмеології та ін., що розвивають проблематику Одеської школи історичної психології [12; 13; 15; 16]. Ця наукова школа взаємодіє з близькими за напрямом досліджень школами психології вчинку В. А. Роменця, В. О. Татенка, гене-

тичною психологією С. Д. Максименка, аксіопсихологією З. С. Карпенко та ін. Також підтримується активний творчий зв'язок зі співробітниками лабораторії історичної психології та історії психології Інституту психології РАН. Основою для цієї співпраці є спільний науковий доробок радянського періоду.

Проблеми історичної психології у вітчизняній психологічній науці першої половини XX століття розглядалися в роботах Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, А. Р. Лурії, Б. Ф. Поршнєва, В. А. Роменця та інших. Проблематика культурно-історичної детерміації психіки, яку розробив Л. С. Виготський, стала однією з підстав побудови нової наукової дисципліни — історичної психології. В цей же час в роботах А. Р. Лурії зроблена спроба емпіричного вивчення історичного розвитку пізнавальних процесів. Становлення людини в ході антропогенезу і перших стадій історичного розвитку суспільства досліджував Б. Ф. Поршнєв. Проте цих зусиль виявилося недостатньо. І лише в 1970-ті роки критична маса накопичених знань сприяла виникненню історичної психології як міждисциплінарної галузі. Ідея систематичної реконструкції психічних процесів особистості в історії, що дозволила поглянути на психологічну поставу поколінь минулого, була озвучена в спільній монографії І. Г. Білявського та В. О. Шкуратова «Проблеми історичної психології», що вийшла в 1982 році у видавництві Ростовського університету [10]. Далі була перша на терені Радянського Союзу монографія «Історична психологія», яка була видана І. Г. Білявським в 1991 році у видавництві Одеського державного університету імені І. І. Мечникова. Сьогодні — через більш ніж 20 років — після цілого ряду праць визнаного корифея психології, що побачили світ, видання 1991 року можна назвати книгою-передвісником яскравої наукової школи видатного українського психолога І. Г. Білявського [2]. Наукова діяльність І. Г. Білявського стала значним творчим стимулом для молодих учених і колег старшого покоління у відкритті глибоких і плідних зв'язків психології і культури. У подальшій трилогії вченого «Исповедь пасынка века», 1997; «Одесские, отнюдь не Тэвистокские лекции», 2000; «Контраверсивная психология», 2003 чітко і послідовно заявлено авторське бачення шляхів розвитку сучасної психологічної науки, що включає в свою орбіту новітні відкриття в гуманітаристиці, артефакти, що не є психологічними в традиційному розумінні. У 2002 році Іллею Григоровичем Білявським в Одесі було здійснено ексклюзивне за своєю проблематикою видання «Мистические учения в новейшей истории психологической науки» [5], яке ввело в поле історії психології теми міфології та містицизму XX століття.

Завершуючим акордом творчого шляху видатного вченого і наставника стали «Лекции по исторической психологии», 2004 рік. У своїх роботах вчений передбачав збільшення значущості гуманітарної складової психологічної науки. Він писав: «поведінку людини можна досліджувати за допомогою класифікацій, не утруднюючи себе пошуком сенсу. На жаль, в цьому напрямі пішла вся психологія після В. Вундта», являючи собою, як вважав І. Г. Білявський, хибний шлях. «Сьогодні прийшов кінець пси-

хології в тому вигляді, в якому вона існує. Це зовсім не означає, що вона припинить свій шлях, що тривав близько півтори сотні років, одразу. Скоріше він буде істотно модифікований» [3]. У зв'язку з цим І. Г. Білявський відзначав, що: «історія науки — це історія людської спільноти, отже, сукупний результат її задумів та емоційних стосунків; надій і розчарувань; періодів мирного існування і нещадної боротьби, словом, всього того, що складає психологічну історію людства» [11]. Коло наукових інтересів самого метра історичної психології І. Г. Білявського було надзвичайно широким і всеосяжним. Серед міждисциплінарних проблем, які він вивчав, були в першу чергу ті, які стосувалися психології особистості в культурно-історичному просторі [7]. Причому особистість цікавила вченого в усіх її сутнісних проявах: в особливостях розумової діяльності, сприйняття, в тому числі естетичного, емоційної і вольової сфер і, звичайно ж, психології вчинку як квінтесенції головної науки про людину.

Червоною ниткою в роботах І. Г. Білявського проходить ідея про те, що головним об'єктом дослідження психолога може і має бути «внутрішній світ людини, що творить історію і культуру в своїх вчинках» [3]. Причому, згідно з І. Г. Білявським, це можуть бути вчинки-думки. Вчений формулює гіпотезу про достеменно спрямовану інтуїцію, яка, зрештою, і визначає шляхи людського пізнання. «Психіка — це результат і конденсат культури, а психологія у такому разі постає як філософсько-психологічна культурологія» [9]. Безумовно, поряд з практичною значущістю такого розуміння психології дослідження проблем історичної психології має серйозне теоретичне значення.

Висновки. Особливість історичної психології полягає в тому, що вона апріорі передбачає в якості свого об'єкта і досліджує реальну цілісну людину, що втілює свої психологічні властивості в творіннях мистецтва, філософії, в політиці, науці, здійснюючи вчинки самоперевершення. Предметом історичної психології є соціально-історична свідомість і несвідоме як та реальність, що пов'язує людину з суспільством, цивілізацією, історією в цілому. Психо-історична реконструкція психічних процесів особистості в історії (І. Г. Білявський, В. О. Шкуратов) дозволила поглянути на психологічну поставу поколінь минулого. Ця ідея глибоко розвинута в монографії І. Г. Білявського «Історична психологія», яка вийшла в 1991 році в Одесі. І, таким чином, стала кредо Одеської школи історичної психології. Історичною психологією Одеської школи запроваджуються важливі кроки до організації міждисциплінарних досліджень і, відповідно, до розвитку комплексного підходу в психології. Для сучасної психологічної думки науковий внесок І. Г. Білявського як ученого, наставника і організатора науки є цінним в декількох змістових аспектах, що позначені створеними ним:

• Теоретико-методологічними основами історичної психології як науки, яка повинна об'єднати в собі ознаки як теоретичної так і емпіричної психології, не абсолютизуючи жодної з них, що надає можливість осягнути сутність людини в культурі в її історичній перспективі.

• Системою психологічних знань, викладеною в «Одесских, отнюдь не Тэвистокских лекциях», «Лекциях по исторической психологии», яка пре-

зентує авторське бачення способів класифікації і змістового наповнення окремих психічних явищ і психіки в цілому.

• Вченням про психо-історичний розвиток свідомості від стародавності до Нового часу.

• Психо-історичними дослідженнями містичних учень в новітній історії психологічної науки.

• Культурно-історичним діалогічним підходом до вивчення мистецтва як психологічного свідоцтва часу.

Сучасний стан історичної психології може бути констатований цілою низкою напрямів, які межують з історією, філософією, соціологією, політологією, культурологією, філологією та іншими галузями знань. Ця ідея зреалізована в інтернет-конференції «Пізнавальний та перетворювальний потенціал історичної психології як науки», що була проведена 2.02.2012 — 14.03.2012 за ініціативи Одеської школи історичної психології та здобула науковий резонанс в Україні та країнах СНГ (матеріали розміщені на форумі ОНУ http://forum.onu.edu.ua/index.php/board,71.0.html).

На основі ідей І. Г. Білявського стосовно міфотворчості та розробок докторської дисертації авторки цієї статті «Психологія етнокультурної міфотворчості особистості» Одеською школою історичної психології було впроваджено тренінгові програми з історичного самопроектування, розвитку колективного світогляду представників допоміжних професій та акме-практик для молоді, розроблений діалогічний опитувальник з елементами психологічної герменевтики для творчого саморозвитку студентів-гуманітаріїв. На базі вищих навчальних закладів центрального, західного та південного регіонів України представниками школи впроваджувалася соціально-психологічна технологія створення консолідуючого національного міфу. Розвиток Одеської школи історичної психології триває, в її орбіту включені молоді психологи-науковці з Одеського національного університету та інших наукових установ України.

Список літератури

1. Белявский И. Г. Исповедь пасынка века. — Одесса: ОКФА, 1997. — 472 с.
2. Белявский И. Г. Историческая психология. — Одесса: Одесский государственный ун-т, 1991. — 250 с.
3. Белявский И. Г. Контраверсивная психология. — Одесса: Виктория, 2003. — 302 с.
4. Белявский И. Г. Лекции по исторической психологии. — Одесса: Астропринт, 2004. — 448 с.
5. Белявский И. Г. Мистические учения в новейшей истории психологической науки: Монография. — Одеса: Астропринт, 2002. — 424 с.
6. Белявский И. Г. Одесские, отнюдь не Тэвистокские лекции. — Одесса.: Астропринт, 2000. — 412 с.
7. Белявский И. Г. Основы психологии личности. — Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1974. — 101 с.
8. Белявский И. Г. Развитие психолого-исторических представлений. — К.: УМК ВО при Минвузе УССР, 1988. — 72 с.
9. Белявский И. Г. Теоретико-методологические основы психолого-исторических исследований: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии». — Ростов-на-Дону, 1985. — 28 с.

10. Белявский И. Г., Шкуратов В. А. Проблемы исторической психологии. — Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1982. — 223 с.
11. Білявський І. Г. Соціальна перцепція. — Одеса: Астропринт, 2000. — 116 с.
12. Яремчук О. В. Актуалізація етнокультурного міфотворчого потенціалу студентів-гуманітаріїв: навч. метод. посіб./ О. В. Яремчук. — Одеса: Астропринт, 2011. — 232 с.
13. Яремчук О. В. Етнокультурний міфотворчий потенціал професійного психолога. Творчий саморозвиток психолога. Психологічний практикум: Збірник практичних та тестових завдань / В. І. Подшивалкіна, М. П. Гусакова, О. В. Яремчук. — Одеса: Астропринт, 2012. — 176 с.
14. Яремчук О. В. Ілля Білявський: історична психологія як доля // Психологія і суспільство. — 2012. — № 2. — С. 15–20.
15. Яремчук О. В. Індивідуальна міфологія надприродного в контексті розкриття культурно-історичного потенціалу особистості. — Одеса: Астропринт, 2010. — 60 с.
16. Яремчук О. В. Культурно-історичний потенціал молоді. — Одеса: Астропринт, 2010. — 90 с.

О. В. Яремчук
канд. психол. наук, доцент
каф. социальной и прикладной психологии
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова
докторант ИСПП НАПН Украины

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ПРОЕКТ КОМПЛЕКСНОГО ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

Резюме

В статье освещаются теоретико-методологические положения и научный потенциал Одесской школы исторической психологии, учитывая ее истоки и современное состояние междисциплинарных психо-исторических исследований. Рассматриваются научные, учебно-методические и тренинговые реализации идей этой научной школы ее современными представителями, представленные в рамках круглого стола, проведенного на научной конференции «Культурно-исторический и социально-психологический потенциал личности в условиях трансформационных изменений в обществе».

Ключевые слова: историческая психология, И. Г. Белявский, социально-историческое сознание и бессознательное, культурно-исторический потенциал личности, Одесская школа исторической психологии.

O. Yaremchuk
Candidate of Psychological science, docent
Odesa I. I. Mechnikov National University
Social and Applied Psychology Department

THE HISTORICAL PSYCHOLOGY AS A COMPLEX PROJECT AGAINST HUMAN STUDIES

Summary

The paper highlights the theoretical and methodological principles and scientific potential of the Odessa School of historical psychology, given its origins and current state of interdisciplinary psycho-historical research. Considered educational and methodological training and implementation of the ideas of the modern school of its representatives. Consider the scientific, educational and training implementing the ideas of this school of its modern representatives presented at the round table held at the scientific conference «Cultural-historical and socio-psychological potential of the individual in a transformational change in society».

Keywords: historical psychology, IG Beliavsky, socio-historical consciousness and the unconscious, cultural and historical potential of the individual, the Odessa School of historical psychology.

Українською, російською та англійською мовами

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації:
серія КВ № 11457-330р від 07.07.2006 р.

Вища атестаційна комісія України визнала журнал
фаховим виданням з психологічних наук.
Постанова Президії ВАК України № 1-05/5 від 18 листопада 2009 р.

Затверджено до друку вченою радою
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
Протокол № 2 від 30.10.2012 р.

Адреса редколегії:
65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Тираж 100 прим. Зам. № 927.

Видавництво і друкарня «Астропринт»
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25
www.astroprint.odessa.ua; www.fotoalbom-odessa.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.