

87.2

3-41

Міністерство освіти і науки України

Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ:
ФІЛОСОФІЯ, СОЦІОЛОГІЯ,
ПСИХОЛОГІЯ**

**Випуск 9
Частина 1**

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський університет імені Василя Стефаника

**Збірник наукових праць:
філософія, соціологія, психологія**

*Випуск 9
Частина I*

Івано-Франківськ
2004

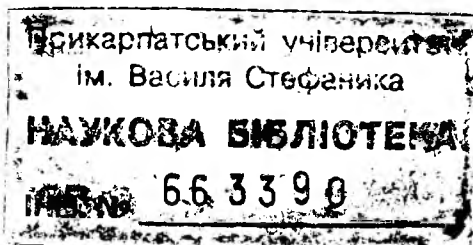
Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип. 9. – Ч. I. – 212 с.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради Прикарпатського університету імені Василя Стефаника

Збірник наукових праць входить до переліку видань Вищої атестаційної комісії України (zareєстровано постановою Президії ВАК України №2-02/2 від 09. 02. 2000 року).

Редакційна колегія: Л. Е. Орбан-Лембрик – доктор психолог. наук, професор (*голова редакційної колегії*); Р. А. Арцишевський – доктор філософ. наук, професор, чл.-кор. АПН України; С. М. Возняк – доктор філософ. наук, професор; М. В. Кашуба – доктор філософ. наук, професор; В. К. Ларіонова – доктор філософ. наук, професор; З. С. Карпенко – доктор психолог. наук, професор; В. П. Москалець – доктор психолог. наук, професор; І. Д. Пасічник – доктор психолог. наук, професор; М. В. Савчин – доктор психолог. наук, професор; М. М. Сидоренко – доктор філософ. наук, професор; Н. В. Чепелєва – доктор психолог. наук, професор, чл.-кор. АПН України; О. Б. Будник – канд. пед. наук, ст. наук. співроб. (*відповідальний секретар*)

ISBN 966-640-136.3



© Прикарпатський університет
ім. Василя Стефаника. 2004

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку психологічної науки потребує виокремлення практичної психології з академічної та впровадження в психологічну службу психокорекційних засад роботи з суб'єктом, яка спрямована на нівелювання його особистісної проблеми. Дослідження психологічної практики як такої потребує запровадження психокорекції глибинного спрямування, що ґрунтується на певній методології. Важливим є визначення подальших перспектив розвитку практичної психології та уточнення предмету її дослідження.

Сутнісний зміст. Практична психологія має свою специфіку, яка передбачає психокорекційне спрямування діяльності психолога, впровадження групової психокорекційної практики за методом активного соціально-психологічного навчання. У цьому контексті важливим є формування професіоналізму психолога-практика шляхом здійснення його особистісної корекції та сприяння опануванню інструментарієм практичної роботи, оволодінню уміння здійснювати глибиннопсихологічну корекцію особистості з метою розвитку її потенціалу та соціально-перцептивного інтелекту на основі здобуття рефлексивних знань.

Мета дослідження полягала у визначенні основних проблем розвитку практичної психології, яка не є тотожною психологічній службі або психотерапії, що передбачає розробку спеціальної теорії та методології групової психокорекційної роботи.

Ключові слова: практична психологія, психологічна служба, академічна психологія, психологічна практика, практичний психолог, глибинна психокорекція, активне соціально-психологічне навчання (АСПН), особистісна проблематика, логіка несвідомого, соціально-перцептивний інтелект.

Практична психологія сьогодні значною мірою представлена в контексті роботи психологічної служби, що нівелює орієнтацію на дослідження глибиннопсихологічних характеристик особистості. Невиправданою є позиція, коли в ракурсі методів роботи психологічної служби в закладах освіти потрапляє лише дитина, а не дорослий (учитель, батьки, вихователі), які нерідко породжують своїм впливом на дитину ті деструкції, які потім потрібно коректувати. Безпосереднє злиття функцій психологічної служби з пізнанням дитячої психіки передбачає акцент на кризових станах та девіантній поведінці (алкоголізм, наркоманія, правопорушення). Профілактика також зорієнтована на виявлення відхилень у психічному розвитку або їх профілактиці. Тому є підстави

стверджувати, що основні компоненти змісту діяльності психологічної служби зорієнтовані на певні зовнішні дії: обстеження, розробку виховних заходів, участь у оцінці нових технологій тощо, а не на пізнання внутрішнього світу особистості. Особливо переконливо це можна бачити на прикладі переліку функційних обов'язків психолога-практика, які представлені в Законі України „Про вищу освіту” [2], а саме: „...бере участь в організації освітньої, виховної роботи..., проводить психолого-педагогічну діагностику готовності до навчання..., здійснює профорієнтацію; готує вихованців до життя в злагоді з усіма народами; формує психологічну культуру вихованців, учнів, батьків”. У даному документі не відображено вимоги до особистості педагога, не вказано на необхідність проходження ним глибинно-психокорекційної підготовки, яка б сприяла розвитку його рефлексивних знань, адже в основному мова йде лише про дії психолога без врахування головного – опосередкованості його рекомендацій, порад та результатів діями педагогів, дирекції та батьків.

У зв'язку з невизначеністю предмета практичної психології психологічна служба виглядає більшою мірою адміністративною, аніж психологізованою. Закон України “Про вищу освіту” [2] недостатньо висвітлює сутність професіоналізму психолога-практика та специфічні вимоги до його умінь та навичок у галузі практичної психології. Тут необхідно пам'ятати, що в основі практичної психології лежить психокорекція індивідуально-неповторних якостей особистості в єдності психокорекційних та психодіагностичних процесів.

Як ми бачимо, часто робота психолога-практика зорієнтована на дітей, підлітків. Крім того, значну вагу займають освітні заходи (лекції, бесіди тощо), які може виконувати не лише практичний психолог. У зв'язку з орієнтацією на вирішення зовнішніх проблем, пов'язаних із соціумом та учбовою діяльністю учнів, діяльність практичного психолога втрачає свою специфічну спрямованість – надання психокорекційної допомоги. Фахова підготовка психолога-практика потребує психокорекції його особистості, що передбачає нівелювання його особистісної проблеми, що потрібно забезпечити особливостями його практичної підготовки.

Важливим у контексті підготовки практичного психолога є поняття психологічної корекції. Термін “психокорекція” використовується у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях на позначення специфічного виду діяльності психолога-практика. В науковій літературі подається стисле визначення поняття психокорекції, яке часто підміняється поняттям психотерапії, вказується на тотожність термінів “психокорекція” і “психологічне втручання”. Психологічна корекція у психотерапії – це “спрямований психологічний вплив на певні психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку та функціонування індивіду” [4, с.592-593]; у спеціальній педагогіці – “виправлення (часткове чи повне) вад психічного або фізичного розвитку в дітей, порушення тієї чи іншої

психічної функції у дорослих” [6, с.149], у практичній діяльності психолога – “діяльність по виправленню (коректуванню) тих особливостей психічного розвитку, які за прийнятою системою критеріїв не відповідають “оптимальній” моделі” [5, с.246]. Загалом корекція – це внесення змін у явище, якому притаманна статичність та певна деструктивність суперечливих тенденцій [9, с.16]. У найзагальнішому вигляді психокорекція – це психозміна певних, вже усталених характеристик суб'єкта, стабілізованих в процесі життєдіяльності, що має на меті актуалізацію внутрішнього потенціалу “Я” суб'єкта. У вузькому розумінні психокорекція – це шлях аналізу, цілісних явищ психіки в єдності свідомого і несвідомого аспектів психіки суб'єкта [9, с.20].

Психокорекція нерідко зводиться до психологічного управління, яке виражається в практичному втіленні наукових знань та в певних рекомендаціях психолога, які транслюються до дитини педагогами та батьками.

Предмет практичної психології знаходиться сьогодні поза цілісним розумінням психіки в її свідомих і несвідомих проявах. Він, як правило, моделюється на основі певних академічних знань. Спробуємо визначити поняття “практична психологія”: практика (грец. – діяльний, активний) – це матеріальна, чуттєво-предметна, цілеспрямована діяльність людини, яка має на меті перетворення природних та соціальних об'єктів, що є основою пізнання. В широкому розумінні слова під практикою розуміють всі види чуттєво-предметної діяльності. Результатом практики є створення світу соціальної і культурної предметності, в якому об'єктизовані всі сутності, істотні сили людини – здібності, воля, прагнення, свідомість, почуття, уміння. Практика здійснюється у процесах опредметнення, матеріалізації духовно-психологічних властивостей людини у створених нею предметах і розпредметнення – привласнення індивідом соціально-культурних здобутків людства у процесі освоєння світу, перетворення їх у знання, здібності, потреби. Саме вона стає джерелом індивідуального досвіду, визначає рівень свідомості і характер потреб, впливає на вибір цінностей, формування цілей і ставлення до соціальних норм.

Єднаючи з поняттям практика поняття психологія, можна ствердити думку, що психологічна практика сприяє збагаченню індивідуального досвіду, може змінювати рівень свідомості і характер потреб, впливати на вибір цінностей, сприяти формуванню тих чи інших цілей і ставлення до соціальних норм.

Психологічна практика передбачає опредметнення психологічного змісту суб'єкта у конкретній діяльності. З одного боку, психологічна практика покликана знаходити засоби опредметнення, об'єктивування внутрішнього світу людини. І чим більш адекватні інструменти будуть віднайдені для даних цілей, тим більш результативним і інтенсивним стає процес розпредметнення. Розпредметнення – це зворотний шлях до пізнання психологічних передумов психічних явищ, які заявили про себе в поведінці суб'єкта, в опредмечених

продуктах його діяльності. Останнє пов'язано з глибинним розумінням змісту психіки завдяки розширенню свідомості суб'єкта та проникненню в його несвідому сферу.

В психологічній практиці психолог планує її процес, що передбачає взаємодію людини з людиною та кінцевий результат. В цьому психологічна практика відрізняється від практичної психології, яка фактично виступає проміжною ланкою між академічною психологією і втіленням цих знань у практику. Психологічна практика передбачає орієнтацію психолога на пізнання психологічних закономірностей в умовах спонтанних взаємин «тут і зараз», розуміння закономірностей цих взаємин та діагностики внутрішніх причин поведінки суб'єкта, суті його особистісної проблеми.

На наш погляд, предмет практичної психології на сьогодні досить розширений за рахунок його ототожнення із поняттям «психологічна служба». А оскільки «психологічну службу» трактують як систему науково-обґрунтованих організаційних видів діяльності по впровадженню здобутків психологічної науки в народне господарство, то практичній психології відводиться місія втілення в практику теоретичних знань академічної психології. Тому практичні методи асоціюються зі стандартизованими методиками, в першу чергу, з тестами, які застосовуються на лабораторних заняттях у вузах. Хоча цей аспект втілення психологічних знань є необхідним, проте його орієнтація на свідому сферу психіки суб'єкта та ігнорування факту взаємозв'язку та взаємозалежностей між свідомим і несвідомим у психіці, обмежує можливості психологічного пізнання. Орієнтація на глибинно-особистісну каузальність в пізнанні психологічних труднощів у спілкуванні учасників корекції підміняється констатацією фізіологічних змін, нерідко із застосуванням приладів, що фіксують результати, що нагадує вульгарно-матеріалістичний підхід до розуміння психіки. Адекватному визначенню предмета психокорекції може заважати директивність підходу до управління цим процесом, формалізованість психологічної практики та робота з уявною реальністю. Адже визначення норми здійснюється самим психологом, до якого людина фактично не має відношення. Без сумніву, що в такий спосіб відбувається порушення принципу гуманістичного підходу, яким передбачається актуалізація неповторного потенціалу суб'єкта. Поняття норми не сприяє розвитку потенціалу в індивідуально-неповторних напрямках. До того ж, у психологічній практиці найчастіше не збігаються психодіагностика та психокорекція, орієнтація на визначення норми та відхилення від неї замість актуалізації внутрішнього потенціалу.

Натомість нам видається важливим розуміння того факту, що практична психологія повинна мати справу з цілісною психікою суб'єкта в її інтелектуальних, емоційних та поведінкових проявах, а значить, спиратися на її закономірності, які відкриті у цілісному об'єкті пізнання та представлені у

«Моделі внутрішньої динаміки психіки», що розроблена академіком АПН України Т.С.Яценко. Адже зводячи практичну психологію до реалізації стандартизованих знань класичної психології, ми тим самим ігноруємо специфічність суто психологічної практики, результати якої ґрунтуються на рефлексивних знаннях, отриманих в ситуації «тут і зараз». При цьому академічні знання, без сумніву, надають допомогу психологам у кваліфікації психологічних феноменів, проте не є центральним, а лише допоміжним компонентом глибиннопсихологічного пізнання, яке знаходиться у колі уваги психологічної практики. Тому справжня сутність практичної психології проявляється в її різновиді – психологічній практиці, результатом якої є рефлексивні знання та розвиток соціально-перцептивного інтелекту.

В психологічній службі, пов'язаній із втіленням знань, психолог не відповідає за кінцевий результат у зв'язку з опосередкуванням його іншими людьми: педагогом, директором школи (виробництва), то психологічна практика з самого початку організовується самим психологом і ним же забезпечуються проміжні та кінцеві результати. Найбільш вираженими є два різновиди психокорекційної практики: індивідуальне консультування і групова психокорекція, у якій є можливість забезпечити індивідуально-неповторний результат, наблизений до потреб суб'єкта та до його особливостей психіки.

Таким чином, специфічність практичної психології полягає у її здатності забезпечувати рефлексивні знання, які зорієнтовані на розуміння індивідуальної неповторності особистісної проблеми суб'єкта, її глибиннопсихологічних передумов.

Проблема практичної психології полягає у необхідності набуття наукової самостійності завдяки цілісному підходу до розуміння психіки суб'єкта в єдності проявів свідомого і несвідомого. Рефлексивні знання мають досвідний характер та лежать в основі мудрості суб'єкта. Не можна обминути увагою і проблему методів практичної психології, яка, як і кожна практика загалом, зорієнтована на об'єктивування внутрішніх якостей предмета взаємодії, у даному випадку психіки суб'єкта. Тому наступна проблема – це діагностика та методика процесуального пізнання.

Особливості реалізації методів залежать від теоретичної орієнтації психолога та його діагностико-корекційних можливостей. Останні поставлені у пряму залежність від особистісної корекції практичного психолога. Це важливо для психологічної практики, результати якої прямо пов'язані з адекватністю сприймання психологом плинного матеріалу в ситуації «тут і зараз». Результати психологічної практики залежні від професійного досвіду та інтуїції психолога, володіння ним інструментальними можливостями процесуальної діагностики та її злиття з корекцією. Тому підготовка психологів-практиків передбачає не лише безпосередню психокорекцію їх особистості, а й передачу специфічно-

практичних знань та умінь у галузі психологічної практики в самій практиці, які не піддаються лише раціональному засвоєнню.

Саме у груповій корекції психолог-керівник групи несе відповідальність від початку до кінця за все, що відбувається у групі. Ми переконані, що ті групи, які зорієнтовані на соціально-перцептивні процеси, “причісування” поведінки, менш результативні у зв’язку з відсутністю орієнтації на пізнання каузальних особистісних передумов тих труднощів у спілкуванні, які відчуває суб’єкт. Психодіагностика в психологічній практиці дуже залежна від теоретичних передумов дій психолога. Точність діагностики може бути забезпечена лише у випадку володіння теоретичною концепцією, яка дозволяє вибудувати гіпотезу та багаторівнево її уточнювати. Психодинамічний підхід, який розвивається у нашій науковій школі, передбачає цілісне бачення психіки людини в її свідомих і несвідомих проявах, що виключає орієнтацію на дискретні характеристики психіки, єднає в собі відомі теоретичні підходи, які сформувався на тій чи іншій психологічній практиці науковців. Психодинамічна теорія сформувалася у груповій психокорекції за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), в якому реалізуються закони позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції як в груповому, так і в індивідуально-особистісному планах. Саме ці закономірності передбачають реалізацію психодіагностичних прогнозів багаторівнево, з чисельними уточненнями в груповій ситуації глибинно-особистісного пізнання її учасників.

Перспективним підходом до психологічної практики є той, при якому в центрі уваги є суб’єкт із його психологічними особливостями, які мають право на індивідуально-неповторний прояв. Якщо ж обмежитися ракурсом тестового дослідження психіки, то у центрі уваги будуть числові дані та поняття норми. Такий підхід вимагає розмежування періодів діагностики і корекції. Це допустимо і виправдано в тих випадках, коли психолог має справу з окремим функційним аспектом особистості (наприклад, інтелект). Цілісне дослідження психіки повинно відбуватися з урахуванням внутрішніх передумов породження особистісних проблем.

Єднання практичної психології з педагогічним, соціологічним, фізіологічним та академічно-психологічним аспектами бачення особистісних проблем сприяє успіхам психологів в галузі психологічної служби. Проте гальмом на шляху до розвитку психологічної практики є її недостатня теоретична цілісність та завершеність. Теорія психологічної практики не може підмінятися академічною психологією, яка має багатолітню історію свого становлення. Адже передача методичного інструментарію в самій практиці в рамках академічної психології може породжувати “паперові” способи дослідження такого складного явища, як психіка.

Якщо психологічна служба в системі освіти та практична психологія, з її тестовою спрямованістю на оцінку тих або інших особливостей психіки,

зорієнтовані на дослідження дитини (учня), то психологічна практика більшою мірою зорієнтована на дорослу людину. Перша, в контексті шкільної освіти, єднається з педагогікою. Психологічна практика (оскільки педагогічний компонент їй притаманний за своєю суттю) значно єднається з психотерапією. Не передбачається підхід до людини як носія деструкцій, як і спеціальний їх пошук. Психологічна практика передбачає взаємодію психолога з дорослою людиною, зі сформованою психікою, яка, можливо, має певні деструктивні моменти, що підлягають корекції. Оцінка виключається як організуючий фактор корекції, заохочуються безоцінні судження. Модель взаємин, на якій відбувається навчання, складається у ситуації “тут і зараз”, без зовнішніх спонук до дії, лише на основі внутрішніх пробуджень, обумовлених несвідомими порухами психіки, які прагнуть проявитися у свідомості. Взаємини у групі регулюються специфічними принципами (спонтанність, сприйняття іншої людини такою, як вона є, щирість та ін.), які дозволяють об’єктивно дослідити характер деформацій психіки, породжених стабілізованою внутрішньою суперечливістю. Загалом коректується щось усталене, стабільне, ригідне, з опорою на мислення дорослої людини. Дитяча ж психіка ще досить пластична, а мислення не настільки зріле і сформоване, щоб покладатися на прогресивні самозміни, які відбуваються внаслідок корекції. Тому єднання психологічної служби з педагогічним процесом, що і передбачається директивними документами, є виправданим. Проте необхідне формування нової теорії, яка б поставила практичну психологію на належний теоретичний ґрунт. Невідкоректованість дорослих не враховується на сьогодні як факт, який повинен обмежити можливості трансляції психологічних рекомендацій фахівця та вирішення психологічних завдань з вихованцями, людьми, що ігнорується психологами. Так, Г.С.Абрамова зазначає, що основна проблема психокорекції полягає в “знаходженні адекватної мови для повідомлення психологічної інформації” [1, с.109]. Тобто мова йде про повідомлення уже готової психологічної інформації, включаючи і психодіагностичні висновки.

Особливістю психологічної практики є відкриття нових (рефлексивних) знань, які несуть забарвлення індивідуально-неповторного досвіду суб’єкта. Академізація ж практичної психології знімає гостроту актуальності власної психокорекції усіх учасників цього процесу, підміняє проблему методичного інструментарію психологічного впливу проблемою її специфічного інформування. За таких умов підтримується ілюзія, що деструктування психіки недосконалістю педагогічно-виховних впливів начебто розпочалося з часу введення психологічної служби як такої. За нашим переконанням, групова психологічна практика за методом АСПН повинна адресуватися в першу чергу психологам та педагогам (вони професійно зобов’язані бути відкоректованими).

Отже, шлях до професіоналізму в галузі психологічної практики лежить через групову психокорекцію. Це більш економічний і об’єктивний метод, коли

думка психолога та його інтерпретації завжди представляються в контексті вражень інших членів групи. Крім того, важливо враховувати, що психіка формувалася у взаєминах з іншими людьми, тому її краще вивчати в лабораторних умовах створення певного мікросоціуму. Група має свою динаміку, яка прямує до інтеграції групи. Факт групової інтеграції є важливим: це процесуальність дослідження, багаторівневість вивчення психіки. Матеріал такого довготривалого її пізнання (100 годин) сприяє проникненню у зміст несвідомого шляхом поздовжнього аналізу інваріантів поведінки. Саме ці стабілізовані характеристики поведінки дозволяють вийти на феномен базових захистів, які зумовлюють особистісну проблему і когнітивною основою яких є логіка несвідомого.

За такого феноменологічного підходу до вивчення психіки в центрі уваги нашої дослідницької роботи стоїть значущість події, а не статичний її показник. Причому ця значущість визначається крізь призму внутрішніх механізмів поведінки та емоційного сприйняття її протагоністом, а не сприйняття її зовнішніми спостерігачами. Тут найбільшій авторитетності набуває внутрішнє розуміння тих чи інших психічних явищ, подій самим суб'єктом, а не стандартизована (формалізована) їх інтерпретація. Цей шлях полегшує виявлення логіки несвідомого. Останнє залежить від застосування психологом методичних прийомів. Знахідкою у цьому аспекті є комплекс тематичних малюнків (38 – 40) тем, які суб'єкт виконує спонтанно, невимушено, даючи волю руці. Чисельність тем дозволяє одночасно побачити характер художньої матеріалізації різноманітних аспектів досвіду суб'єкта. Такі малюнки не є “мертвим” відбитком ретроспекції суб'єкта, а актуальним відображенням минулого досвіду. В образній (малюнківій) передачі психологічного змісту велику роль відіграє колективне несвідоме та архетипи. Тут мова може йти про психологічну спадковість (здібності, схильність до хвороб та ін.). Серед усіх успадкованих ознак можна виділити особливий клас психічних факторів, успадкування яких не обмежується сім'єю або расою. Перш за все, як стверджує К.Юнг, це загальні здібності розуму, у відповідності з якими логічно впорядковується досвід. Проте у випадку з малюнком ми маємо справу не з категоріями розуму, а з уявою. Якщо продукти уяви за своєю суттю завжди є візуальними, то форми їх вираження з самого початку повинні мати характер картин, більше того, картин типових. “Архетипи, якщо можна так виразитися, це органи передраціональної психіки. Це спадкові форми і ідеї, які з самого початку не виражаються ніяким конкретним змістом. Останнє проявляється лише з протіканням життя індивіда, коли саме в цих успадкованих формах кристалізується особистий досвід” [8, с. 167]. Далі К.Юнг пише: “Подібно до того, як органи тіла не є окремими частинами пасивної матерії, а динамічно діючими комплексами, змушуючи нас визнавати їх саме такими, так і архетипи як органи психіки є динамічними інстинктивними ансамблями, значною мірою

детермінуючими людське життя, тому я їх називаю детермінантами несвідомого [8, с. 167]. Наші дослідження засвідчують, що архетипи організуються шляхом втілення індивідуального життєвого досвіду у логіку несвідомого, яка виражається у певних тенденціях поведінки, що знаходяться на межі примирення внутрішньої суперечливості психіки: устремління до життя та до смерті, лібідіозні (конструктивні) і мортідіозні (руйнівні) прагнення, прагнення до сили, досконалості та відчуття слабкості.

Отже, цілісний підхід до вивчення психіки суб'єкта передбачає розвиток у психологів здібностей працювати в не передбачуваній ситуації з поведінковим матеріалом (вербальним чи невербальним), який сприймається вперше і неповторно. Тут вступають у права вимоги екологічної валідності, при якій на авансцені є значущість тієї чи іншої події, а не кількісна одиниця. Об'єктивність даних забезпечується самою логікою матеріалу учасників навчання, яка проходить випробування динамікою та багаторівневістю групових феноменів, а зміни психіки суб'єкта, що ведуть до бажаного результату, відбуваються на латентному рівні.

У підсумку можна відмітити, що практична психологія на сьогодні у масштабному плані знаходиться в підпорядкуванні академічній (класичній) психології. Психокорекція в контексті задач академічної психології зорієнтована на дискретні особливості психіки з попереднім етапом психодіагностики, яка спирається на числові дані, що знаходяться поза смисловим полем психіки суб'єкта. Психодіагностика при цьому носить статичний, а не психодинамічний характер. Психокорекційний вплив зорієнтований на зміну дискретних особливостей психіки, які оцінюються психологом крізь призму норми і аномалії.

Тому важливим є глибинне дослідження психіки суб'єкта з її внутрішньою суперечливістю, витоки якої ідуть з дитинства. Важливо не втрачати гуманістичну орієнтацію на конструктивні (гуманістичні) початки (потенціал) людського “Я”, що суперечить орієнтації психологічної служби на відхилення, кризові явища та девіантну поведінку. Гуманістична психологія зорієнтована на норму, на розвиток потенціалу “Я”.

Практична психологія зможе претендувати на втілення в окрему галузь за умов розробки теорії психокорекційної практики глибинного пізнання психіки суб'єкта та відповідних методів психологічного впливу на його особистість, що нейтралізує тенденцію запозичення їх з академічної психології або ж психотерапії.

1. Абрамова И.С. Введение в практическую психологию. – М., 1995.
2. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2002, № 20, ст. 134.
3. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. – СПб. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 688 с.

4. Психотерапевтическая энциклопедия. – 2-е дополненное и переработанное издание / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – Санкт-Петербург: Питер. – 2002. – С.592- 593.
5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – С.246.
6. Український педагогічний словник / Укладач С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – С.149.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Просвещение, 1994.
8. Юнг К.Г. Йога и запад. – Львов, 1994. – 230 с.
9. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. Навч. посібник – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

В статті розглядаються основні проблеми практичної психології та її взаємозв'язок з іншими областями, такими як психологічна служба та академічна психологія. Представлено сутність та специфіку психокоррекційної практики, яка реалізується за методом активного соціально-психологічного навчання, розробленого академіком Т.С. Яценко.

ГРУПА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Суспільна проблема. Роль і значення групи у житті людини і суспільства неможливо оцінити. Через неї здійснюється вплив суспільних явищ на особистість, відбувається формування соціально значущих якостей індивіда, його переконань, установок, ціннісних орієнтацій та ін. Водночас, перебуваючи у реальній групі, особистість в більшості випадків має можливість вплинути на суспільні процеси, суспільну думку і уявлення, намагається їх змінити чи скоректувати. Розгляд групи як самостійного суб'єкта життєдіяльності та розвитку передбачає встановлення того, як номінальна спільність сторонніх людей перетворюється у реальне психологічне угруповання; які феномени і механізми свідчать про народження соціальної групи; яким чином проявляється групова згуртованість; яким є цикл життєдіяльності групи від моменту її народження до розпаду.

Актуальність проблеми. Перебуваючи у групі, особистість соціалізується, набуває досвіду міжособистісних відносин. Виникають у зв'язку з цим питання, пов'язані з тим, чи змінюється індивід, коли він стає членом тієї чи іншої групи; чи підлягають зміні його погляди, цінності, звички, поведінка; що відбувається з групою, яка акумулює у собі індивідуально-психологічні особливості її учасників, що впливає на перехід групи з одного якісного стану в інший; які процеси забезпечують стабільність та ефективність функціонування групи; як відбувається функціонально-рольова диференціація членів групи; яким чином залежить психологічна динаміка групи від її соціального статусу у суспільстві.

Мета повідомлення. З точки зору соціальної психології проаналізувати параметри та ознаки, котрі у сукупності характеризують групу як соціально-психологічний феномен, механізми впливу малої групи на особистість і особистості на групу, виявити загальну специфіку такого впливу.

Ключові слова: структура малої соціальної групи, комунікативний потенціал малої групи, владні відносини, функціонально-рольова диференціація, комунікативні мережі, комунікативна природа малої групи, соціально-психологічне середовище, соціально-психологічні функції групи.

Відомо, що одночасно людина, виконуючи різні соціальні функції, є членом численних соціальних груп, тобто вона формується на стику і перехрещенні цих груп, що має для неї певні наслідки. З одного боку, ця обставина сприяє визначенню об'єктивного місця особистості в системі соціальної діяльності, а з іншого – цей факт позначається на формуванні свідомості особистості, позаяк вона включена в систему поглядів, уявлень, норм, цінностей численних груп. Тут дуже важливо визначити “рівнодіючу” цих групових впли-

вів, яка і окреслює зміст свідомості особистості. У зв'язку з цим соціальні групи варто розглядати з позиції перехрещення різних групових впливів на особистість. Тобто для соціальної психології важливою є не тільки і не стільки констатація факту певної кількості людей і якихось відносин між ними, а змістовна характеристика групи, виявлення специфіки впливу групи на особистість і особистості на групу, особливостей взаємовідносин і взаємодії на рівні "група – індивід". Як вважає Г.Андреева, така постановка проблеми логічна з точки зору загальних методологічних принципів теорії діяльності, адже значущість групи для особистості передусім в тому, що вона (група) – це певна система діяльності, яка задана її місцем в системі суспільного розподілу праці і тому сама виступає як суб'єкт певного виду діяльності та через неї включена у всю систему суспільних відносин [1, с.139-140].

Відповідаючи на запитання про те, яким чином об'єднання людей набуває ознак соціальної групи, інші вчені (Л.Буева, А.Петровський, А.Донцов та ін.) також дотримуються тієї точки зору, що головною системоутворюючою та інтегруючою підвалиною групи є соціально обумовлена спільна предметна діяльність, яка може бути представлена як організована система активності взаємодіючих індивідів, що спрямована на доцільне виробництво матеріальних і духовних цінностей, котрі характеризують суспільство та спосіб його існування в даний проміжок часу. Приймаючи інтерпретацію групи як суб'єкта соціальної діяльності, вчені виокремлюють наступні психологічні характеристики групи: групові інтереси, групові потреби, групові рішення, групові норми, групові цінності, групову думку, групові цілі. Саме через прийняття цих характеристик, через розуміння факту певної психічної спільності з іншими членами даної соціальної групи відбувається усвідомлення індивідом своєї приналежності до групи.

В соціально-психологічних дослідженнях було встановлено, що серед найважливіших ознак соціальної групи, її найголовніших психологічних характеристик одне з перших місць посідає "ми-почуття", яке проявляється у потребі виокремлення однієї спільності від іншої і є своєрідним показником усвідомлення приналежності людини до певної групи. Саме в усвідомленні приналежності індивіда до соціальної групи, в розумінні групи як певної психологічної спільності і проявляється специфіка соціально-психологічного аналізу цього феномену. Не менш значущими є також інші соціально-психологічні характеристики та ознаки групи, такі як:

- функціонально-рольова диференціація, тобто розподіл функціональних ролей між членами групи чи її підгрупами, котрі обумовлені характером загальних цілей і завдань, умов і засобів реалізації, складом, рівнем кваліфікації осіб, що передбачає кооперативну взаємозалежність учасників, взаємодоповнювання внутрігрупових відносин;

- наявність органів планування, координації, мотивації, організації і контролю групової життєдіяльності та індивідуальної поведінки, які забезпечують цілеспрямованість та стабільність існування групи, ефективність її функціонування через прийняті рішення і персоніфіковані в одній особі, що наділена в групі певним статусом (вождя, керівника тощо), представлені підгрупою, яка має відповідні повноваження (парламент, дирекція, ректорат тощо), чи розподілені між членами групи;
- визнання соціальної групи як людської спільності з боку соціального оточення (участь групи в процесі міжгрупової диференціації).

Ряд авторів окрім групових цінностей, групових норм, групових рішень виокремлює такі групові ознаки, як групова пам'ять, групова воля, групове мислення та ін. Якщо перші з наведених характеристик доволі широко вивчаються в соціальній психології як такі, що належать до особливих групових утворень, то останні викликають спір з точки зору того, чи є вони взагалі психологічними показниками групи. Загалом, аналіз соціально-психологічних уявлень про природу малої соціальної групи дозволяє виокремити такі властивості певного об'єднання людей, які роблять його дійсною людською спільністю: усталеність, тривалість існування, перевага інтеграційних тенденцій, достатня чіткість, виразність границь, виникнення почуття "Ми", близькість норм і моделей поведінки, наявність взаємовідносин, взаємозв'язку і взаємозалежності учасників групи, що дозволяє задовольняти певні потреби, інтереси, цілі, та ін. Форми групових взаємовідносин та групової взаємозалежності надзвичайно різні: від каналів комунікації, звичаїв, традицій, масових дій, аж до проявів емоцій на рівні любові, егоїзму тощо. Але всі вони так чи інакше реалізуються в широкому контексті соціальної діяльності, яка є основою, інтегруючим чинником і головною ознакою соціальної групи. Здійснення спільної діяльності, загальна участь членів групи в ній, з одного боку, обумовлює формування психологічної спільності між ними, а з іншого – приводить до виникнення групи як реального психологічного об'єднання. Саме за таких умов група стає соціально-психологічним феноменом, тобто об'єктом соціально-психологічного дослідження. Отож, якщо прийняти таку точку зору, то можна погодитися з тими соціальними психологами, які стверджують, що з відходом чи відмиранням діяльності перерветься спільність, а разом з нею і перестане існувати група.

Вище вже йшла мова про те, що в традиції соціальної психології досліджувати різні аспекти характерологічних ознак групи, їх впливу на особистість та ін. При цьому потрібно зазначити, що аналіз цих ознак здійснюється різними шляхами. Перш за все, мають місце так звані "груповий" та "індивідуальний" підходи, які є наслідком двох джерел виникнення соціальної психології: із соціології та із психології. Обидва підходи спрямовані на пошук причин

соціальної поведінки індивідів. Проте, якщо представники індивідуального підходу (переважно американської соціальної психології) шукають тільки найближчі причини такої поведінки і для них група важлива лише як факт одночасної присутності певної кількості людей, то ті дослідники, котрі сповідують "груповий" підхід (характерний для європейської соціальної психології), намагаються обґрунтувати ідею необхідності урахування соціального контексту при аналізі психології групи. В працях європейських соціальних психологів (Г.Теджфела, С.Московічі та ін.) показано, що людина у групі – це одна з особливостей її існування, що суспільство має власні структури, котрі не можуть описуватися у тих самих поняттях, що і характеристики особистостей. Саме тому теоретичні та прикладні соціально-психологічні розробки мають враховувати взаємозв'язок між функціонуванням людської психіки і соціальними процесами та подіями, які формують це функціонування і водночас самі їм формуються.

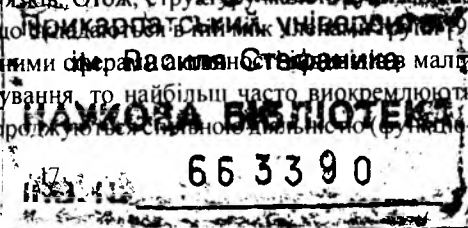
Звернення до історії соціальної психології дозволяє детальніше побачити варіативність підходів щодо взаємозв'язку групи і особистості. Так, Г.Лебон явно віддавав перевагу окремому індивідууму [5]. В. Вунд тяжів до таких соціально-психологічних феноменів, як мова, традиції, звичаї [3]. К.Левін вбачав у групі певну динамічну реальність, через яку і завдяки якій індивід може задовольняти численні свої потреби. Він стверджував, що група є життєвим простором людини, основою для функціонування особистості, засобом для реалізації цілей. Людина, на його думку, це частина групи, носій її ідей. Звертаючи увагу на ті проблеми, що стосуються збереження індивідуальності особистості в групі, К.Левін оптимістично ставився до аспектів, котрі обмежують особистісну самореалізацію індивіда, не вважав їх фатальними [6]. Французький соціальний психолог С.Московічі протиставляє людину як саму по собі і людину як члена групи: в першій він бачить раціональний, розумний початок, а в другій – певну загальну суть, яка подавляє її власну. Автор зазначає, що коли люди збираються разом, в них дуже скоро починає проглядатися натовп, вони змішуються між собою, змінюються, перетворюються, їм навіоється колективна воля, яка примушує мовчати їхню особисту волю [8]. В наявності – точка зору, яка зводиться до наступного: група як явище принижує людську сутність, людську особистість; разом з тим, перемога мас є фактом, що історично відбувся, отож його потрібно вивчати та аналізувати. Загалом, група як закономірний наслідок соціального устрою, як об'єктивний факт, з яким не можна не рахуватися, визнається багатьма сучасними соціально-психологічними напрямками. Поширеною є думка, згідно з якою існування людини як унікальної індивідуальності в системі міжособистісних відносин і як члена групи в системі міжгрупових відносин не протиставляється.

Суттєвим є також факт, що із всіх типів груп найбільшу увагу переважно в американській соціальній психології отримала мала група. В цілому, пред-

ставлений нижче опис малої групи і групових процесів, що в ній відбуваються, зовсім не вказує на ізолюваність малих груп від великих. Умовне роз'єднання двох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих блоків єдиної системи – життєдіяльності в групах – необхідне лише для більш повного аналізу таких складних феноменів, якими є соціальна група і групові процеси. Більше того, зазначений опис дозволяє глибше враховувати суттєві характеристики і параметри групи (в даному контексті малої) при вивченні процесів, що в ній відбуваються. При цьому важливо також підкреслити, що групові процеси розглядаються у зв'язку із спільною груповою діяльністю.

В малій соціальній групі існують численні зв'язки. Вона являє собою складну систему спілкування та взаємин як всередині між учасниками групи, так і ззовні. Постає питання: якими властивостями повинна володіти деяка сукупність людей, щоб її можна було охарактеризувати як структуровану цілісну спільність? В дослідженнях показано, що малу соціальну групу складають люди, котрі часто взаємодіють один з одним, визнають себе як членів однієї групи, розділяють загальні норми групи, беруть участь у виконанні спільної цілі, сприймають групу як джерело задоволення, знаходяться в кооперативній взаємозалежності, відчують себе як деяку єдність, координують дії стосовно середовища. Стаючи членами групи, впливаючи на групу, індивіди наділяють останню певними характеристиками: активним спільним досягненням щодо постійної загальної цілі, котра оцінюється саме як ціль групи і відповідає різноманітним персональним інтересам; емоційними взаємовідносинами між членами групи; сильною взаємозалежністю осіб, що утворюють групу; диференціацією ролей між членами групи; виробленням загальних групових норм і специфічної групової культури; впливом на особистість. Стосовно особистості група виконує ряд функцій: 1) прилучає її до соціальних, моральних, естетичних та інших цінностей (названа функція виконується групою тому, що вона є відкритою соціальною системою і свої цілі, завдання, систему зв'язків черпає із суспільства); 2) вплив групи на особистість позначається у виховній і коригувальній функції (хоча сама людина творить і формує себе та своє оточення, однак при всьому цьому група є тією могутньою силою, яка у своєму арсеналі містить такі засоби впливу, котрих немає в особистості: групова думка, переконання, роз'яснення, критика, змагання та ін.).

Перелік необхідних для визначення структури малої групи соціально-психологічних характеристик можна було б продовжити. Головним залишається факт наявності у групі системи зв'язків. Отож, структуру малої групи можна визначити як сукупність зв'язків, що існують між її членами (Левін, 1939, с.295). Виходячи з того, що основними характеристиками малої групи є спільна діяльність і спілкування, то найбільш часто виокремлюють структуру зв'язків і відносин, що породжує її спільну діяльність (Левін,



нальних, організаційних, управлінських, економічних) і структуру зв'язків, що породжуються спілкуванням і психологічними відносинами (комунікативну структуру, структуру емоційних відносин, рольову і неформально-статусну структуру).

Відомо, що переважна частина малих соціальних груп виникає у зв'язку з необхідністю вирішувати певні суспільні завдання, у ході реалізації яких члени групи виконують відповідну спільну діяльність, обмінюються інформацією, узгоджують свої дії з логікою трудового процесу, дотримуються певних вимог та ін. Така сукупність взаємовідносин будується за адміністративним, технологічним чи правовим принципами і зумовлена об'єктивними соціальними відносинами, до яких члени групи залучаються незалежно від уподобань, бажань, симпатій чи антипатій. В соціальній психології такі офіційні відносини, які фіксуються і охороняються соціальними інститутами, законодавством, інструкціями, наказами тощо, переважно носять назву формальних. Тобто відносини у формальній структурі відбуваються за діловим принципом, а місце особистості в системі офіційних зв'язків визначається тим, наскільки ефективно індивід реалізує у групі специфічну для неї соціальну функцію. Тобто індивідуальні якості людини важливі не самі по собі, а в контексті виконання цієї функції: якщо допомагають вони її виконувати, то особистість як член офіційної групи нею приймається.

Неформальна (емоційна) структура відтворює неофіційні взаємини між членами групи. Через неформальні зв'язки можна успішно впливати на групову свідомість працівників, зменшуючи вагу соціальних конфліктів. Спеціалісти з проблем управління М.Х.Мескон, М.Альберт, Ф.Хедоурі [7] називають потреби, які зумовлюють вступ індивіда до неформальної системи зв'язків:

- потреба в допомозі (люди вважають за краще звернутися за порадою чи допомогою щодо виконання дорученої справи до друзів, колег по роботі, аніж до офіційного керівництва, що може пояснюватися невпевненістю у собі, острахом критики та ін.);
- потреба у захисті (має місце тоді, коли підлеглі незадоволені умовами праці, не довіряють керівництву або хочуть приховати свої помилки чи друзів);
- потреба в інформації (оскільки у формальних структурах не вся інформація доходить до працівників, люди вдаються до неформальних каналів передачі інформації);
- потреба у тісному спілкуванні та симпатії (люди хочуть бути ближче до тих, кому симпатизують).

Коротко проаналізуємо основні характеристики неформальної структури малої групи, які виявляють за допомогою соціометричної методики [Дж.Море-

но]. Перш за все йдеться про соціометричний статус членів групи, тобто місце, яке вони займають у системі міжособистісних переваг і відхилень. Статус людини в структурі емоційних переваг передусім розглядається як певне вираження міри привабливості, симпатії її особистості для інших: чим вищий статус, тим привабливішим є даний член групи для решти, тим вищою є потреба у спілкуванні з ним. У соціометричній статусній ієрархії виокремлюють три категорії: популярні (це емоційно привабливі особи, які мають значну кількість позитивних виборів і мало відхилянь), середні і непопулярні (серед них можуть бути члени групи із статусами зневажливих, знехтуваних, ізольованих, де у перших є позитивні вибори, але їх мало, у других – немає позитивних виборів і різна кількість відхилянь, у третіх – відсутні як вибори так і відхилення). Друга характеристика неформальної структури пов'язана із взаємністю соціометричних виборів. Чим більше взаємних виборів, тим стабільнішим є реальне становище індивіда у групі. Щодо групової структури, то вона також набуває різного виду в залежності від того, чи є в ній міні-спільності людей, які взаємно віддають перевагу один одному, чи багато членів групи визначилося із своїми симпатіями та антипатіями. Якщо відповідь негативна, то можна констатувати, що група перебуває у складному періоді свого становлення і розвитку, який характеризується перш за все емоційною незадоволеністю та конфліктністю. Наступна характеристика – наявність мікрогруп та особливості взаємовідносин між ними. Йдеться про те, що будь-яка мала група, в якій є більше 10-20 осіб, тягнє до внутрішнього переструктурування. Тобто у середині цієї групи можуть існувати дрібніші спільності – мікрогрупи, члени яких пов'язані відносинами взаємних переваг, а самі мікрогрупи певним чином взаємодіють між собою. Взаємовідносини між цими мікрогрупами можуть бути конфліктними чи позитивними, можуть орієнтуватися на одних чи інших лідерів та ін. Все це в кінцевому рахунку визначає емоційний клімат всієї групи, позначається на самопочутті її членів. Остання характеристика – система відхилянь у групі. Існують різні варіанти стосовно того, чи визначилися члени групи у своїх антипатіях, як розподіляється в групі емоційна агресія. У одних групах практично всі дістають певну кількість відхилянь, навіть високостатусні члени, в інших – є постійні особи, які приймають на себе більшу частину відхилянь. Загальний характер розподілу відхилянь суттєво впливає на спілкування у групі.

Сприймання людьми свого соціометричного статусу зазвичай є емоційно забарвленим і здійснюється у формі переживання. При цьому емоційне ставлення людини до свого статусу не завжди збігається з його об'єктивною величиною. Успішна позагрупово діяльність члена групи (спортивні досягнення, участь в олімпіадах, відзнака у мистецтві та ін.) може підвищити його статус.

Комунікативну структуру малої соціальної групи можна визначити як своєрідні відносини членів групи між собою і зовнішнім середовищем,

спрямовані на створення і актуалізацію комунікативного потенціалу групи і реалізуються в системі інформаційних зв'язків. Комунікативний потенціал групи, у свою чергу, – це комунікативні можливості групи, концентрація певного об'єму групової інформації з метою її подальшого чіткого розподілу між усіма учасниками комунікативного процесу, використання для прогнозування відносин та контролю за ними, взаємного розуміння, розвитку критичного мислення. Комунікативна структура групи може бути представлена як мережа офіційних та неофіційних каналів чи шляхів, по яких у групі відбувається обмін діловою інформацією та думками. При цьому офіційні канали зв'язку встановлені певними інструкціями (задані адміністрацією та ін.) і зв'язують людей по вертикалі та горизонталі, а неформальні – це ті, котрі не збігаються з офіційно встановленими [10, с.105].

Враховуючи той факт, що велика кількість завдань, яка виконується групами, вимагає комунікації, є потреба комунікативну природу малої соціальної групи розглянути детальніше (комунікація в даному контексті використовується у широкому розумінні цього поняття). Мала соціальна група – це та спільність, де щоденно відбувається процес спілкування: люди обмінюються інформацією, контактують з приводу виконання певного завдання, вступають у взаємодію, розв'язуючи назрілу проблему, приймаючи групове рішення. Вони здійснюють комунікацію і коли просто спілкуються, обговорюючи спільно переглянуті кінофільм чи театральну виставу. В будь-якій із названих ситуацій успіх її визначається не лише уміннями індивіда слухати один одного та передавати інформацію, його здатністю зрозуміти співрозмовника, прийняти позицію іншого чи не погодитися з нею, коректно аргументуючи чому, але й комунікативними можливостями самої групи, функціонування якої, її успішний розвиток не можливі поза комунікацією, без взаємодії та сприйняття людьми один одного, координації і погодження дій, нормативного регулювання групової поведінки, групових цінностей.

Що ж становить основу комунікативного потенціалу малої групи? Є чи мало досліджень, в яких підкреслюється важливість впливу соціально-психологічних особливостей групи, соціально-психологічного клімату, умов та характеру спілкування в ній на успішність процесів міжособистісної взаємодії, на розвиток у членів групи особистісних і професійних якостей, на формування у них соціально-перцептивних здібностей. Вчені розглядають групу як суб'єкт спілкування, актуалізуючи роль комунікації у формуванні самосвідомості особистості і способів регуляції нею своєї поведінки. Дослідники виокремлюють широкий діапазон комунікативних знань, вмінь і навичок, якими повинен бути наділений як окремих учасників взаємодії, так і група в цілому. При цьому змістом спілкування у групі виступають обмін інформацією, взаємодія та взаєморозуміння, розв'язання групових завдань, групових конфліктів, які

неможливі без сприйняття людьми один одного і без міжособистісних взаємодій. В ряді робіт стверджується, що психологічні характеристики групи як суб'єкта спілкування та її особливості як суб'єкта спільної діяльності тісно пов'язані між собою (А.Донцов, А.Петровський та ін.). Зокрема, вказуючи на двосторонній і обопільний зв'язок спілкування і діяльності в групі, підкреслюється, що рівень психологічного розвитку групи як суб'єкта спілкування є тим вищим, чим повніше і глибше усі міжособистісні відносини в ній опосередковані суспільно цінним і особистісно значущим змістом спільної діяльності.

Систематизація та аналіз наукових досліджень стосовно комунікативного потенціалу групи дає можливість говорити про нього як про сукупність психологічних характеристик групи у форматі спілкування, її комунікативних можливостей, які визначаються внутрішніми і зовнішніми зв'язками. Наявність учасників взаємодії і зв'язків є важливою умовою розвитку групи, а отже і умовою розвитку її комунікативного потенціалу. Відносини і зв'язки породжують певну нову комунікативну якість, яка відрізняється від простої суми впливів. Ця нова якість і закріплюється у тому, що зветься комунікативним потенціалом групи. В.Рижов, вивчаючи структуру комунікативного потенціалу групи, як головний і визначальний компонент виокремлює мотивацію спілкування, яка відтворює стан групової мотивації спільної діяльності, мотиваційну єдність групи. Другим блоком властивостей групи, які складають її комунікативний потенціал, є, на думку вченого, стиль внутрігрупового спілкування. Цей блок містить численні характеристики, які становлять психологічний клімат групи: емоційно-міжособистісні відносини, характер емоційної ідентифікації, характер прийняття відповідальності, взаємозв'язок комфортності і самовизначення, характер керівництва і лідерства, рольова структура групи, організаційна єдність групи та ін. Третій блок характеристик пов'язаний з комплексом соціально-перцептивних можливостей групи, зокрема таких, як перцептивно-орієнтаційна єдність групи в пізнанні своїх членів; точність групової оцінки особистості; групова оцінка місця і ролі особистості у структурі групи. В якості четвертого блоку властивостей групи як суб'єкта спілкування автором називаються соціально-рефлексивні здібності групи, тобто адекватність групового відображення можливостей групи (ділових і комунікативних) та адекватність групового відображення структури групи [13].

Ядром комунікативного потенціалу групи є її цілі, цінності та норми, які виступають важливим чинником регуляції міжособистісних відносин у групі, допомагають виробляти загальну систему зв'язків як всередині групи так і ззовні, створюють потенційну комунікативну енергетику групи, визначають місце соціальної групи у форматі спілкування, в загальній системі соціальних відносин.

Реалізація комунікативного потенціалу групи відбувається через досягнення головної цілі групи, тобто можна вести мову про комунікацію як про засіб.

за допомогою якого розв'язується основна проблема групи. Головна ціль “пронизує” усе полотно комунікативного потенціалу групи і “матеріалізується” шляхом: здійснення соціально-психологічної функції групи; виконання інтегруючої ролі у забезпеченні дієвості інших функцій групи; функціонування комунікативної структури групи (рис. 1).

Механізм переходу потенційного в актуальне є складним процесом, який передбачає ряд кроків. Перш за все, до того часу, поки немає потреби у спілку-

ванні, комунікативний потенціал залишається на рівні передбачення, гіпотетичної можливості групи, внутрішньої сили. Коли ж виникає потреба у спілкуванні, котру спонукує ціль, потенціал актуалізується, “приводиться” у готовність і тільки потім реалізується. При цьому момент актуалізації є надзвичайно важливим, адже він включає внутрішню підготовку, тобто те, що можна означити поняттями “збирання комунікативних сил”, усвідомлення, мобілізація комунікативних можливостей для досягнення наміченого. Важливою тут також є і наступна обставина, котра безперечно має місце і при реалізації інших можливостей групи: відносини між потенційним і реальним враховують момент втрат (мотиваційних, координаційних). Йдеться про те, що актуальні комунікативні дії членів групи завжди дорівнюють комунікативному потенціалу за мінусом втрат у процесі здійснення реального спілкування.

Важливим компонентом соціально-психологічної функції є психологічна підтримка групою чинків окремого її члена, що проявляється у схваленні своєчасно виконаного завдання, у наданні йому необхідної консультації, попередження, в разі необхідності, з боку цього члена необдуманих вчинків. Така позиція групи є надійним гарантом групового просування, збереження спільності, зміцнення групових відносин. Ще один аспект соціально-психологічної функції пов'язаний із проблемою керівництва/лідерства у групі. Йдеться про вміння керівника регулювати комунікативні процеси та способи поведінки членів групи, загальні особливості ділового та неформального спілкування, рольову диференціацію, міжгрупові відносини та ін.

Формат соціально-психологічного середовища відтворює комунікативну діяльність групи. В цьому контексті доречно послатися на дослідження В.Казміренка [4], який, розглядаючи соціально-психологічний простір організації, його складові й властивості підкреслює, що вони (ці характеристики) опосередковані або фізичним середовищем (наприклад, величина, форма чи відносне розташування частин), або системними властивостями організації (цілісність, структурність, автономія частин чи їх функціональна однорідність). Вчений, виокремлюючи також особливу групу власне психологічних властивостей, вважає, що поза соціальною діяльністю організації, поза взаємовідносинами і взаємодією людей соціально-психологічний простір не існує, він завжди має об'єктивні форми, що дані партнерам у системі певних оцінок, уявлень та образів. Дослідником доведено, що в координатах простору реалізуються основні якісні переходи, такі, як “ізоляція – контакт – наближення”, “суперництво – опозиція – конфлікт” тощо, відбувається формування позицій і диспозицій партнерів, що вступають у взаємодію та інше. В.Казміренко виокремлює наступні властивості соціально-психологічного простору організації, які можна вважати фактом конкретизації розуміння сутнісної характеристики соціально-психологічного середовища та його впливу на комунікативний потенціал групи

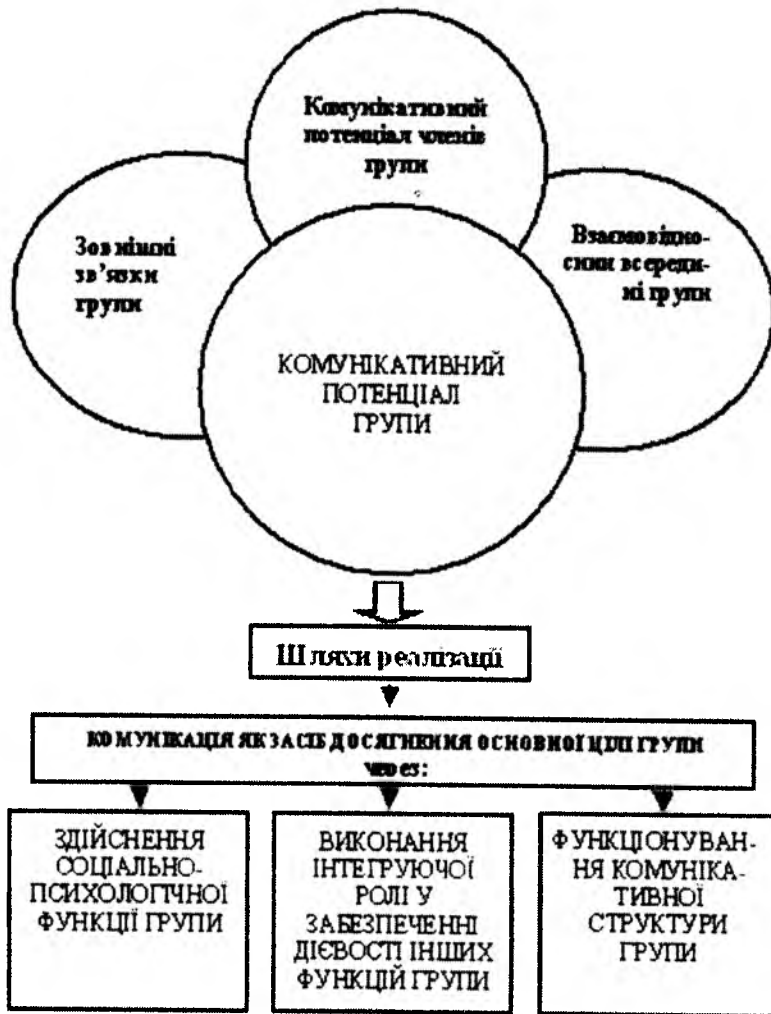


Рис. 1. Комунікативна природа малої групи

в процесі переходу потенційного в актуальне:

- соціально-психологічний простір організацій завжди ієрархічно і багатозначно структурований (соціально-психологічний простір – це: простір намірів і цілей, простір відносин і позицій, простір взаємозв'язків і взаємозалежностей);
- соціально-психологічні параметри простору відносно статичні, задаються ззовні й пов'язані з функціональними та соціотехнічними характеристиками організації;
- величина, форма і місце в соціально-психологічному просторі завжди суб'єктивно сприймаються і мають різний ступінь суб'єктивної актуальності (кожний член групи на основі своїх статусних і рольових позицій включений в систему взаємодії; насиченість функцій і професійний досвід створюють певний комплекс установок, умов, що опосередковують відмінності у суб'єктивному сприйнятті соціально-психологічного простору);
- соціально-психологічний простір може мати різні значення комфортності як для окремої людини, так і для структурної одиниці, групи тощо.

Зазвичай діалогічний тип відносин в процесі реалізації комунікативного потенціалу групи вважається універсальною, необхідною умовою ефективності групової комунікації, формою розкриття потенційних комунікативних можливостей учасників взаємодії. Хоча в науковій літературі виокремлюють й інші психологічні критерії ефективності: задоволеність від приналежності до групи та від самого процесу спілкування, авторитет комунікативного лідера та ін., які визначають рівень сформованості соціально-психологічного клімату групи. Стосовно діалогічної стратегії групи, то вона виходить з визнання повноцінності та принципової рівноправності учасників взаємодії, не залежно від того, яка різниця у них за соціальним статусом, рівнем знань і досвіду. В широкому розумінні актуальна комунікативна дія учасників комунікативного процесу і групи в цілому – це розв'язання групової проблеми засобами спілкування; накопичення комунікативного досвіду учасниками взаємодії; спосіб організації певної системи відносин на різних рівнях, наприклад, “особа – група”, “індивід – окремі члени групи”, “група – інші групи” тощо; система соціально-психологічного забезпечення розвитку особистості та групи в цілому. Отже, розуміння комунікативної природи малої соціальної групи – це єдність психологічної та соціальної основи спілкування, співвідношення внутрішнього і зовнішнього, об'єктивного й суб'єктивного, індивідуального і групового.

Ділове спілкування має свої переваги передусім в тому аспекті, що забезпечує індивіду можливість швидко залучатися у комунікацію та взаємодію як всередині організації, так і з представниками різних соціальних груп, різних цінностей, своєчасно передавати потрібну інформацію, налагоджувати необ-

хідні зв'язки. Однак ефективність ділових контактів може знизитися через надмірну регламентацію і формалізацію відносин, замовчування певної інформативності. Таким чином, неминучим є факт звернення людини до неформального спілкування з метою компенсації недоліків офіційних відносин і певною мірою захисту себе від формальної структури. Інформація, отримана неформальним шляхом, може випереджувати офіційну інформацію, іноді вона буває на рівні чуток, тобто недостатньо достовірною [11, с.391].

Відомо, що володіння інформацією, – це важливий показник становища члена групи. Маючи доступ до інформації та її збереження, людина комфортніше почуває себе в групі, отримує певні групові привілеї. Отже, в комунікативній структурі малої групи особливе значення мають: становище, яке займають індивіди в системі комунікацій (доступ до отримання, збереження та передачі інформації, наявність комунікативних лідерів, тобто осіб, які є інформаційним центром групи); об'єм інформації, важливий і необхідний для здійснення життєдіяльності групи; способи циркуляції інформації, направленість та інтенсивність комунікацій в групі; характер інформації (залежить від групової позиції людини: чим вищим є статус, тим більш доброзичливий характер надається інформації, яку потрібно передати).

Аналізуючи інформаційні групові зв'язки, часто користуються поняттям “комунікативна мережа” і виокремлюють два типи таких мереж: централізовані і децентралізовані (рис. 2). В групах, де діють централізовані комунікативні мережі, механізм передачі інформації наступний: один з членів групи знаходиться у центрі інформаційних потоків і відіграє основну роль в міжособистісній взаємодії та організації обміну інформації, її руху в заданому напрямку; через головну особу по сприйманню та передачі інформації (комунікативного лідера) здійснюється спілкування інших учасників загального комунікативного процесу, які безпосередньо між собою контактувати не можуть.

В децентралізованих мережах можливості всі учасники взаємодії знаходяться у комунікативній рівності, тобто кожен, вступаючи у пряме спілкування з іншими, наділений однаковими можливостями приймати, передавати, переробляти інформацію. Вважається, що групи з децентралізованими комунікативними структурами успішніше розв'язують складні і творчі завдання, у таких групах вищою є задоволеність індивідів процесом спілкування та членством у групі.

У соціальній психології під структурою соціальної влади і впливу в малій групі зазвичай розуміють сукупність зв'язків між членами групи, яка характеризується спрямованістю та інтенсивністю їхнього взаємного впливу. Тобто в групі складається особливий тим міжособистісних відносин, побудованих на впливі, владі і підлеглості. В даному контексті варто визначитися з поняттям “влада”. В широкому соціально-філософському трактуванні дана категорія

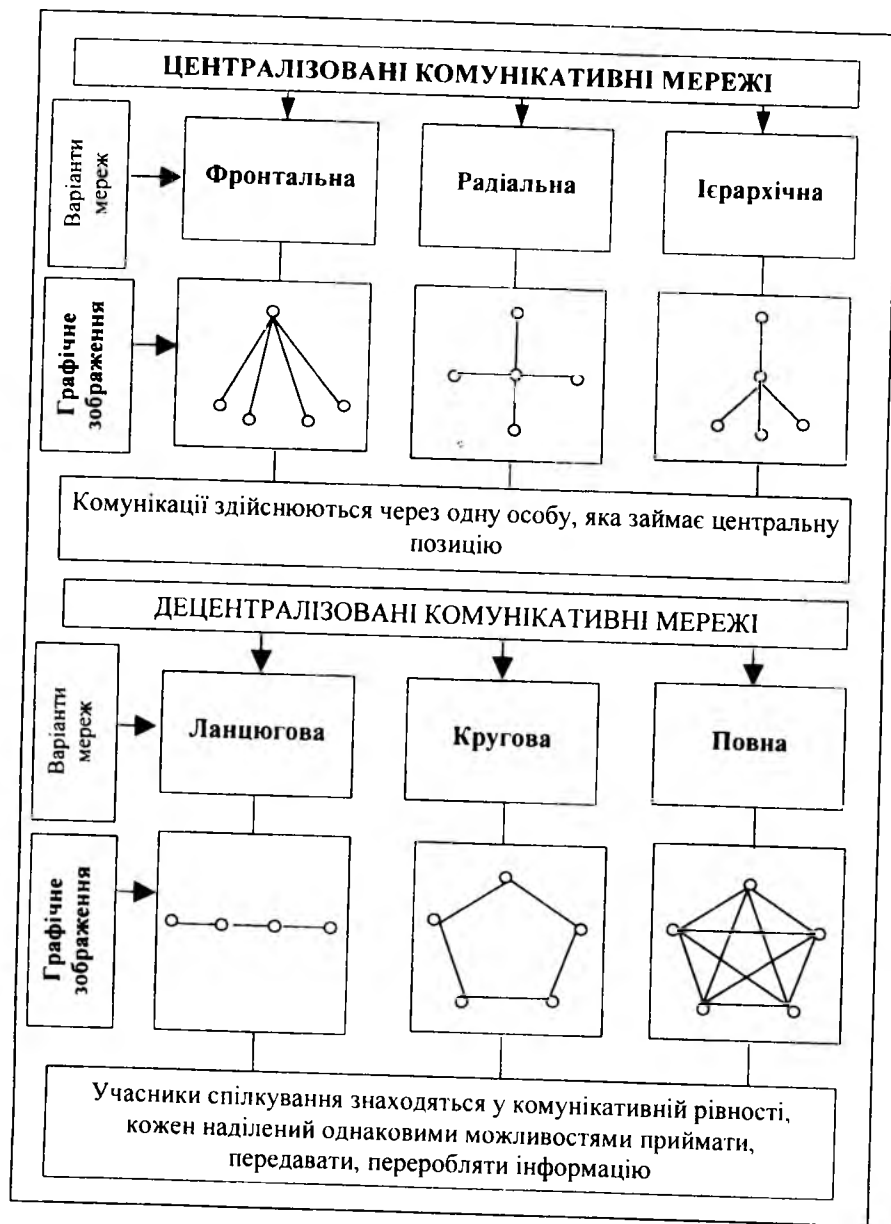


Рис. 2. Типи комунікативних мереж

розуміється як здатність і можливість здійснювати певний вплив на діяльність, поведінку людей за допомогою різних засобів – волі, права, авторитету, насилля. Більш вузьке розуміння влади зводиться до наступного: влада – це можливість впливати на інших людей. Аналізуючи дану категорію, дослідники Дж. Френч і Б. Рейвен виокремлюють п'ять джерел (форм) влади: 1) влада надається індивіду в рамках діючого закону і його офіційної посади в організації; 2) влада, що заснована на винагороді, проявляється у тих випадках, коли людина виконує прохання або інструкції іншого індивіда в надії на певне заохочення, для прикладу, збільшення заробітної платні, відпустка або більш цікава робота; 3) влада, що базується на примусу, полягає в здатності отримати бажану згоду під тиском і страхом покарання і приймає форми доган, пониження у посаді, звільнення, і нарешті погрози фізичного насилля (іншими формами примусової влади є словесні напади або присутність керівника під час виконання робіт його підлеглими); 4) референтна влада базується на особистісних якостях керівника, що сприймаються його підлеглими як привабливі (бажання співробітників бути схожими на такого керівника наділяють останнього певною додатковою владою над ними); 5) влада, що заснована на досвіді, проявляється у тих випадках, коли оточуючі визнають, що індивід наділений недоступними для них спеціальними знаннями, а отже з готовністю приймають пропозиції професіонала [15].

В малій групі соціальна влада представлена двома основними формами: лідерство і керівництво. При цьому одні лідери чи керівники є більш впливовими, а інші – менш авторитетними. Можна назвати декілька причин, чому вплив керівника має позитивний або ж негативний відтінок. Перш за все, індивідам, що грають керівні ролі, доводиться спонукати до участі у виконанні поставленого завдання себе й інших – підлеглих. А це залежить від індивідуальної майстерності керівника, його професіоналізму, комунікативних та інших вмінь, авторитету, стилю керівництва, наявної влади. Наступна обставина пов'язана з тим, що група, на яку здійснює вплив керівник, включає в себе індивідів, котрі мають різні інтереси і світогляд, подекуди рідкісний спосіб мислення. Безумовно все це неоднаково піддається впливу, по-різному проявляється в індивідуальній поведінці підлеглих. Для прикладу, у той самий час, коли керівник жадає виконання певних завдань і обов'язків, співробітник може бути зайнятий розв'язанням більш цікавого з його точки зору питання. Важливим етико-психологічним джерелом впливу керівника є дотримання ним моральних принципів взаємодії, у процесі якої реалізується не лише соціальний, але й психологічний контакт [12, с. 17]. Можливою є ситуація, коли особистісні принципи члена групи вступають у суперечність з принципами або політикою групи, що виступає підґрунтям для довготривалих конфліктів, психологічних бар'єрів, соціального напруження. Залежно від того, яким способом здійснюється вплив, виокремлюють різні типи соціальної влади: примус, винагорода, експертна влада тощо.

У рольовій структурі малої групи особливе значення має розподіл групових ролей, тобто типових способів поведінки, які пропонуються, очікуються і реалізуються учасниками групового процесу. О.Філатова [14] характеризує три сукупності групових ролей у відповідності з трьома можливими позиціями людини в групі: ті, що орієнтовані на завдання (ініціювання, інформаційний пошук, передача інформації, передача думок, оцінювання та ін.), на відносини (схвалення, підтримка, забезпечення компромісу тощо) і на себе (блокування, відторгнення, агресивність, уникнення, домінування, прохання про допомогу та ін.).

Безперечно, є й інші класифікації ролей. Так, Т.Сарбін і В.Ален, враховуючи ступінь прийняття індивідом його ролі, виділяють сім стадій присвоєння ролі людиною і відповідно сім видів ролей [2]: нульова (позначення ролі є формальним); ритуальна (виконання ролі без внутрішньої зацікавленості); особистісно-прийнята (поглиблене виконання ролі); виконання ролі під гіпнозом; невротичне занурення у роль; екстатичне виконання ролі; максимальне включення у роль (під впливом віри у надприродні сили). Є точка зору, згідно з якою кожна група має той набір ролей, який відповідає певному етапу у її розвитку. Інша думка полягає в тому, що набір ролей у групі практично один і той самий. Він формується на самих ранніх етапах становлення групи. Ще одне твердження полягає в тому, що для отримання дійсно ефективної групи необхідно вісім ролей [2]:

- голова (людина, яка здійснює керівництво командою і координує її дії; він може не бути творчою людиною, але має бути врівноваженим, дисциплінованим);
- організатор (це ініціативна, мобільна і найбільш впливова особа у групі, яка спонукує інших до дії);
- мозковий центр (люди, які входять у мозковий центр, є джерелом оригінальних ідей і пропозицій, в інтелектуальному плані здійснюють вплив на інших);
- контролер (наділений аналітичним складом розуму, може побачити слабкі місця в аргументах);
- дослідники резерву нових службовців (такі люди приносять у групу нові контакти, ідеї, вдосконалення);
- трудоголики (практичні організатори всієї діяльності групи; вони перетворюють ідеї у виконувани завдання);
- координатори команди (такі члени групи згуртовують усю команду, вислуховують, заохочують, підтримують інших);
- детермінатор (він турбується про те, щоб завершити справу у призначені терміни).

Загалом, вияв типів і видів ролей викликає певний інтерес, однак важливішим є питання про адекватну рольову структуру малої групи, про співвідношення набору ролей і особливостей групової життєдіяльності.

Висновки. Соціальна психологія має справу з реальними групами, учасники яких взаємопов'язані між собою спільними цінностями, діями, взаємозалежні у способі життя, впливають один на одного з метою задоволення значущих потреб, цілей та інтересів. Ці реальні об'єднання соціальними психологами розглядаються з різних точок зору, котрі тільки у сукупності можуть дати більш повне розуміння такого феномену як мала соціальна група. По-перше, група аналізується як посередник між суспільством і конкретною людиною. Тобто йдеться про взаємозв'язок на рівні "індивід – група – суспільство". По-друге, група розглядається як самостійний суб'єкт життєдіяльності, становлення, розвитку і формування. По-третє, група вивчається з точки зору важливого соціального інституту для індивіда.

Мала група в соціальній психології досліджується і як простір, на якому зустрічається окремий індивід і суспільство, і як самостійний суб'єкт активності, і як важливий соціальний інститут соціалізації особистості. В якості вагомого чинника функціонування соціальної групи розглядається спільна діяльність її членів, серед основних ознак якої називають такі: просторова і часова присутність членів групи, котра створює можливість спілкування; наявність єдиної мети; розподіл функцій і ролей між учасниками спільної діяльності. Також стверджується, що значущість для людини численних відносин, в які вона вступає перебуваючи в тій чи іншій групі, може бути до кінця усвідомлена лише тоді, коли самі ці відносини представлені в контексті соціальної групи як її суттєва характеристика.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 387 с.
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. Теоретические ориентации. – М.: МГУ, 1978. – 269 с.
3. Вундт В. Задачи и методы психологии народов // Социальная психология: хрестоматия. – М., 1999. – С. 37-48.
4. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
5. Лебон Г. Психология народов и масс. – СПб.: Макет, 1995. – 316 с.
6. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. – СПб., 2000.
7. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. – М.: Дело, 1993. – 702 с.
8. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / Пер. с фр. – М.: Центр психологии и психотерапии, 1998. – 480 с.
9. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Феномен комунікації в управлінні // Актуальні проблеми психології. – Т. 1.: Соціальна психологія. Психологія управ-

ління. Організаційна психологія. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Ч. 6. – С. 100-106.

11. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. – К.: Академ-видав, 2003. – 568 с.
12. Орбан-Лембрик Л.Е. Морально-психологічні джерела управління // Наукові праці МАУП. – К.: МАУП, 2002. – Вип. 4: Соціально-психологічні проблеми вдосконалення управлінської діяльності. – С. 16-19.
13. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки: Автореферат диссертации доктора психолог. наук. – Н. Новгород, 1995.
14. Филатова О.Г. Социальная психология. Конспект лекций. – СПб., 2000.
15. Cartwright D., Zander A. Group Dynamics. Research and theory. – N.Y., 1968.

Автор анализирует параметры и признаки, которые характеризуют малую группу как социально-психологический феномен, механизмы ее влияния на личность.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МЕДИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. У процесі професійної діяльності медичний психолог покликаний вирішувати констатуючі та розвиваючі завдання. В результаті вирішення констатуючих завдань формується уявлення про іншу людину, що може бути використане для розширення номотетичної та ідеографічної сенситивності, збагачення й структурування професійного досвіду, обґрунтування психологічного прогнозу тощо. Але в більшості ситуацій метою професійної діяльності медичного психолога є налагодження психологічної взаємодії з пацієнтом. У таких випадках вирішення констатуючих завдань є етапом реалізації розвиваючих завдань. Мета інших передбачає набуття знань, формування та вдосконалення вмінь і навичок, особистісний і професійний розвиток тощо. І констатуючі, і розвиваючі завдання висувають вимоги до особистісних та професійних якостей медичного психолога. Деякі з них є загальними, а деякі визначаються специфікою підходів та методів, що використовуються. Професійна підготовка медичного психолога повинна містити як засвоєння теорій, принципів і методів практичної діяльності, так і розвиток особистісних і професійних якостей, без яких знання методів залишається лише когнітивним явищем.

Розглядаючи характеристики й особливості процесу організації занять зі студентами, слід зауважити, що лекції та інші форми поширення наукових знань виконують в основному інформаційну функцію. Спеціаліст часто знає, що потрібно робити, але не вміє застосувати знання на практиці. Тому паралельно з викладанням спецкурсу “Професійно значущі якості медичного психолога” ми застосовували активні методи навчання і розвитку. Пошук і розробка активних методів навчання є характерними для сучасної психології. Одним із таких групових методів, мета якого полягає у навчанні спілкування та формування професійних якостей, є соціально-психологічний тренінг.

Застосування професійно-орієнтованого тренінгу визначається необхідністю підготовки майбутнього фахівця до оволодіння спеціальністю, розвитку його професійно значущих якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін “тренінг” має низку значень: “виховання”, “навчання”, “підготовка”, “тренування” тощо. Ю.Н.Смельянов визначає тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібності до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [3]. А.М.Зімічев.

Г.С. Никифоров розглядають тренінг як багатофункціональний метод психологічного впливу на людину з метою навчання, формування професійно важливих якостей і властивостей, особистісних характеристик. До основних функцій тренінгу науковці відносять перетворюючу, коректуючу, профілактичну, адаптаційну [9]. Доцільність застосування активних форм та методів навчання в практиці підготовки фахівця доведена як вітчизняними, так і закордонними авторами (О.Ф.Бондаренко, А.А.Григор'єв, В.П.Захаров, Л.С.Золотнякова, В.В.Кузнецов, Г.Л.Ковальов, О.О.Леонтьєв, М.Миккін, Л.Е.Орбан-Лембрик, О.Ю.Осадько, Л.О.Петровська, К.Роджерс, Є.П.Сидоренко, А.В.Фомін, М.Форверг, Н.Ю.Хрящева, Н.В.Чепелєва, В.І.Щербакова, Т.С.Яценко та інші).

Соціально-психологічний тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого базується на активних методах групової роботи. В процесі тренінгу ефективніше вирішуються питання розвитку особистості, успішно формуються комунікативні навички. Тренінг дозволяє учасникам переглянути раніше сформовані стереотипи й вирішити свої особистісні проблеми [8].

Ю.М.Смельянов, Л.А.Петровська відзначають досить широкий спектр методичних форм соціально-психологічного тренінгу, який характеризується різноманітністю завдань, що розв'язуються в процесі тренінгу [3; 6; 7].

Так, Ю.М.Смельянов наводить, на наш погляд, найбільш повну класифікацію методів тренінгу, об'єднуючи активні групові методи в три основні блоки [64, с.16]: 1) дискусійні методи (групові дискусія, аналіз випадків із практики та ситуацій вибору); 2) ігрові методи: дидактичні і творчі ігри, рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція, трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); 3) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чуттєвості й сприйняття себе як психофізичної єдності).

На думку Л.А.Петровської, головне завдання психолога в групі соціально-психологічного тренінгу – задавати і підтримувати норми групового спілкування. Науковець виділяє такі норми (принципи спілкування) [6]:

1) принцип "тут і тепер". У відповідності до цього принципу група повинна перетворитись на своєрідне об'єктне дзеркало, в якому кожен учасник побачив би себе під час виконання вправ. Це досягається тим, що у групі повинен існувати інтенсивний зворотній зв'язок, що ґрунтується на довірливому міжособистісному спілкуванні;

2) принцип персоніфікації висловлювань, що означає добровільну відмову від безособових мовних форм, приховування власної позиції;

3) принцип мови почуттів. У відповідності до нього учасники групи повинні концентрувати увагу на емоційних станах і проявах (своїх власних і партнерів з групи) під час зворотного зв'язку. Перед кожним учасником ставиться завдання

перебудувати свій стиль спілкування і виробити вміння чітко ідентифікувати та адекватно висловлювати свої почуття;

4) принцип активності. Кожен учасник повинен бути включений до інтенсивної групової взаємодії з метою цілеспрямованого споглядання себе, партнера, групи загалом;

5) принцип конфіденційності полягає в рекомендації не розголошувати зміст спілкування, що розвивається в процесі тренінгу за межі групи. Це сприяє довірливості та відвертості учасників.

Формулювання цілей та виклад основного матеріалу. З метою цілеспрямованого формування професійних якостей майбутнього медичного психолога нами була розроблена й апробована програма соціально-психологічного тренінгу "Формування професійно значущих якостей".

Складаючи програму, ми зважали на загальну мету тренінгу: розвиток особистості; підвищення соціально-психологічної компетентності учасників; формування активної соціальної позиції; розвиток здатності викликати значні зміни в своєму житті та житті навколишніх людей; розвиток здатності адекватного й найбільш повного пізнання себе й інших; корекція особистісних якостей і умінь, зняття бар'єрів, що заважають реальним і продуктивним діям; вивчення та оволодіння індивідуалізованими прийомами міжособистісної взаємодії для підвищення її ефективності [8].

Розроблена нами на основі теоретичних положень і власних досліджень програма тренінгу спрямована на формування комунікативної компетентності, регулятивних, емпатійних та емоційно-вольових якостей, що є складовими професійно значущих якостей лікаря-психолога. Також ми намагалися створити умови для особистісного розвитку учасників у процесі тренінгу.

Загальна мета авторського соціально-психологічного тренінгу: формування та корекція комунікативних, регулятивних, емпатійних та емоційно-вольових якостей у процесі спілкування; оптимізація процесу спілкування; сприяння кращому розумінню себе; формування вмінь розуміти інших та конструктивно взаємодіяти з ними.

Мета передбачає розв'язання таких завдань:

1. Розширення знань про самого себе і процес взаєморозуміння між людьми.
2. Формування вмінь та навичок подолання психологічного бар'єру в спілкуванні; визначення намірів партнера зі спілкування; використання небезпальних засобів спілкування; активного слухання; керування емоціями й почуттями; безоціночного позитивного сприйняття іншої людини; зняття напруження в процесі професійного спілкування; конструктивного вирішення конфліктів.
3. Формування якостей: проникливість, емпатійність, самоконтроль у спілкуванні, рішучість, емоційна стійкість, упевненість.

Тренінгова програма складається з таких взаємопов'язаних тематичних блоків: на групову взаємодію; на формування комунікативних якостей; на зменшення агресивності та вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації; на емпатію та емоційно-вольову сферу.

У тренінгу використовуються психогімнастичні, психотехнічні вправи, групова дискусія, аутогенне тренування, ігри-релаксації.

З метою розвитку чутливості в сприйнятті навколишнього світу, інших людей і самого себе в процесі тренінгу використовувались вправи, спрямовані на розвиток сенситивності. Сенситивність можна розглядати як здатність до а) відображення і розуміння; б) запам'ятовування і структурування соціально-психологічних характеристик людини і групи та прогнозування їх поведінки й діяльності. Завданнями тренінгу сенситивності є, на думку Є.Н.Ємельянова, підвищення саморозуміння інших, чуттєве розуміння групових процесів і розвиток навичок поведінки [3].

Надзвичайно важливими для лікаря-психолога є наявність психологічної спостережливості як здатності фіксувати і запам'ятовувати всю сукупність сигналів, що поступають від інших. Тому в процесі тренінгу використовувались психогімнастичні вправи двох типів: 1) спрямовані на розвиток візуальної спостережливості; 2) спрямовані на розвиток здатності розуміння станів, якостей і стосунків людей та груп [5].

У процесі тренінгу використовувались також різноманітні психотехнічні вправи на спілкування, основна мета яких – формування навичок ефективного спілкування та комунікативних якостей. Для того, щоб бути здатним до ефективного спілкування, людина повинна усвідомити свої сильні та слабкі сторони. Вправи були спрямовані на створення атмосфери довіри й отримання нового досвіду спілкування, формування навичок продуктивної взаємодії. Як відомо, одним із засобів спілкування є невербальне спілкування. Невербальна поведінка може передавати прохання, виражати задоволення, незадоволення, ставлення до того, що відбувається. Спостерігаючи за жестами, позою, мімікою пацієнта, лікар-психолог може дізнатися про його внутрішній стан, ставлення до захворювання тощо. Лікаря-психологу важливо вміти відслідковувати свої жести з метою узгодження їх з тим, про що говориться. Саме на це й спрямовані вправи формування навичок невербального спілкування. Не менш значущим для лікаря-психолога є вміння вислухати пацієнта. Активно слухати – значить повністю віддавати увагу іншим у процесі спілкування, а це більше, ніж просте прислуховування до слів того, хто говорить. Це не тільки “слухання”, але і “бачення” жестів, міміки, змін інтонації голосу, виразу обличчя; це вловлювання психологічного (і семантичного) підтексту, інтуїтивне відчуття того, що людина не може або не хоче вимовити [10]. Активне слухання, у відповідності до поглядів І.Я.Атватера, складається з таких складових: уваги, нереклексивного слухання,

рефлексивного слухання, основних установок, мови невербального спілкування, пам'яті [1]. На їх розвиток спрямовані психотехнічні вправи.

Також у тренінгу використовувались вправи, спрямовані на зменшення рівня агресивності та формування вміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, що є досить значущим у майбутній професійній діяльності медичного психолога.

Не менш важливою професійною якістю медичного психолога є емпатійність. К.Роджерс, представник гуманістичної психології, визначає емпатію як вміння сприймати внутрішній світ іншого зі збереженням емоційних і змістовних відтінків [2]. У тренінгу використовувались вправи на розвиток емпатійності.

Вправи, спрямовані на розвиток емоційно-вольової регуляції не вирішують проблему підкорення почуттів волі, але сприяють розвитку позитивних емоцій, невербальних засобів спілкування, створюють передумови формування здібності стримувати свої емоції тощо.

Вправи на релаксацію та аутогенне тренування спрямовані на формування вмінь долати напружені ситуації, знімати непотрібне збудження, заспокоїтися, поновити власні сили.

Залежно від виду й специфіки психотехнічних вправ учасники працювали парами, підгрупами або в колі.

З метою самооцінки й визначення цінностей тренінгу учасники вели щоденники. Таким чином вони мали можливість контролювати процес власного навчання, розвитку, формування умінь, навичок, якостей.

У кінці соціально-психологічного тренінгу з метою оцінки його результативності учасникам пропонувалось відповісти на запитання закритої анкети.

Висновки. Аналіз процесу та результатів діяльності тренінгової групи дозволив зробити висновок про достатньо високу ефективність цього методу роботи, що підтверджується й даними формуючого експерименту. Треба зазначити, що практично у всіх студентів спостерігалась позитивна мотивація та внутрішня налаштованість на активну роботу. Тренінг як форма роботи подобався студентам, вочевидь, за рахунок своєї неформальності та ігрового характеру. Емоційне тло, на якому відбувались тренінгові заняття, було загалом позитивним, зустрічі тренінгової групи не сприймалися як додаткове навчальне навантаження, а, радше, як можливість поспілкуватись з друзями в неформальній обстановці, обговорити свої проблеми, поділитись враженнями.

Проте, виникали й певні труднощі, які ми вважаємо за потрібне обговорити.

Насамперед, проаналізуємо успішність реалізації основних принципів спілкування в тренінгу за Л.А.Петровською. Реалізація принципу “тут і тепер”, принципу активності та конфіденційності не викликала жодних труднощів. Деякі ускладнення спостерігались в реалізації принципів персоніфікації висловлювань та наголошування мови почуттів.

Виявилось, що на початковому етапі роботи тренінгової групи студентам було важко відмовитись від безособових мовних конструкцій, перейти до “Я” – висловлювань, які б демонстрували їх власні думки, почуття, ставлення, позицію. Очевидно, це пояснюється недостатнім розкриттям, ширістю, відвертістю учасників тренінгу, що, зрештою, цілком логічно на початку роботи. Крім того, імовірно, спрацьовували механізми конформності, типовий страх не відповідати загальногруповим нормам. Проте встановлення атмосфери довірливості, ширості та підкреслення обов’язковості дотримання принципу конфіденційності швидко сприяли вирішенню описаної проблеми.

Певні ускладнення були пов’язані з необхідністю “говорити мовою почуттів”. Деякі студенти прагнули до зайвої інтелектуалізації своїх висловлювань, до раціонального аналізу того, що відбувається, концентруючись на подієвій, поведінковій стороні тренінгу. Проте ця складність також була подолана: тренінг дав можливість студентам навчитись усвідомлювати емоції та почуття, що в них виникають і називати їх.

Деяку проблему становило для певної кількості студентів і завдання вести щоденникові записи. Частина з них виявилась неготовою до “інтимного спілкування з папером”, до самоаналізу. Ми не припускали в даному випадку можливості будь-якого примусу з боку тренера і помітили, що з часом студенти самі починають активно вести щоденники, відчувають від них особисту користь та розуміють професійну значущість такої якості як здатність до рефлексії та самоаналізу.

Щодо конкретних тренінгових вправ, включених нами до програми, то з виконанням деяких із них також виникали труднощі в певних студентів. Так, наприклад, з деякими ускладненнями проводилась вправа “Рефлексивне слухання”. Завданням студентів було визначити почуття, які вербалізував співрозмовник у короткому висловлюванні. Виявилось, що багато хто зі студентів “не чує” емоційного забарвлення фрази, сприймаючи винятково її буквальный зміст. Проте, після декількох спроб, учасники тренінгу навчилися “читати” почуття та емоції співрозмовника, причому, навіть у тих випадках, коли вони формулювались через уживання слів у переносному значенні.

Зазначимо також, що певні труднощі виникали й при виконанні однієї з найбільш цікавих та інформативних тренінгових вправ – “Без маски”. Ця вправа являв собою модифікацію проєктивної методики “Незавершені речення” і, за своєю сутністю, є не лише тренінговою, а й психодіагностичною. Почуття та емоції, що актуалізуються за допомогою стимулів-незакінчених речень бувають глибокими та далеко не завжди приємними й позитивними. Тому причин невдалого виконання цієї вправи виявилось дві. Декому не вдалось бути спонтанним та відвертим, відразу й не роздумуючи продовжувати речення. У інших учасників виникла проблема

емоційного характеру – після кількох відвертих висловлювань, якщо проєкція провокувала неприємні спогади чи почуття, знижувався настрій і зникало бажання працювати далі. Проте за допомогою широкого обговорення та застосування релаксаційних технік нам вдалось вирівняти емоційний фон і успішно завершити проведення цієї вправи.

І, нарешті, цікавими були проблеми, що виникли під час виконання тренінгової вправи “Лікарня”. Ця вправа “зачіпає” глибинні ціннісні верстви особистісної структури, а на формальному рівні являє собою дискусію. У зв’язку із цим виявилось, що надто сильні емоції, викликані умовами завдання, призвели до бурхливого обговорення і недотримання культури дискусії. Ситуація, що склалась, може бути оцінена, як конфліктна, і тому на певному етапі довелося припинити обговорення задля того, щоби нагадати учасникам тренінгу про групові норми та культуру спілкування. Після того, як обговорення було відновлене, учасники поводитись стриманіше і вправу вдалось успішно завершити.

Як вже було сказано, на останньому занятті соціально-психологічного тренінгу студенти відповідали на запитання анкети. Узагальнені результати відповідей дають можливість констатувати, що проведений соціально-психологічний тренінг виправдав очікування студентів, допоміг їм оволодіти новими прийомами особистісно-професійного зростання, самовдосконалитись, а також набути нових професійно значущих якостей.

Загалом можна зробити висновок про те, що більшість професійно значущих якостей, зокрема такі, як ціннісні, емоційно-вольові, регулятивні, комунікативні підлягають успішному формуванню за допомогою застосування цілеспрямованих методів у навчально-виховній роботі зі студентами. Проте в процесі професійної підготовки фахівців недостатньо проведення фрагментарних тренінгів. Ми згодні з поглядами С.І.Макшанова, який пропонує в процесі фахової підготовки використовувати цілісні програми тренінгу, які “повинні містити в собі сукупність адаптованих до вимог конкретної спеціальності елементів функціонального, перцептивного, інтелектуального тренінгу і тренінгу спеціальних умінь” [3, с. 78].

1. Атватер И.Я. Я Вас слушаю: Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. Сокр. пер. с англ. – М.: Экономика, 1984. – 111 с.
2. Борисюк А.С. Психологічні особливості комунікативної компетентності лікаря // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во “Плай” Прикарпатського ун-ту, 2001. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 247-257.
3. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

4. Макшанов С.И. Профессиональный тренинг // Психология профессиональной подготовки / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб., 1993.
5. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть II. – Санкт-Петербург, 1993. – 90 с.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
7. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
8. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. 2-е изд., дополн. и перераб. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
9. Психология профессиональной подготовки / Никифоров Г.С., Зимичев А.М. и др. / Под ред. Г.С.Никифорова. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1993. – 289 с.
10. Maslow A.H. Motivation and Persnality. – New York: Harper& Row, 1954.

Medical psychologist' professional training must consist of the theories, approaches and methods of practical activity, individual and professional qualities development without knowing of which methods knowledge is at cognitive level. Most of the professional important qualities are formed with the help of the special methods usage in the educational process.

ТИПИ АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Соціальна проблема. Всі реакції і вся діяльність особи регулюються поведінкою. Поведінка може мати місце у ситуаціях, які визначаються будь-якою соціальною групою і регулюються правилом певного виду. Будь-яка поведінка соціально обумовлена, бо особистість – продукт соціальний. Тому було б не розумно з наукової точки зору говорити про асоціальну поведінку, протиставляючи її соціальній поведінці. Доцільніше говорити про нормативну і ненормативну поведінку, тобто про поведінку, яка відповідає поведінковим нормам чи відхиляється від них.

Аналіз теоретичних джерел. Норми які визначають поведінку, залежать від соціальних цінностей тієї групи, яка їх сформулювала. Норми поведінки можна виявити там, де є соціальні групи, тобто усюди [6, с.37], [5, с.311].

Відхилення від соціальної норми є недотримання вимог, вибір іншого варіанту поведінки на відміну від вказаного у ній. При цьому розуміють, що норма пропонує найбільш оптимальний варіант поведінки у даній ситуації (хоча оптимальне для суспільства не обов'язково за змістом співпадає з оптимальним для конкретної особи у конкретних умовах) [6, с.54].

Відхилення від прийнятих в даному суспільстві соціально-психологічних та моральних норм поведінка спостерігається у підлітків частіше, ніж в інших вікових групах. Причини зрозумілі – соціальна незрілість і фізіологічні особливості формування організму. Проявляються вони у прагненні відчувати нові почуття, у допитливості, недостатньому вмінні спрогнозувати наслідки тої чи іншої дії, у підвищеному прагненні до незалежності. Підліток не завжди відповідає вимогам, які надає йому суспільство, до виконання ним певних соціальних функцій; він же у свою чергу, вважає, що не отримує від суспільства того, на що вправі розраховувати. Така сукупність біологічних та соціальних факторів уповільнює соціальну адаптацію неповнолітніх [4, с.65].

Найбільш чітка характеристика цього складного феномена представлена В.В.Ковальовим [2]. Він розділяє відхилення у поведінці на патологічні та непатологічні форми, у кожній з яких виділяє кілька типів: антидисциплінарний, антисоціальний, делінквентний, аутоагресивний. Ю.В.Попов [3] вважає таку поведінку саморуйнуючою, оскільки її супутниками є набуття ряду негативних речей, а також дій, які призводять до знищення духовно-моральних норм, суїцидної поведінки, відмова від подальшої освіти тощо. [4, с.64.]

Отже, асоціальна поведінка – така, що суперечить нормам, прийнятим у суспільстві; виражена в протиправних нахилах, вчинках і проступках.

Дослідження показують, що у підлітків з асоціальною поведінкою, як правило, спостерігається значна диспропорція розвитку первинних та вторинних потреб.

відсутність глибоких, стійких інтересів (навчальних, трудових, та інших), переконань, негативне ставлення до різних видів суспільно корисної діяльності, неуха до оточуючих, тобто поступово відбувається процес деформації соціально-психологічної спрямованості особистості підлітка, яка є системою відносин особистості щодо оточуючого середовища.

Нерідко формуванню та посиленню асоціалізації сприяє характерна для даного віку потреба підлітків у самоствердженні. Якщо ця потреба превалює, то найбільш енергійні підлітки набувають підкреслено агресивного вигляду і прагнуть домінувати. Боротьба за лідерство, в свою чергу, базується на жорстокому підкоренні одних та примушуванні інших. Лідер, як правило, утримує статус за допомогою насильства.

Залежно від можливості задовольнити потреби у самоствердженні, самовизначенні, самореалізації, самооцінці підлітків можна поділити на три групи. Перша має такі можливості, у другій вони обмежені, у третій цих можливостей зовсім немає. Відбувається первинне розшарування середовища підлітків, розподіл на “хороших” та “поганих”, “слухняних” та “порушників”, “здібних” та “нездібних”. При цьому “нездібні”, “погані”, “порушники” отримавши таке соціальне клеймо, намагаються його виправдати, для чого використовують прояви непокори, агресивності.

Дитина підліткового віку прагне уваги, розуміння та довіри дорослих. Вона намагається грати певну соціальну роль не лише серед однолітків, а й серед дорослих, тобто проявляє соціальну активність. Але іноді дорослі стримують цю активність через те, що в їхньому середовищі утвердилась позиція, що підліток – це насамперед дитина і тому має слухатися. Внаслідок цього між дорослими та підлітками зростає психологічний бар’єр, який намагаються подолати більшою кількістю підлітків, застосовуючи агресивні форми асоціальної поведінки [1, с.17].

Психологи відзначають, що загалом у дітей зросла асоціальна спрямованість, вони стали більш агресивними, вразливими, швидко виходять із стану рівноваги.

Аналіз досліджень згаданих зарубіжних та вітчизняних фахівців (Н.В.Алікіної, В.Рахмаштаєвої, Н.Д.Левітова, О.Б.Бовть, О.В.Степанова, І.Фурманова) показує, що людська агресивність належить до класу явищ, які можна вивчити спеціальними зусиллями цілого ряду наукових дисциплін.

Причиною агресивної поведінки підлітків може бути також намагання пристосуватися до сучасної реальності за допомогою девіантних (асоціальних) форм поведінки. Деякі підлітки використовують агресивні дії, щоб продемонструвати свою “сучасність”, так звану “крутизну”, вміння прогистостяти життєвим труднощам і проблемам. На жаль, у багатьох сучасних підлітків існує досить неадекватне уявлення про мужність, яку вони нерідко ототожнюють з грубощами, жорстокістю, агресивністю. Більше того, такі форми поведінки також провокують різними засобами масової інформації, референтними групами однолітків (де забіякуватість, агресивність часто сприймаються як доказ мужності, самостійності)

та деформації сім’ї, яка найчастіше не тільки не створює почуття психологічної захищеності, а й сприяє розвитку брутальності, демонстративної непокори, як це було зазначено вище [1, с.18].

Отже, будь-яка форма агресивної поведінки виступає засобом вирішення певних завдань, які викликані певними життєвими обставинами, і значно залежить від спрямованості потреб та інтересів підлітка, його життєвих труднощів чи проблем. Тому дослідження причин та форм асоціальної поведінки підлітків є необхідною передумовою розробки психолого-педагогічних методів корекції.

Наше дослідження проводилось серед неповнолітніх які ми поділили на дві групи підлітків: із притулку та соціально благополучні підлітки. 125 підлітків (віком 15-17 років) соціально благополучних і 75 підлітків з Чернівецького обласного притулку.

Основною метою даного дослідження було наукове обґрунтування змісту, рівня та форми прояву асоціальної поведінки підлітків.

За допомогою методики А.Басса та А.Дарки ми визначили рівень фізичної, вербальної, непрямой агресії, негативізму, роздратованості, підозрілості, образи, відчуття провини. З метою визначення форми поведінки яка характерна для підлітків за допомогою методики К.Томаса ми з’ясували, які способи регулювання конфліктів є найбільш продуктивними, а які деструктивними.

Аналіз отриманих даних свідчить, що серед неповнолітніх з притулку переважає почуття образи, тобто вони в існуючій ситуації почувають себе скривдженими з боку батьків та суспільства.

Друге місце посідають підозрілість, тобто використовується як засіб задоволення потреб у домінуванні, самовираженні та самоствердженні, та аутоагресія. Підлітки, які перебувають у притулку переконані, що завдають шкоди оточуючим їх людям і схильні відчувати докори сумління. Тут зазначимо, що у соціально благополучних підлітків ця форма поведінки знаходиться на першому місці.

Фізична агресія у підлітків із притулку посідає третє місце. Ця форма поведінки спрямована проти керівництва та групи однолітків, тобто застосування ними фізичної сили проти інших осіб.

У групі підлітків соціально благополучних підозрілість займає друге місце. Це вказує на те, що неповнолітні мають схильність до недовіри, яка виникає з переконань, що оточуючі мають на меті завдати шкоди, і тому обережного ставлення до оточуючих людей.

На відміну від підлітків із притулку почуття образи у цієї групи підлітків посідає третє місце, це вказує на те, що неповнолітні цієї групи активніше виступають проти обмеження своєї свободи. Пасивний опір посилюється аж до активної боротьби проти встановлених правил.

Отже, такі форми поведінки, як фізична агресія, аутоагресія, негативізм, підозрілість, образа використовуються неповнолітніми як засоби задоволення

Результати кореляційного аналізу досліджуваних показників соціально благополучних підлітків

	Фізична агресія	Вербальна агресія	Непряма агресія	Негативізм	Роздратованість	Підозрілість	Образа	Почуття провини або аутоагресія
Суперництво				- 0,31		- 0,20		
Співпраця								
Компроміс			0,19		0,23			
Уникання								
Пристосування				0,35			- 0,22	

Отже, проаналізувавши отримані дані, ми виявили, що у підлітків із притулку спостерігається значимий протилежно пропорційний зв'язок між "суперництвом" та "вербальною агресією" ($r = -0,80$).

Звертає на себе увагу, на перший погляд, парадоксальний високий протилежно пропорційний зв'язок між "суперництвом", "непрямою агресією" ($r = -0,43$) і "образою" ($r = -0,85$). Слід відзначити, що всі значимі зв'язки визначались при $p < 0,05$. Із "фізичною агресією" шкала "суперництво" корелює позитивно ($r = 0,69$). Що можна пояснити прагненням задовольнити власні інтереси за будь-яких обставин.

Аналізуючи результати по даній методиці, ми помітили закономірну тенденцію в кореляції між шкалами. Наприклад, шкала "співпраця" позитивно корелює із "вербальною агресією" і "образою". А "компроміс" позитивно корелює із "вербальною агресією" та протилежно обернено із "підозрілістю". Шкали "уникання" та "пристосування" позитивно корелюють із шкалами "фізична агресія" та "підозрілість".

Отримані значимі позитивні показники кореляційного аналізу шкал методики К.Томаса, А.Басса і А.Дарки на виявлення форми прояву агресивності неповнолітніх свідчать про вплив останніх на асоціальну поведінку особистості.

Що до соціально благополучних підлітків, то отримані нами дані були такими: значимий протилежно пропорційний зв'язок прослідковується між шкалами "суперництво" та "негативізм" ($r = -0,31$), "суперництво" та "підозрілість" ($r = -0,20$). Нетрадиційним є позитивний зв'язок який спостерігається між "компромісом", "непрямою агресією" ($r = 0,19$) та "роздратованістю" ($r = 0,23$). Окрім цього остання шкала "пристосування" позитивно корелює із "нега-

потреби в домінуванні, самовираженні і самостверженні. Оцінивши середньогрупові тенденції, ми отримали дані, які свідчать про те, що у підлітків вірогідно збільшені показники фізичної агресії та аутоагресії, почуття образи та підозрілості.

Отже, можна припустити, що на момент тестування частина дітей (з притулку) перебувала на стадії ціннісної та рольової орієнтації, яка супроводжувалась підвищенням ворожості до оточення. Частина (соціально благополучні) перебувала на стадії самоствердження, використовуючи з цією метою модель агресивної поведінки.

За методикою Томаса особливості проявів стосунків у конфліктах у соціально благополучних підлітків, за отриманими нами даними, полягають у високому рівні пристосування (15,8%) та компромісу (12,76%). Уникнення та суперництво мають дещо нижчі показники (10,44%), а співпраця суттєво низький рівень (8,12%). В той же час у підлітків із притулку виражене намагання вийти із конфлікту за рахунок пристосування, суперництва, компромісу (по 3,48%). Проте відрізняються суттєво низьким рівнем уникнення та співпраці (по 2,32%).

На наступному етапі ми вивчали зв'язок між способами регулювання конфліктів та проявами агресії. В таблицях 1 і 2 представлені результати кореляційного аналізу рівня різних форм агресії та способів регулювання конфліктів (представлені лише змінні з вірогідними коефіцієнтами кореляції, $p < 0,05$) підлітками із притулку та соціально благополучними підлітками.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу досліджуваних показників підлітків із притулку

	Фізична агресія	Вербальна агресія	Непряма агресія	Негативізм	Роздратованість	Підозрілість	Образа	Почуття провини або аутоагресія
Суперництво	0,69	- 0,80	- 0,43				- 0,85	
Співпраця		0,67					0,51	
Компроміс		0,70				- 0,51		
Уникання	0,38					0,51		
Пристосування	0,48					0,66		

тивізмом” ($r = 0,35$) та спостерігається значимий протилежно пропорційний зв’язок між “образою” ($r = -0,22$).

Таким чином, коли зовнішні умови життя є нестабільними, підлітки більш схильні до почуття образи, підозрливості, фізичної та вербальної агресії, які супроводжуються суперництвом, тобто прагненням, в першу чергу, задовольнити власні інтереси, досягнути результату, що здається найкращим, ігноруючи інтереси та думки інших людей; уникненням, а саме: неповнолітні не тільки не відстоюють своїх прав, але і відмовляються від взаємодії з іншими людьми з метою вирішення своїх проблем; та пристосуванням, пригніченням власних інтересів та бажань на користь інтересів іншої особи.

1. Бовть О.Б. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків//Педагогіка і психологія. – 1997. – № 5. – С 17-20.
2. Ковалев В.В. Патологические формы девиантного поведения у детей и подростков// Тезисы докладов VII Международного симпозиума детских психиатров социалистических стран. М.: Всесоюзное научное общество невропатологов и психиатров, 1986.
3. Личко А.Е., Попов Ю.В. Саморазрушающее поведение у подростков/ материалы симпозиума “Социальная психиатрия”. – Л.: Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М.Бехтерева, 1990.
4. Макшанцева Н.В. Отклонения в поведении подростков// Социологические исследования. – 1991. – № 8. – С. 64-66.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
6. Юридическая психология / Под ред. Т.Н. Курбатовой. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.

В статті автор науково позначає зміст асоціального поведіння. Розкриває рівні та форми прояву асоціального поведіння підлітків. Представлені результати кореляційного аналізу рівнів різних форм агресії та способи регулювання конфліктів підлітками в приватних та соціально адекватних ситуаціях.

КОГНІТИВНІ СТИЛІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДМІННОСТЕЙ

Постановка проблеми. Термін “когнітивний стиль” вперше з’явився в американській психології у 50-60-х роках ХХ-го століття в межах досліджень індивідуальних відмінностей у перцептивних процесах, аналізі, категоризації і відтворенні інформації. Індивідуально-специфічні способи переробки інформації (когнітивні стилі) принципово відмежовувались від ідеї індивідуальних відмінностей в успішності інтелектуальної діяльності. Стельовий підхід сформувався як альтернативний тестологічному підходу в психології. Основна ідея полягала в тому, що когнітивні стилі розглядалися як формально-динамічні характеристики інтелекту, які ніяк не пов’язані із змістовними (результативними) аспектами розумової діяльності. Разом із тим, когнітивні стилі трактувались як надання індивідом переваги певним способам інтелектуальної поведінки, які у найбільшій мірі відповідають пізнавальним схильностям і можливостям даного суб’єкта [1, с.283].

Подальші дослідження когнітивних стилів переконливо довели, що індивідуальні способи переробки інформації не лише визначають процесуальні характеристики пізнавальних психічних процесів, але тісно пов’язані з багатьма особистісними рисами. Результати досліджень лягли в основу створення когнітивних теорій особистості. В даних теоріях, на противагу персонологічним напрямкам, стверджувалось, що детермінанти особистісних рис і своєрідність індивідуальної поведінки слід шукати в особливостях сприймання, структуривання, кодування і розуміння людиною дійсності [2].

Актуальність теоретичних та експериментальних досліджень статусу і феноменології когнітивних стилів та пов’язаних із ними особистісних характеристик визначається рядом принципових моментів. Когнітивні стилі, будучи характеристикою пізнавальних процесів, повинні розглядатись як прояв особистісної організації в цілому, оскільки індивідуальні способи переробки інформації, як довели експериментальні дослідження, тісно пов’язані із потребово-мотиваційною, афективно-вольовою та іншими сферами індивідуальності [3]. Когнітивні стилі виступають як основний “посередник” між ситуативними впливами природного і соціального середовища та поведінковими реакціями і вчинками особистості [4]. Крім того, знання специфіки оцінки і переробки інформації особистістю має неабияке прикладне значення, оскільки дозволяє робити прогностичні висновки щодо поведінки людини в конкретних життєвих ситуаціях [5].

Предметом аналізу даної статті є когнітивні стилі як детермінанти особистісних відмінностей.

Наше припущення полягає в тому, що когнітивні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять) в ранньому онтогенезі, вже в перші місяці після народження дитини, починають активно розвиватись і функціонувати. Тоді як елементарні особистісні підструктури психіки формуються значно пізніше, на базі вже діючих пізнавальних процесів. Ми припускаємо, що на розвиток власне особистісних компонентів психіки (мотиваційно-потребової та афективно-вольової сфери) активно впливають способи сприймання, кодування, структурування, збереження, репрезентації і розуміння сигналів оточуючого середовища (інформації), які в свою чергу складають основу індивідуального когнітивного стилю особистості.

Метою даної статті є теоретичний аналіз впливу основних когнітивних стилів на міжособистісні відмінності.

Завдання полягає у встановленні взаємозв'язку між такими компонентами індивідуального когнітивного стилю, як *полезалежність – полenezалежність, вузький – широкий діапазон еквівалентності, вузькість – широта категоризації, ригідний – гнучкий пізнавальний контроль, толерантність до нереалістичного досвіду, вузькість – широта сканування, згладжування – загострення, імпульсивність – рефлексивність, конкретна – абстрактна концептуалізація, когнітивна простота – складність.*

Перші вітчизняні дослідження когнітивних стилів були проведені І.М.Козловою (1974), В.А.Колгою (1976), А.В.Соловйовим (1977), М.С.Єгоровою (1979) та ін. Праці даних авторів були в основному присвячені індивідуальним відмінностям у навчальній діяльності школярів.

В останнє десятиліття проблема когнітивних стилів стає знову надзвичайно актуальною, але вже у зв'язку із особистісною, психодіагностичною, соціально-психологічною і прогностичною тематикою. Зокрема, заслуговує на увагу ґрунтовна праця А.В.Лібіна в якій когнітивний стиль розглядається як інтеграційне особистісне утворення, яке включає в себе когнітивні, темпераментні, мотиваційні та характерологічні підструктури [6]. І.П.Шкуратова на багатому експериментальному матеріалі доводить вплив різних компонентів когнітивного стилю на індивідуальні особливості міжособистісного спілкування [4]. Особливою науковою новизною відрізняються погляди на структурні компоненти когнітивного стилю М.О.Холодної. Зокрема, висунута нею гіпотеза “квадриполярного вимірювання” стильових параметрів відкриває нові можливості не тільки для теоретичного переосмислення природи когнітивного стилю, але і для прикладних досліджень в різних галузях психологічної практики [7].

У сучасній когнітивній психології описано біля двох десятків різноманітних структурних компонентів когнітивного стилю. Ми розглянемо ті із них, які най-

більше розкривають сутність взаємозв'язку когнітивного стилю із міжособистісними відмінностями.

Полезалежність – полenezалежність як стильовий параметр вперше був досліджений Г. Уткіним і колегами у зв'язку із вивченням ефекта “фігура-фон” в тестах просторової орієнтації і ефекту “частина – ціле” в перцептивних тестах. Тенденція орієнтуватись на внутрішній досвід при вирішенні задач отримала назву полenezалежності (ПНЗ), а тенденція покладатись на оточуючі предмети, які попадають у поле зору досліджуваного, – полезалежності (ПЗ) [1, с.289].

При вивченні зв'язку показників ПЗ–ПНЗ із особливостями міжособистісних стосунків були отримані наступні результати. Полезалежні особи виявились більш чутливими до соціальної інформації, доброзичливими і комунікативними, схильними тримати коротшу фізичну дистанцію в умовах реального спілкування. Залежні від поля люди чекають від оточуючих допомоги і підтримки. Присутність інших людей робить їх діяльність більш продуктивною. Вони легше сходяться з людьми, успішніше вирішують конфліктні ситуації, рідше висловлюють негативне ставлення до оточуючих. Дані особи схильні змінювати свою точку зору під впливом авторитетів. А полenezалежним особам притаманні прямо протилежні за змістом психологічні якості [8].

Оскільки ПЗ особи проявляють такі соціальні установки і якості, які є ефективнішими в міжособистісних стосунках, то, на думку Уткіна, можна говорити про більш розвинені у них соціальні здібності. В свою чергу, люди з переважанням ПНЗ характеризуються кращим розвитком когнітивно-переструктурюючих здібностей. Таким чином, вважає Уткін, полюс ПНЗ свідчить про інтелектуальну компетентність, а полюс ПЗ – про соціальну компетентність особистості.

Вузький – широкий діапазон еквівалентності характеризує індивідуальні відмінності у схильності особистості використовувати багато, або мало категорій при сприйнятті дійсності. В працях вітчизняних авторів даний стильовий параметр інтерпретується як “аналітичність” (схильність виявляти відмінності в ряді об'єктів) і “синтетичність” (схильність виявляти подібності в ряді об'єктів).

Крім явних відмінностей в інтелектуальній діяльності, а вони, безумовно, відображаються і на особистісних рисах (в “аналітиків” нижчі показники довільного і мимовільного запам'ятовування, вища пізнавальна ригідність, нижчий темп засвоєння знань і вмій, гірша навчальна успішність, тоді як у “синтетиків” спостерігаються вищі прояви зацікавленості, здатності оперувати узагальненими структурами), особи з широким діапазоном еквівалентності в тесті Роршаха дають більше відповідей, що пов'язані з різними аспектами життя людей, більше виділяють цілісних людських фігур, у них більше відповідей за типом “рухи людей”. При описанні малюнків ТАТ у “синтетиків” переважає звергання у минуле [5].

Вузькість – широта категоризації відображає ступінь диференційованості будь якої однієї категорії (наприклад, відтінків “зеленого кольору”). Вузькі категоризатори схильні специфікувати свої враження і обмежувати галузь застосування певної категорії, тоді як широкі категоризатори, навпаки, схильні підводити під одну категорію велику кількість параметрів.

В даному когнітивному стилі чітко прослідковуються міжстатеві відмінності. Дівчатка в порівнянні з хлопчиками звичайно проявляють вузьку категоризацію (концептуальний консерватизм). Випробувані, у яких були викликані позитивні емоції, демонстрували тенденцію створювати і використовувати більш широкі категорії [9].

Ригідний – гнучкий пізнавальний контроль характеризує ступінь суб’єктивної трудності при зміні способів діяльності. Ригідний контроль вказує на неможливість швидкого переключення з однієї пізнавальної функції на іншу в ситуації когнітивного конфлікту через низький ступінь їх автоматизації, тоді як гнучкий – на відносну легкість такого переключення в силу високого ступеня їх автоматизації.

Особи із гнучким пізнавальним контролем характеризуються кращими показниками розвитку довільного і мимовільного запам’ятовування, вищою шкільною успішністю, різносторонністю інтересів, комунікативністю, емпатійністю, але в них спостерігається підвищений рівень тривожності та емоційної збудливості [10].

Толерантність до нереалістичного досвіду як когнітивний стиль проявляє себе в ситуаціях, для яких характерна невизначеність, суперечливість, двозначність. Толерантність припускає можливість прийняття вражень, які не відповідають чи навіть суперечать наявним у людини знанням, які вона оцінює як вірні та очевидні.

Нетолерантність до нереалістичного досвіду являє собою характеристику “закритого” розуму і є симптомом високого рівня тривожності. Поведінка і погляди таких суб’єктів характеризуються набором певних шаблонів, які вони наслідують, такі люди є хорошими, легко передбачуваними виконавцями, прихильниками консервативних поглядів [11].

Вузькість – широта сканування проявляється в індивідуальних особливостях розподілу уваги, які характеризують ступінь широти охоплення різних аспектів ситуації, що відображається суб’єктом, а також ступінь точності врахування її релевантних ознак. За індивідуальними відмінностями у скануванні лежать два основні фактори: відмінності в станах уваги і здатності стримувати імпульсивну експресію.

Полюс широкого сканування позитивно корелює із фактором Кеттела “хороше моральне виховання” і негативно – з фактором Айзенка “імпульсивність”. Вузькі “сканувальники” описують себе як людей емоційних, таких що

легко включаються у спілкування з іншими людьми. Широкі “сканувальники” показують менш виражену інтерференцію за методикою Струпа, тобто краще контролюють свої вербальні реакції [11].

Згладжування – загострення проявляється в індивідуальних відмінностях збереження у пам’яті певної інформації. У “згладжувачів” збереження матеріалу супроводжується його спрощуванням, втратою деталей, випаданням окремих фрагментів. А в пам’яті “загострювачів” – навпаки, відбувається виділення, підкреслювання специфічних деталей і моментів матеріалу [1].

В дослідженнях відмічається, що для “згладжувачів характерні такі особистісні риси, як пасивність, консерватизм, відсутність почуття суперництва. А в “загострювачів” спостерігається позитивна кореляція з такими особистісними факторами опитувальника Р. Кеттела (16 PF), як емоційна нестійкість, підозрілість, розсудливість [12].

Імпульсивність – рефлексивність проявляється у схильності особистості швидко чи повільно приймати рішення. Даний когнітивний стиль найбільш чітко проявляє себе в умовах невизначеності, коли потрібно здійснити правильний вибір із певної кількості альтернатив. Імпульсивні особи схильні швидко приймати рішення, але при цьому гіпотези висуваються без достатньої їх перевірки і без врахування всіх можливих альтернатив. Для рефлексивних індивідів характерним є уповільнений темп прийняття рішень, при цьому гіпотези багаторазово уточнюються на основі ретельного попереднього вивчення властивостей альтернативних об’єктів [1, с.298].

Звичайно, в інтерпретації даного стильового параметра на перший план виходять індивідуальні відмінності в когнітивному темпі. Однак останні дослідження показують, що саме компонент помилки є критичним в розумінні природи даного когнітивного стилю. М. О. Холодна відзначає, що для рефлексивних осіб (відповідно, протилежні властивості характерні імпульсивним) властивим є використання більш продуктивних стратегій вирішення задач, незалежність, вищі показники навчальної успішності, більша зрілість мови, вища вираженість вербального контролю за своєю поведінкою [13]. Крім цього, імпульсивність має вищі кореляційні значення за такими факторами Кеттела, як емоційна нестійкість, безпечність, прямолінійність та напруженість.

Конкретна – абстрактна концептуалізація характеризує індивідуальні відмінності в особливостях інтерпретації (концептуалізації) дійсності, що обумовлене рівнем розвитку диференціації та інтеграції понять у межах індивідуальної понятійної системи. Полюс “конкретності” характеризується незначною диференціацією та недостатньою інтеграцією понять, а “абстрактності” – навпаки [1].

Протягом розвитку особистості в онтогенезі відбувається удосконалення абстрактності індивідуальної понятійної системи, що обумовлене збільшенням

кількості альтернативних схем сприйняття та аналізу певного об'єкту. відходом від стандартних оцінок. Звідси випливає, що абстрактність виступає однією із детермінант міжіндивідуальних відмінностей особистісного плану.

Дослідження показали, полюс абстрактності позитивно корелює із високим вербальним інтелектом (за методикою Векслера), низьким рівнем догматизму та авторитарності, а також високими показниками креативності. Конкретна концептуалізація пов'язана із тенденцією ізольованості ідей, яка ґрунтується на дискретному, жорсткому наборі понять [2].

Когнітивна простота – складність, науковим підґрунтям якої є теорія персональних конструктів Дж. Келлі, згідно з якою людина розуміє, інтерпретує оцінює та прогнозує дійсність на основі певним чином організованої системи особистісних конструктів. Конструкти, будучи способом диференціації об'єктів, можуть застосовуватись до оцінки іншої людини, себе, конкретних ситуацій та явищ. З цієї точки зору даний когнітивний стиль можна вважати суттєвим чинником міжособистісних відмінностей.

У ряді досліджень відмічається, що полюс когнітивної складності пов'язаний із більшою точністю в оцінці себе та інших людей, більшою ефективністю в спілкуванні, успішністю вирішення інтелектуальних задач [13]. Інші автори співвідносять його з тривожністю, догматизмом, меншою соціальною адаптованістю [4].

З вищесказаного можна зробити наступні **висновки**:

1. На проблему взаємозв'язку когнітивних стилів із особистісними характеристиками склалось, принаймні, два протилежних погляди. Згідно із першим, когнітивні стилі є характеристиками пізнавальної сфери та інтелекту особистості і ніяким чином не стосуються базових власне особистісних утворень, зокрема її мотиваційно-потребової та ціннісно-сислової сфери. Згідно з іншим, когнітивні стилі є тим фундаментом, на якому надбудовуються всі особистісні новоутворення, і їх формальна та змістовна сторони залежать від специфіки когнітивних стилів.

2. На наш погляд, індивідуальний когнітивний стиль та його структурні компоненти, будучи в значній мірі генетично детермінованими функціями, починають активно формуватись і функціонувати вже у ранні періоди онтогенезу. Всі подальші соціальні впливи, на основі яких формуються власне особистісні структури, в тій чи іншій мірі "фільтруються" когнітивним стилем в цілому та його окремими складовими.

3. Індивідуальні особистісні відмінності, в основі яких лежить когнітивний стиль, пов'язані, перш за все, безпосередньо з формальними, а опосередковано зі змістовними особистісними характеристиками.

Ключові слова: когнітивний стиль, індивідуальні відмінності, особистісні детермінанти, стильові параметри.

1. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н.Дружинина, Д.В.Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
2. Harvey O. J., Hunt D.E., Schroder Y.M. Conceptual system and personality organization. – N.Y., 1961.
3. Холодная М.А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или "другие" способности? // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 61-69.
4. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов-на-Дону: Изд-во РПУ, 1994.
5. Яничев И.П. Соотношение временных параметров в описании ситуаций в связи с когнитивным стилем // Когнитивные стили: Тезисы науч.-практич. семинара. – Таллин, 1986. – С. 111-115.
6. Стили человека: психологический анализ // Под ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998.
7. Холодная М.А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 46-56.
8. Witkin H.A. Goodenough D.R. Field dependence and interpersonal behavior // Psychol. Bulletin, 1977. – Vol. 84. – P. 661-689.
9. Isen A.V., Daubmn K.A. The influence of effect on categorization // J. of Pers. and Soc. Psychol. – 1984. – Vol. 47 (6). – P. 1206-1217.
10. Riemann B.C., McHally R.J. Cognitive processing of personality relevant information // Cognition and Emotion, 1995. – Vol. 9 (4). – P. 325-340.
11. Gardner R.W. Cognitive control. Psychological Issues. Monograph 4. – Vol. 1. – N.Y., 1959.
12. Holzman Hh.S., Gardner R.W. Leveling-sharpening and memory orgabszattion // J. of Abnorm. And Soc. Psyhol, 1960. – Vol. 61 (2). – P. 176-180.
13. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. – Киев: УМК ВО, 1990.

In this work a specific influence of the concrete Cognitive Styles on personal characteristics is analiged.

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Творча активність є вагомим аспектом творчої унікальності людини. Природа творчої активності, її детермінація і прояв у творчості є предметом наукових дискусій і практичних пошуків у психології творчості. Проблеми, пов'язані з розвитком творчої активності особистості, неодноразово досліджували такі вчені як Дж.Гілфорд, Е.П.Торренс, Е.Де Боно, Р.Стернберг, Г.Воллес, Р.Мей, К.Роджерс, А.Маслоу, Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубінштейн, А.М.Матюшкін, Д.Б.Богоявленська, А.В.Брушлинський, В.М.Дружинін, Я.О.Пономарьов, Б.М.Теплов, М.О.Холодна, М.І.Месрович, Л.І.Шрагіна, С.І.Науменко, Л.С.Виготський, Г.О.Балл, Г.С.Костюк, В.О.Моляко, В.А.Роменець, О.О.Левченко, К.В.Дерев'яноко, А.Є.Левченко, О.В.Запорожець, Р.В.Ткач та ін. Разом з тим, запит сьогодення у нових умовах суспільного розвитку ще в недостатній мірі задовольняється рівнем якості професійних кадрів щодо прояву з їхнього боку ініціативи, інноваційних технологій, новаторських ідей і ін. Все це під силу творчій особистості, яка активно творить себе і світ саме з позиції принципу активності. А це, по суті, є важлива складова прогресу суспільства, передумова особистісної самореалізації.

Дане дослідження проводиться з метою теоретичного та емпіричного аналізу психологічних особливостей творчої активності особистості, зокрема постановки таких завдань:

- проаналізувати основний науковий доробок (зарубіжна та вітчизняна психологія) на предмет вивчення психології творчої активності особистості;
- виявити фактори, що забезпечують творчу активність особистості;
- розкрити специфіку, механізм та психологічні особливості творчої активності особистості;
- виявити складові у структурі творчої активності.

Людська активність – важлива специфічна риса особистості, що характеризується її прагненням змінити себе і навколишню дійсність у відповідність з власними потребами, поглядами, цілями. Активність особистості – це прояв потреби її життєвих сил. У зв'язку з цим активність особистості можна вважати і передумовою, і результатом її розвитку.

Необхідно відмітити, що творча активність – це вищий рівень активності особистості, показниками якої виступають новизна, оригінальність, відхід від шаблону і ін.

Психолого-педагогічні дослідження зафіксували три рівні активності:

1. Репродуктивно-наслідувальна активність (досвід діяльності накопичується через досвід іншого);

2. Пошуково-виконавська активність (прийняти задачу і власноруч знайти шляхи її розв'язання);
3. Творча активність.

За своєю спрямованістю існуючі дослідження творчої активності особистості об'єднуються у дві групи:

1) концептуальні, які орієнтовані на дослідження проблеми створення загальнопсихологічної теорії творчості на основі інтеграції соціально значущих результатів дослідження творчої особи та її активності (Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, В. А. Роменець та ін.);

2) емпіричні, що спрямовані на виявлення особливостей розвитку творчої активності особистості та її здатності до різних видів діяльності (Д. М. Завалишина, В. В. Москвіна, С. І. Науменко, І. М. Розет і ін.) [1].

На сьогоднішній день у психології існують різні за своїм характером систематизації активності, що базуються на застосуванні різних принципів градації матеріалу, пов'язані з різною термінологією позначення особливостей активності, при різному їх смисловому навантаженні – тип, форма, вид.

Так, враховуючи особливості типу, виокремлюють фізіологічну, психічну, психофізіологічну, соціальну активність.

Згідно іншої одиниці диференціації активності виступає форма. Виокремлюються такі основні форми активності індивіда як пізнання, праця, спілкування (Б. Ананьєв), які проявляються в процесі життєдіяльності при розв'язанні важливих завдань та й у конкретних вчинках людини. Сюди також відносять такі форми як ціннісно-орієнтаційну, перетворюючу, комунікативну, художню, творчу (М. Каган), практичну, когнітивну (А. Грачов). Як особливі форми активності виокремлюються технічна і наукова (Є. Кузьміна, Б. Ломов та ін.).

Щодо диференціації активності за видами, то тут виокремлюються біологічна, соціальна, інтелектуальна, пізнавальна. А. В. Брушлинський до основних видів активності відносить споглядання, творчість, яку він розглядає як духовно-практичний вид активності.

Вивчення такої сфери активності як творча активність, дозволяє, на думку М. І. Лисіної “охарактеризувати якісно, за змістом, той особливий рівень активності, який ним позначається”. Змістовність характеристики активності через розкриття здібності суб'єкта до внутрішнього, “спонтанного” цілепокладання – головна цінність феномену креативності і відповідного поняття – творчої активності.

Ця активність особистості проявляє себе у процесі створення матеріальних і духовних цінностей, які відрізняються новизною, оригінальністю, унікальністю. Психологічною основою для прояву творчої активності є здібності, мотиви, вміння людини. Для прояву творчої активності вагому роль відіграє рівень розвитку уваги, інтуїції, потреби особистості в самоактуалізації. Неабияка роль тут відводиться несвідомому в процесі творчості.

Творча активність у “повній мірі” проявляє себе на рівні “вузького” сприйняття творчості у творчих професіях (письменники, художники, актори,

інженери-конструктори і ін.). Проте беручи до уваги трактування творчості як “широке” поняття, що вміщує в себе життєвий простір особистості, аспект його “розбудови” (життєвий сценарій і ін.), то тут неможливо не помітити те поле творчої активності людини (потенціал), де вона проявляє його на рівні діяльності, дозвілля, побуту, що не тільки полегшує сам процес її особистісного перебування в певному часовому проміжку життя, але й збагачує його пізнавальними і, відповідно, розвиваючими своїми сторонами.

Суб’єкт творчості діє не в межах, обмежених певною задачею, що потребує рішення, а розширює поле своєї особистості і соціальної активності. Особистість, яка виступає як суб’єкт, проявляє активність в пізнанні і творенні (Д.Узнадзе).

Вченими виокремлюються основні фактори, що забезпечують творчу активність людини: креативність, творчий потенціал, інтелектуальна активність (Д.Богоявленська), надситуативна активність (В.Петровський).

Розглянемо ці фактори.

Креативність – це сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості (В.Козленко). Креативність можна досліджувати як продукт, процес, здібність і рису особистості. Феномен креативності яскраво проявляється у творчих особистостей (“креативи”). Творча особистість – це особистість, яка характеризується високим рівнем розвитку творчих здібностей, неабияким творчим потенціалом і схильністю до творчої діяльності. Найбільш суттєва риса творчої особистості – наявність творчого обдарування, що включає високий рівень креативності, багату уяву, інтелект, розвинене дивергентне мислення (оригінальність, гнучкість, продуктивність і ін.), творчі здібності до різних видів діяльності та ін. Творча особистість спрямована на творчу діяльність, що проявляється у високій потребі до творчості, творчій активності, високому інтересі, що домінує над іншими формами спрямованості. Особливості мотивації творчої особистості полягають в тому, що людина не зупиняється після рішення сформульованої задачі, а формулює нові, похідні від попередньої, включається у зверхнормативну активність, володіє яскраво вираженою інтелектуальною ініціативою [2]. Творча мотивація тут виступає швидше як бажання творити, “перебувати” у творчому процесі, насолоджуватись самим процесом, що домінує над іншими потребами (матеріальні інтереси, честолюбство та ін.), і виступає фактором самоактуалізації особистості, її саморозвитку. Творча особистість відрізняється високою життєвою енергією, працездатністю, домінантністю уваги, критичністю мислення, незалежністю думок і оцінок, впевненістю в собі, почуттям власної гідності, високою самооцінкою, сміливістю, готовністю до ризику, внутрішнім розкріпаченням, почуттям гумору, дотепністю.

Творчий потенціал – це “не тільки здатність до створення нового в науці або мистецтві, але і нестандартність ставлення до себе, своєї праці, спілкування,

взаємодії з іншими людьми, розв’язання найрізноманітніших проблемних ситуацій” (Т.Галкіна). Творчий потенціал – це “творчий дар”, який не є вродженим, його неможливо набути в процесі освіти, як знання, вміння, навички. Він визначається у процесі співтворчості, проте далі культивується в собі самою людиною. Творчий потенціал як динамічна структура особистості, включає комплекс творчих задатків, які виявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом її вікового дозрівання. У результаті своїх творчих зусиль індивід може підпорядкувати своїй волі, своїм цілям і планам власну психофізіологічну організацію, свій темперамент. Творчий потенціал є передумовою для творчого процесу, з одного боку, і його результат, – з іншого [3]. У процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується і накопичується в творчій активності особистості. Реалізація творчого потенціалу в інноваційній діяльності пов’язана з механізмом інтелектуальної активності суб’єкта, продуктивністю підсвідомих процесів. На думку О.О.Левченка, К.В.Дерев’янка головне в творчості – не зовнішня активність, а внутрішня – акт створення “ідеалу”, образу світу, де проблема відчуження людини і середовища вирішена. Зовнішня активність є тільки експлікація продуктів внутрішнього акту. С.Л.Рубінштейн відмічав активність як прояв “внутрішнього” у взаємодії із “зовнішнім”. У цьому виражається методологічний принцип, згідно з яким зовнішні причини (впливи) завжди діють тільки опосередковано, через внутрішні умови (С.Л.Рубінштейн). Вони виявляються в загальній закономірності розвитку творчої особистості. Творча активність у формі екстеріоризації та інтеріоризації базується на принципі взаємозв’язку усвідомленого як свідомого процесу творчої активності і неусвідомленого, як підсвідомого процесу творчої активності в структурі творчої особистості (Р.В.Ткач). Якщо мову вести про такий фактор як інтелектуальну активність, то її наявність є необхідною складовою креативності, як відзначають більшість вчених, – а звідси – відкритість досвіду, чуттєвість до нового, вміння бачити і ставити проблеми й ін. Від багатого творчого потенціалу, як підсвідомого процесу, залежить рівень творчої самореалізації і саморозвитку. Це якісно нова гармонійна єдність підсвідомого та інтелектуально-свідомого в структурі творчої активності.

В.А.Петровський для характеристики механізму творчої активності ввів принцип надситуативної активності. Він постулює здібність суб’єкта підніматись над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, надмірні з точки зору вихідної задачі. Шляхом цього суб’єкт долає зовнішні і внутрішні обмеження (“бар’єри”) діяльності. Категорія надситуативної активності прийнятна до людини як суб’єкта (джерела власної активності). Таким чином, творча активність розуміється В.А.Петровським як надмірна по відношенню до стимулу діяльність, яка характеризується самостійністю вибору об’єкта мислення, виходом за межі завдання, перетворенням завдання і стимулу; іншими словами

творчість є пошуковою активністю [4]. Д.Б.Богоявленська теж визначає творчість як ситуативно-нестимульовану активність, що проявляє себе у прагненні вийти за межі наперед заданої проблеми. Звідси напрашується висновок, що той рівень активності, на якому можливий вихід за межі вимог заданої ситуації, є самостійною вищою формою активності особистості і характеризує особливий вид дії. На думку дослідниці істинна “надситуативність” і є “активність”. Вона стверджує, що креативний тип особистості притаманний всім новаторам незалежно від роду діяльності. В якості системоутворюючого фактору творчості вона пропонує інтелектуальну активність, яка розглядається нею як інтегральне утворення, властивість цілісної особистості, що відображає процесуальну взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів системи в їх єдності і забезпечує здібність особистості до ситуативно нестимульованої продуктивної діяльності. Прояв інтелектуальної активності пов’язаний з певною мотиваційною структурою особистості, системою її ціннісних орієнтацій і загальним світосприйняттям [5]. На думку вченого (Л.Б.Єрмоласва-Томина), “генеральним фактором”, що визначає ступінь творчої активності особистості виступає яскраво виражена її індивідуальність й емоційна гнучкість.

Виходячи із досліджень в галузі психології творчості, у творчій активності людини виокремлюються два аспекти: операційний (творчі здібності) і ціннісний (життєва позиція, соціальна відповідальність і ін.), причому другий аспект має вирішальне значення для творчої поведінки [6]. Дослідники творчості Гілфорд, Торренс визначають творчість як здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення. Так Дж.Гілфорд виокремлює чотири основних фактори креативності: оригінальність мислення – здатність продукувати незвичні відповіді; семантична гнучкість – здатність виділяти функцію об’єкта і запропонувати його нове застосування; образна адаптивна гнучкість – здатність змінити формулу стимулу так, щоб побачити в ньому нові можливості; семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати своєрідні ідеї в порівняно необмеженій ситуації.

Активна життєва позиція передбачає діяльне відношення до дійсності, пов’язане з прагненням впливати на навколишні події “...Особистість здатна творчо мислити тільки тоді, коли вона готова до діалогу з глобальними факторами, в які вона занурена. Поза цим діалогом не може бути продуктивного творчого акту” (М.Рорбах). І.Мейерсон трактує творчу особистість як квінтенсенцію вищих властивостей особистості, постійною і вагомою потребою якої є спонукання виразити власну концепцію навколишнього світу і свою концепцію людини. На його думку, провідні мотиви творчої діяльності людина набуває ззовні – із найрізноманітніших продуктів творчості попередніх поколінь, із культурного досвіду людства. Активна життєва позиція співвідноситься з такими поняттями як спрямованість, самооцінка, рівень домагань

особистості. Б.Д.Паригін виокремив два основні аспекти динамічної структури особистості – психічний стан і поведінка, а найбільш значущим утворенням в ній вважав психічний настрій, або настрої особистості. В інтерпретації Б.Д.Паригіна психічний настрій – “це інтегральне структурне утворення”, яке характеризує тональність і ступінь предметної спрямованості психічного стану людини в кожний даний конкретний відрізок часу. Психічний настрій включає константний, актуальний і ситуативний рівні, різниця між якими полягає в його стійкості. Одночасно він є: а) акумулятором всієї інформації, що сприймається і переробляється індивідом в одиницю часу; б) регулятором активності людини; в) установкою сприйняття інформації і діяльності; г) фактором ціннісної орієнтації особистості.

Важливою характеристикою творчої активності як особистісної категорії є динамізм, творча спрямованість, “внутрішня рухливість”. Вона виражається у продуктивній спрямованості, відкритості і високій мотивації до творчої діяльності. Творча активність мотивується внутрішньо-особистісним та ситуативно-соціальним станами (Р.В.Ткач). У процесі “творення”, який охоплює свідомі і несвідомі прояви психічного життя особи, вагому роль відіграють такі процеси як уява, фантазія, асоціативні зв’язки, інтуїція, механізми перцепції (емпатія, ідентифікація, рефлексія та ін.). Творча активність особистості пов’язана зі здібністю її до саморуку, саморозвитку, самовдосконалення. Це свідчить про те, що у процесі створення нового (матеріальні, духовні цінності), особистість творить і себе, розвиваючи власну творчу активність, творчу індивідуальність, власний стиль.

Творча активність визначається мірою залучення особистості до перетворювально-творчої діяльності на основі творчого потенціалу. Вона є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи, механізмом реалізації її творчих здібностей. Творча активність виявляється в трьох категоріальних формах: в особистості як творчому потенціалі у вигляді інтеріоризації, пізніше у соціумі як творчому процесі діяльності у вигляді екстеріоризації з метою створення і розповсюдження творчого досвіду і в кінці знову в особистісній інтеріоризації як творчому особистісному новоутворенні, набуваючи на основі накопиченого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку.

Вагомий крок до розуміння психології творчої активності особистості зумовлюють теоретичні підходи зарубіжних психологів щодо таких вихідних положень:

- 1) творчі можливості закладені й існують в кожній людині і є природною функцією мозку;
- 2) розвиток креативності відбувається тільки у творчій діяльності;
- 3) формування творчої індивідуальності залежить від умов соціального середовища.

Сьогодні можна дискутувати на предмет доцільності чи недоцільності даних підходів і, зокрема, щодо їх однобічності у трактуванні творчості. Приймаючи їх, однак не можна підходити до постановки питання про креативність, зокрема, творчу активність, без інтегрованого підходу щодо врахування природних чинників (задатків), соціального середовища як креативного (сприятливого творчому процесу) і самої діяльності, яка, як варто зазначити, не є сама по собі креативна чи ні, а виступає зоною презентації особистості (ставлення до процесу діяльності як творчого).

Творча активність успішно розвиває пізнавальні здібності в оволодінні знаннями, виховує постійне прагнення до самоосвіти, наполегливість в досягненні мети.

Перспективи дослідження проблеми вбачаємо в подальшому вивченні психологічних особливостей творчої активності особистості в онтогенетичному зрізі – вікові параметри (перехід від дитинства до дорослості); вивченні специфіки когнітивного, поведінкового та мотиваційного компонентів творчої активності; особливостей прояву творчої активності у професійній сфері (у вузькому і широкому розумінні творчості); акмеологічний аспект творчої активності особистості та ін.

1. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності особистості. – Запоріжжя: ЗДІА, 1999. – 24 с.
2. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
3. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 174 с.
4. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с.
5. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 320 с.
6. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.

В статье поднимается проблема психологических особенностей творческой активности личности. Выделяются следующие основные факторы, обеспечивающие творческую активность человека: креативность, творческий потенциал, интеллектуальная активность, надситуативная активность. Исходя из исследований в области психологии творчества, в творческой активности человека выделяются два аспекта: операциональный (креативность, творческие способности и др.) и ценностный (жизненная позиция, социальная ответственность и т.д.). Опираясь на вышеизложенный обзор подходов к изучению творческого начала в человеке и условий его реализации, автор постулирует решающую роль творческой активности человека для развития и становления его как личности.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та актуальність проблеми. У психолого-педагогічній літературі не бракує праць про роль мистецтва у духовному (психічному) житті людини. Однак попри те, що психологія вже давно визнала галузь мистецтва своєю компетенцією, дискусії щодо предметної сфери цієї дисципліни, її методів дослідження і конкретних результатів не втратили своєї актуальності і до сьогодні. Особливої гостроти згадана дискусія набула у нинішній час, що супроводжується глибинними трансформаціями в соціально-економічному житті країни, та значною переорієнтацією системи всієї освіти в напрямку її гуманізації та гуманітаризації.

Мета повідомлення полягає у висвітленні психологічних особливостей хореографічного мистецтва.

Попри певні досягнення в галузі естетичної освіти немає серйозних підстав не погодитися з тим, що люди здебільшого хибно розуміють мистецтво, надто обмежено уявляють його роль і призначення, в той час, як сила впливу на особистість не потребує доведень. Мистецтво покликане відображати наше сучасне й майбутнє в усій їхній повноті й чіткості, і це не просто щось на зразок радара сейсмографа, а набагато більше, бо воно випромінює імпульси, які можуть істотно на це майбутнє впливати.

Могутнім фактором впливу на психічне життя людини є хореографія, яка впродовж багатовікової історії була найдоступнішим видом художньої діяльності, в ранніх формах якої вже існували в нерозривній єдності початкові прояви всіх видів виховного впливу (фізичного, естетичного, професійного) [7]. У свою чергу хореографія як специфічний вид мистецтва і як навчальний предмет естетичного циклу не лише значно поступається за кількістю дослідницької уваги перед іншими видами мистецтва, а й не має навіть прийнятих уявлень щодо власної предметної галузі досліджень, мети і методики її викладання, відповідно і засобів аналізу [4].

Більше того, як визначають спеціалісти, не існує навіть загальноприйнятої відповіді на такі вихідні поняття, як дефініція танцю, його проходження, специфіка як самостійного виду мистецтва. Проте, різноманітні дослідження доводять надзвичайно широкий діапазон впливу хореографії на духовну сферу людини: від задоволення функціональних потреб в емоційному насиченні, до рівня гармонізації відносин особистості та суспільства. В основі такого впливу завжди лежить естетичний фактор, суть якого полягає в тому, що втілена в танці дійсність повертається до людини особливою чуттєво-виразною стороною, сприйняття та інтерпретація якої вимагає сформованості у неї певних спеціальних (імпре-

сивність, рефлексивність, емоційність, емпатійність) та загальних (самоставлення) якостей.

Взаємодія людини з хореографічним мистецтвом різноманітна й неоднозначна, перш за все тому, що змінюється життя, історія, суспільство, а разом з цим і характер самого танцю, його застосування й функції. З давніх-давен танцювальному мистецтву приписували здатність розвіювати сум, пом'якшувати жорстокість, перемагати злу волю. Він був і залишається невід'ємною частиною народної творчості, у багатьох народів слугує основою для засвоєння тонкостей військової майстерності. З розвитком історії танець набуває знакової функції, стає своєрідним соціальним маркером, ознакою приналежності до того чи іншого соціального класу, відіграє особливу роль в елітарному вихованні аристократичної молоді. Як свідчать дослідження Є.А.Корольової, “танець не тільки є засобом психоемоційної розрядки, але й засобом нагромадження, зберігання й передачі особистого та суспільного досвіду, засобом спілкування та пізнання навколишнього світу [5]. Оскільки прагнення людини до ствердження власної самоцінності залишається незмінним, а танець здатний виразити найтонші, найглибніші прояви людської душі, передати динаміку і переливи психоемоційних станів значно краще, ніж це можна зробити за допомогою мови, то й незмінним буде звернення людини до хореографії як одного з засобів самопізнання. В процесі сприймання чи виконання хореографічної композиції формується широка гама почуттів, що здатні вирвати людину з суєти навколишнього світу, викликати в ній глибинні трансформації оскільки події, що відображаються служать матеріалом для переживань і завжди підкріплені індивідуальним досвідом. Тому, по суті від переживань подій, зображених в танці, людина переходить до переживання власного “Я”. Таку думку у свій час пропагувала волелюбна й запальна Айседора Дункан, з іменем якої асоціюється поняття “вільного танцю”. Противник системності й виснажливого тренажу, вона вбачала суть та призначення танцю в природному розкритті через пластичний рух всієї мінливої політики душевних переживань людини. Визначаючи танець “як рух, що досконало виражає дане індивідуальне тіло, індивідуальну душу”, Айседора наголошувала, що створюючи танець людина повинна керуватися не штучною, механічною технікою, набутою в процесі тренажу, а прислухатися до внутрішніх ритмів, даючи волю творчому імпульсу [3].

Саме в творчості виявляється здатність знаходити нове вирішення проблем, по-новому осмислювати навколишній світ і себе, знаходити новий спосіб вираження [8]. Розуміння хореографічного мистецтва в такому контексті віднайшло досить значну кількість прихильників в такій новоствореній галузі, як арт-терапія (тілесно-дієтована терапія). В її основу покладені глибокі переконання в тому, що кожна людина наділена емоційністю, достоїнстю і здатністю до самокерування.

Експресивне мистецтво – це використання емоційних, інтуїтивних аспектів, що дозволяє зануритися у внутрішній світ людини, виявити переживання і виразити їх за допомогою рухів, стимулюючи власну творчу активність.

Проте, всупереч розумінню танцю як виду мистецтва, спрямованого на створення засобами пластики і ритмічно-систематизованих рухів людського тіла художнього образу, тобто рухів, що виконують функцію художнього (естетичного) змісту, практика хореографічного виховання і навчання орієнтується на розвиток в учнів здібностей до відтворення рухів, або за влучною констатацією Тараканової А.П., “виконання заради виконання” [9].

На жаль, вітчизняна психологія лише зовсім недавно звернула увагу на мистецтво хореографії, вдалася до психологічного аналізу підготовки артистів балету, способів передачі хореографічним текстом художніх образів, а не демонстрації техніки “пластичних шифрів” [10]. Хоча питання про місце хореографії в життєдіяльності різних категорій населення та його змістову роль в структурі ставлень учнівської молоді порушувалося в літературі неодноразово, але відповіді до нього отримано не було. Здійснений кількісний аналіз характеру розподілу ставлень груп піддослідних до основних галузей мистецтва можна виразити такою таблицею:

Вибірка	Вид мистецтва						
	Кіно %	Література, поеія, %	Драм. театр, %	Класична музика %	Естрада музика %	Балет %	Народний танець %
Учні (n-162)	67	34	45	38	52	11	13
Студенти-хореогр. (n-20)	60	42	51	58	38	43	52
Студенти-історики (n-26)	42	58	65	52	51	25	28

У ранговій послідовності отримані показники уподобання випробовуваними певними мистецькими жанрами мають такий вигляд: в учнів старших класів – кіно, естрада, драматичний театр, класична музика, література, останні місця займають балет і танці; в групі студентів-істориків перші місця займають драматичний театр і література, останні – балет і народні танці, в групі студентів-хореографів перевага надавалася кіно, друге місце зайняли народні танці, а балет – п'яте.

Подальші дослідження показали, що стан хореографічної підготовки на даний момент обмежується пошуком складових (хореографічних здібностей), якими гіпотетично зумовлюється здатність до оволодіння мистецтвом танцю.

Проте і досі залишається таємницею, “що і як сприйняла людина у прочитаній книзі, переглянутій виставі, прослуханій музиці” [11, с.77].

Якщо погодитися з тезою Д.А. Леонтьєва про те, що мистецтво є задачею на смисл, природно порушити питання про засоби втілення смислу в хореографічному тексті. Однак “смысл, що вилучається реципієнтом із твору мистецтва – це завжди його власний смисл, зумовлений контекстом його власного життя і його особистості, а не смисл, що “закладений художником у структуру твору” [6, с.430-431].

Осмилення глядачем художнього твору, за спостереженнями Г.Вільсона може відбуватися на трьох рівнях. На рівні конкретної реальності, на рівні поетичної метафори (породження у глядача асоціацій); на рівні фантазійності. Водночас наголошується, що при цьому “ніщо не заважає глядачеві чи критикам побачити у творі щось більше, ніж бажав вкласти в нього автор, але при цьому вони нічим не можуть довести свою правоту” [1, с.43].

Наведене положення ініціює постановку чи не найгострішого питання, що дискутується в галузі як мистецтва, так і психології, а саме – питання про норму та її образну репрезентацію у свідомості особистості. Щодо трансляції культурної норми в системі освіти, зокрема естетичної, важливим виявляється залучення учнівської молоді до таких видів діяльності, які надавали б їм можливість використання широкого вибору альтернатив у засвоєнні культурної норми. В контексті мистецтва норма (культурна норма ставлення до мистецтва) визначається як “уміння і бажання глядача бачити у формі твору думки і почуття відповідні задуму автора” [2, с.96]. Очевидно, що функцію норми хореографічного тексту виконує образ, який слугує відправною точкою для його розуміння, та засобом втілення і передачі авторських ідей. Тому теорія і практика хореографічного навчання зобов’язана забезпечити оволодіння технікою тренажу та глибоке розуміння й інтерпретацію художнього образу.

1. Вильсон Гленн. Психология артистической деятельности. Таланты и поклонники – М.: Когито – Центр, 2001. – 334 с.
2. Гуружапов В.А. Роль образа в актуализации смыслопорождающих систем понимания искусства детьми // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 3 – С. 96-103.
3. Дункан А. Моя жизнь. Танец будущего. – М., 1992.
4. Коваль П.М. Педагогічні засади розвитку особистісних якостей молодших школярів засобами ритміки і хореографії // Автореф. дис... канд. пед. наук. – Івано-Франківськ, 1998. – 18 с.
5. Королёва Е. А. Танец, его происхождение и методы исследования (по работам зарубежных учёных XX века) // Советская этнография. – 1975. – № 5. – С. 147-155.

6. Леонтьев Д.А. Искусство как механизм трансляции смыслов // Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – С. 419-438.
7. Мазепа В.И. Художественная культура и эстетическое развитие личности. – К.: Наук. думка, 1989. – 296 с.
8. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164-168.
9. Тараканова А.П. Бесіди про танець. Методична розробка на допомогу керівникам хореографічних колективів, шкільних і позашкільних установ – К.: ІЗМН, 1996. – 20 с.
10. Фетисова Е. В. Штрихи к психологическому портрету артиста балета // Психологический журнал, 1991. – № 3. – С. 108-116.
11. Фохт -Бабушкин Ю. У. Искусство и духовный мир человека. – М.: Знание, 1982. – 112 с.

The article deals with the views of both home and foreign scholars on the origin of dance as a complicated and a versatile phenomenon which includes the biological, the psychological, the sociocultural, the philosophical and the cosmological aspects.

КОМУНІКАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

Соціалізація особистості в період юнацтва, у порівнянні з підлітковим віком, є відносно менш вивченою, однак далеко не менш важливою у процесі особистісного становлення молодої людини. Саме протягом даного відрізка свого життєвого часу особистість здобуває професію, щоб пізніше за рахунок цього мати змогу зайняти певну соціальну нішу в структурі суспільства, отримати нові для неї права та можливості, за допомогою яких вона реалізовуватиме свій потенціал, втілюватиме життєві плани.

Саме тому в даному контексті надзвичайно актуальним є підвищення якості та ефективності цього процесу, оскільки сьогоденне життя нашого середовища існування постійно набирає темп, і молодій людині залишається все менше часу для інтеграції в суспільство на правах повноцінного члена, активного суб'єкта виробничої діяльності та суспільних відносин. Звідси можуть виникати проблеми недостатньої реалізованості особистості, погіршення якості її адаптації у соціумі тощо. Вивчення ж даної проблематики дозволить краще зрозуміти внутрішні взаємозв'язки та механізми професійної соціалізації особистості з тим, щоб мати змогу ефективніше її оптимізувати та, за рахунок цього, дати можливість молодим людям за коротший термін краще здійснити процес остаточного оформлення як повноправного члена суспільства.

З іншого боку, соціалізація молодої людини, тісно пов'язана з формуванням професіоналізму особистості [1, с. 14], а тому від ефективності даних процесів в значній мірі залежить майбутня ефективність професійної діяльності людини, її корисності для суспільства.

У плані аналізу теоретичних розробок аспектів проблеми соціалізації студентської молоді варто зазначити, що юнацький вік, за словами К. Д. Ушинського, є "найвирішальнішим" для молодої людини. У цей віковий період уявлення, знання, погляди людини виформовують єдину картину [2, с. 441], котра інтегрується у систему світогляду. Саме юнацький вік, будучи повноцінним відрізком віку індивіда, є все-таки головним підготовчим для особистості перед її вступом у самостійне життя. Саме тоді вона остаточно отримує від суспільства дозвіл на повнокровну життєдіяльність в ньому.

Завершальний етап соціалізації, за Н. В. Андрєєнковою [3, с. 5-6] припадає на період навчання людини у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Тобто, у більшості випадків юнацький вік збагачується особливостями статусу студента у плані специфічності діяльності індивіда саме в межах цього соціального

інституту. У різних вікових періодизаціях, побудованих за онтогенетичним принципом, "студентського" віку, природно, немає. Даний контингент (від 17–18 до 35–40 років) повинен бути віднесений, в залежності від тієї чи іншої вікової класифікації, до юнацького або дорослого, а за більш поширеним визначенням – до середнього віку. Якщо навіть обмежуватися розглядом вікового складу студентського контингенту так званих денних відділень, то навіть в цьому випадку він виявиться досить різномірним, включаючи юність, ранню дорослість, середній вік. Побачити дещо спільне у характері розвитку таких різномірних у віковому відношенні груп важко, однак це все-таки можливо, якщо керуватись іншим принципом вікової періодизації – принципом соціалізації індивіда, що доповнює онтогенетичний. Життя людини є не тільки рядом етапів онтогенетичного розвитку, що змінюють один одного, але й історією становлення і розвитку її як особистості в певному суспільстві і в певний момент історичної епохи [4, с. 4]. Тобто для продуктивного аналізу вікового етапу, як зазначає Б. Г. Ананьєв, необхідно враховувати і онтогенетичний, і соціалізаційний принципи розвитку особистості [4, с. 4].

На думку Б. Г. Ананьєва, "студентський вік" охоплює контингент від 17–18 до 35–40 років, що вміщує широкий діапазон онтогенетичних стадій [4, с. 4-5]. Поняття "студентський вік" тут швидше відображає соціалізаційний критерій періодизації, оскільки підкреслює завершальний етап освіти, основну стадію спеціалізації (професіоналізації), момент "старту" діяльності, засвоєння соціальних функцій та ролей [4, с. 3-4].

У радянській і зарубіжній науці накопичено багато експериментальних даних, які відносяться саме до "студентського" віку. Тепер вже загальновизнано, що сенсорно-перцептивні, мнемічні, психомоторні і особливо мовно-мисленнєві функції найбільш активно розвиваються після статевого дозрівання та основного циклу соматичного формування. Не у підлітковому віці, а після нього – в період юності і ранньої дорослості виявлені оптимуми цих функцій. Саме для "студентського віку" характерні найменші величини латентного періоду реакцій на прості, комбіновані і словесні сигнали, оптимуми абсолютної і відносної чутливості аналізаторів зовнішнього середовища, найбільша пластичність і швидкість переключення в утворенні складних психомоторних та інших навичок. Порівняно з іншими віковими періодами в цьому віці відмічається найбільша швидкість оперативної пам'яті і переключення уваги, вирішення вербально-логічних задач тощо [4, с. 5].

Характеризуючи людину юнацького віку, І. С. Кон зауважує, що вона є дорослою і в біологічному, і у соціальному відношенні. Суспільство бачить у ній вже не стільки об'єкт соціалізації, скільки відповідального суб'єкта суспільно-виробничої діяльності. оцінюючи її результати за "дорослими" стандартами. Провідною сферою діяльності стає тепер праця з впливаючою звідси дифе-

ренціацією професійних ролей. Про що вікову групу вже не можна говорити “взагалі”: її соціально-психологічні властивості залежать не стільки від віку, скільки від соціально-професійного становища. Освіта, яка продовжується і на цьому етапі розвитку, є вже не загальною, а спеціальною, професійною, причому саме навчання у ВНЗ можна тлумачити як певний вид трудової діяльності. Молоді люди набувають і більшої чи меншої матеріальної незалежності від батьків, створюють власні сім’ї, хоча й стикаються з “юнацькими” проблемами і в студентські роки, і набагато пізніше [5, с.67-68].

Під час навчання у вищому навчальному закладі сфери навчання, спілкування і діяльності у студента значно розширюються. Він усвідомлює свою приналежність до нового колективу, входить до широкого кола суспільних, політичних, юридичних, професійних та інших відносин. Завдяки цьому у молоді людини розширюється світогляд, виховується характер, аналізуються та будуються життєві плани. Студент намагається знайти своє місце у житті у відповідності зі своїми уподобаннями, схильностями, інтересами та можливостями [6].

Отже, можна сказати, що саме в межах ВНЗ у молоді людини перебігає основна частка періоду професійної соціалізації, яка відбувається насамперед за рахунок включення у специфічне середовище, в якому відбувається постійне професійно орієнтоване спілкування (як на рівні “викладач–студент”, так і “студент–студент”).

У сфері спілкування в межах ВНЗ студенти здатні набувати досвіду взаємодії зі своїми партнерами по професії, при цьому набуваючи навичок розширення та поглиблення процесу комунікації на професійно значущі теми. При цьому у них відбувається остаточне оформлення наступних соціально-психологічних якостей [10, с.193-194]:

1. Соціальні здібності (соціально-перцептивні, уява, соціальний інтелект, характеристики міжособистісного та професійного оцінювання).
2. Якості, становлення яких обумовлене специфікою груп членства особистості та референтних груп і їх впливом.
3. Більш загальні, пов’язані з соціальною поведінкою та позицією особистості (соціальна активність, соціальна відповідальність, схильність надавати допомогу, схильність до співробітництва тощо).
4. Соціально-психологічні властивості, пов’язані з загальнопсихологічними і соціально-психологічними властивостями (схильність до авторитарного чи демократичного способу дій і мислення, до догматичного чи відкритого ставлення до проблем).
5. Духовні якості (сумління, віра, сенси існування, ідеали).

Професійна сфера накладає особливі вимоги до вміння налагодити взаємодію між партнерами по спілкуванню. Тому в межах ВНЗ основним завданням

студента відносно реалізації його комунікативного потенціалу є вправлення у нові модії у професійно орієнтованому спілкуванні.

Тобто, вищі навчальні заклади в цьому контексті виступають своєрідним полігоном для навчання та тренування так званого “соціального інтелекту” особистості. Вступ юнака до системи професійно орієнтованих відносин умовлює тривале перебування його у постійному процесі спілкування з іншими людьми, котре характеризується інтенсивним обміном інформацією, налагодженням спільної діяльності, відносин з партнерами різних статусів тощо. Комунікативна взаємодія у сфері передпрофесійних відносин при цьому є не завжди безконфліктною. Тому молода людина в стінах ВНЗ має можливість навчитися особливій гнучкості та продуктивності у відносинах на рівні “дорослий–дорослий” за найменших втрат, а також відпрацювати прийоми, тактики і стратегії спілкування та взаємодії з іншими людьми на новому для неї рівні.

Як вже було сказано, вищі навчальні заклади виступають початковим осередком вторинної (професійної) соціалізації індивіда. Так, студент під час навчання розгортає принципово нові для нього види активності: він починає інтенсивно займатися самоосвітою та опановує принципово новий аспект своєї діяльності: її планування та оптимізацію. При цьому у його свідомості здійснюються два важливі процеси:

1. Орієнтація в системі зв’язків, які існують у професійній діяльності, що, на думку А.Н.Леонтьєва, здійснюється завдяки особистісним сенсам. Це передбачає виявлення, засвоєння та інтеріоризацію особистістю особливо значущих сторін її професійно орієнтованої діяльності.
2. Зосередження уваги на головному виді діяльності та підпорядкування йому всіх інших можливостей.

Таким чином, суттю соціалізаційних перетворень в системі діяльності є постійне розширення можливостей індивіда як суб’єкта різних видів діяльності [10, с.193-194].

У даному контексті слід зазначити, що всередині ВНЗ відбувається також інтенсивний процес особистісного становлення людини у плані збільшення міри самостійності у здійсненні нею власного вибору. Постійне спілкування з дорослими “на рівних” та відповідне ставлення з їх сторони спонукає студента до зміни ієрархії його цінностей, а це, в свою чергу, призводить до вироблення ним нового стилю спілкування та ставлення до себе як до дорослого і самостійного, такого, що відповідає за свої вчинки тощо.

У сфері соціалізації самосвідомості особистості в межах вищого навчального закладу відбувається становлення її професійного “Я”. Воно включає кілька аспектів (див. рис. 1).

У свідомості студента відбувається глибока трансформація його світосприйняття та світорозуміння у взаємозв’язку із пізнанням свого нового місця

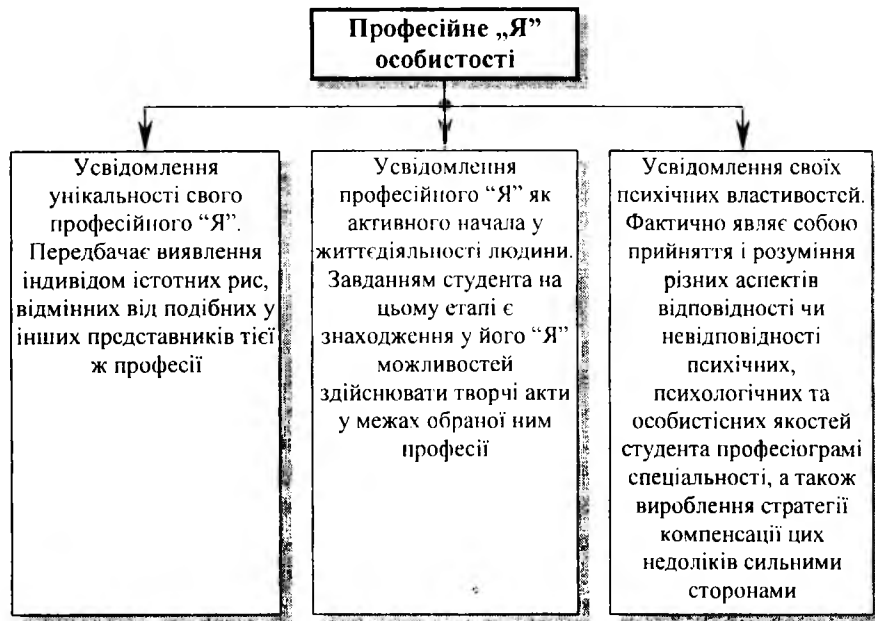


Рис. 1. Аспекти становлення професійного „Я” особистості

у оточуючому середовищі. За період навчання у вищому навчальному закладі ціннісні орієнтації особистості набувають найбільш викінчених обрисів, залишаючись її духовним стрижнем протягом всього життя. При цьому відбувається перше сполучення професійних цінностей, котрі передає суспільний інститут ВНЗ, із загальними, отриманими в сім’ї, школі та неформальних групах, що є істотним кроком на шляху до професіоналізації особистості [12, с.110-111].

Це і є, на нашу думку, одним із найважливіших процесів, котрий відбувається із молодого людиною у стінах ВНЗ, оскільки інтенсивна зміна ціннісних орієнтацій особистості тягне за собою формування її нового **соціального образу**. Підтвердженням цього є дослідження О.Д.Научителя [11], який стверджує, що провідними термінальними цінностями у студентів виступають конкретні, індивідуалістичні цінності, насамперед, цінності самоствердження, прагнення забезпечити собі матеріальну незалежність як джерело життєвої стабільності, а у забезпеченні реалізації потреб, що визначають зміст життя та індивідуальних потреб, домінують вольові цінності-засоби [11, с.13].

У процесі набуття кваліфікації, з розширенням теоретичних знань і практичних вмінь, змінюється власне склад та характер ієрархічної структури цінностей, їх зміст та внутрішні взаємозв’язки. Так, першокурсники надають перевагу традиційним засобам реалізації цінностей-цілей. Тенденції зміни прояв-

ляються до середини терміну навчання у ВНЗ. А студенти п’ятого курсу виявляють наявність ціннісних орієнтацій, які свідчать про наявність потреб, що визначають сенс життя, зростає роль потреби матеріальної забезпеченості. Для випускників характерним є більш широкий спектр інструментальних цінностей: традиційні цінності-засоби та цінності самореалізації особистості [11, с.13]. Отже, як бачимо, динаміка змін ієрархії цінностей студентів протягом їх навчання у вищому навчальному закладі є досить суттєвою.

У контексті всіх викладених вище теоретичних доробків слід зазначити, що останнім часом у діяльності фахівців найрізноманітніших галузей зростає частка професійно орієнтованого спілкування, опосередкованого комп’ютерними технологіями, що виступають і як потужне джерело професійно значущої інформації, і високоінтерактивного середовища комунікації.

Проблема ролі опосередкованого комп’ютером спілкування у процесі професійної соціалізації особистості на даний час є недостатньо вивченою, оскільки, по-перше, самі інформаційні технології не так давно стали доступними для широкого загалу користувачів – термін їхнього існування в такому статусі нараховує лічені роки. По-друге, власне процес вивчення діяльності людини у інформаційному середовищі комп’ютерних мереж знаходиться лише на початковій стадії свого розвитку. Так, перші дослідження явища опосередкованої комп’ютером комунікації на теренах колишнього СРСР датуються 1996-м роком (А.Е.Войскунський, О.Н.Арестова, Л.Н.Бабанін та ін.), а сплеск зацікавленості питаннями активності людини у віртуальному середовищі мережі Інтернет – лише 2000-м (А.Жичкіна, Е.Весна, Н.Чудова, Е.Белінська та ін.). Саме тому доцільно у плані завдань даної статті розглянути деякі аспекти опосередкованого комп’ютером спілкування у контексті процесу професійної соціалізації студентів з метою кращого розкриття взаємозв’язку цих процесів для подальших досліджень.

Деякі особливості спілкування у віртуальному середовищі відкривають перед молодими фахівцями нові можливості, які для професійного середовища, в яке вони вливаються, до останнього часу були практично недосяжними.

Так, **доступність спілкування і простога користування** мережею Інтернет зумовили масовість її застосування людьми у найрізноманітніших цілях і, таким чином, створили умови для наповнення її віртуального простору великою кількістю осіб з їх ідеями, знаннями, вміннями тощо – тобто сама мережа внаслідок цього істотно збагатилася в плані інформаційного наповнення і, таким чином, стала ще більш привабливим для фахівців середовищем.

Просторово-часова необмеженість віртуальної комунікації полягає у зростанні всередині неї психологічної компактності комунікативного часу і простору. Несуттєві для змісту спілкування обставини (наприклад, час передачі повідомлень та фізична віддаленість партнерів), які відіграють важливу роль при спілкуванні у нашому повсякденному житті, в ході опосередкованої

комп'ютером комунікації відступають на другий план у порівнянні з більш істотними обставинами – спільністю інтересів та цілей партнерів, їх комунікативною та особистісною сумісністю [7, с. 19].

Необмежена доступність контактів особистості у віртуальному середовищі у плані професійно орієнтованого спілкування людей сприяла інтенсифікації комунікативного процесу всередині віртуального середовища у кілька десятків разів унаслідок потенційної можливості підключення до нього представників практично усіх країн та регіонів світу без будь-яких фізичних обмежень. Істотною перепорою цьому здатен бути лише мовний бар'єр, однак сама потреба спілкуватися з представниками різних культур всередині віртуального простору істотно стимулює серед користувачів тенденції вивчення іноземних мов (хоча б на початковому рівні) та поступового приходу до більш глобального рішення: максимально можливого зменшення різноманітності мов спілкування, які використовуються у віртуальному середовищі. Так, попри те, що у мережі Інтернет надзвичайно поширені інформаційні ресурси, в яких використовуються національні мови, основною все ж є англійська. Обумовлено це не лише тим, що сама програмна архітектура комп'ютерних систем містить у своїй основі елементи англійської мови, а й те, що вона є найбільш визнаною та поширеною у світі. А, отже, можна припустити, що нею повинна володіти значна частина користувачів мережі Інтернет.

Відсутність соціальної категоризації співрозмовників у віртуальному спілкуванні спричиняє часткове нівелювання психологічних бар'єрів, обумовлених віком, статтю, соціальним статусом співрозмовників тощо, які постійно діють у нашому реальному оточенні. А у віртуальній комунікації реальні ознаки співрозмовника є первинно неочевидними, невизначеними, а часто й несуттєвими. Тому молодому фахівцеві стає набагато легше спілкуватися у віртуальному середовищі, в тому числі й на професійні теми, оскільки даний процес набуває рис рівності, відкритості, довірливості. І єдина вимога щодо нього при цьому – достатня комунікативна компетентність [8, с. 44].

Серед усієї різноманітності Інтернет-ресурсів у професійних колах останнім часом особливої популярності набрали **форуми** (або електронні дошки оголошень чи телеконференції). Сьогодні без особливих труднощів в мережі Інтернет можна знайти велику кількість таких інформаційних ресурсів, призначених спеціально для спілкування фахівців з "computer science" (дослівно – "комп'ютерної науки"), з радіоелектроніки, хімії, фізики, біології, психології тощо. Саме форуми найкраще відповідають специфічним потребам користувачів-фахівців: можливість ґрунтовно обговорити актуальні проблеми з відповідної галузі знань, провадити дискусії, отримувати консультації, обмінюватися новинами, думками, досвідом, тощо. Важливою якістю при цьому виступає наявність можливості для учасників такої комунікації формулювати свою думку

протягом відносно тривалого часу (до 1-2 днів), що надає їм достатню кількість часу для обміркованого та виваженого і, завдяки цьому, достатньо ґрунтовного та компетентного викладу думок у повідомленнях.

На відміну від електронної пошти, яка вирізняється високою мірою персоналізованості, а тому не є масовою формою поширення інформації, та чатів, які не відзначаються сконцентрованою на певній тематиці, форуми, через свою прив'язаність до певних сфер діяльності людей, здатні гуртувати у своєму середовищі велику кількість фахівців високого рівня, а тому спроможні виступати, з одного боку, потужним джерелом корисної та доступної інформації, а з іншого – бути високоінтерактивним професійним комунікативним середовищем, в якому здатен інтенсивно формуватися та зростати фахівець досить високого рівня.

Істотно сприяє цьому також явище культивування в межах форумів образу фахівця, компетентного і доброзичливого, який завжди готовий прийти на допомогу без будь-якої корисливої мети [9, с. 93]. Тобто, спільнота форуму потенційно спроможна виступати для молодих фахівців своєрідною референтною групою (причому, як правило, просоціальної спрямованості).

Отже, на основі усіх викладених вище матеріалів можна зробити наступні **висновки**:

- Соціалізація молоді у межах вищих навчальних закладів принципово не відрізняється від подібних процесів, що відбуваються у суспільстві взагалі, оскільки сам ВНЗ є одним із його інститутів, функціональною одиницею в структурі суспільства. Тому правомірно говорити про те, що в процесі соціалізації студента у межах вищого навчального закладу беруть участь ті ж механізми, які присутні і в інших інститутах нашого суспільства, як-то сім'я, неформальні угруповання тощо: наслідування, навіювання, переконання, конформність та дотримання норм [10, с. 199]. Однак дані процеси в межах вищого закладу освіти мають свою специфіку, котра має місце тільки в його межах.
- Проблема професійної соціалізації студентів як потенційних активних рушіїв життєдіяльності суспільства, безумовно, є надзвичайно важливим питанням, оскільки поступ цивілізації має тенденцію до постійного пришвидшення, а сучасна реальність – до ускладнення та урізноманітнення, в той час як тривалість продуктивного періоду життя людини залишилась практично незмінною. Внаслідок цього навантаження на кожний період розвитку особистості зростає, збільшується відповідальність усіх членів суспільства за ефективну реалізацію потенціалу кожного вікового періоду людини. Невдачі у цьому процесі можуть спричинити відставання як окремої особи, так і цілого суспільства від новітніх реалій життя, що неминуче спричинить появу тенденцій до його стагнації та занепаду.

– Основним завданням для дослідників у даній галузі є пошук ефективних важелів сприяння, полегшення і пришвидшення ефективної реалізації психологічного потенціалу юнацького періоду життя людини взагалі та у середовищі ВНЗ зокрема задля повноцінного включення молоді у процес соціальної активності.

1. Психологія професійної діяльності і спілкування / За ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гриджука. – К.: Преса України, 1997. – 192 с.
2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – Т.8. – М., 1950.
3. Андреевкова Н.В. Проблема социализации личности // В кн.: Социальные исследования. – Вып.3. – М., 1970.
4. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С.3-15.
5. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Мармазинская П.Е. Социальная активность личности студента // Вопросы психологии личности и деятельности студентов. Сборник статей. – Иркутск, 1976.
7. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А. Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестник МГУ. – Сер. 14. – 1996. – Вып. 4. – С. 14-20.
8. Карабин Т.В. Особливості міжособистісного спілкування в мережі “Internet” // Актуальні проблеми психології. – Т. 1. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Ч. 5. – 250 с.
9. Карабин Т.В. Особливості комунікативної культури в середовищі мережі Інтернет // Актуальні проблеми психології. – Т. 1. – К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2002. – Ч. 7. – 298 с.
10. Савчин М.В. Соціальна психологія: Підручник. – Видавнича фірма “Відродження”, 2000. – 274 с.
11. Научитель О.Д. Ціннісні орієнтації студентів: психологічні фактори формування, розвитку, трансформації // Автореф. ... канд. психолог. наук за спец. 19.00.07 “Вікова та педагогічна психологія”. – К., 1999.
12. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

The article is told about features of professional socialization of the students in graduated schools. Thus the role of professionally oriented communication of students, especially mediated by the computer is underlined.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ВПЛИВУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЇХ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Сучасна психолого-педагогічна практика акцентує увагу на зростанні психологічних чинників у розвитку й становленні спеціаліста. Відомо, що та чи інша професійна діяльність, в тому числі, й діяльність менеджера піддається впливу особистісного компонента, який наповнює її індивідуальним забарвленням. Саме тому, професіоналізм діяльності і спілкування та вплив на них особливостей особистості на сьогоднішній день набуває першочергового значення в підготовці майбутніх спеціалістів.

Проблема впливу індивідуальних особливостей особистості майбутнього спеціаліста на ефективність його професійної підготовки є центральним питанням усієї системи професійної підготовки спеціаліста. Одним з часткових питань даної системи підготовки є проблема комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів, та проблема впливу на неї індивідуальних комунікативних особливостей особистості. Тому, постає потреба у вивченні теоретичних та розробці практичних засад здійснення комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів в рамках загальної системи їх професійної підготовки, та дослідження механізмів впливу комунікативних особливостей на процес та результат їх комунікативної підготовки.

Зв'язок з науковими і практичними завданнями. Науково обґрунтована система комунікативної підготовки спеціалістів, повинна опиратися на певну модель особистісно-комунікативних особливостей (якостей, властивостей, вмінь та навичок, здібностей і т.д.), які входять до складу комунікативної компетентності та комунікативного потенціалу особистості, що є базовими компонентами індивідуальних комунікативних особливостей особистості. Оскільки жоден з цих фундаментальних компонентів комунікативної підготовки (комунікативні здібності, комунікативна компетентність, комунікативний потенціал та ін.) в сучасній психології не є остаточно вивчені, то на даному етапі теоретичних та емпіричних досліджень, першочергово постає завдання створення науково-психологічної основи комунікативної підготовки, а на цій основі – формування структури комунікативних особливостей особистості та дослідження впливу даних особливостей на процес та результат комунікативної підготовки.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Дотримуючись вимог сьогодення з'являється чимало досліджень присвячених проблемі підготовки до професійного спілкування (Балл Г.О.,

Швалб О.М., Киричук О.І., Максименко С.Д., Семиченко В.Н., Титаренко Т.М., Яценко Т.С., Орбан-Лембрик Л.Е., Каган М.С., Деркач А.О. та ін.), комунікативної підготовки (Сластьонін В.А., Тарасевич Н.Н., Яценко Т.С., Рижов В.В., Ємельянов Ю.Н., Петровська Л.А., Орбан-Лембрик Л.Е., Третьяченко В.В., Казміренко В.П., Коць О.М., Терещук С.П., Юркевич Г.Й., Кошинець О.Ю., Пілецький В.С. та ін.), визначення сутності та структури комунікативних здібностей (Васильєв Г.С., Леонт'єв О.О., Платонов К.К., Ломов Б.Ф., Обозов Н.Н., Максименко С.Д., Віток Н.Р. та ін.), різні аспекти комунікативної компетентності особистості (Ємельянов Ю.Н., Петровська Л.А., Орбан-Лембрик Л.Е., Рижов В.В., Карамушка Л.М., Макаренко С.С., Возняк Л.С. та ін.), дослідження конкретних комунікативних властивостей, якостей, вмінь та навичок, що об'єднуються поняттям комунікативні особливості особистості (Анан'єв Б.Г., Рижов В.В., Леонт'єв О.О., Потапенко Т.М., Журавльов О.Л., Максимова Р.А., Шепеленко Т.Л., Шкурко Я.І. та ін.).

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Науковими розробками та дослідженнями вищезгаданих авторів охоплено вивчення проблеми комунікативної підготовки, особливостей здійснення та форм вдосконалення досить ґрунтовно. Деякі вчені досліджують також проблему комунікативної підготовки майбутніх керівників (менеджерів) та чинники які впливають на процес даної підготовки; здійснюються спроби визначення поняття комунікативних особливостей особистості та структурування його складових, але практично невирішеною, за винятком декількох публікацій, залишається проблема впливу індивідуальних комунікативних особливостей особистості майбутніх керівників на ефективність їх комунікативної підготовки.

Мета статті: виокремити психологічні особливості та складові елементи поняття комунікативні особливості особистості; визначити зв'язок індивідуальних комунікативних особливостей майбутніх менеджерів з їх ефективною комунікативною підготовкою; отримані емпіричні результати обґрунтувати науково-теоретичними засадами сучасної психології; виявити чинники, які забезпечують ефективну комунікативну підготовку майбутніх менеджерів в процесі загальної професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням наукових результатів. Аналіз наукової літератури з проблем комунікативних особливостей особистості, проведення емпіричного дослідження показують, що комунікативні особливості – це інтегральна багатоаспектна характеристика особистості, яка відображає її наявні та потенційні можливості, реальні здібності до ефективного процесу спілкування. Комунікативні особливості являють собою комплексне утворення, структурними елементами якого є мотиваційна сфера спілкування, комунікативні вміння, навички, здібності, стиль спілкування, комунікативний потенціал та комунікативна компетентність.

Емпіричне дослідження ефективності комунікативної підготовки майбутніх менеджерів не можливе без вивчення їх індивідуальних комунікативних особливостей, які чинять безпосередній вплив не лише на підготовку менеджера до комунікативної діяльності, а й на професійну підготовку загалом.

Комунікативна підготовка розглядається нами як процес, який проходить своє формування протягом певного часу. Отже, за цей проміжок часу на даний процес (комунікативну підготовку) здійснюються як позитивні впливи (такі, що сприяють його покращенню та вдосконаленню) так і негативні впливи (такі, що гальмують його формування, нівелюють попередні здобутки). Тому завдання оптимізації комунікативної підготовки майбутніх менеджерів полягає в максимальному усуненні факторів негативної дії. Саме в цьому бачиться важливий резерв підвищення ефективності комунікативної підготовки майбутніх менеджерів.

Враховуючи вище викладене, в даній науковій статті ставиться завдання визначити зв'язок індивідуальних комунікативних особливостей майбутніх менеджерів з їх ефективною комунікативною підготовкою. Для цього, перш за все, розглянемо такі індивідуальні комунікативні особливості менеджера: рівень розвитку потреби у спілкуванні, наявність комунікативних вмінь та навичок, комунікативних здібностей, мотивації спілкування, визначення стилю спілкування, рівня комунікабельності.

Описуючи структуру комунікативних особливостей особистості слід зауважити, що її можна розділити на два блоки. Перший блок складають особливості, які характеризують особистість з внутрішньої сторони, сюди відносяться: мотивація спілкування, потреба у спілкуванні, комунікативні здібності, вміння та навички. Другий блок особливостей характеризує поведінкові способи реалізації цих особливостей в процесі спілкування. Тобто мова йде про зовнішню сторону втілення індивідуальних особливостей у комунікативній діяльності. Можна припустити, що система таких характеристик складатиме індивідуальний стиль участі особистості у спілкуванні, а включені сюди індивідуальні особливості, які безпосередньо відображають характер поведінки особистості у спілкуванні, є реалізацією глибинних особистісних утворень. Серед характеристик даного блоку доцільно виділити такі: особливості комунікабельності, особливості кола спілкування, міжособистісні відносини, які складаються в даному колі, стиль спілкування.

Для вивчення індивідуальних якостей та властивостей особистості, які зумовлюють продуктивність та ефективність її комунікативної підготовки, нами було розроблено анкету (яка складалась із 15 запитань, що стосувались характеристик виділених нами блоків дослідження, тобто зовнішньої і внутрішньої сторін особистості).

Дослідження даної проблеми ми розпочали із вивчення питання особистісних якостей, що є основою комунікативної підготовки. Названі студентами різних курсів (1-й, 3-й, 5-й, ФПК) особистісні якості необхідні в управлінській діяльності менеджера, й оцінені ними стосовно власної особистості ми прорангували за частотою називання, тобто за ступенем їх значущості для кожної категорії студентів. Змістова сторона ієрархічної структури індивідуальних особливостей визначалась за величиною рангу, отриманого тою чи іншою характеристикою, який показує значущість конкретних якостей та властивостей особистості у її комунікативній підготовці. Показовим є порівняльний аналіз особистісних якостей майбутніх менеджерів за їх оцінкою та самооцінкою (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльні дані найбільш значущих якостей майбутніх менеджерів за їх оцінкою та самооцінкою

Особистісні якості, які є основою ефективної комунікативної підготовки	Курс								Разом	
	1		3		5		ФПК		оцінка	самооц.
	оцінка	самооц.	оцінка	самооц.	оцінка	самооц.	оцінка	самооц.		
комунікабельність	5	5,5	1	1	1	1	1	1	1	1
почуття гумору	15	15	15	10	12	12	12	11,5	15	13
психологічний такт	11	12,5	13	14	7	8	3	2	11	11
вимогливість	8	9	10	12	6	9,5	13	13	10	10
впевненість у собі	1	2,5	2	2	2	5	2	3,5	2	2
логічність мислення	6	5,5	4	3	3	3	4	3,5	4	4
скромність	20	17,5	17	19	17	19	17	16,5	17	17
активність	3	4	5	7	13	9,5	10	11,5	7	7
співпереживання	19	19,5	18	19	19	19	18	18,5	18	20
співчуття	17	17,5	20	17	18	19	19	20	19	18
авторитетність	14	14	14	13	10	7	14	15	13	14
відповідальність	2	1	3	4	5	2	6	6	3	3
чуйність	18	19,5	19	19	20	17	20	18,5	20	19
уважність	12	11	11	11	14	12	9	9	12	12
самостійність	13	12,5	12	15	16	15	15	16,5	14	15
справедливість	9	8	8	8	9	12	11	10	8	8
уміння слухати інших	7	7	6	5	4	4	8	6	6	6
дружелюбність	16	16	16	16	15	16	16	14	16	16
уміння говорити	4	2,5	7	6	8	6	5	8	5	5
пам'ять	10	10	9	9	11	14	7	6	9	9

Дані аналізу показують, що не існує принципових розбіжностей у оцінці студентами комплексу індивідуальних якостей необхідних для результативної комунікативної підготовки та якостей наявних у них. Загалом розбіжність між оцінкою та самооцінкою якостей становить 0,5 – 2 ранги. Останні місця у ієрархії особистісних якостей (за даними оцінки та самооцінки) менеджера посіли такі моральні характеристики як: чуйність, скромність, співпереживання, співчуття (18, 19, 20 ранг). Це можна пояснити усвідомленням студентами того, що діяльність менеджера здійснюється у ринкових умовах, які передбачають жорстку конкуренцію, своєрідну боротьбу за виживання що за своєю суттю не сумісні з названими моральними якостями особистості.

Якості, названі респондентами важливими у комунікативній підготовці, увійшли у вісімку найважливіших, аналогічно виділених студентами їхньою самооцінкою (див. табл. 2). Процедура їх рангування дозволила визначити ті індивідуальні особливості, які отримали найвищі ранги у всієї вибірки опитаних, отже, відіграють першорядну роль у комунікативній підготовці.

Таблиця 2

Найбільш значущі індивідуальні особливості майбутніх менеджерів за їх оцінкою

Особистісні характеристики	1 курс %	3 курс %	5 курс %	ФПК %
комунікабельність	63,95	89,91	87,50	85,71
психологічний такт				69,39
впевненість у собі	75,58	79,82	68,75	67,35
логічність мислення	63,95	71,56	77,08	67,35
активність	74,42			
відповідальність	86,05	69,72	79,17	59,18
уміння слухати інших		65,14	70,83	59,18
уміння говорити	75,58	62,39	60,42	

Дані табл. 2 показують, що характеристики які посідають високі шаблі рангової ієрархії та отримали найвищі процентні показники є саме індивідуальними комунікативними особливостями особистості, характеризують її комунікативну спрямованість, схильність до комунікативного навчання. Отже, можемо стверджувати, що ефективна комунікативна підготовка майбутніх спеціалістів великою мірою залежить від їх індивідуальних комунікативних особливостей, від наявності у них необхідних задатків до комунікативного навчання.

Серед мотивів, які спонукають студентів до комунікативної взаємодії вони виділили наступні: потреба у встановленні широкого кола взаємозв'язків (54,1%), потреба у розвитку (50%), потреба у професійному зростанні (42,1%), потреба

у накопиченні інформації (35,6%), можливість довести цінність власної особистості (26,37%). Разом з тим, потреба в комунікативному навчанні (16,78%) та потреба в досягненні комунікативного успіху (20,21%) відсуваються на другий план, частково нівелюються.

Співставлення результатів опитування студентів стосовно мотивів комунікативної взаємодії та результатів методики на визначення рівня потреби у спілкуванні дає наступні показники (табл. 3)

Таблиця 3.

Взаємозв'язок мотивації комунікативної взаємодії та рівня розвитку потреби у спілкуванні

Мотиви комунікативної взаємодії	Потреба у спілкуванні					Разом
	низька	нижче середн.	середня	вище середн.	висока	
	-%	%	%	%	%	
потреба у накопиченні інформації	51,9	19,2	18,3	9,6	1	35,62
потреба у розвитку	50,7	20,5	22,6	6,2		50,00
потреба у самоствердженні за рахунок іншого	68,4	21,1	10,5			6,51
потреба у досягненні влади та високого статусу	65,7	20,9	13,4			22,95
можливість довести цінність власної особистості	54,5	22,1	16,9	6,5		26,37
потреба у комунікативному навчанні	71,4	16,3	10,2	2		16,78
потреба у професійному зростанні	55,3	24,4	12,2	6,5	1,6	42,12
потреба у вдосконаленні властивостей особистості	54,8	17,7	24,2	1,6	1,6	21,23
потреба у досягненні комунікативного успіху	45,8	33,9	11,9	6,8	1,7	20,21
потреба у встановленні широкого кола взаємозв'язків	56,3	21,5	17,7	3,8	0,6	54,11

Аналізуючи отримані результати можна відмітити наступні тенденції. У студентів, які мають низький рівень розвитку потреби в спілкуванні, переважають наступні мотиви комунікативної взаємодії: потреба в комунікативному навчанні (71,4%), потреба у досягненні влади та високого статусу (65,7%), потреба у самоствердженні за рахунок іншого (68,4%), потреба у встановленні широкого кола взаємозв'язків (56,3%), потреба у професійному зростанні (55,3%), потреба у вдосконаленні властивостей особистості та доведенні цінностей власної особистості; вони отримали відповідно 54,8% та 54,5%. Цікавим виявився факт, розташування потреби у досягненні комунікативного успіху на останній позиції та отримання нею 45,8%. За наявності у піддослідних нижче середнього рівня розвитку потреби у спілкуванні виявлено наступне співвідношення мотивів взаємодії: потреба у досягненні комунікативного успіху 33,9%, потреба у професійному зростанні 24,4%, потреба доведення цінності власної особистості 22,1%, потреба у встановленні широкого кола взаємозв'язків 21,5%, майже однаковий відсоток отримали потреба у самоствердженні за рахунок іншого 21,1% й потреба в досягненні влади та високого статусу 20,9%. Потреба в комунікативному навчанні отримала найнижчий відсотковий показник 16,3%.

Середній рівень розвитку потреби у спілкуванні характеризується змінною розташування акцентів щодо мотивації комунікативної взаємодії. Так, найвищі показники отримали потреби вдосконалення властивостей особистості – 24,2%, потреба у розвитку – 22,6%, важливого значення набуває потреба у накопиченні інформації – 18,3% й потреба у встановленні широкого кола взаємозв'язків – 17,7%; надалі важливою залишається потреба у доведенні цінності власної особистості – 16,9%. Набувають меншої актуальності потреби в досягненні влади та високого статусу – 13,4% та самоствердження за рахунок іншого – 10,5%. Найнижчий відсотковий показник зберігається за потребою в комунікативному навчанні – 10,2%. Високий та вище середнього рівня потреби у спілкуванні представлені надзвичайно низькими кількісними показниками, але й ці показники дають можливість простежити тенденцію відсутності мотивів самоствердження за рахунок іншого та досягнення влади і високого статусу за умови вище середнього рівня потреби у спілкуванні, до яких додається відсутність мотивів доведення цінності власної особистості, розвитку та потреби в комунікативному навчанні за високого рівня розвитку потреби у спілкуванні. На даних рівнях в респондентів актуальними є: потреба у накопиченні інформації 9,6%, потреба в досягненні комунікативного успіху 6,8%, потреба в професійному зростанні 6,5%, потреба в доведенні цінності власної особистості 6,5%, потреба у встановленні широкого кола взаємозв'язків 3,8%.

Отже, підводячи підсумки розгляду взаємозв'язку мотивації комунікативної взаємодії та рівня розвитку потреби у спілкуванні слід відзначити наступне. Зрозуміло, що при низькій потребі в спілкуванні у студентів переважає мотив

комунікативного навчання, оскільки вони відчувають значні труднощі у спілкуванні, комунікації та взаємодії з оточуючими, відсутність комунікативного досвіду, проблеми взаєморозуміння, встановлення контакту та ін. Саме тому на перший план виступають мотиви досягнення влади та високого статусу, самоствердження за рахунок іншого, а також потреби вдосконалення властивостей особистості та доведення цінності власної особистості. А тому, мотив досягнення комунікативного успіху посів останню позицію за величиною відсоткового показника. З підвищенням рівня потреби у спілкуванні (нижче середнього та середній рівень) найвищих показників набирають мотиви досягнення комунікативного успіху та накопичення інформації, високі показники отримали потреби у професійному зростанні і встановленні широкого кола взаємозв'язків. Це можна пояснити тим, що респонденти, яким властиві дані рівні розвитку потреби у спілкуванні краще орієнтуються в комунікативному просторі, володіють деяким комунікативним досвідом, мають певні комунікативні знання, вміння та навички, це чинить істотний позитивний вплив на їх діяльність, сприяє успішному виконанню професійних функцій і цим підвищує комунікативну мотивацію. Менш актуальними у зв'язку із цим стають мотиви досягнення влади та високого статусу, самоствердження за рахунок іншого і, відповідно, мотив комунікативного навчання отримує найнижчий відсотковий показник.

Високі рівні розвитку потреби у спілкуванні (високий та вище середнього) характеризуються практичною відсутністю мотивів самоствердження за рахунок іншого, досягнення влади та високого статусу, доведення цінності власної особистості, комунікативного навчання. На цих рівнях особливої актуальності набувають мотиви накопичення інформації, досягнення комунікативного успіху, встановлення широкого кола взаємозв'язків, професійного становлення. Як бачимо, за наявності високих рівнів розвитку потреби у спілкуванні провідними мотивами діяльності виступають саме комунікативні мотиви, отже, можемо вважати, що саме здійснення ефективної комунікації є головною умовою успішної управлінської діяльності. Оскільки дані рівні представлені дуже низькими кількісними показниками саме в даному факті ми вбачаємо проблему комунікативної підготовки, що підтверджує висунуту нами гіпотезу, про те, що умови навчально-виховного процесу вузу, зокрема навчання і підготовки майбутніх менеджерів, не спрямовані на комунікативну підготовку спеціалістів, а це створює значні труднощі як у їх навчальній, так і подальшій професійній діяльності.

Однією з найважливіших складових системи індивідуальних комунікативних особливостей особистості є її комунікативні здібності. Проведене нами анкету-

вання дозволило отримати наступні результати щодо проблеми розвитку комунікативних здібностей майбутніх менеджерів. Серед опитаних 46,2% студентів вважають, що часто на ефективність та результативність діяльності менеджера впливають комунікативні здібності, а 25,3% студентів думають, що дані здібності завжди здійснюють вплив на діяльність менеджера, 27,4% стверджують що комунікативні здібності впливають на діяльність менеджера залежно від ситуації, лише 2% вважають цей вплив незначним і 1% думає, що здібності не впливають на роботу менеджера (див. рис. 1).

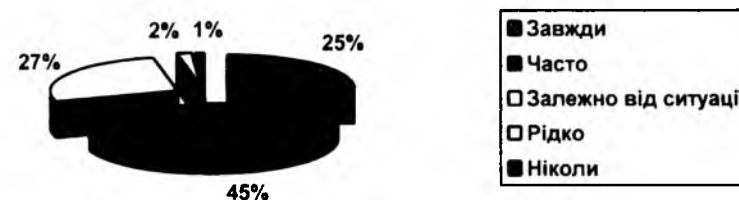


Рис. 1. Вплив комунікативних здібностей на результати роботи менеджера

Процедура рангування вмінь у яких проявляються комунікативні здібності менеджера дозволила отримати результати, які свідчать про те, що при оцінці студентами, майбутніми менеджерами комунікативних вмінь, які необхідні в професійній комунікативній діяльності менеджера та складають структуру його комунікативних здібностей найважливішими виявились вміння безпосередньо пов'язані з специфікою менеджерської (управлінської) комунікативної діяльності (див. табл. 4).

Таблиця 4.

Найбільш значущі вміння майбутніх менеджерів, як характеристики прояву їх комунікативних здібностей

Комунікативні здібності проявляються у:	Курс				Разом
	1 ранг	3 ранг	5 ранг	ФПК ранг	
комунікабельності	2	1	4	3	1
вмінні встановлювати ділові контакти	1	3	2	4	2
ясному логічному викладанні думок	4	2	1	1	3

Комунікативні здібності проявляються у:	Курс				Разом
	1	3	5	ФГК	
	ранг	ранг	ранг	ранг	
вмінні вести ділові переговори	3	4	6	2	4
вмінні передбачати та вирішувати конфліктні ситуації	5	5	3	6	5
вмінні створювати атмосферу взаєморозуміння	7	7	5	8	6
вмінні відчувати внутрішній стан колег та партнерів	8	9	8	5	7
вмінні швидко приймати рішення, вирішувати завдання	6	6	9	14	8
досконалому володінні психологією переконуючого впливу	11	11	7	9	9
вміння ефективно керувати власними емоціями	9	8	12	11	10
вміння підтримувати особистісний та професійний розвиток	10	12	10	7	11
вмінні встановлювати емоційний контакт	12	14	13	10	12
володіння навичками діалогового спілкування	13	10	14	15	13
вмінні створювати діалогічний стиль взаємовідносин	14	13	11	12	14
вмінні правильно інтерпретувати невербальну мову	15	15	15	13	15

Найвищий ранг зайняла провідна індивідуальна комунікативна особливість особистості – комунікабельність. Далі по низхідній розташувались: вміння встановлювати ділові контакти, ясний логічний виклад думок, вміння вести ділові переговори, вміння передбачати та вирішувати конфліктні ситуації, міння створювати атмосферу взаєморозуміння та вміння швидко приймати рішення та вирішувати завдання та ін. Цікавим виявилось співвідношення рангів та процентних показників, отриманих даними вимірюваннями в оцінці та самооцінці респондентами комунікативних здібностей менеджера. Вміння, які були поставлені респондентами на найвищі ранги (1-6), в процедурі рангування властивостей, які утворюють комунікативні здібності менеджера, відповідно, отримали найвищі процентні показники в самооцінці студентами власних вмінь та виділених ними 6-ти найважливіших вмінь у структурі власних комунікативних здібностей (див. рис. 2).

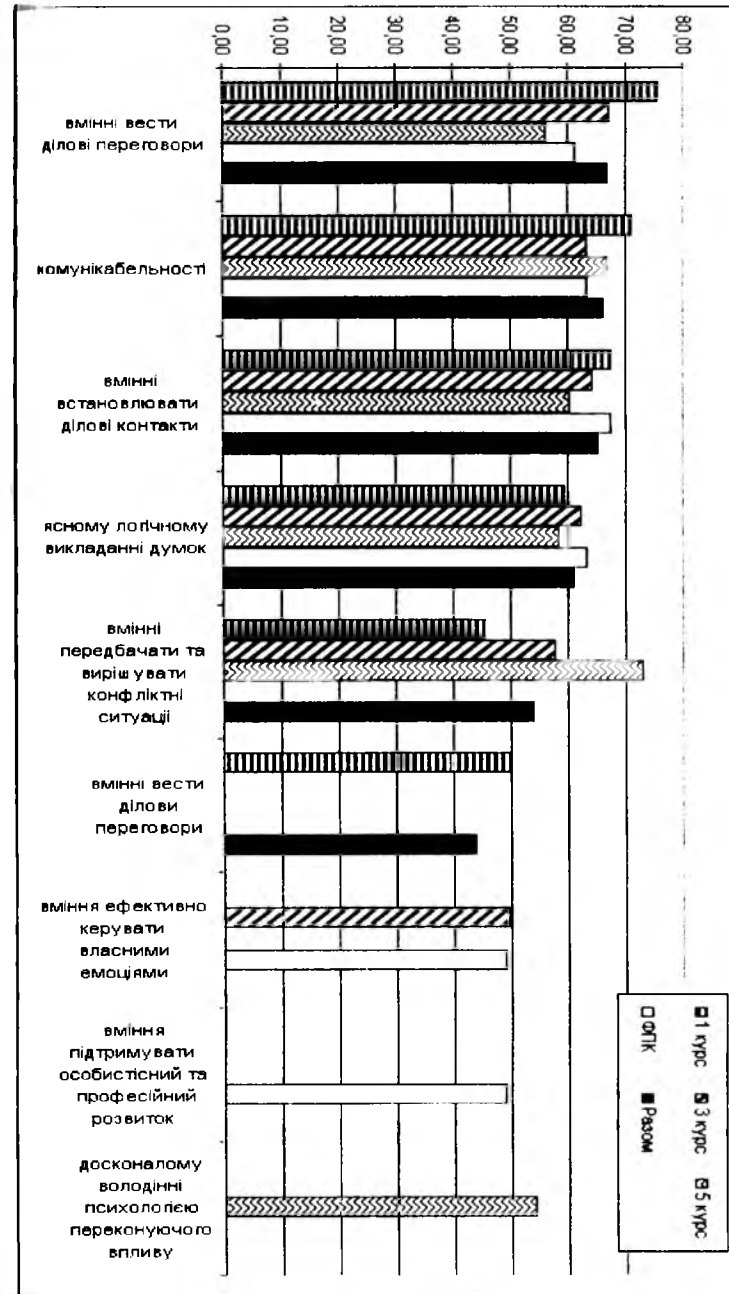


Рис. 2. Співвідношення рангів та процентних показників, отриманих даними вимірюваннями в оцінці та самооцінці респондентами комунікативних здібностей менеджера.

При цьому проведене нами емпіричне дослідження зафіксувало, що комунікативні здібності менеджерів виявляються по-перше, у вмінні вести ділові переговори (66,78%), найвищий відсоток дана здібність отримала серед студентів 1-го курсу (75,58%); по-друге, в комунікабельності (66,1%); по-третє, у вмінні встановлювати ділові контакти (65%); далі по низхідній іде ясний логічний виклад думок (60,96%), вміння передбачати та вирішувати конфліктні ситуації (53,77%), вміння швидко приймати рішення та вирішувати завдання (43,84%). Студентами 3-го курсу та факультету перекваліфікації (ФПК) була виділена така здібність як вміння керувати власними емоціями, відповідно 3-й курс (49,54%), ФПК (48,98%), а також студенти ФПК визначили серед вмінь, які чинять вплив на комунікативні здібності менеджера вміння підтримувати власний особистісний та професійний розвиток (48,98%). Слід відзначити, що 5-й курс виділив також досконале володіння психологією переконуючого впливу (54,17%).

Оскільки, серед усіх комунікативних здібностей, якими повинен володіти менеджер, респонденти на перше місце поставили саме вміння вести ділові переговори, слід зупинитися також на оцінці рівня володіння ними навичками ведення переговорів. Так 2/3 студентів оцінила рівень свого володіння навичками ведення ділових переговорів як середній (67,81%). Недостатній низький рівень властивий студентам 1-го та 3-го курсів (12,79%) і (22,94%), дуже низький рівень відсутній у респондентів 5-го курсу та ФПК. Також, слід відзначити, що дуже високий рівень відсутній у студентів 1-го та 3-го курсів. Цей факт можна пояснити тим, що студенти молодших курсів ще не мають достатнього багажу практичних навичок, як правило перші роки навчання у вузі спрямовані на засвоєння теоретичних знань, а вже на старших курсах акцент робиться на практичному застосуванні отриманих знань, збільшується обсяг як виробничої практики так і практичних навчальних дисциплін. Брак практичних знань, умінь та навичок студентів стосується, на нашу думку, не лише сфери професійної комунікації, а й усієї професійної підготовки спеціалістів (в даному випадку, майбутніх менеджерів) загалом.

Підсумовуючи результати проведеного дослідження та аналізуючи наявний емпіричний матеріал вважаємо за доцільне сформулювати узагальнені психологічні висновки, які підтверджуватимуть, що факт успішної комунікативної підготовки обумовлений індивідуальними комунікативними особливостями майбутніх менеджерів.

- У студентів економічних спеціальностей переважають низький та нижче середнього рівні потреби у спілкуванні.
- Розвиток комунікативних та організаційних здібностей також характеризується низьким та нижче середнього рівнями розвитку.
- Результати анкетування показали, що часто на ефективність діяльності менеджера впливають комунікативні здібності, які проявляються у комунікабельності, вмінні встановлювати ділові контакти, вмінні вести ділові переговори та ін.

- Серед особистісних якостей притаманних менеджеру респонденти виділили саме індивідуальні комунікативні особливості особистості, як провідні в ефективній комунікативній підготовці. Переважну більшість студентів до комунікативної взаємодії спонукає потреба у встановленні широкого кола взаємозв'язків і потреба у розвитку.

В цілому сукупність чинників, що забезпечують ефективність комунікативної підготовки менеджерів, можна поділити на такі групи:

1. Індивідуальні комунікативні особливості менеджера (комунікативні вміння та навички, комунікативні здібності, мотивація спілкування, потреба в спілкуванні, комунікабельність та ін.);
2. Комунікативні особливості групи (групова сумісність, активність учасників взаємодії, рівень розвитку комунікативних зв'язків та ін.);
3. Особливості організації навчального процесу (рівень професійної підготовки, теоретична (наявність необхідних знань з теорії комунікації) та практична (вміння та навички застосування цих знань) підготовка до комунікативної діяльності, труднощі на шляху ефективної комунікативної підготовки та ін.).

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження дало змогу виявити цілий ряд проблем, які існують при підготовці студентів – майбутніх менеджерів до діяльності спілкування, як професійної діяльності. Встановити рівень розвитку комунікативних здібностей, потреби у спілкуванні, виявити проблеми з якими стикаються студенти в процесі навчання у вузі, а відповідно при підготовці до професійної діяльності та спілкування. Тому, можемо стверджувати, що в рамках вивчення даної проблеми нами виявлено ряд питань, які потребують ширшого розгляду та глибшого дослідження, для виявлення реальних причин та обставин даних проблем. А в подальшому, для створення сприятливих психологічних умов професійного комунікативного навчання, позитивного впливу на мотивацію навчання та спілкування у вузі, систематизацію засобів, коректуючих безпосереднє спілкування студентів та ін.

Подальші наукові розвідки з даної проблеми вбачаємо в дослідженні впливу комунікативних можливостей групи на ефективність комунікативної підготовки а також, у розробці та формулюванні моделі продуктивної комунікативної підготовки майбутніх спеціалістів.

В статье раскрыта сущность проблемы влияния индивидуальных коммуникативных особенностей личности будущих менеджеров на эффективность их коммуникативной подготовки, в частности, а также профессиональной подготовки, вообще. Широко представлены результаты экспериментального психологического исследования студентов экономического факультета. Рассматриваются факторы эффективной коммуникативной подготовки.

ВЗАЄМОСТОСУНКИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРАКЦІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Постановка проблеми. Проблема взаємостосунків в процесі підготовки майбутнього вчителя є доволі важливою для сучасної психології. Варіативність існуючих поглядів на процес взаємин у системі “викладач–студент”, у груповій та спільній діяльності майбутніх педагогів створює сприятливий ґрунт для розгортання відповідних наукових дискусій, активної полеміки, широкого наукового аналізу зазначеного феномену.

Дана проблематика ніякою мірою не втрачає своєї актуальності, швидше навпаки – все більше привертає до себе увагу й характеризується тенденцією до поглиблення її вивчення, особливо в галузях педагогічної, вікової, соціальної психології. Слід зазначити, що пріоритет цієї тематики значною мірою зростає у зв’язку з посиленням уваги в нашому суспільстві до завдань, пов’язаних із формуванням нового наукового підходу до розвитку і вдосконалення принципів та методів ефективної організації різноманітних форм навчально-виховного процесу у вищій школі з метою підготовки фахівця нового типу.

Завдання статті полягає в аналізі підходів до вивчення процесу становлення професійних інтеракцій як певної системи взаємодій особистості. Загальновідомо, що міжособистісні взаємини виникають і розвиваються у процесі спілкування. Але спілкування – це не лише інформаційна і предметна взаємодія, воно супроводжується обміном емоційних станів, тобто виникає і встановлюється емоційний контакт, задовольняються потреби в спілкуванні. У спілкуванні виражаються взаємини людини з їх різноманітною активністю, вибірковістю, позитивним або негативним характером.

Окремі ознаки, які складають необхідні умови спілкування і взаємин, піддавались експериментальному дослідженню. Так, виявлені особливості міжособистісної привабливості в студентів у дружніх парах. У низці експериментальних робіт показано зміну психологічних умов спілкування, його особливості залежно від позиції учасників спілкування. К.Н.Волков вивчав залежність успішності студентів від їх взаємовідносин у групі. Було доведено, що між успішністю навчальної діяльності студентів і структурою їх взаємовідносин є така залежність: при більш чіткій внутрішній структурі спілкування в групі і при наявності вираженого соціометричного лідера відзначається більш висока успішність [1]. У дослідженні М.Ю.Бабанського виявлено, що на 1-му курсі студенти сприймають один одного в три етапи: 1) сприймання зовнішніх ознак;

2) співвідношення зовнішніх ознак з особистісними характеристиками; 3) інтерпретація вчинків. Сприймання зовнішніх ознак на 1-му етапі відбувається при формуванні першого враження; на 2-му етапі сприймання один одного відбувається на підставі вторинних ознак; а 3-й етап характеризується відносно цілісним поняттям про людину, котра сприймається [2].

Змістовна сутність взаємин і міжперсонального спілкування є важливим і цінним фактором формування соціально-психологічної атмосфери як в оточуючому світі в цілому, так і в окремих її проявах, групах, об’єднаннях. Удосконалення соціально-психологічної обстановки в навчально-педагогічному колективі є спільною справою суб’єктів й об’єктів виховання і навчання, тому що викладачі складають ядро системи освіти.

В.Г. Казанська на основі узагальнення емпіричних матеріалів, одержаних у результаті багаторічних досліджень взаємовідносин викладачів з учнями ПТУ на основі діалогового навчання, вказує на його найбільшу ефективність серед різних форм навчальної діяльності. Цей своєрідний тип діяльності являє собою з боку педагога – діяльність і для іншого, а з боку учня – діяльність за допомогою іншої людини. Значущість такої форми взаємодії полягає у її “двоголосі” або “поліголосі” слова [3]. Специфічна форма міжособистісної взаємодії, здійснювана в діаді, має на увазі міжсуб’єктивне, діалогічне спілкування. Тут виникає гама емоційних переживань, пов’язаних із задоволенням або незадоволенням різноманітних потреб. Оскільки кожен включений у систему міжособистісних взаємин індивід має потребу в підтвердженні себе через іншого в персоніфікації, то необхідність у діадичних взаєминах, сприяюча розкриттю внутрішнього потенціалу кожного партнера, є актуальною і очевидною.

Потреба в діадному спілкуванні, на думку Л.М.Колпакової, задовольняється в умовах навчальної взаємодії особливим чином і пов’язана не стільки з результатом навчальної діяльності, скільки із задоволенням потреби підтвердження своєї “самості” і пізнання власного “Я” через взаємодію з іншими [4]. Тому, очевидно, задоволення чи незадоволення цих потреб викликає гама емоційних переживань і, породжуючи ставлення до “іншого”, самі породжуються ними. Неврахування психологічних механізмів взаємовідносин, в основі яких виступають емоційні переживання, призводить до того, що відбувається відчуження людини від своєї праці, діяльності від життя суспільства. На фоні цього у людини розвиваються різноманітні захисні механізми, на що неодноразово вказували психологи. Так, наприклад, автори психоаналітичного напрямку, вивчаючи вчительське середовище, вважають, що незадоволені потреби в емоційному спілкуванні породжують почуття страху, недовіри і приниження власної гідності, що призводить до несвідомого перенесення цих драматичних переживань на групу, оточуючий світ (А.Фрейд, К.Бютнер та ін.). Переживання мають важливе значення для формування і розвитку особистості.

Вони є умовами її формування, відображають актуальність потреб і ступінь їх задоволення. У переживанні взаємодіють процеси душевного складу. Це визначає природу розуміння нас самих та інших людей. Формування міжособистісних взаємин у навчальній взаємодії постає як своєрідна система зі своєю динамікою дії механізмів спілкування, які несуть у собі суб'єктивно-особистісний смисл переживань та емоцій його учасників.

У структурі всіх взаємин ставлення до міжособистісного спілкування в навчально-педагогічних колективах практично є більш вагомим у порівнянні з іншими колективами. У спільності людей, де взаємини будуються на взаєморозумінні, взаємній довірі, повазі один до одного, тобто в колективі, у якому в процесі взаємодії переважають загальнолюдські якості: чесність, людяність, порядність та ін., створюються можливості для розкриття, розвитку й реалізації індивідуальних здібностей кожного студента.

Слід відзначити, що незважаючи на значну кількість праць, присвячених ціннісним орієнтаціям, поки що немає однозначного визначення даного особистісного утворення. Разом з тим, всі науковці одностайні в тому, що ціннісні орієнтації досить важлива особистісна характеристика, яка виступає як принцип, визначаючий ставлення до світу, оцінку чужої поведінки й регуляцію своєї.

Вивчення особистості в системі міжособистісних взаємин, впливу її ціннісних орієнтацій на характер взаємодії з оточуючими є однією із важливих проблем психології, безпосередньо пов'язаної із педагогічною практикою. Орієнтація вчителя виступає як одна з головних якостей серед усіх його професійно важливих характеристик, оскільки саме вона надає його діяльності певну спрямованість, сприяє становленню позитивних або негативних взаємовідносин із вихованцями.

Цікаві факти містяться у праці О.О.Бодальова, де виявлено зв'язок успішності спілкування педагога з учнями й особливостей його особистості. Проведене ним порівняння різних груп учителів виявило в системі цінностей найкращих із них високе рангове місце іншої людини, високого рівня сформованість інтересу до неї як специфічного об'єкта соціальної дійсності, ніж до інших сторін професії. Це порівняння дало змогу також установити, що для найбільш успішно працюючих учителів характерним є зорієнтованість на позитивні якості учнів [5].

Студентство – це не замкнута група, вона виступає одним із каналів соціальних перемішень у структурі суспільства в цілому. Студентство відрізняється від інших груп більшою однорідністю за віковими ознаками, єдиною пізнавальною активністю, ціннісно-орієнтаційною єдністю.

Поняття ціннісних орієнтацій використовується при характері структури й різноманітних властивостей особистості, а також при з'ясуванні її особливостей і взаємного ставлення із найближчим колом спілкування.

Ціннісні орієнтації є соціально-психологічним утворенням особистості, а процес їх формування детермінується умовами її життя, навчання і діяльності та індивідуальними її особливостями. Особистість засвоює моральні норми суспільства, його традиції, правила співпроживання, суспільний досвід у процесі різноманітних видів діяльності. Дослідження С.В.Новикової показали, що умовами ефективності процесу формування суспільнозначущих ціннісних орієнтацій особистості майбутнього педагога є цілеспрямованість педагогічних впливів, використання можливостей найближчого кола спілкування – колективу академічної групи; усвідомлення студентами значущості ціннісних орієнтацій для формування своєї педагогічної спрямованості [6].

Студентську групу розглядати як щось стабільне, незмінне досить складно. Як і будь-який організм, вона живе, розвивається. Особливо це чітко можна спостерігати, вивчаючи динаміку взаємин на різних курсах. На думку А.Н.Лутшкіна, потрібно відмітити і таку закономірність: досягнення групою певних вершин у своєму розвитку це ще не є гарантією того, що в ній назавжди встановились стабільні зразкові взаємини. Навіть коротка зупинка стане причиною ознак застою, “засипання”, втрати перспектив, послаблення управлінських зв'язків та ін. Зупинка в розвитку – початок дезорганізації, згуртованості групи, в окремих випадках може закінчитись скочуванням на попередні позиції [7]. У кожній групі, незалежно від ділових взаємин, формуються особисті зв'язки. В основі їх лежать взаємні психологічні тяжіння – симпатії, відторгнення – антипатії, нейтральне ставлення (байдужість). У середині студентської групи, за таким принципом, створюються дружні й товариські угруповання, компанії. І тут можуть бути свої “зірки” – люди, найбільш популярні, можуть бути й такі, хто знаходиться у психологічній ізоляції. Такі різноманітні угруповання, маючи своїх лідерів, можуть також перебувати у різній позиції стосовно один одного: бути лояльним, нейтральним або суперником. Сам факт існування таких дружніх угруповань всередині групи – явище цілком природне. Інша справа – як вони взаємодіють між собою, які установки й цінності є для них визначальними. Все це створює емоційну підструктуру характеру спілкування в групах.

Дружні міжособистісні взаємини мають свій мотив включення у контакт. Ця потреба в спілкуванні може включати і компетентність у певних темах спілкування, і уміння вислухати співрозмовника, і здатність дати потрібну пораду в тяжку хвилину. Ці міжособистісні взаємини ні до чого не зобов'язують, вони можуть виникнути при короткочасному контакті і зберігатися довго.

Студентський вік, за визначенням Б.Г.Ананьєва, являє собою історичне явище, пов'язане з масовим розвитком вищої і середньої спеціальної освіти. Відповідний період відіграє важливу роль у суспільному процесі становлення особистості як завершальний етап освіти, як момент “старту” в діяльності, у

засвоєнні соціальних функцій і ролей. Саме у студентському віці здійснюється виховання спеціаліста, формування його професійної майстерності [8].

З вищесказаного ми можемо зробити наступні **висновки**:

1. Для того, щоб глибоко досліджувати взаємини, які складаються між людьми в певній спільноті, необхідно враховувати основні характеристики спілкування (інтенсивність, спрямованість, зміст, мотиви та ін.). Дослідження міжособистісних взаємин, їх формування, динаміки дає уявлення, у свою чергу, як вони впливають на спілкування. Структура спілкування в даному випадку сильно пов'язана із структурою діяльності й чинить суттєвий вплив на структуру взаємовідносин.

2. Міжособистісні взаємини – це взаємна готовність суб'єктів до певного типу взаємодії, яка реалізується у спільній діяльності, де розкривається характер таких взаємин; вони виникають і формуються у взаємодії.

3. Ми розглядаємо процеси становлення професійних інтеракцій як певної системи взаємодій особистості майбутнього педагога, при яких важливим є здійснення не тільки інформаційного, але і психологічного контакту, який знаходить своє вираження у взаємсприйманні, взаєморозумінні, взаємовпливові людей один на одного. Відповідно, психологічний контакт постає одним із важливих механізмів усіх міжособистісних взаємин. Він здійснює замикання між окремими ланками, які складають процес взаємодії і встановлення взаємоприйнятних міжособистісних взаємин.

Ключові слова: особистість, майбутній педагог, взаємостосунки, взаємодія, професійне становлення, інтеракції.

1. Волков К.Н. Психологи о педагогических проблемах. / Кн. для учителя / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Просвещение, 1981. – 128 с.
2. Бабанский М.Ю. Психологические особенности познания студентами-первокурсниками друг друга / Автореф. дисс... канд. психол. наук.: 19.00.07. – М.: МГУ, 1986. – 16 с.
3. Казанская В.Г. Общение учителя с учеником в общении. – СПб.: Изд-во ЛГОУ, 1996. – 136 с.
4. Колпакова Л.М. Психологические механизмы формирования межличностных отношений в диаде “учитель-ученик” в условиях педагогической деятельности (на примере старшеклассников) // Автореф. дисс... канд. психол. наук.: 19.00.05. – Казань.: КГУ, 1997. – 18 с.
5. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 298 с.
6. Новикова С.В. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза в сфере общения и пути их формирования // Автореф. дисс... канд. пед. наук.: 19.00.07. – М., 1986. – 16 с.

7. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 125 с.
8. Ананьев Б.Г. К психологии студенческого возраста // В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1994. – С. 35-54.

The article reflects the analysis of scientific approaches to professional interactions development as the certain system of the future teacher's personal interactions. The importance of realization not only informational but also psychological contact is pointed out.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙ ТА ПОЧУТТІВ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОГО ТРЕНІНГУ

Постановка проблеми. Емоції відіграють у житті людини надзвичайну роль. Останні дослідження американських вчених свідчать про те, що навіть розумові здібності людини не так важливі, як рівень її емоційного розвитку. Люди, які здатні контролювати свої почуття, добре розуміються в тому, що відчувають інші, мають перевагу в умінні діяти за так званими неписаними законами, які ведуть до успіху в особистому і суспільному житті. Адже люди з добре розвинутою емоційною сферою можуть краще налагодити стосунки з оточуючими, швидше знайти вихід із складного становища, здатні більш цілеспрямовано керувати своїми емоціями. Це називається мати високий коефіцієнт емоційного розвитку EQ (термін введений Д. Гоулменом). В це поняття входять такі чинники, як уміння розуміти та керувати своїми емоціями, цілеспрямованістю, здатність до співчуття та вміння допомогти людям у налагодженні стосунків.

Емоції це особливий клас психічних процесів і станів, пов'язаних з інстинктами, потребами і мотивами, які відображають у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху та ін.) значимість предметів, явищ, ситуацій, що впливають на індивіда в процесі його життєдіяльності. Почуття – стійкі емоційні ставлення людини до явищ навколишньої дійсності, які відображають значення цих явищ у зв'язку з її потребами і мотивами; вищий продукт розвитку емоційних процесів в суспільних умовах [11, с.402].

Емоційний світ дитини починає формуватися з перших днів і продовжує формуватися разом з особистістю – від першого плачу та усмішки до широкої гамми виявів позитивних та негативних переживань і станів. Від емоцій, які найчастіше переживає і виявляє дитина, залежить успіх її взаємодії з соціумом.

Виховання в дитини позитивних якостей – це свідоме створення в ній позитивних емоцій, які уможливають розвиток позитивних рис характеру і сповільнюють негативні.

Не можна жадати від дитини, не переживати коли вона переживає, але можна допомогти їй справлятися зі своїми станами, переборювати при необхідності їх і керувати ними.

Уже в дошкільному віці починає реально формуватися особистість дитини, при чому цей процес тісно пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери, із формуванням інтересів та мотивів поведінки, що відповідно, детерміновано соціальним оточенням, передусім типовими для даного етапу розвитку взаєминами з дорослими.

З метою розвитку емоційної сфери необхідно передбачити гармонійне виховання різних почуттів і емоцій, а також формувати в дитини необхідні

навички в керуванні своїми почуттями і емоціями (гнів, занепокоєння, страх, провина, сором, співчуття, жалість, емпатія, гордість, шляхетність, любов та інші); навчити дитину розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують. З емоційним благополуччям дитини пов'язана її оцінка самої себе, своїх здібностей, моральних та інших якостей.

На жаль, уся система освіти спрямована на здобуття теоретичних знань і дещо ігнорує емоційний розвиток дитини, набір тих якостей, котрі дають ключ до відкриття того, чому за однакових здібностей одна людина “процвітає”, а інша “тупіє на місці”. Адже люди з добре розвинутою емоційною сферою можуть краще налагодити стосунки з оточуючими, швидше знайдуть вихід із складного становища, здатні більш цілеспрямовано керувати своїми емоціями. Нам часто доводиться у підлітковому віці спостерігати певні емоційні порушення, проблеми спілкування з однолітками. На нашу думку, розвитком емоційної сфери слід займатися в дошкільному віці.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналіз стану розробленості у науковій літературі свідчить, що є ґрунтовні праці з даної проблеми. У вітчизняній психології цією проблемою займалися такі вчені як Кульчицька О.І., Кошелова А.Д., Котляр Г.М., Цукерман Г.А., Мастеров Б.М., Модіна А.І., Марциновська Т.Д., а в зарубіжній психології цю проблему розробляли Ізард С., Джайнотт Х.Х. Проте розробок тренінгових занять або розвиваючих вправ, спрямованих на розвиток емоційної сфери надзвичайно мало, а саме психологами – Крюковою С.В. та Слободяник М.П., розроблені та апробовані дві програми емоційного розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: “Дивуюсь, злосуюсь, боюсь, вихваляюся і радію”, “Добрий день, Я сам!” [4; 5].

Виходячи з вище сказаного, вважаємо, що розвитку емоційної сфери потрібно приділяти більшу увагу саме в дошкільному віці, адже в цей період закладається “фундамент” майбутньої особистості. Тому ми розробили власну тренінгову програму емоційного розвитку – “Палітра почуттів”.

При розробці програми ми спирались на теоретичні основи розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку, та виявлені у науці вікові закономірності розвитку емоцій та почуттів. Розглянемо деякі з них.

У дво- тримісячного немовляти виникає позитивне емоційне відношення до матері чи іншої близької людини. Ця емоція, є основою для всіх майбутніх вищих людських почуттів, названа в психології – “комплексом пожвавлення”.

Емоції типу “комплексу пожвавлення” формуються в перші місяці життя немовляти на основі набутого ним досвіду практичної взаємодії і спілкування з близькими дорослими, які допомагають дитині задовольняти всі життєві потреби (в тому числі і потребу в нових враженнях), забезпечують комфорт і безпеку. Якщо такий досвід у немовляти відсутній або недостатній, то поява “комплексу пожвавлення” затримується або він може зовсім не виникнути, що негативно впливає на весь подальший розвиток особистості.

З віком у дитини формуються нові потреби і інтереси. Наприклад, до кінця першого року життя дитина може відчувати задоволення від музичних звуків та іграшок.

Особливо важливо розвивати почуття симпатії до близьких людей, співчуття до їх переживань та вчинків. Так, річний малюк сам готовий заплакати, коли мати закриває обличчя руками і удавано плаче. Побачивши пізніше свою маму з усмішкою на вустах малюк розпливається в усмішці і заливається веселим сміхом.

Поступово в дитини виникають прості моральні переживання. З'являються поки що примітивні задоволення при виконанні вимог оточуючих.

Таким чином емоційні переживання починають викликатися не тільки тим, що просто приємно або неприємно, але і тим, що добре, а що погано, що відповідає або суперечить вимогам оточуючих людей.

У дітей від 4 до 6 років удосконалюються параметри визначення експресивних ознак, диференціювання і узагальнення експресії, а в механізмах розвитку розпізнавання і розуміння емоцій суттєву роль грають вербальні функції [10; 14].

Починаючи з 4-го року у дітей з'являється здатність розрізняти істинні і зовнішньо демонстровані емоції. Ця здатність формується у дитини до 6 років, при цьому краще дитина розпізнає негативні емоції.

В цей період у дитини розвивається здатність усвідомлювати амбівалентність суперечливих емоцій, які переживаються одночасно. В емоційній сфері дитини проходить зрушення основних причин, які викликаються емоціями зі сфери позаперсональних в сферу персональних відношень, і емоції починають обумовлюватися не тільки зовнішніми, але й суб'єктивними факторами [10; 14].

Спілкування з оточуючими розвиває, формує емоційну сферу дошкільнят. Весь спектр специфічно людських емоцій виникає в умовах спілкування дитини з іншими людьми [7].

Успішний розвиток малюка неможливий, якщо у нього не створено бадьорого, життєрадісного настрою. Ласка і увага – ось головні джерела, які підтримують життєву радість. Турботливе відношення до дитини в процесі спілкування з дорослими допомагають розвитку оптимізму, впевненості у власних силах, активності, а також сприяють формуванню у малюка здорової емоційності.

В період дошкільного дитинства у малюка формуються нові вищі почуття. Особливими переживаннями забарвлені відношення дітей до своїх батьків: батько і мати здаються малюку найкращими людьми на світі. Вони говорять багато компліментів своїм батькам, хочуть бути на них схожими. Основний привід для радості – це спілкування з батьками в сумісній з ними діяльності. Малюкам приносять радість спільні лижні прогулянки, походи в ліс, за ягодами, за грибами. Діти залюбки розповідають про те, як в сім'ї пройшло свято.

Основна причина розчарувань дошкільників – розлад в сім'ї. Діти відповідають: більше за все мене засмучує, коли мама з татом сваряться. Дітей засмучують сварки з однолітками, несправедливість щодо них. Крім того, в цей віковий період діти переживають багато і таких розчарувань, які швидко проходять: “Посварився з Михайликом, а потім помирився” [1].

В той же час у дошкільника може виникнути почуття ревності: йому вдалось, що брат або сестра (а в дитячому садку – інша дитина) користується більшою увагою зі сторони дорослих. Діти намагаються стримувати в собі почуття ревності, але воно все одно проявляється [2]. Ось, наприклад, поява в сім'ї малюка дуже часто викликає ревності у старшої дитини. Це почуття може супроводжуватись дуже гострими симптомами: руйнівні дії, демонстративна втрата вже сформованих навичок самообслуговування, кашель і шкірні реакції.

В дошкільному віці стає більш глибоким почуття гордості. Ці почуття до 7-ми років набувають характеру індивідуальних стійких проявів особистості дитини. В одних дітей почуття гордості, самоповаги розвинуті сильно, тому вони не припускають приниження ні зі сторони дорослих, ні тим більше, зі сторони однолітків. Інші постійно знаходяться в когось у підпорядкуванні, нездатні і не прагнуть дати відсіч образнику.

Почуття гордості і самоповаги є одним з емоційних компонентів самооцінки дитини, багато в чому мотивують її поведінку. Важливе місце в розвитку особистості дитини займають естетичні почуття: почуття прекрасного і неповторного, почуття гармонії, почуття ритму, почуття комічного.

Найбільш яскраві з інтелектуальних почуттів – почуття здивування і допитливості. Ці почуття виникають вже на порозі дошкільного дитинства і відображають відношення дитини до нових фактів реальної діяльності, які щоденно відкриваються перед нею. Почуття здивування, виникає як природна реакція на новизну [13].

Особливу групу емоційних переживань, безпосередньо пов'язаних з діяльністю дитини, складають так звані практичні почуття (почуття, викликані діяльністю, її успіхом і неуспіхом, труднощами в здійсненні і завершенні).

Емоційний розвиток дошкільника має, за даними Ж. Піаже і Л. Кольберга, наступні вікові особливості.

1. Наявність інтенцій. Маленькі діти оцінюють події в термінах їх фізичних наслідків, однак діти більш старшого віку приймають до уваги наміри індивіда, який зробив ту чи іншу дію.
2. Відносність. Маленькі діти вважають, що будь-яка дія може бути однозначно оцінена як позитивно так і негативно. В міру дорослішання в них залишається цей категоричний підхід.
3. Незалежність наслідків. Маленькі діти переважно судять про тяжкість вчинку за серйозністю покарання за нього: діти більш старшого віку оцінюють

вчинок за тим, наскільки важливе правило поведінки було порушено і за тим, які збитки були нанесені.

4. Готовність дати відсіч. Багато дітей, молодших 12-ти років не можуть поставити себе на місце іншого. Вони діють тільки в залежності від своїх почуттів та потреб і не схильні зрозуміти, що керує іншими. Діти схильні давати відсіч, якщо їх образили. Однак деякі достатньо рано проявляють готовність миритися і прощати.
5. Використання покарання для виправлення і перевиховання. Маленькі діти схильні вважати, що за будь-який вчинок потрібно суворо карати. Більш старші діти вважають доречними м'які покарання.
6. Натуралістичні погляди на невдачу. Діти менші 8-ми років схильні бачити в своїх невдачах покарання зі сторони Бога або інших всемогутніх сил. В міру дорослішання діти набувають здатність відрізнити покарання від нещасного випадку.

Стосунки дитини з суспільством опосередковуються саме дякуючи тим соціальним емоціям, які виникають у дитини при взаємодії зі світом – соціумом. Ці емоції, на думку психологів, є одним з важливих етапів соціалізації дитини і визначають процес входження особистості в соціум [12].

Соціальні емоції – це переживання людиною свого відношення до оточуючих людей; вони виникають, формуються і проявляються в системі міжособистісних взаємовідносин.

На думку Ельконіна Д.Б., у своїй основі потреба суб'єкта в спілкуванні з іншою людиною є потреба в оцінці, яку суб'єкт від нього отримує і яку сам йому дає [2; 3].

Розвиток соціальних емоцій передбачає не тільки оволодіння певним об'ємом знань (нормами поведінки, оціночними категоріями, культурними символами), але й відпрацювання відношення до цих знань, які можуть бути названі емоційними еталонами і які при принциповій однорідності мають специфічні відмінності, що накладає суспільство і дана культура.

Під керівництвом Т.Д.Марциновської проводились дослідження, які виявили, що високий рівень розвитку соціальних емоцій у дошкільнят позитивно корелює з високим рівнем інтелекту, з лідерським статусом дитини в групі дитячого садка. Цей вид емоцій дозволяє полегшити не тільки процес входження дитини в суспільство, але і процес усвідомлення себе, своїх стосунків з іншими людьми, а також краще оцінити себе.

Методика та організація дослідження. Аналізуючи закономірності емоційного розвитку дітей дошкільного віку в авторській програмі ми намагались за допомогою корекційних та розвиваючих вправ допомогти дитині створити свій власний “емоційний фонд”, який дасть змогу дитині в майбутньому добре розуміти власні емоційні стани, власні почуття і почуття людей, які її оточують.

Ця програма вводить дитину в складний світ людських емоцій, допомагає їй прожити певний емоційний стан, створити власний “емоційний фонд”, з допомогою якого малюк зможе орієнтуватися у власних почуттях і почуттях інших людей.

У програмі використані корекційні вправи на розвиток різних процесів, адже емоційний розвиток неможливий без паралельного розвитку всіх психічних процесів.

Всі тренінгові заняття програми – ігрові, тому, що саме гра – це основна діяльність дитини, в якій вона спочатку емоційно, а потім інтелектуально засвоює систему людських стосунків.

Програма “Палітра почуттів” складається з двох частин.

Перша частина охоплює сім занять і спрямована на формування впевненості, підвищення самооцінки, розвиток психічних процесів та розвиток дрібних м'язів рук. Нетрадиційні художні техніки малювання в першій частині використані з метою розвитку уяви. Ми сподіваємось, що через різноманітність кольорів, дітям буде легше сприйняти різноманітність почуттів. В першій частині введені два казкових персонажі: два чарівники – “Світлий” і “Темний”, які пропонують дітям виконати ряд завдань, щоб потрапити в те чи інше “королівство” і готують дітей до сприйняття таких емоцій як радість, сум, гнів, страх.

Друга частина програми складається з дванадцяти занять. Це чотири блоки по три заняття. Кожен блок спрямований на ознайомлення з певною емоцією: два чарівники запрошують дітей в казковий палац “Суму”, “Радості”, “Страхи”, “Гніву”. Щоб потрапити в палац діти виконують певні завдання. Третє заняття кожного блоку є підсумковим його мета виявити рівень засвоєння інформації про емоції та перенесення цих знань в повсякденне життя.

Для ознайомлення з певною емоцією використовуються нетрадиційні художні техніки малювання, музикотерапія та літературне слово.

Мета програми – розвиток емоційної регуляції поведінки дітей, яка спрямована на входження дитини в складний світ людських емоцій. В дошкільному віці дитині необхідно допомогти прожити певний емоційний стан, навчити пояснювати, що він означає для тієї чи іншої дитини і дати словесне означення цих станів, створити певний “емоційний фонд”, з допомогою якого малюк зможе орієнтуватися у власних почуттях та почуттях людей, які його оточують.

При розробці програми ми ставили перед собою такі завдання:

- навчити дітей розуміти власні емоційні стани та висловлювати їх;
- розвивати навички асоціативно-образного сприйняття;
- розвивати психічні процеси;
- розвивати самосвідомість, впевненість;
- навчити диференціювати емоційні стани;

- опосередковано ознайомити з навиками релаксації і саморегуляції, які створять умови для формування в дітей вміння керувати своїм емоційним станом;
- підвищити групову згуртованість.

Заняття побудовані в доступній і цікавій ігровій формі з використанням наступних методів:

- малюнкові методи;
- психогімнастика;
- метод цілеспрямованої уяви;
- імітуючі та корекційні ігри;
- словесні методи.

Ці методи є хорошим засобом формування в дітей навичок емоційної регуляції поведінки.

Програмою передбачено три етапи відпрацювання навичок:

1. Отримання інформації.
2. Застосування отриманих знань в конкретних ситуаціях.
3. Перенесення навичок, засвоєних на заняттях, в повсякденне життя дитини.

Форма проведення і структура програми:

Програма включає двадцять занять тривалістю від 25 до 35 хвилин.

Перша частина – 7 занять, друга частина – 12 занять і одне заняття є заключним.

Заняття проводяться один – два рази на тиждень у формі міні-тренінгів в приміщенні, де діти могли б розміститись по колу, сидячи на стільцях або на килимі.

Апробація цієї програми проходить на базі ДНЗ № 3 “БДЖІЛКА” міста Івано-Франківська.

Висновки. Загалом розвиток дитини тісно пов'язаний з особливостями світу її відчуттів та переживань. Емоції з однієї сторони є індикатором стану дитини, а з іншої безпосередньо впливають на її пізнавальні процеси та поведінку, визначають спрямованість уваги, особливості відчуття оточуючого світу, логіку суджень. І загалом емоційна сфера стимулює розвиток психічних процесів дитини. Емоції керують дитиною, орієнтують її в життєвих ситуаціях і складають смислову основу її поведінки і діяльності. Від емоцій і почуттів дошкільника залежить формування позитивних чи негативних рис його характеру, які в свою чергу породжені індивідуально-типологічними особливостями особистості та виховними впливами.

Тому ми вважаємо, що необхідно звертати більшу увагу педагогів та батьків на проблему розвитку емоційної сфери, адже саме дошкільний вік є сензитивним для розвитку емоційної сфери. Виходячи з цього, сподіваємось, що

авторська програма „Палітра почуттів” стане одним з етапів у вирішенні проблеми розвитку емоційної сфери в дошкільному віці.

1. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие. – Ярославль, 1998. – 356 с.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Развитие чувств дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1973. – № 10.
3. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
4. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь: Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Генезис, 2002. – 198 с.
5. Крюкова С.В. Здравствуй, Я сам!: Тренинговая программа работы с детьми 3–6 лет. – М.: Генезис, 2002. – 143 с.
6. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самосознания у дошкольников. Кишинев: Штиница, 1983. – 180 с.
7. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и детьми. – М., 1980. – 163 с.
8. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М., 1986. – 148 с.
9. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой. – М., 1978. – 178 с.
10. Модина А.И. Развитие эмоций у детей раннего возраста. – М., 1971. – 140 с.
11. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
12. Рябонеделя Н.Н. Влияние социальных эмоций на личностные особенности дошкольника // Когнитивные и аффективные аспекты развития личности на разных возрастных этапах: Сб. науч. трудов / Редкол.: Н. В. Мельникова (отв. ред.) и др. – Шадринск: Изд-во Шадринского пединститута, 1996. – 360 с.
13. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 180 с.
14. Хризман Т.П., Ермаева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. – М., 1991. – 205 с.

В статье представлена разработанная автором психолого-педагогическая программа “Палитра чувств” для детей дошкольного возраста от 3 до 6 лет, которые ходят в детский сад. Исходя из общих и возрастных закономерностей развития эмоций и чувств, описанных в психологической литературе – как отечественной, так и зарубежной – автор разработала оригинальную тренинговую программу, которая проходит апробацию на базе ДНЗ № 3 г. Ивано-Франковска.

ВИВЧЕННЯ СТАВЛЕНЬ УЧНІВ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ДО СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ

Соціальна проблема. Сім'я виступає найпершим та найважливішим інститутом соціалізації особистості. Сприятливий клімат спілкування в сім'ї є необхідною передумовою гармонійного розвитку особистості дитини, її психологічного благополуччя. Сімейне виховання ґрунтується на почутті любові та відданості, що дає дитині відчуття щастя, захищеності та впевненості. Порушення в системі сімейного спілкування, конфлікти в подружніх та батьківсько-дитячих стосунках є сильним психотравмуючим чинником для дитини, що проявляється в емоційних розладах, соціальній дезадаптації та особистісній амбівалентності.

Амбівалентність – особистісна риса, що проявляється через одночасне співіснування взаємовиключних, протилежних та рівних за силою проявів почуттів, думок, бажань та поведінки [2, с.24]. Амбівалентність є складним конструктом, проявом багатогранної людської сутності, необхідною складовою внутрішнього світу особистості, що виступає передумовою особистісного зростання. Різні аспекти проблеми амбівалентності особистості розглядалися в роботах Е.Блейєра, Е.Еріксона, К.Левіна, І.Н.Михєєвої, В.А.Роменця, З.Фрейда, К.Хорні. В сучасній українській психології амбівалентність досліджують Н.М.Ануфрієва, Т.М.Зелінська, Т.Н.Лук'яненко, А.Е.Хурчак, Г.В.Чуйко. Особистісна амбівалентність носить як гармонійний, конструктивний, так і дисгармонійний, деструктивний характер.

Сучасна культура підсилює інтенсивність особистісної амбівалентності, і, зокрема, амбівалентності міжособистісних стосунків у сім'ї. В сімейному оточенні відбувається реальне становлення психіки дитини і багато авторів пов'язують прояви особистісної амбівалентності дітей з динамікою амбівалентних ставлень в системі “батьки-діти” [1; 3; 5; 8; 10].

В ранній юності вікові психологічні особливості сприяють виникненню інтенсивної особистісної амбівалентності: індивідуалізм та спрямованість до людей, недовіра, страх та прагнення довіряти, самоефективність та орієнтація на уникнення невдач, потреба в незалежності та потреба в сприйнятті іншими, страх перед майбутнім та бажання стати дорослим [6, с.86]. Досвід амбівалентних сімейних стосунків підсилює ці протиріччя, що веде до гальмування вікових потреб у самовизначенні та автономності.

Проте проблема амбівалентності, як чинника розвитку особистості в ранньому юнацькому віці в умовах сім'ї системно не досліджувалась у науковій літературі.

Метою нашого дослідження є експериментальне вивчення ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків та виявлення психологічних особливостей проявів амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків батька і матері.

Понятійний апарат вивчення батьківсько-дитячих стосунків досить об'ємний. Для нашої роботи доцільно розглянути тільки найзагальніші поняття. Батьківська позиція – це деяке цілісне утворення, це реальна спрямованість виховної діяльності батьків, що виникає під впливом мотивів виховання. Те, яка саме батьківська позиція реалізується у взаємодії з дитиною, залежить перш за все від співвідношення між усвідомлюваними та неусвідомлюваними мотиваційними тенденціями (Л.Б.Шнейдер, 2000). Тобто, батьківська позиція відображає раціональні уявлення батьків про мету та методи сімейного виховання, загальні очікування стосовно дітей. Оптимальна батьківська позиція повинна відповідати трьом вимогам: адекватності, гнучкості та прогностичності [10, с.330].

Батьківське ставлення спрямоване вже на конкретну дитину та включає в себе суб'єктивно-оціночне, свідомо-вибіркове уявлення про неї, котре визначає особливості батьківського сприйняття, спосіб спілкування з дитиною, характер прийомів впливу на неї [8, с.21]. В структурі батьківського ставлення виділяють емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти.

Ґрунтуючись на співвідношенні трьох спектрів ставлення “симпатії-антипатії”, “поваги-неповаги”, “близькості-віддаленості”, описано вісім типів батьківського ставлення: дійова любов, відсторонена любов, дійова жалість, любов як поблажливе відсторонення, відкидання, презирство, переслідування, відмова [7, с.197]. Найсприятливішим типом батьківського ставлення є дійова любов, де поєднуються симпатія, повага і близькість. Формула батьківського виховання така: “Хочу, щоб моя дитина була щаслива і допомагати їй у цьому”. Тепле емоційне ставлення до дитини передбачає прийняття її особистості, поведінки, активну увагу до дитячих інтересів, повагу до її прав та визнання обов'язків, подання необхідної допомоги при розумній вимогливості [7, с.197]. Причини неадекватного ставлення до дитини можуть бути різними: особистісні особливості батьків, психолого-педагогічна некомпетентність батьків, несприятливі моделі сімейних взаємин.

Поняття “стиль сімейного виховання” відображає сукупність батьківських стереотипів, типові способи взаємодії з дитиною [10, с.322]. А.Болдуїн виділив два стилі сімейного виховання – демократичний та контролюючий [8, с.22].

В.І.Гарбузов розглядає три типи неправильного виховання: тип А (неприйняття, емоційне відторгнення); тип Б (гіперсоціалізація); тип В (“кумир сім'ї”). Ці типи виховання спостерігаються у батьків дітей, хворих на неврози [8, с.25].

Таким чином, різні типи батьківського ставлення та поведінки з дитиною з найперших днів життя формують її психічні особливості та поведінку.

Недоліки та суперечності сімейного виховання проявляються саме в ранньому юнацькому віці, коли починається внутрішнє психологічне відокремлення дитини від сім'ї, актуалізуються потреби в незалежності та самоповазі, а тому загострюються всі приховані та явні конфлікти між членами родини.

Об'єктом нашого дослідження ми обрали ставлення учнів у ранньому юнацькому віці до стосунків в сім'ї. Відповідно до структури батьківського ставлення ми використали наступні показники для вивчення особливостей ставлень у ранній юності до сімейних стосунків батька і матері:

1. Прийняття – Емоційне знехтування (емоційний компонент);
2. Самостійність – Залежність (когнітивний компонент);
3. Відсутність батьківської опіки – Гіперопіка (поведінковий компонент).

Дослідження проводилось протягом жовтня–листопада 2003 року на базі Івано-Франківської ЗОШ №18, Надвірнянського ліцею та Гаврилівської ЗОШ Надвірнянського району Івано-Франківської області. Було охоплено 212 учнів 10-тих та 11-тих класів, з них хлопців – 104, дівчат – 108.

В ході дослідження ми використали методику “Підлітки про батьків”, що вивчає установки, поведінку та методи виховання батьків так, як їх бачать діти в підлітковому та юнацькому віці [1, с.100]. В результатах методики проявляються як об'єктивні, тобто дійсні ставлення і стилі виховання батьків, так і суб'єктивні уявлення дітей про практику їх виховання.

Основою методики є опитувальник CRPBE.Пафера, створений в 1965 році. Методика включає п'ять шкал: позитивного інтересу, директивності, ворожості, автономності та непослідовності. Реєстраційний бланк заповнюється окремо на кожного із батьків, але різниці у змісті тверджень немає. Оскільки, підлітки різної статі в прояві вказаних виховних тенденцій зі сторони батька і матері вкладають різний смисл, всі шкали інтерпретуються окремо, в залежності від статі дітей та батьків [4, с.468–473].

Додатково ми використали тест “Ставлення до життя в сім'ї” Т.Шрайбера, що дозволяє визначити рівень ставлення кожного старшокласника до сімейних стосунків по формулі та виразити у відсотках [5, с.36–38].

Впродовж експериментального дослідження були проаналізовані статеві особливості ставлень учнів у ранній юності до сімейних стосунків батька і матері. Отримані результати представлені як три рівні амбівалентності ставлень (збалансований, незбалансований, дезінтегрований) відповідно до емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів у табл. 1 і табл. 2.

Якісна та кількісна інтерпретація даних виявила статистично значущі відмінності між вибірками хлопців та дівчат у ставленні до батька за показниками “Прийняття – Емоційне знехтування” та “Самостійність – Залежність” (табл. 1). За показником “Прийняття – Емоційне знехтування” збалансований рівень амбівалентності ставлень до сімейних стосунків батька властивий 16,51% хлопців

та 9,43% дівчат, незбалансований – 55,66% хлопців, 42,92% дівчат, дезінтегрований – 27,83% та 47,64% відповідно ($\phi^*=1,777$). Отже, в цілому хлопці демонструють тісніший емоційний зв'язок з батьком, ніж дівчата. Це відповідає віковій тенденції зростання статевої диференціації та типізації [6; 7; 10]. При цьому позитивний інтерес у стосунках батька з сином проявляється як довіра та партнерська позиція у спілкуванні. Дочка схвально оцінює впевненість батька в собі, теплоту, відкритість у спілкуванні, любов та повагу.

Аналіз результатів показника “Самостійність – Залежність” виявив наступні тенденції: збалансований рівень – 27,83% хлопців та 57,17% дівчат, незбалансований – 39,15% хлопців та 38,20% дівчат, дезінтегрований рівень – 33,02% хлопців та 4,7% дівчат. Для старшокласників потреба індивідуалізації та відокремлення від батьків є однією з найважливіших. Вони потребують такої ситуації, в якій могли б самостійно приймати рішення при виборі, наприклад, стилю одягу, кола спілкування, виду занять, але водночас прислухатись до порад батьків у серйозних питаннях щодо свого життя. Отримані дані вказують на більшу відстороненість батька від виховання дочки. Хлопці ж включаються в своєрідне суперництво з батьком за лідерство, прагненні завоювати авторитет та владу. Такі цінності чоловічого стилю поведінки пропагуються в сучасній патріархальній культурі, що проявляється у високій амбівалентності ставлення сина до залежності від батька.

Таблиця 1

Статеві особливості ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків батька

N = 212

Показники ставлень	Рівні амбівалентності ставлень														
	Збалансований						Незбалансований								
	Хлопці			Дівчата			Хлопці			Дівчата					
	Абс.	%	ϕ^*	Абс.	%	ϕ^*	Абс.	%	ϕ^*	Абс.	%	ϕ^*			
Прийняття – емоційне знехтування	17	16,51	10	9,43	0,527	58	55,66	46	42,92	1,292	29	27,83	52	47,64	1,777*
	29	27,83	62	57,17	2,675*	41	39,15	41	38,20	0,081	34	33,02	5	4,70	1,643*
Самостійність – залежність	17	16,51	5	4,70	0,786	69	66,51	72	66,51	0	18	16,98	31	28,79	0,958

Примітка. * - $p \leq 0,05$

Статеві особливості ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків матері

N = 212

Показники ставлень	Рівні амбівалентності ставлень															
	Збалансований						Незбалансований									
	Хлопці			Дівчата			Хлопці			Дівчата						
	Абс.	%	φ *	Абс.	%	φ *	Абс.	%	φ *	Абс.	%	φ *				
Прийняття – емоційне знехтування	6	5,66	0,076	5	4,63	0,076	40	38,68	30	27,78	0,96	58	55,66	73	67,59	1,393
Самостійність – залежність	35	33,49	0,174	34	31,48	0,174	40	38,68	39	36,11	0,231	29	27,83	35	32,41	0,398
Відсутність батьківської опіки – гіперопіка	29	27,83	1,394	5	4,63	1,394	58	55,66	74	68,52	1,522	17	16,51	29	26,85	0,822

Примітка. * - p <= 0,05

Особливості ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків батька і матері

N = 212

Показники ставлень	Рівні амбівалентності ставлень															
	Збалансований						Незбалансований									
	Хлопці			Дівчата			Хлопці			Дівчата						
	Абс.	%	φ *	Абс.	%	φ *	Абс.	%	φ *	Абс.	%	φ *				
Прийняття – емоційне знехтування	14	13,20	0,555	6	5,56	0,555	51	49,06	36	33,33	1,475	39	37,74	66	61,11	2,342*
Самостійність – залежність	44	42,45	0,905	35	32,55	0,905	40	38,68	40	37,26	0,13	20	18,86	33	30,19	0,932
Відсутність батьківської опіки – гіперопіка	11	10,38	0,363	16	15,09	0,363	69	66,51	68	62,74	0,462	24	23,11	24	22,17	0,083

Примітка. * - p <= 0,05

Опіка відображає поведінковий аспект батьківського ставлення. Відсутність батьківської опіки – показник байдужості до присутності дитини в сімейному житті, формального спілкування між батьком та дитиною. Гіперопіка виявляється в нав'язливому бажанні “утримати дитину в полі зору”, дріб'язковому контролі, маніпуляції та ігноруванні реальних потреб дитини. Батьківська опіка дає дитині відчуття безпеки та захищеності, що дуже важливо в ранньому дитинстві. Водночас надмірна опіка підриває віру в свої сили, посилює нерішучість, безініціативність, ускладнює самовизначення та самореалізацію поза сімейним колом. З цим показником хлопці виявили наступні результати: збалансований рівень – 16,51%, незбалансований – 66,51%, дезінтегрований – 16,98%, і відповідно для дівчат: 4,70%, 66,51%, 28,79%. Тобто, дівчата більш суперечливо сприймають батьківську опіку.

В таблиці 2 відображені статеві особливості ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків матері. Позитивний інтерес матері до дочки часто означає інфантилізацію взаємин, що проявляється у високому показнику (67,59%) дезінтегративного рівня амбівалентності ставлення. Також дослідження виявило, що хлопці більш збалансовано оцінюють материнську опіку чи, навіть, гіперопіку (27,83%) порівняно з дівчатами (4,63%). В ранній юності дівчата вже орієнтовані на власне, самостійне життя, вихід з батьківської родини, що обумовлено культурно-історичними факторами.

Загальні особливості амбівалентних ставлень старшокласників до сімейних стосунків батька і матері представлено в таблиці 3, на рисунках 1–3.

Наступним етапом діагностики є аналіз вікової динаміки ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків батька і матері (табл. 4 і табл. 5). Дослідження вікових проявів амбівалентності ставлень старшокласників не виявило значущої різниці між двома вибірками.

Таблиця 4

Динаміка вікових проявів амбівалентності ставлень учнів у ранньому юнацькому віці стосовно сімейних стосунків батька

N = 212

Рівні амбівалентності ставлень	10-ті класи		11-ті класи		φ *
	Абс.	%	Абс.	%	
Збалансований	27	25,71	29	27,10	0,119
	43	40,96	40	37,39	
Незбалансований	35	33,33	38	35,51	0,2
	105	100	107	100	

Примітка. * - p <= 0,05

Таблиця 5

Динаміка вікових проявів амбівалентності ставлень учнів у ранньому юнацькому віці стосовно сімейних стосунків матері

N = 212

Рівні амбівалентності ставлень		10-ті класи	11-ті класи	φ *
Збалансований	Абс.	25	26	
	%	23,81	24,30	
Незбалансований	Абс.	35	33	0,9
	%	33,33	30,84	
Дезінтегрований	Абс.	45	48	0,197
	%	42,86	44,86	
Разом	Абс.	105	107	-
	%	100	100	

Примітка * - $p \leq 0,05$ 

Рис. 1. Порівняння амбівалентності ставлень старшокласників стосовно сімейних стосунків батька і матері за емоційним показником.

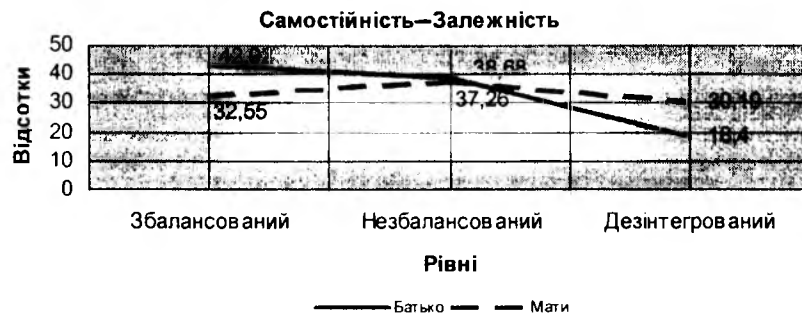


Рис. 2. Порівняння амбівалентності ставлень старшокласників стосовно сімейних стосунків батька і матері за когнітивним показником.

106

Відсутність батьківської опіки - Гіперопіка

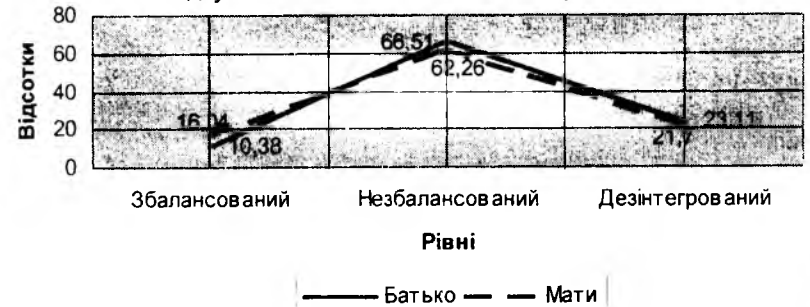


Рис. 3. Порівняння амбівалентності ставлень старшокласників стосовно сімейних стосунків батька і матері за поведінковим показником.

Кількісні дані по тесту Т. Шрайбера представлені у таблиці 6 та на рис. 4. Вони підтверджують вже виявлені нами вище психологічні особливості ставлення учнів у ранній юності до сімейних стосунків у батьківській родині.

Таблиця 6.

Статеві відмінності ставлення учнів раннього юнацького віку до стосунків у батьківській родині

Стать	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Хлопці	7	6,73	33	31,73	64	61,54
Дівчата	16	14,82	58	53,70	34	31,48

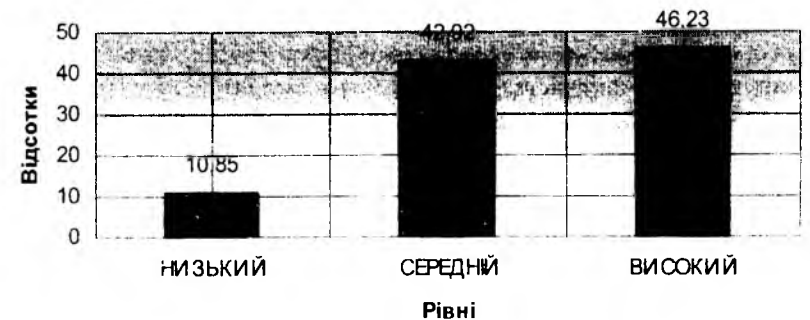


Рис. 4. Ставлення старшокласників до сімейних стосунків в батьківській родині.

107

Висновки. Представлені результати свідчать про необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи по усуненню негативних проявів амбівалентності ставлень старшокласників до сімейних стосунків, зменшення її інтенсивності. Перспективним напрямком нашого подальшого дослідження є вивчення амбівалентності батьківських ставлень з допомогою методик PARI, “Сімейна соціограма”.

1. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.
2. Зелінська Т.М. Амбівалентність особистості як психологічний феномен // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 23-32.
3. Зелінська Т. Феномен залежної любові у відданих сім'ях // Початкова школа. – 2003. – №6. – С. 49-51.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с. (Серия “Мастера психологии”).
5. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Информ.-метод. материалы к курсу “Этика и психология семейной жизни”: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с. – (Психол. наука – школе).
6. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 322 с.
7. Кравець В.П. Психофізіологічні та психолого-педагогічні аспекти формування усвідомленого батьківства. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 244 с.
8. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
9. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Социально-психологический Центр, 1996. – 346 с.
10. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во “ЭКМО-Пресс”, 2000. – 512 с. (Серия “Кафедра психологии”).

The author investigates the types of upbringing in the family, psychological peculiarities of relations between teenagers and parents and attitude of young people to the life in the family. The results of the investigation are given in the article.

ПРАВОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Постановка проблеми: проблема правової соціалізації підростаючого та молодого покоління є однією з вічних проблем й існує стільки, скільки існує суспільство. Особливо гостро вона постала тепер, коли молодь стала однією з найвразливіших в економічному плані та обмеженою у своїх правах соціальних спільнот, яка живе в умовах підвищеної психологічної напруги і дискомфорту.

Найважливішою вимогою щодо входження молодої особи в суспільство із його законами та вимогами, є дотримання тісних зв'язків всіх його інститутів. Актуальність даної вимоги підкреслюється відносно новими тенденціями соціального самовизначення молоді сьогодні. До них належать: руйнація традиційних форм соціалізації; розширення можливостей вибору життєвого шляху, підвищення власної відповідальності; поява нових соціальних посередників, а саме: приватного бізнесу, різноманітних форм власності, нових джерел інформації, самодіяльних про- і антисуспільних, антисоціальних молодіжних угруповань. Тому сучасний стан розбудови української державності характеризується підвищеною увагою до проблем забезпечення прав громадян, піднесення їхньої національної самовідданості й зміцнення самодисципліни, відповідального ставлення до своїх громадянських обов'язків.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми: вивченню досліджуваної проблеми сприяли праці вітчизняних та зарубіжних вчених, в яких розкриті загальні теоретико-методологічні, соціально-психологічні проблеми становлення особистості (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.П.Буєва, І.С.Кон, В.В.Москаленко, Л.Е.Орбан-Лембрик, Б.Д.Паригін, А.В.Петровський, М.В.Савчин та ін.).

Вивченням проблеми правової соціалізації, правової свідомості займались такі вчені як: В.В.Бедь, В.Л.Васильєв, М.І.Єнікєєв, М.В.Костицький, В.М.Кудрявцев, В.В.Романов.

Аналіз проблеми правової соціалізації потребує охоплення широкого кола наукових здобутків з питань становлення правової свідомості, правової культури, формування правових норм та цінностей, що в свою чергу передбачає застосування комплексного, міждисциплінарного підходу, який не дозволяє зупинитись в межах вузької спеціальності, а, навпаки, передбачає розгляд даної проблеми з урахуванням накопичених знань її аналізу в різноманітних галузях психології, соціології, педагогіки, юриспруденції і т.д.

Не вирішені раніше частини загальної проблеми – окремі аспекти формування правової свідомості висвітлені недостатньо: відсутні чітка модель правової

соціалізації, класифікація механізмів та способів соціалізації, особливості їх функціонування в умовах поведінкової дезадаптації та десоціалізації.

Мета статті: 1) розкрити умови, закономірності і тенденції сучасного процесу правової соціалізації молоді; 2) описати модель правової соціалізації; 3) визначити шляхи оптимізації даного процесу.

Виклад основного матеріалу: сучасний етап суспільного розвитку характеризується трансформацією соціально-економічної, політичної, культурно-освітньої, правової та інших сфер своєї життєдіяльності. Її результатом стає зміна якісної основи громадської свідомості, в якій відображаються новітні реалії життя і на їх основі формуються такі риси як динамічність, критичність, злободенність, розкутість та правдивість в поглядах, оцінках і судженнях. Але сучасність характеризується також загостренням багатьох суперечностей, нестійкістю та різноманітністю орієнтацій та установок, що вносить в життя певну напруженість та викликає появу високого рівня тривожності громадян.

В цілому, сучасні тенденції розвитку українського суспільства чинять на особистість, її формування та становлення двоякий вплив: з одного боку, науково-технічний прогрес зумовлює появу нових економічних, правових та інших відносин, які в свою чергу вимагають від індивіда підвищення його загально- і спеціальноосвітнього рівня, культурного і правового рівня, поглиблення і розширення кругозору, розвитку технологічно нових вмінь, навичок і здібностей, високого рівня усвідомлення свого громадського обов'язку та особистої відповідальності; з іншого боку, об'єктивні зміни різноманітних сторін життєдіяльності молоді ускладнюють процес правового становлення її особистості, створюючи нові колізії та проблеми, що виникають в сфері правової взаємодії та взаємовідносин.

Аналіз змісту поняття “соціалізація” необхідний для розуміння специфіки людської життєдіяльності. Воно має пряме відношення до визначення змісту і мети людського життя, в ньому синтезована протирічна єдність суспільного та індивідуального, вся складність і багатогранність розвитку людини в процесі соціальної життєдіяльності [1].

Одним з видів соціалізації особистості є правова соціалізація, під якою розуміють оволодіння особистістю способами поведінки, відповідними до права.

Правова соціалізація сучасної молоді відбувається під безпосереднім впливом її найближчого соціального оточення і залежить від того, наскільки сформованими в ньому виступають умови, необхідні для її успішного самовираження та самоствердження. Даний вплив за своєю природою може бути позитивним (або соціалізуючим) чи негативним (або десоціалізуючим) і може зумовлюватись як зовнішніми (умови існування макро- і мікросередовища), так і внутрішніми (особливості психіки та організму) факторами. Результат

правової соціалізації в кінцевому підсумку залежить від виду, інтенсивності та тривалості такого впливу. В результаті, або це буде сформована, соціально зріла особистість з системою стійких моральних переконань та нормативною, суспільно схваленою формою поведінки, або ж особистість із деформованим комплексом ціннісних орієнтацій та установок. Власне останнє має місце при особистісній дезадаптації та десоціалізації молоді і проявляється в різноманітних відхиленнях її поведінки, починаючи від алкоголізації, наркоманізації, аморальних дій, вчинків та закінчуючи правопорушеннями [2].

Характерною ознакою сьогодення стає збільшення кількості таких відхилень у поведінці молоді, що тягнуть за собою кримінальну відповідальність. В зв'язку з цим актуальним стає завдання не лише вивчення сучасних умов її правової соціалізації, а й попередження дезадаптації на даному етапі, що, з одного боку, вимагає створення виховуючих умов існування молоді, а з іншого – нейтралізації несприятливих, десоціалізуючих впливів, що діють на неї з боку її найближчого оточення.

Отже, процес правової соціалізації сучасної молоді відбувається в складних і суперечливих умовах. З одного боку, заперечення і повна відмова від норм і цінностей соціалістичного способу життя, а з іншого, – несформованість її чіткої альтернативи приводять до певної поведінкової дезадаптації молоді, ускладнення її пристосування до соціального оточення, а потім самовираження і самоствердження в ньому. Умови суспільства, що змінюються в багатьох аспектах, відзеркалюючись певним чином у свідомості молоді, детермінують особливості формування її особистості.

Характерними особливостями, які супроводжують процес правової соціалізації молоді виступають з одного боку – підвищення рівня її особистісної тривожності, а з іншого – зниження рівня саморегуляції. Можна припустити, що зниження рівня саморегуляції поведінки серед сучасної молоді детерміноване чинниками виключно соціального характеру: явища “подвійної моралі”, розбіжності декларованих і реальних норм та цінностей, труднощі в задоволенні потреби в персоналізації негативно впливають на формування здатності до саморегуляції, знижуючи її рівень і тим самим підвищують ризик соціальної поведінки.

Як вже зазначалось раніше, правова соціалізація сучасної молоді відбувається досить стихійно, а тому порушення нею правових норм на сьогодні стає вже більше правилом ніж винятком із нього. Як правослухняна, так і антисуспільна поведінка індивіда обумовлюється дією трьох груп факторів, а саме: соціального, психолого-педагогічного та психологічного [3].

Необхідність широкої і всебічної правової соціалізації викликається зростанням творчої, організуючої, координуючої ролі права в економічному, політичному і соціальному розвитку нашого суспільства. Право в суспільстві виконує дві основні функції: регулятивну і виховну [3].

Регулятивна функція – виявляється тоді, коли, впливаючи на особистість, соціально орієнтує її вчинки. Норми права демонструють зразки належної поведінки, утримують від небажаних для суспільства дій, впливають на вибір мети діяльності і засобів їх досягнення. Ефективність регулятивної функції права визначається засвоєнням правових принципів і норм особистістю, визначенням їх справедливості та необхідності, ставленням до цінностей права як до своїх власних цінностей.

Суть виховної функції права полягає в тому, що воно, регулюючи вольову діяльність людини, може сприйматися нею як розумово так і емоційно, переконуючи її у справедливості закону, погрожуючи карою у випадку його порушення, викликаючи поважне до нього ставлення.

Правові знання, норми сьогодні, як і знання в галузі природничих і суспільних наук, виступають тими загальносоціальними детермінантами, які виконують функції зовнішніх регуляторів поведінки особистості, які в процесі соціалізації повинні бути переведені в систему внутрішньої регуляції. Можна сказати, що норми – це зовнішні по відношенню до особистості вимоги суспільства, вони не відчуваються нею як примусові, а зливаються в єдине з вже існуючими правилами і нормами. В цьому випадку вони представляють собою внутрішній регулятор поведінки, який прийнятий особистістю і утворює її установку. Правову соціалізацію визначає ряд чинників мікрорівневого стану, представлених безпосереднім ближнім оточенням індивіда. Ці соціалізуючі впливи середовища визначаються як функціональний конструкт правової соціалізації, під яким розуміються різноманітні спеціально неорганізовані впливи найближчого соціуму на правову соціалізацію індивіда: до відповідних засобів соціалізації відносяться навчання, конформізм, вплив засобів масової комунікації. І.Кон виділяє сім'ю, загальноосвітні школи, референтні групи, наявність особистісного ідеалу [4].

В таких умовах особливої важливості в процесі правового становлення молоді набувають провідні інститути соціалізації. Як свідчить практика, сучасні інститути не забезпечують повного задоволення потреби формування в молоді ціннісних орієнтацій, суспільно схвалених нормативних уявлень, світоглядних переконань та життєвих позицій. Причина цього – одностороннє бачення ними процесів виховання в цілому і правового виховання зокрема. Характерною особливістю навчально-виховного процесу, спрямованого на формування правосвідомої особистості, є те, що його розвиток знаходиться або на стадії старої авторитарної моделі, або лише на початкових стадіях перехідного періоду, завершальною фазою якого виступає утвердження нової системи виховання, заснованої на принципах демократизації. Все це загострює проблему становлення таких взаємовідносин із молодим поколінням, які б сприяли оптимізації процесу його правової соціалізації, розвитку правової самосвідомості.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що правова соціалізація – це включення в ціннісно-нормативну систему особистості тих цінностей, які охороняються правом. Слід зазначити, що на сьогоднішній день не існує чіткої моделі правової соціалізації. Проте, наукове дослідження даної проблеми дає нам можливість припустити, що ця модель складається з таких компонентів (див. рис. 1):

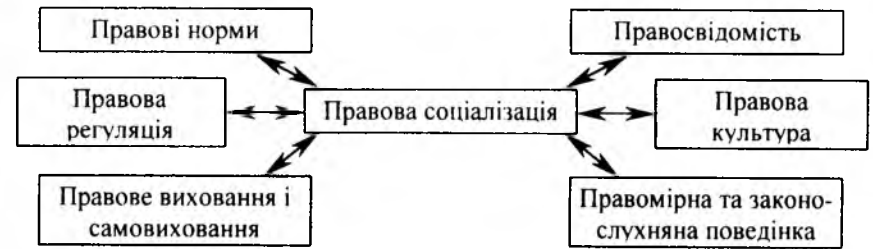


Рис. 1. Модель правової соціалізації

Правосвідомість як особлива форма суспільної свідомості представляє собою систему понять, поглядів, ідей і почуттів, з допомогою яких людина виражає своє ставлення до діючого чи бажаного права, а також до діяльності пов'язаної з цим правом [5]. Правова свідомість, поряд з юридичними нормами, впливає на поведінку людей і у випадку недосконалості або відсутності правових норм може виконувати роль засобу здолання правил у законодавстві.

Правосвідомість є одним з важливих факторів, який забезпечує справедливе використання норм, захист основних прав людини.

Юридичні норми, в свою чергу, впливають на розвиток свідомості особистості, формуючи в неї правильне уявлення про право, його принципи, юридичну відповідальність і законність. Основні функціональні компоненти правової свідомості визначаються трьома основними її функціями:

- 1) пізнавальною;
- 2) оціночною;
- 3) регулятивною.

Пізнавальна сторона пов'язана з адекватним відображенням правових цінностей в свідомості індивіда.

Оціночна сторона – це ставлення до права, до його використання. В структуру правосвідомості входить чотири основні типи оціночних ставлень:

- ставлення до права (до його принципів, інститутів та норм);
- ставлення до правової поведінки людей;
- ставлення до правоохоронних органів та їх діяльності;
- ставлення до власної правової поведінки (правова самооцінка).

Регулятивна сторона пов'язана з контролюванням процесу певної правозначущої дії та оцінки її результатів.

Основні елементи механізму правової регуляції [6]:

- юридичні норми;
- правовідносини;
- реалізація права.

Процес засвоєння молоддю норм поведінки включає в себе чотири етапи [7]:

- 1) обізнаність з нормою, розуміння її змісту;
- 2) ототожнення своєї поведінки з нормою;
- 3) бажання наслідувати норму;
- 4) здатність реалізувати норму.

Отже, оволодіння особистістю засобами поведінки, які відповідають нормам права представляють собою правову соціалізацію особистості.

Правова культура – це система правових цінностей та інститутів, що відповідають якісному стану правового життя суспільства [5].

В склад правової культури входять наступні найбільш вагомі культурні комплекси: 1) право як система норм; 2) система суспільних відносин, які регулюються правом; 3) правові заклади, які забезпечують правовий контроль, регулювання та виконання права; 4) правова поведінка; 5) правосвідомість.

Правомірна поведінка – поведінка, мета, засоби і результати якої не суперечать інтересам суспільства, що відображені в правових нормах. Це прояв правосвідомості в дії, в правомірній поведінці. При цьому велику роль відіграють соціальна установка, стереотипи поведінки, сфера підсвідомого.

Правомірна та протиправна поведінка визначаються не “дефектами” правосвідомості, а реальними життєвими умовами, які ці “дефекти” породжують або ліквідують.

Законотворчність поведінки – це соціально адаптована поведінка, тобто пристосовується до умов життєдіяльності даної соціальної групи. Найвища форма соціальної адаптації є інтерналізація (засвоєння особистістю) соціальних норм, вимог, взірців поведінки.

Наступним елементом моделі правової соціалізації є правове виховання і самовиховання. Виховна робота повинна базуватися на використанні моральних установок і бути спрямованою на формування і закріплення у молоді позитивного ставлення до дотримання правових норм. Важливу роль в інтеріоризації правових норм і нормативних цінностей відіграють такі соціально-психологічні феномени як авторитет, популярність, престиж. Авторитет як механізм правової соціалізації проявляється, перш за все, у сфері “людина-діяльність”, у накопиченні досвіду, знань, вмінь та навичок саме морально-правової діяльності та поведінки, орієнтуючись на людину, яка є беззаперечним взірцем в усьому. Престиж виступає як групове оціночне явище, сукупність зовнішніх оцінок схвалення, якими з позиції групових норм і критеріїв оцінюються різні соціальні явища. Саме престиж, як механізм правової соціалізації, забезпечує ефективність

формування рівня домагань особистості, тих цілей і задач, які висуває особистість під впливом свого оточення. Як групове оціночне явище, яке також формується як сукупність зовнішніх оцінок схвалення, популярність, на відміну від престижу, проявляє себе у сфері формування суспільних цінностей.

Висновки та перспективи: актуалізація проблеми правової соціалізації молоді обумовлена об’єктивно. З одного боку, соціально-економічні, політичні та інші труднощі макросоціуму, а з іншого – відсутність (або переважаюча стихійність) правового виховання як такого зумовлюють різке збільшення проявів неадаптованої поведінки, серед яких саме антисоціальність набирає найбільшої ваги. Боротьба зі злочинністю – це не просто притягнення винних до відповідальності, а й психологічний вплив, їх ресоціалізація в цілому і правова ресоціалізація зокрема.

Правосвідомою особистістю можна вважати особистість, яка не лише знає норми права, але й дотримується їх. Правомірно стверджувати, що для нормального правового розвитку людини необхідною умовою є створення нормальних умов як сімейного середовища так і макросоціуму. Середовище повинно представляти собою збалансовану, врівноважену систему взаємин на всіх рівнях: соціальному, економічному, психологічному, соціально-психологічному. Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, повинно дбати про повноцінність правового виховання, починаючи з дошкільних закладів.

Сучасна молодь знаходиться в невизначених умовах, що обумовлено рядом причин. Ріст індивідуальності, що веде до формування досить високих домагань і запитів особистості, часто не знаходить задоволення в межах норми права, що призводить до збільшення асоціальної та антисоціальної (злочинної) поведінки.

Правові знання, норми виступають тими загальносоціальними детермінантами, які виконують функції зовнішніх регуляторів поведінки особистості.

Характеризуючи правову соціалізацію молоді, важливо зауважити, що вона реалізується, перш за все, в процесі активної взаємодії індивіда із середовищем. При цьому він активно відтворює всі ті суспільно-правові норми, з якими взаємодіє, володіє і засвоює. Порушення процесу соціалізації може призвести до різних відхилень у поведінці і свідомості індивіда і тільки на основі безпосереднього та опосередкованого впливу можна забезпечити ефективність входження індивіда в правове громадянське суспільство, сформувавши при цьому свідомого, правозахищеного громадянина.

Одним з шляхів вирішення проблеми правової соціалізації може стати підвищення рівня соціально-економічного, політичного, культурно-освітнього життя молоді як в макросередовищі так і в найближчому оточенні.

Умовами підвищення ефективності засвоєння правових норм і цінностей є комплексне психолого-педагогічне виховання, яке виражається через орга-

нізований і неорганізований вплив дорослих на формування особистості, засвоєння і відтворення нею суспільно визнаних поведінкових зразків.

Ще одним з факторів підвищення рівня правосвідомості та правової культури є особистісний фактор, який полягає в тому, що ефективність виховання правосвідомої особистості залежить від здатності до розуміння і переживання правового особистісного смислу суспільно значущої діяльності, формування усвідомленого ставлення до правових норм і принципів.

Таким чином, оптимізація процесу правової соціалізації молоді повинна реалізуватись відразу на кількох рівнях. Мова йде в першу чергу про макро- і мікрорівень. Вдосконалення умов життя в суспільстві, забезпечення соціальної, правової рівності та захисту всіх громадян неодмінно позначаться на умовах існування мікросоціуму. І вплив цей, звичайно, буде позитивним. Зрозуміло, що лише реформами на державному рівні ефективність процесу правової соціалізації не забезпечиться. Таке завдання повинно бути орієнтованим і на особистісний рівень. А тому проблема правового виховання громадян (цілеспрямованого і систематичного) на сьогодні набирає найбільшої гостроти звучання. Причому, на нашу думку, таке виховання повинно бути спрямоване в першу чергу не на висвітлення таких аспектів, як порушення закон–вина–відповідальність, а на роз'яснення функцій правової системи, законів та їх змісту, а також, що найбільш важливо, на формування і утвердження в людини позитивного ставлення до дотримання правових норм. Саме таке ставлення, а не просто знання правових норм лежить в основі правослухняної поведінки і може бути визнане критерієм результативності процесу правової соціалізації у будь-якому віці.

1. Социальная психология / Под ред. Н.М.Ануфриевой, Т.Н.Зелинской, Н.Е.Зелинского. – К.: МАУП, 1997.
2. Романов В.В. Юридическая психология: Учебник. – М.: Юристъ, 2000.
3. Кудрявцев Ю.В. Действие социальной нормы //Юридическая психология: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001.
4. Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодежи. – М.: Знание, 1987.
5. Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х. Правовая культура и поведение //Юридическая психология: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001.
6. Общая теория государства и права. Академический курс: В 2-х т. – Т.2. Теория права. – М.: Изд-во “Зерцало”, 1998.
7. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988.

The showing article puts the problem of low socialization of youth. It solves problems that deal with the creation and describing of the model of low socialization and it also enlightens the circumstances and tendencies of this process, determines the ways of following development.

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ РЕКЛАМНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Життя сучасної людини неможливо уявити без присутності рекламного фону, який стає все більш очевидним та активним. Реклама, проникаючи в усі сфери суспільства, в даний момент активно впливає на його соціальні інститути і здійснює значний вплив на соціальну поведінку, установки та переконання людей, які в ньому проживають.

В умовах зміни ринкової ситуації в країні виникає потреба в нових психологічних ідеях, заснованих на об'єктивних наукових даних; прикладне експериментування, надзвичайно багатим досвідом в застосуванні якого володіє вітчизняна психологія, змінюється рекламист: інтенсивно розповсюджуються (перш за все завдяки широкій мережі навчальних центрів та багаточисельній навчальній літературі) маркетингові ідеї, які заставляють багатьох рекламистів переглядати свої погляди на психологію споживача; професіонали все частіше починають прислухатись до думки психологів-експериментаторів, відмовляючись розглядати українських споживачів як матеріал для психологічного маніпулювання, під впливом зміни характеру діяльності дослідницьких фірм в Україні розширюється арсенал методів психологічного використання; в перелік своїх послуг вони, крім традиційних ретроспективних запитань та фокус-груп, включають експериментальні психологічні технології.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми: в сучасній психологічній науці різноманітні характеристики рекламної діяльності людини, особливо ті, які регулюються її оцінковим компонентом, тією чи іншою мірою розглянуті в ряді досліджень, які стосуються “соціального пізнання” (S.T.Fiske, S.E.Taylor та ін.), “соціального навчання” (A.Bandura та ін.), “соціальних репрезентацій” (S.Moskovich та ін.), самопрезентацій (M.R.Leary та ін.), “соціальної фасилітації” (N.Triplett, F.W.Allport та ін.), “соціальних та групових норм” (M.Sherif та ін.), “конформізму та нонконформізму” (S.Asch та ін.), “оцінок та самооцінок” (S.L.Bem, M.Webster, B.Sobieszek, K.J.Gergen, M.Leary та ін.), “самосвідомості” та “Я-концепції” (C.H.Cooley, G.H.Mead, C.Rogers, H.Markus та ін.), “самосприйняття” (D.Bem, D.Laird та ін.), “мотивацій досягнення успіху та уникнення невдач” (D.C.McClelland, J.W.Atkinson, H.Heckhausen та ін.), “рівня домагань” (K.Levin, T.Dembo, F.Hoppe та ін.), “самоактуалізації” (A.Maslow та ін.), “когнітивного диссонансу” (L.Festinger, J.M.Carlsmith та ін.), “соціальної перцепції, сумісної діяльності, колективної діяльності” (Г.М.Андрєєва, А.А.Бодальов, А.І.Донцов та ін.), “спілкування, сумісної діяльності, колективного суб'єкта діяльності” (Б.Ф.Ломов, А.В.Брушлінський, А.Л.Журавльов, В.В.Знаков та ін.) [1].

Невирішені раніше частини загальної проблеми: окремі особливості механізмів психологічного впливу реклами, а саме такі, як: по-перше, стереотипізація мислення і, як результат, поведінки, а, по-друге — фальсифікація реальності (підміна реальності об'єктивної реальністю рекламною) висвітлені недостатньо.

Мета статті: 1) ознайомити з доцільністю висвітлення проблеми психологічного обґрунтування рекламної діяльності; 2) розкрити механізми впливу реклами; 3) визначити умови досягнення ефективності реклами.

Психологічні дослідження в рекламі мають свою специфіку. По-перше, той чи інший психічний процес вивчається не сам по собі, як, наприклад, в загальній психології, а обов'язково в зв'язку з конкретними продуктами рекламної діяльності, які мають конкретно визначений предметний зміст. По-друге, сьогодні все частіше вони досліджуються в умовах комунікацій, спілкування, зв'язку рекламної продукції та споживача. В поєднанні з конкретною рекламою досліджуються не окремі психічні процеси, а система процесів. При цьому можуть застосовуватись різноманітні теоретичні та методологічні моделі та підходи. Крім того основна ідея реклами багато в чому визначається її характером – логічністю чи емоційністю. Відповідно, ставка робиться на перевагах (істотні відмінності від конкурентної продукції) або на емоціях (неістотні відмінності). Так як предметом психології реклами є вивчення психічних процесів споживачів реклами в умовах системи рекламних комунікацій між ними, а психологічний вплив рекламної інформації проявляється в процесі переробки рекламних повідомлень – емоціях, думках, можливих рішення, які обумовлюють конкретні поведінкові акти споживачів, то, відповідно, так чи інакше в рекламний процес виявляються втягнутими феномени переробки інформації – відчуття, сприймання, пам'ять, увага, ува, мислення та ін. Їх аналіз повинен проводитись опосередковано, на основі рекламних матеріалів, в якості яких можуть виступати майже всі продукти рекламної діяльності: щити, білборди, скайборди, брендмауери, плакати, стікери, постери, фотографії, рекламні оголошення, макети, статті в пресі, логотипи, буклети, відеоролики, сценарії, етикетки, інтер'єри торгових зал та багато інших.

Відповідно якщо споживач отримуючи інформацію від зовнішнього джерела, використовує етапи обробки інформації: контакт, увагу, розуміння, прийняття, запам'ятовування, то позитивне ставлення до торгової марки збільшує ймовірність успішної комунікації.

З іншого боку, в процесах переробки рекламної інформації активно приймають участь ставлення людини до рекламного повідомлення, її емоції та почуття. Дослідження психологічних аспектів рекламної діяльності припускає аналіз таких її сторін, які викликають у людини емоційно забарвлене ставлення до реклами та до самого товару, яке в кінцевому рахунку формує бажання чи

небажання його придбати [2]. Асоціюючи з товаром позитивні емоції, рекламист може перетворити буденну річ в таку, яка викликає почуття ностальгії, любові, тепла та доброти.

В соціокультурних дослідженнях рекламна діяльність виступає як психологічна основа створення нових форм культурного середовища, соціальної міфотворчості, формування системи культурних норм та цінностей. Соціокультурні аспекти рекламної діяльності тісно пов'язані з етичними та естетичними категоріями. В даному випадку психологія, етика та естетика покликані розв'язувати спільне та надзвичайно важливе завдання культурного розвитку мас засобами соціально орієнтованої реклами [1].

Як масове суспільне явище рекламна діяльність несе в собі значний культурний потенціал, здатний за певних умов позитивно впливати як на окрему людину, так і на суспільство в цілому. При цьому рекламні послуги відіграють важливу роль не тільки в плані розвитку так званої масової культури, але й культури традиційної, класичної. Все залежить від позиції суспільства по відношенню до реклами.

Таким чином ми можемо відмітити, що реклама є не тільки одним із засобів здобуття коштів, а швидше самостійною метою, яку ставлять перед собою люди і яка досягається під впливом певних мотивів, які виникають у них у зв'язку з соціальними потребами.

Рекламу можна розглядати як один з видів передачі інформації в торгівлі і як психологічне програмування людей [3].

Навіть сьогодні залишаються актуальними перші психологічні науково-прикладні дослідження в області реклами в зв'язку з тим, що: по-перше, за попередні сто років були створені специфічні рекламні технології, і внаслідок цього виникли нові психологічні явища, які вимагали наукового аналізу. По-друге, серйозні зміни відбулись і в самій психологічній науці. Зараз найбільш інтенсивно розвиваються її соціальні напрямки, тому ми вважаємо, що рекламу обов'язково потрібно вивчати з точки зору саме соціальної психології та когнітивної, оскільки одна з головних задач рекламного впливу полягає саме у виділенні товару, який рекламується, привернення до нього уваги споживача та активізації пізнавальної потреби, що є можливим при аналізі процесів переробки інформації, таких, як відчуття, пам'ять, уявлення, мислення і т.д. Взагалі когнітивний підхід означає привнесення точності в науку, що є особливо доцільним у час розквіту інформаційних технологій. По-третє, до теперішнього часу в суспільстві та культурі з'явилося надзвичайно багато проблем, пов'язаних з рекламною діяльністю, а вони також потребують психологічного розв'язання.

З точки зору соціальної психології, рекламна діяльність – це, перш за все, спілкування та взаємодія, як безпосередня, так і опосередкована, один з видів активності людей, і одночасно – потужний психологічний регулятор соціальних відносин між ними [4].

В психологічній науці реклама розглядається не як економічна діяльність, яка забезпечує отримання прибутку, а як джерело багаточисельних соціальних контактів, які виникають під впливом специфічної соціальної мотивації, зокрема, мотивів честолюбства, престижу, досягнення успіху, гордості, суперництва, демонстративності, наслідування авторитетів та інших. Крім того відзначають ще й такі мотиви звернення до реклами, як:

- * утилітарні мотиви – споживача цікавлять експлуатаційні характеристики товару – його гарантійний термін, можливість швидкого та якісного ремонту тощо;

- * естетичні – увагу споживача в основному привертає зовнішній вигляд, привабливість фірми, оригінальність кольорової гами, можливість гармонійного поєднання з іншими предметами та інше;

- * мотиви уподібнення і мотиви моди – прагнення споживача спрямовані на уподібнення із своїм кумиром. Досить часто споживачі які намагаються придбати товар, керуючись даними мотивами використовують вибір, зроблений відомою людиною як підказку, яка не потребує втручання власних роздумів [5];

- * мотиви самоствердження – діють у випадку, коли придбання товарів перетворюється у форму самореалізації [2];

- * мотиви традиції, які є обумовленими соціокультурною та етнопсихологічною специфікою [5];

- * глибинні мотиви, які часто використовуються в рекламних кампаніях: почуття невпевненості, надійності, самовдоволення, творчі схильності, об'єкти любові, сімейні традиції.

Дані мотиви відображають прагнення людини звернути на себе увагу оточуючих, призводити на них враження, здійснювати вплив, виділяючись з групи, відчувати своє домінування над іншими людьми і т.д. Таким чином, говорячи про рекламу, слід виокремлювати два психологічних плани – внутрішній (різноманітні форми мотивації) та зовнішній (різноманітні форми поведінки, вчинки та дії) [4].

В кінцевому рахунку товари люди обирають відповідно до своїх вимог. Однак на певних етапах це частіше відбувається ситуативно і не малу роль при цьому відіграє саме реклама. Вона насправді здатна не тільки давати нові потреби в товарах, але й може сформулювати куди складніші психічні утворення, такі, як світобачення, естетичні смаки, соціальні цінності, стиль життя, моральні принципи тощо. Причому це відбувається не завжди помітно для людини, на основі дії психологічних механізмів впливу. Тому надзвичайно важливо добре усвідомлювати не тільки позитивні сторони реклами, але й небезпеку, яку вона в собі приховує.

Саме по собі запитання про те, як насправді здійснюється поведінка, -- в результаті свідомого вибору чи впливів ззовні -- є надзвичайно складним і на

нього немає однозначної відповіді. Чому людина споживає товар: в силу справжньої потреби чи під впливом реклами? Якщо в силу справжньої потреби, тоді реклама – всього лиш інформує про можливі варіанти для придбання. Якщо ж товар обирається під впливом реклами, тоді вона створює потребу в товарі, яку людина раніше не відчувала, тобто діє механізм фальсифікації реальності.

Спеціалісти в галузі психології реклами стверджують, що отримати прибуток можна або виготовляючи те, чого хочуть споживачі, або заставляючи споживачів бажати того, що вже є виготовленим. На нашу думку, даного ефекту можна досягти лиш проаналізувавши вплив великої кількості різноманітних факторів на сприйняття та переробку рекламної інформації, основними з яких звичайно ж є афективний, який складається з емоційних реакцій на об'єкт реклами, та когнітивний, який включає думки та уявлення про якості та особливості запропонованої послуги.

Саме психолог, який займається вивченням реклами, може надати найточнішу та найбільш повну інформацію про те як кожен психічний процес працюватиме на практиці при сприйманні конкретної реклами і що потрібно змінити в ній для того, щоб полегшити потенційному споживачеві процес переробки інформації. В рекламній діяльності психологам належить досліджувати потреби споживачів, мотиви, стереотипи, переваги, установки, моду, психологію способу життя, типологічні характеристики споживачів, необхідні для кращого задоволення об'єктивних потреб.

Все це дозволяє нам зробити наступні **висновки**:

1. Дослідження психологічних аспектів рекламної діяльності передбачає аналіз таких її сторін, які викликають у людини емоційно забарвлене ставлення до реклами.

2. Привернути увагу до рекламної продукції можна лише активізувавши пізнавальну потребу, тому доцільним є вивчення когнітивної спрямованості рекламних повідомлень.

3. Психолог, який займається вивченням реклами, може надати точнішу та повнішу інформацію про те як кожен окремо з таких психічних процесів як увага, пам'ять, сприймання, емоції, мислення працюватимуть на практиці при дії на них конкретної реклами, і як її потрібно змінити для того, щоб полегшити потенційним споживачам процес переробки інформації та створення бажання володіти товаром або послугою, які рекламуються.

4. Застосування психологічних знань в галузі рекламної діяльності допомагають маніпулювати прийняттям рішення споживачів при виборі товарів чи послуг з числа аналогічних.

5. Психологічний вплив маніпулятивної реклами в тому, що вона формує стандарти, спираючись на соціально-психологічні установки потенційних споживачів.

1. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2003. – 368 с.
2. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учеб. пособие / Науч.ред. М.В.Удальцова. – М.: ИНФРА-М, Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002.–230 с.
3. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с.
4. Лебедев А.Н., Боковиков А.К. Экспериментальная психология в российской рекламе. – М.: Академия, 1995. – 144 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.

This article shows us the necessity of learning the phenomenon of advertising by specialists from different kinds of science. Emphasis was made on its socio-psychological and cognitive aspects, on the propriety and need in using in the practical activity of the advertisement discoveries and researches in the sphere of social, experimental and general psychology.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

Актуальність проблеми. Реформування всіх сфер суспільного життя зумовило потребу істотного переосмислення духовних пріоритетів, утвердження інноваційних підходів до процесу та результатів виховного впливу на особистість, гостро постала проблема формування громадянина нового типу – “не пролетаря, а власника й господаря; не споживача, а творця; не раба, а людини вільної і самовідповідальної; не колгоспника, а фермера; не манкурта, а патріота...” [1, с.19], здатного до адаптації в умовах ринкової економіки.

Виховання як соціально детерміноване явище невіддільне від народно-побутового середовища. Тому створення нової парадигми виховання, яку потребують реалії сьогодення, повинно здійснюватись з максимальним урахуванням прогресивних ідей української етнопедагогіки.

Актуальність означеної проблеми пояснюється низкою суперечностей, серед яких суперечності між:

- об’єктивною потребою у формуванні “цивілізованого господаря” [2, с. 16], людини з високим рівнем економічної культури та недостатньою розробленістю цієї проблеми в теоретико-методичному аспекті, істотними труднощами у використанні досвіду народно-виховної практики в педагогічному процесі сучасної школи;

- недостатньою популяризацією серед підростаючого покоління позитивного прикладу, вартості наслідування, та переважаючим впливом у системі чинників виховання негативізмів (приміром, орієнтація на “хибні” духовні пріоритети, звична для нашого сучасника щоденна статистика вбивств і насильств);

- суспільними виховними ідеалами й суб’єктивним його образом, тобто індивідуальними уявленнями вихованців про особистісні економічні цінності.

Досвід української етнопедагогіки з формування економічних якостей у дітей та молоді в силу різних причин не був предметом спеціального дослідження, проте окремі аспекти трудового виховання та профорієнтації (Д.Сметанін, В.Мадзігон, Г.Левченко, Д.Тхоржевський, В.Татушинський, Б.Терещук), економічної освіти (І.Прокопенко, А.Нісімчук, О.Падалка, І.Смолук, О.Шпак), професійного самовизначення старшокласників (Є.Климов, В.Синявський, В.Сахаров, Б.Фелоришин) в якійсь частині відображають досліджувану проблему.

Психологічні основи формування та розвитку економічного мислення частково висвітлені у працях таких учених, як Б.Ананьєв, Л.Божович, В.Крутецький, Г.Костюк та ін.

Починаючи з 90-х років минулого століття, питання методології української етнопедагогіки, співставлення мети й засобів виховання, методики вивчення народознавства знаходимо в працях Є.Сявавко, М.Стельмаховича, Т.Мацейків, Р.Скульського, В.Струманського та інших.

Ключові поняття дослідження: господарсько-економічна культура, економічна освіта, економічне мислення, господарське сприймання дійсності, економічне навчіння, ставлення до навколишнього світу, господарсько-економічна сфера особистості, традиції господарсько-економічного виховання.

Мета дослідження полягала в тому, щоб оцінити українську народно-педагогічну практику з позицій сучасних виховних технологій, виробити власні орієнтири й дослідити педагогічні умови їх ефективного використання у формуванні економічних якостей зростаючої особистості.

Важливим завданням було вироблення теоретико-методологічної бази дослідження, зокрема виокремлення відповідного тезаурусу.

Для означення цінностей людини, що визначають характер і результативність її трудової діяльності, використовуємо поняття “господарсько-економічна культура”.

Господарсько-економічна культура актуалізується в найрізноманітніших сферах людського буття: у виробничо-трудої діяльності, громадській роботі, навчанні, самовдосконаленні, домашньо-побутовій праці, відпочинку, дозвіллі, – словом, в усіх аспектах життєдіяльності, де має місце виробництво чи використання матеріальних цінностей. Господарсько-економічна культура включає культуру споживання та культуру виробництва.

Культура споживання – це здатність людини, групи людей чи суспільства в цілому усвідомлювати свої розумні потреби й знаходити найбільш ефективні, в морально-економічному відношенні, шляхи їх задоволення.

Культура виробництва – це система якостей, що зумовлюють характер людини у процесі економічної чи виробничо-трудої діяльності, спрямованої на створення матеріальних цінностей.

Культура виробництва й культура споживання характеризують полярні відношення людини до матеріальних цінностей.

Окрім того, зміст поняття “господарсько-економічна культура” зумовлений не тільки ставленням особистості до матеріальних цінностей (їх створення чи споживання), але й іншими чинниками.

По-перше, віковим цензом людини, для характеристики якої використовується це поняття. Одна справа, коли акцентують, приміром, на господарсько-економічній культурі дорослої людини (фермера, досвідченого підприємця) і

зовсім інша, – коли це поняття використовують для характеристики особистості школяра.

По-друге, сферою актуалізації. Так, наприклад, культура праці робітника будівельної сфери істотно відрізняється від культури навчальної праці студента.

По-третє, змістом професійної діяльності людини, для характеристики якої використовується означена дефініція. Приміром, господарсько-економічна культура працівника сфери обслуговування багато чим відрізняється від цієї ж якості робітника, скажімо, будівельних професій.

Отже, поняття “господарсько-економічна культура”, як і система цінностей, для означення якої воно використовується, відзначається змістовною багатозначністю. Тому за різних життєвих обставин господарсько-економічна культура індивіда набуває специфічних змістовних відтінків.

З позицій потреби вирішення проблеми формування та розвитку господарської культури у дітей та молоді важливо виявити в цьому феномені такі його компоненти, які були б спільними для всіх суб’єктів господарської поведінки і не залежали б від їх ставлення до матеріальних цінностей, віку, професії, сфери актуалізації тощо. Цим спільним компонентом вважаємо господарсько-економічне ставлення до предметів матеріальної та духовної культури і людей, які їх створюють.

Ставлення людини до довкілля може бути господарним (людина-творець), нейтральним або байдужим (людина-споживач) та марнотратним (людина-руйнівник).

Виходячи з цього, *господарсько-економічну культуру* можна визначити як систему властивих людині цінностей, що зумовлюють її ставлення до природних багатств, предметів, засобів і продуктів людської праці, психологічну готовність і здатність оберігати, раціонально використовувати та примножувати їх.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що означене поняття синтезує такі цінності, як знання, практичні уміння та навички, специфічне сприймання світу, мислення, здібності, тобто все те, що детермінує характер поведінки людини в світі матеріальних і духовних цінностей.

У структурі господарсько-економічної культури виділяємо низку психолого-педагогічних компонентів: *когнітивний* (система знань про людські цінності); *поведінково-діяльнісний* (уміння раціонально реалізувати діяльність); *орієнтаційно-ціннісний* (емоційно-ціннісне ставлення до оточуючої дійсності та морально-психологічна готовність до вирішення економічних питань); *сенсорний* (господарське сприймання дійсності); *інтелектуальний* (господарське мислення, здібності).

Ядро господарсько-економічної культури складає орієнтаційно-ціннісний компонент, тобто система ціннісних орієнтацій людини, що зумовлює її бережливе ставлення до природи, людської праці, матеріальних і духовних цінностей,

котрі потребують господарської уваги, поведінки чи діяльності. Він складає інваріантний компонент господарсько-економічної культури, у той час, як когнітивний та поведінково-діяльнісний компоненти є варіативними. Вони набувають змістового наповнення залежно від сфери, в якій актуалізується господарсько-економічна культура (домашньо-побутова сфера, виробничо-трудова, навчально-трудова, навчальна та сфера відпочинку і дозвілля), віку, освіченості та рівня розвитку особи, яка є її носієм.

Когнітивний та поведінково-діяльнісний компоненти є продуктами реалізації дидактичної функції навчання, сенсорний та інтелектуальний – результатом його розвивальної функції, орієнтаційно-ціннісний – виховувальної функції.

Виховання господарсько-економічної культури передбачає формування та розвиток усіх визначених компонентів в органічному взаємозв'язку, тобто у системі. Але для практичних цілей важливо виокремити саме ті формування, яких за певних умов забезпечував би розвиток інших. Якщо, приміром, оволодіння відповідними знаннями (когнітивний компонент) здійснювати засобами проблемного навчання, то воно здатне забезпечувати розвиток мислення учнів, їхніх здібностей (інтелектуальний компонент), сприймання (сенсорний компонент) тощо. А тому нема потреби в постановці педагогічних завдань, кожне з яких стосувалось би певного компонента господарсько-економічної культури. Їх доцільно вирішувати комплексно, шляхом якісної реалізації дидактичної (освітньої), виховувальної та розвивальної функції навчання та доповнення належною позаурочною виховною роботою.

Економічна освіта, за І.Прокопенком, – це процес і результат оволодіння суб'єктом соціальним економічним досвідом, сприяє формуванню економічної культури на основі економічних знань, умінь, розвитку економічного мислення, що дозволяє особистості правильно оцінювати факти і явища економічного життя, встановлювати зв'язки і відношення між ними [6, с.62].

Господарсько-економічне навчіння – один із складників господарсько-економічного виховання – педагогічна діяльність, спрямована на формування в учнів системи господарсько значущих знань (економічних, природничих, санітарно-гігієнічних, валеологічних, інженерно-психологічних та ін.), а також відповідних практичних умінь та навичок. Господарсько-економічне навчіння, а також психічні процеси та явища зумовлюють характер ставлення людини до предметів матеріального світу. Предметами ставлення в народі споконвіку вважали матеріальні цінності, а саме: природні багатства (флору, фауну, землю, воду, повітря, корисні копалини) та продукти людської праці (одяг, взуття, продукти харчування, предмети побутового призначення, книги, твори мистецтва тощо).

Економічне мислення – це мислення економічними категоріями (виробництво, споживання, ощадливість, раціональне використання, собівартість,

продуктивність праці та ін.), а, значить, і володіння економічними знаннями (фактами, поняттями, законами, ідеями, теоріями). Специфічними особливостями економічного мислення є: раціоналізм, економність, варіативність, націленість на доцільне перетворення дійсності та ін.

Господарські здібності (організаторські, комунікативні, гностичні та ін.) характеризують реальні можливості людини у розв'язанні господарських завдань, передовсім її винахідливості. Вони виявляються в оригінальному мисленні особи, в її здатності шукати і знаходити нестандартні способи вирішення задач економічного змісту.

Господарське сприймання дійсності – це таке сприймання, яке дає певне уявлення про міру господарської впорядкованості чи неупорядкованості оточуючої дійсності. Воно забезпечує певні уявлення про ту або іншу ситуацію, яка може бути господарською, проміжною між господарністю і безгосподарністю чи безгосподарною. У процесі дослідження сприймання розглядаємо як таке, що уможливорює господарську оцінку реальної ситуації, тобто певного об'єкта, предмета чи явища з позицій: 1) можливого його використання для потреб людини; 2) удосконалення чи видозміни.

Господарське сприймання світу, мислення та здібності актуалізуються на певному змістовно-інформаційному фоні, який складає система господарсько-економічних значущих знань. В умовах господарсько-виробничої діяльності людини до цієї системи входять політичні, правові, природничі, економічні, техніко-технологічні, екологічні, математичні та ін. В організації виробничого життя людини чільне місце належить санітарно-гігієнічним знанням, валеологічним, психологічним, соціально-педагогічним, інженерно-психологічним та іншим, а також відповідним практичним умінням та навичкам. Всі вони, як і означені вище психічні процеси та явища, зумовлюють характер ставлення людини до предметів навколишнього світу.

З'ясуємо сутність понять “економічна діяльність” та “господарсько-економічна поведінка”, які не можна вважати тотожними.

Економічна діяльність – це діяльність людини в галузі матеріального виробництва, а також у сфері науки, культури, освіти, побуту тощо.

Господарсько-економічна поведінка – це дії людини, через які проявляється її господарсько-економічна культура.

Господарсько-економічна сфера особистості – це її специфічне сприймання світу, здібності, мислення, а також система уявлень, переконань, почуттів, що забезпечують та регулюють відповідну поведінку й діяльність.

Людина з високим рівнем господарсько-економічної культури характеризується низкою притаманних їй цінностей: підприємливістю, працьовитістю, відповідальністю, цілеспрямованістю, здатністю до економічного експерименту і ризику та ін. Розглянемо сутність деяких із них.

Господарність – це якісна характеристика будь-якої діяльності, незалежно від її конкретного змісту.

Підприємливість – якість людини, що забезпечує досягнення нею найвищих результатів у самостійній господарській діяльності, отримання економічної вигоди через привласнення додаткового продукту.

Діловитість – висока організованість, яка передбачає досягнення максимальних можливих результатів за найменших затрат часу, засобів та фізичних сил [3, с. 288].

Працьовитість – ставлення людини до своєї господарсько-економічної чи виробничо-трудової діяльності, що виявляється у кількості та якості її суспільно й особистісно значущих результатів.

Відповідальність – властивість особистості, яка характеризується її намаганням поєднувати свої вчинки з нормативними вимогами суспільства, співвідносити власні потреби з наявними можливостями.

Господарсько-економічне виховання – це організована педагогічна діяльність, спрямована на формування та розвиток у дітей та молоді високої господарсько-економічної культури.

Народні традиції господарсько-економічного виховання – це система прийомів, методів та організаційних форм, що вироблені протягом всієї історії народу й спрямовані на формування господарсько-економічних знань, умінь і навичок, цінних для даного етносу.

Унікальність української етнопедагогіки полягає в тому, що вона за своєю природою є сімейною. Численні психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що формування характеру людини, її вольових якостей, емоційної сфери найінтенсивніше відбувається у перші роки життя і, як правило, набуті у цей період цінності є досить стійкими. “Звички трирічної дитини зберігаються до 80 років”, – гласить народна мудрість. У становленні економічних якостей особистості чільне місце належить родинному соціуму, в якому вона зростає, а значить, тим традиціям господарсько-економічного виховання, що домінують в ньому.

При всій поліаспектності впливу етнопедагогічних засобів на становлення особистості дитини можна виокремити пріоритетність кожного з них у шлепанні певних якостей. Так, *духовно-моральні цінності* формують передусім шляхом вивчення народних обрядів, свят, театралізованих ігор і гулянок за народними сценаріями та з використанням усталених символів й атрибутів. *Інтелектуальна сфера* виховання збагачується через спостереження за явищами природи, засвоєння ним народної математики, розгадування загадок, що розвивають кмітливість, аналітичне мислення, пам’ять. Різні форми залучення дитини до праці, народних ремесел стимулюють розвиток насамперед її *практично-дійової сфери*. Отже, етнопедагогічні засоби можна класифікувати за напрямками соціалізації особистості.

Стосовно господарсько-економічного виховання варто виокремити специфічні засоби педагогічного впливу на особистість – праця, організація побуту, старовинні предмети та знаряддя праці, народні ремесла й промисли, природа, шкільне середовище, а також сучасні засоби формування та розвитку в них відповідних цінностей – телебачення, театральне і циркове мистецтво, художня література, Інтернет тощо.

Система економічного становлення дітей в українській сім’ї передбачала шлепання в них таких цінностей, як працюваність, економічність, раціоналізм, відповідальність, організованість, самостійність, підприємливість тощо через залучення до посильної діяльності відповідного змісту (господарсько-побутової, природоохоронної, виробничо-трудової, техніко-технологічної, художньо-естетичної). Адже саме в діяльності найбільшою мірою актуалізуються ті чи інші якості людини.

Дорослі, спостерігаючи за етапністю трудового сходження майбутнього господаря, брали до уваги те, чим дитина грається, як грається, якого змісту гра, які цінності вона утверджує тощо.

В.П.Струманський виділяє такі етапи виробничо-трудового становлення особистості:

1) ігровий, що охоплює засвоєння дитиною (2–6–7 років) найпростіших знань, оволодіння нескладними вміннями й навичками. Цей період характеризується її прагненням самостійно апробувати набуті знання в певних конкретних діях, допомагати дорослим. Оскільки дитячі фізичні сили здебільшого ще недостатні для самостійного виконання певних господарських доручень, цей період ще називають помічниковим.

2) професійно-орієнтаційний (з 7–8 років) – всіма членами родини дитина вже визнавалась як справжній помічник по господарству, її залучали до самостійного виконання певних доручень, що уможливило глибше пізнання змістової своєрідності різних виробничо-господарських процесів й орієнтацію особистісних сил на опанування одним із них. Як бачимо, даний етап економічного становлення виділений на основі кінцевого педагогічного результату у формуванні трудівника, а не від змісту праці.

3) виробничо-кваліфікаційний – охоплює віковий період з 15 до 20 років. У народі вважали, що парубки та дівчата до цього часу вже визначились стосовно сфери професійної діяльності, тобто знають “до чого серце лежить”, і потребують лише утвердження як висококваліфіковані робітники, майстри [7, с. 68–70].

Водночас в кожній родині формували культуру споживання, оскільки не залежно від того, чи є людина виробником тих чи інших продуктів праці, вона є їх споживачем. Тому вміння раціонально використовувати наявні матеріальні цінності, час, власні зусилля тощо, поруч із економічними знаннями, навичками та відповідними духовними цінностями, слугують критерієм сформованості в індивіда рівня господарсько-економічної культури в цілому.

Деякі автори (наприклад, А. Нісімчук) небезпідставно вважають, що результативність економічної діяльності залежить від обсягу відповідних знань, формування яких ґрунтується на актуалізації чотирьох груп основних якостей особистості: інтелект (свідомість); моральність (поведінка); прояв волі (саморегуляція); 4) почуття, емоції (самоуправління) [5].

В умовах школи формування економічних цінностей в учнів через збагачення їх етнографічними знаннями відповідного змісту здійснюють у контексті викладання різних навчальних предметів. Для цього педагог аналізує прерогативу та обґрунтовує мету вибору системи економічних знань із скарбниці народної мудрості. Економічне виховання школярів передбачає розв'язання низки навчально-виховних завдань, серед яких чільне місце посідає формування господарського ставлення до природних багатств, продуктів людської праці та самої людини як суб'єкта пізнання оточуючого світу, як творця матеріальних і духовних цінностей. Деякі педагогічні можливості його вирішення приховані у змісті таких навчальних дисциплін, як фізична та економічна географія, література, історія, трудове навчання та ін. Реалізацію завдання формування та розвитку економічного мислення особистості здійснюють при читанні навчальних курсів, зокрема тих, які запроваджені в системі середньої освіти останні два-три роки – інформатики, основ економіки, основ підприємницької діяльності й менеджменту, основ споживчих знань та інших. Як зазначає міністр освіти і науки України В. Кремень, “ми маємо нову школу, яка дає випускникам потужний інноваційний потенціал” [4, с.4]. Тому варто вміло його використати для формування в підростаючого покоління системи економічних цінностей, підготовки його до правильного й свідомого вибору майбутньої галузі праці, оскільки саме в процесі пізнання основ наук найбільш яскраво виявляються здібності людини.

У викладанні навчальних дисциплін, які належать до державного компонента змісту шкільної освіти, можуть бути використані приблизно такі етнографічні знання економічного спрямування:

Українська мова. Народні пісні, загадки, приказки як матеріал для практичних прав і завдань для учнів.

Українська література. Культура народного побуту та господарсько-економічної діяльності українців у творах письменників. Збирання фольклорно-етнографічних творів про працю та господарсько-трудова культуру народу, які побутують у даній місцевості.

Математика. Давні народні вимірювання, їх використання у господарсько-трудовій та економічній діяльності українців. Пізнавальне значення народної математики. Можливості практичного використання цих знань в сучасних умовах.

Фізика. Народні прикмети й повір'я та їх наукове тлумачення. Використання техніки в економічній діяльності українців. Народне раціоналізаторство. Практичний досвід використання енергії вітру, води (вітряки, млини тощо).

Історія. Культура господарювання у краї в різні історичні періоди від найдавніших часів. Місцеві розкопки предметів побуту та знарядь праці. Походження і пояснення топонімів рік, гір, лісів, поселень. Місцеві легенди та оповіді.

Географія. Вплив господарсько-економічної діяльності людини на природні умови і природні ресурси. Вплив погодних змін на господарську діяльність людини. Народні традиції природокористування та охорони навколишнього середовища. Народна метеорологія. Провідні підприємства нашої місцевості, їхній вплив на довкілля.

Біологія. Народні легенди, прислів'я, загадки, повір'я про рослини і тварин. Флора і фауна як елементи символічної культури українців. Види лікарських трав краю, їх збереження та примноження. Народна медицина та ветеринарія. Народні звичаї та обряди, пов'язані з шанобливим ставленням до рослинного та тваринного світу.

Правознавство. Народні засади правових і морально-етичних норм українців. Народне звичаєве право в господарсько-економічній та виробничо-трудовій діяльності. Правова охорона навколишнього природного середовища – екологічне право (земельне, водне, надрове, лісове, атмосферне та ін.). Правове регулювання сучасної підприємницької діяльності та земельних відносин тощо.

Трудове навчання. Господарські традиції української родини. Організація індивідуальної та колективної праці (бай, толока, супряга). Народні художні промисли та ремесла. Ткацтво. Килимарство. Плетіння з лози та соломи. Вишивання. Писанкарство. Гутництво. Гончарство. Бондарство. Теслярство. Ковальство. Стельмахарство. Технологія виготовлення українського народного одягу. Народна кулінарія. Приготування повсякденних, святкових та обрядових страв. Трудові народні традиції (традиції обмолоту зернових культур, робіт з конопляною (льоновою) сировиною тощо). Ознайомлення з мистецтвом виготовлення народної іграшки (ляльки, меблі, посуд, прядки, вітряки, млинки, візки та ін.). Збагачення уявлень про народні прикмети та вірування, що стосуються господарської діяльності.

Музика. Народно-пісенна культура українців, що відображає їх господарсько-трудова життя. Жанрове розмаїття народних пісень. Календарно-обрядові пісні. Місцеві знавці та виконавці народних пісень і танців. Народні ігри та забави, що імітують трудові дії.

У позаурочній виховній роботі доцільно залучати школярів до вирішення проблемних ситуацій, розв'язування економічних задач та ігор, стимулювати до творчості, самостійного складання бізнес-плану, плану з благоустрою школи, економічних ігор, участі в диспутах, дебатах, що слугують засобом формування та розвитку критичного мислення, полемічної культури, вміння висловлювати свої міркування тощо.

Використання українського народознавства у формуванні економічних якостей дітей, підлітків та юнацтва передусім потребує обґрунтування його педагогічної доцільності. На наш погляд, це обґрунтування повинно базуватися на виявленні таких виховних завдань, вирішення яких в принципі не можливе без застосування етнографічних елементів.

У народній педагогіці намагались добитись усвідомлення дітьми того, що особисте споживання залежить від доходів сім'ї, а їх збільшення, поруч з раціональним споживанням, забезпечує зростання матеріального благополуччя всіх її членів. Тому важливо сформувані у вихованців розуміння відповідальності кожного за стан бюджету сім'ї, вмінні його формувати й економно використовувати. Природно, що сформована в дитинстві звичка раціонально розпоряджатись бюджетом сім'ї трансформується у відповідне ставлення до бюджету країни.

Корисно збагатити уявлення школярів про потреби різних людей та сімей, роль економіки в їх задоволенні, сутність господарської діяльності людини, основні фактори виробництва, витрати та доходи сімейного бюджету, відмінності ведення сімейного господарства в умовах міста та села, а також вміння класифікувати потреби, виходячи з власного досвіду споживання, показати відмінності між доходною та витратною частинами сімейного бюджету; визначати складові ціни основних послуг, що їх отримують члени сім'ї, рівень рентабельності сімейного господарювання, раціонально складати бюджет своєї сім'ї на місяць; користуватися інформацією про ринок праці для визначення майбутньої сфери працевлаштування, користуватися послугами ринкових установ (біржами, банками, службами зайнятості, страховими компаніями тощо); мотивувати свій професійний вибір, складати необхідні документи при працевлаштуванні тощо. Означені знання та вміння невіддільні від формування в них цілеспрямованості, стриманості, спрямованості на вдосконалення своєї особистості, здатності до нововведень, комунікабельності, наполегливості, здатності до економічного експерименту й ризику, раціонального використання наявних ресурсів та інших якостей, що здійснюють шляхом налагодження психолого-педагогічної співпраці школи та сім'ї в аспекті вирішення означеної проблеми.

Висновки. Українська етнопедагогіка містить цінні ідеї щодо формування та розвитку економічних якостей зростаючої особистості. Водночас етнопедагогічний досвід потребує глибокого осучаснення з тим, щоб він яскраво відображав елементи духовної і матеріальної культури сьогодення, характеризував основні надбання українського народу в сфері економіки та культури в європейському вимірі. Питання стоїть у визнанні народної педагогіки як джерела вдосконалення сучасної теорії навчання й виховання. Вважаємо, що виокремлений поняттєво-термінологічний апарат слугуватиме основою для вироблення методологічних засад дослідження, розробки змісту господарсько-еконо-

мічного виховання особистості в цілому та формування в неї економічних цінностей зокрема.

1. Вишневський О. Григорій Ващенко на тлі актуальних завдань сучасної української педагогіки (Етюди до системного аналізу) // Григорій Ващенко: повернення в Україну. – Львів, 2003. – 60 с.
2. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
4. Кремень В. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави // Освітній дайджест Івано-Франківського ОІППО. – 2003. – № 2. – С. 2-4.
5. Нисимчук А.С. Экономическое образование школьников: Книга для учителя. – М.: Просв., 1991. – С. 84-85.
6. Прокопенко І.Ф. Економічна освіта: теоретичні і методичні питання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 55-69.
7. Струманський В.П. Виховна робота в національній школі: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 184 с.

В статтю обосновано об'єктивну потребу в изученні українського етнопедагогічного опыта формування економічних якостей личности, представлен тезаурус исследования, а также некоторые аспекты разработки содержания экономического воспитания учащихся в условиях общеобразовательной школы и семьи

СТАТЕВО-РОЛЬОВА СОЦІАЛІЗАЦІЯ: МЕДИКО-БІОЛОГІЧНИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ

Актуальність проблеми. Розвиток інтимних взаємин, кохання, творення сім'ї, статевого виховання дітей органічно пов'язаний з науковим соціокультурним, медико-біологічним розумінням природи людини, шляхів сексуальної соціалізації жінки і чоловіка. Сучасна наявна ситуація засвідчує подекуди байдуже ставлення багатьох державних інституцій до сімейних взаємин, сексуальної культури дітей і дорослих. З теле-, відеоекранів, шпальт газет і журналів часто подається спотворене зображення проблем статі, подружнього щастя, людської сексуальності. Ці та інші чинники провокують асоціальні прояви особистості, стрімке зростання показників венеричних захворювань серед чоловіків і жінок, кількості абортів, відсотка розлучень серед новостворених подружніх пар та ін.

Мета повідомлення. З'ясувати медико-біологічні та соціокультурні особливості статево-рольової соціалізації.

Ключові слова: стать, статево-рольова соціалізація, сексуальність, захворювання, що передаються статевим шляхом, статева культура, статево-рольова диференціація, гендерні ролі, статевий диморфізм, статева ідентичність.

Згідно найбільш поширеного визначення, соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – це процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві [6, с.90]. В процесі соціалізації у людини формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні навички, що дає їй можливість стати дієздатним учасником соціальних відносин. Соціалізація відбувається як за умов стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і за умов цілеспрямованого формування особистості. Завдяки активності людини її життєвий шлях, відображення нею соціально-психологічної реальності перетворюється в складну двосторонню взаємодію особистості та соціального оточення. Складний процес взаємовпливу один на одного і є причиною розвитку та становлення індивіда у суспільстві. На стадії переходу взаємовідносин і зв'язків стереотипні вимоги соціуму до поведінки індивіда спонукують останнього до вироблення відповідної лінії поведінки особи і вибору конкретного її варіанту. Отже, в основі соціально-психологічного розуміння соціалізації особистості лежить характеристика соціально-психологічного типу особистості як специфічного утворення, продукту соціально-психологічного відображення

соціального життя, соціальних відносин. Щодо статево-рольової соціалізації, то йдеться про входження у суспільство і активну взаємодію із соціумом чоловіків і жінок.

Інтерес до статі людини в межах сексології, культурології, соціальної психології обумовлений тим, що біологічна, соціальна природа особистості у контексті соціуму не може бути сповна осмислена і проаналізована без урахування соціокультурної та психологічної своєрідності індивіда, яка, безперечно, проявляється і в його статевій приналежності. Характерною особливістю сучасної медицини та біології також є орієнтація на тісний взаємозв'язок організму людини із зовнішнім середовищем. Для прикладу, з медико-біологічних чинників, які прямо впливають на активне засвоєння особою соціального досвіду, ролей, на ефективну професійну та безпечну діяльність людей, дослідниками в першу чергу відмічаються зміни біоритмів, гіподинамія, нервово-психічне напруження. Стосовно зміни біоритмів, то дослідження в цій галузі показали, що всі психофізіологічні функції мають коливальний характер, а добові зміни параметрів проявляються як загальний біологічний закон ритму і що використання цього закону в трудовій діяльності людини забезпечує підвищення її ефективності і безпеки [4, с.133].

На пристосування людини різної статі до умов соціуму, до виконання відповідних ролей, на її входження у суспільство і працездатність можуть впливати такі психофізіологічні, соціально-психологічні і соціокультурні чинники, як дія шкідливих умов зовнішнього середовища на організм, тривалість робочого дня і робочого циклу, досвід спілкування з іншими, досвід виконання відповідної роботи, культура взаємодії, рівень мотивації, норми і цінності групи, перевага в роботі елементів точності, творчості, швидкості тощо, зміни звичного режиму праці і відпочинку, характер внутрішньогрупових відносин, потік подразників природного і соціального середовища, дефіцит зовнішньої соціальної інформації, ступінь сумісності і згуртованості групи, тривале перебування в соціально ізольованому колективі, статево-рольова диференціація та ін. Стосовно останнього чинника (статево-рольова диференціація), то із великої кількості властивостей, що різнять чоловіків і жінок і впливають на соціалізацію, найважливішими для названих вище галузей знання є ті, що пов'язані із вмінням індивідів налагоджувати інтимні стосунки, передавати інформацію, сприймати один одного, контактувати із протилежною статтю, адаптуватися до умов праці і навколишнього середовища, дбати про своє здоров'я і здоров'я близької людини. У нашому контексті йдеться передусім про статеві відмінності, які неабияк позначаються на різних сферах життєдіяльності людини, яка живе і працює не в абстрактному суспільстві, а в конкретному соціумі.

Сучасна сексологічна та соціально-психологічна думка з питань схожості й відмінності людини представлена переважно двома підходами: еволю-

ціоністським (підкреслює спорідненість людей) і культурологічним (робить наголос на відмінностях між людьми). При цьому представники першого підходу сповідують вчення про еволюцію поведінки: природний відбір допомагає такому способу сприймання іншої особи і такій поведінці, які за певних умов сприяють збереженню і поширенню тих чи інших генів. Прибічники культурологічного підходу на перший план висувають адаптивність людини у взаємодії з оточуючим середовищем. Загалом, поширеною серед вчених є позиція, згідно з якою потрібні обидва підходи: є гени, котрі формують адаптивний людський мозок – своєрідний комп'ютер, і водночас є культура, яка представляє програмне забезпечення для цього “комп'ютера” [5; 6].

Вивчення процесів статево-рольової соціалізації в наш час зводиться до широкого і вузького розуміння цього поняття. Статево-рольова соціалізація у широкому розумінні – це визначення походження і формування родової природи людини – чоловіка чи жінки. Йдеться про історичний процес розвитку людства, філогенез. Статево-рольова соціалізація у вузькому смислі – це процес включення чоловіків і жінок в соціальне життя шляхом активного засвоєння його норм, цінностей, ролей та ідеалів. Виходячи із тлумачення соціалізації як результату засвоєння людиною умов соціального життя та активного відтворення нею соціального досвіду, її можна розглядати як типовий та одиничний процеси. Перший визначається соціальними умовами, залежить від класових, етнічних, культурних та ін. відмінностей та пов'язаний із формуванням типових для певної спільності стереотипів поведінки. Соціалізація як одиничний процес пов'язана з індивідуалізацією особистості, виробленням нею власної лінії поведінки – чоловічої чи жіночої, набуттям особистого життєвого досвіду, і як результат – становленням індивідуальності. Загалом, яка б галузь наукового знання не досліджувала феномен статево-рольової соціалізації, в ньому постійно розкривають нові сторони, що лише підкреслює багатоаспектність даного поняття, а не означає щораз нове його тлумачення. Йдеться про те, що будь-яка наука, що вивчає даний процес, розкриває тільки ті його аспекти, які складають предмет її вивчення. Найбільш повну і об'єктивну характеристику статево-рольової соціалізації можна отримати лише внаслідок міждисциплінарного дослідження цього процесу.

Статево-рольова соціалізація розгортається в конкретних умовах життєдіяльності індивідів. Цей процес охоплює всі аспекти прилучення чоловіків і жінок до культури, навчання і виховання, за допомогою котрих вони набувають соціальності й спроможності брати участь у соціальному житті. Успішній статево-рольовій соціалізації, на думку сексологів, психологів і медиків, сприяє дія таких чинників, як реалістичні очікування (експектації) інтимних взаємин, кохання, бажання створити сім'ю, виконувати відповідні ролі, зміна поведінки і прагнення відповідати цим очікуванням та ін. Неуспішна статево-рольова соціалізація зумовлена раннім статевим життям, неузгодженістю статевих взаємин, неадекват-

ністю сімейних експектацій, частою зміною статевих партнерів, зрадою одного із сексуальних партнерів, застосуванням оральних контрацептивів, зниженням побоювання за виникнення вагітності, великою мобільністю населення тощо. Результатом цього, за твердженням медиків, є висока частота захворювань, що передаються статевим шляхом. Як свідчать дані Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я, кожний рік у світі реєструється 250 мільйонів нових випадків захворювання інфекціями, що передаються статевим шляхом. Принагідно зазначимо, що в останнє десятиліття їх кількість зростає. До їх числа включені особи з ускладненнями і віддаленими наслідками цих захворювань, такими як інфекції верхніх статевих шляхів, хронічна біль в ділянці органів малого тазу, трубне безпліддя, мертвонароджуваність, викидні, аборти, вроджені інфекції, хронічні рецидивуючі симптоми захворювань статевих шляхів, викликані або спровоковані великою кількістю патогенних мікроорганізмів. Щодо кількості безсимптомних випадків інфекцій, що передаються статевим шляхом, то вона не відома і недооцінюється. Все це сприяє поширенню їх передачі статевим партнерам і новонародженим. Більше того, наявність генітальної інфекції збільшує ризик набуття і поширення сніду [2, с. 16]. Для прикладу, хламідіоз геніталій є одним з самих поширених серед такого роду захворювань. Сьогодні у всьому світі спостерігається зростання захворювань хламідіозом серед молодих жінок, котрі щойно вступили у період статевої активності. Повільний розвиток симптомів захворювання або повна відсутність виражених ознак зараження пояснюють запізнене звернення за допомогою до лікаря. Часто-густо діагноз встановлюють під час випадкових оглядів, у тому числі і під час огляду вагітної жінки. Хоча початок хламідіозу геніталій малосимптомний, наслідки цього захворювання можуть бути дуже важкими: у вигляді гострих і хронічних запальних захворювань органів малого тазу; наступних за ними спайкових процесів, які ведуть до ектопічних (грец. *ektoros* – зміщений; ненормальне зміщення якогось органа чи тканини) вагітностей і формування безпліддя; генітальний хламідіоз у вагітних жінок ускладнює процес вагітності, може призвести до припинення її розвитку, викидню, передчасних родів; ця інфекція у матері в 40-70% випадках передається дитині як під час проходження плоду через інфіковані шляхи, так ще і до народження дитини у період її внутрішньоутробного розвитку [7, с. 5]. Приклади можна було б продовжити. Однак очевидним є той факт, що визнання важливості для здоров'я суспільства і населення інфекцій, які передаються статевим шляхом, зростає і набуває соціального значення. Передусім йдеться про реєстрацію, виявлення статевих контактів, знаходження інфікованих осіб, консультування і лікування хворих та їхніх партнерів. Не останнє місце посідає і профілактика таких захворювань: використання презервативів, підвищення моральної відповідальності за поширення захворювання тощо. Це важливі кроки до зменшення вірогідності передачі інфекцій, що передаються статевим шляхом. Вони мають бути властиві поведінці цивілізованої людини.

Стосовно проблеми очікування у контексті сім'ї, то йдеться про сімейні експектації (англ. expectation – очікування), тобто уявлення про сімейне життя, образ, модель сімейної динаміки і розвиток подружніх відносин [8, с.128]. Сімейні експектації виражаються у системі установок, очікувань, норм, правил, вимог, які жінка спрямовує на чоловіка. Відомо, що більшість очікувань та уявлень формуються батьками. Часто цей досвід стає перешкодою для побудови зрілих відносин із протилежною статтю. Особливо тоді, коли вимоги і очікування жінки стосовно чоловіка нереалістичні, завищені. Вони і провокують проблеми у шлюбі. Неадекватні очікування є соціальними стереотипами та інтроектами, що організують життя жінки і визначають її ставлення до сім'ї, чоловіка і світу в цілому. За даними досліджень, чимала кількість таких інтроектів не є властивими для жінок, однак вони несвідомо формують їх уявлення про сім'ю, регламентують їхнє життя. Виходячи із того, що жінка очікує від мужчини, прояву яких якостей, вчинків та ін., дослідники умовно виокремлюють дві групи жінок [8, с.128-129]: 1) ідентифікований тип – жінки, які обирають об'єкт любові за принципом повної ідентифікації з матір'ю; 2) компенсаторний тип – жінки, котрі у коханні до чоловіків компенсують недоотримання любові у дитинстві. Жінка першої групи майже повністю повторює сімейний сценарій батьків, прагне бути схожою на матір, а чоловіка сприймає схожим на батька. Жінка другої групи обирає чоловіка, який би нічим не нагадував батька. Названі очікування нереалістичні, завищені і мають у своїй основі ранній дитячий досвід. Вони змушують жінку відшукувати у чоловіка ті якості, які йому можуть бути і непритаманні. Все це заважає жінці побачити в партнері реальну людину, із своїми позитивними і негативними рисами, а не копію батька чи його протилежність.

Згідно з одним із підходів щодо класифікації стадій соціалізації, виокремлюють первинну, маргінальну, стійку соціалізацію, а також стадію, що обумовлена необхідністю адаптації до нової ситуації. Первинна стадія, за З.Фрейдом, розпадається на оральну, анальну та фалічну, на яких, на його думку, формуються основні особистісні характеристики. Водночас немає потреби абсолютизувати роль несвідомого в соціалізації особистості. У зв'язку з цим варто підкреслити значення процесів пізнання дитиною соціального оточення в ігровій діяльності, системи очікувань, що виникає і закріплюється у дитини, та характеру їх задоволення, ролі сім'ї та дошкільних установ. Сім'я є тим соціальним інститутом, де діти вчаться відігравати численні соціальні ролі. Діапазон ролей значно розширюється із переходом дитини від сімейного виховання до виховання в дошкільних колективах. Через гру діти усвідомлюють приналежність до тієї або іншої спільності, набувають певних суспільних якостей, приймають поведінку батьків, родичів, друзів, сусідів, їхні цінності, норми, зразки поведінки як свої власні, вчаться спілкуватися з ровесниками. Маргінальна стадія соціалізації пов'язується із становленням та розвитком підлітка. Стійка (усталена) стадія

збігається із досягненням певного статусу особистості та виконанням нею широкого кола соціальних ролей. Остання стадія соціалізації характеризується втратою статусу, ряду ролей у зв'язку з відходом від активної діяльності та виходом людини на пенсію.

Вивчаючи проблему статево-рольової диференціації особистості, сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники досить часто використовують поняття “гендер” (від англ. gender – рід), під яким розуміють всю сукупність властивостей (соціально-біологічних характеристик), за допомогою яких люди дають визначення поняттям “чоловік” і “жінка” [6, с.156]. І.Кон стверджує, що при всіх індивідуальних і культурно-історичних варіаціях чоловічий стиль життя в більшій мірі буває предметно-інструментальним, а жіночий – емоційно-експресивним. І не зважаючи на вирівнювання соціально-статевих відмінностей у більшості чоловіків на першому місці знаходиться професійно-трудова діяльність, а у жінок – сім'я [3, с.223]. З приводу цього С. Голод зазначає, що беззастережно прийняти висловлене судження не можливо, адже одні дослідження підтверджують дану тезу, а інші – ні. Власні опитування вченого підтверджують твердження І. Кона: жінки дійсно сприймають шлюбні відносини багатогранніше, аніж чоловіки [1, с.19]. Водночас в ряді Скандинавських країн дитину добровільно виховує один із батьків – мужчина чи жінка, переважно той, у кого нижча професійна кваліфікація. У хлопчиків і дівчаток усвідомлення своєї статі відбувається не одразу. Оформлення психологічної статі починається з 6-8 місяців, коли малюки вчаться розрізняти чоловіків і жінок; у півторарічному віці звично вже є первісна статева ідентифікація, тобто знання своєї статевої приналежності. Незворотність статевої приналежності стає у свідомості дитини остаточною в 6-7 років, вона розуміє, що буде рости хлопчиком чи дівчинкою назавжди. Натомість формування психологічної статі може тривати довгі роки, адже існують різні етапи усвідомлення себе чоловіком чи жінкою, пов'язані зі статевим дозріванням, вступом в шлюб, народженням дітей та іншими ступенями оформлення індивідуальності. Отже, наше сьогодення під впливом соціального та морального прогресу розширює горизонти інтересів обох статей, підвищує значущість кар'єри, що спонукає жінок до пожертви сім'єю в ім'я професійних досягнень, а чоловіків – до утвердження себе в рівній мірі в обох сферах діяльності. І тим не менше, традиційні установки на відмінності залишаються поширеними.

Окремо слід звернути увагу на взаємозв'язок гендерних відмінностей із сексуальними установками, які у сукупності здійснюють вплив на поведінку людини. Саме в галузі сексуальної поведінки чоловіків та жінок, на думку С.Голода, найбільш виразно проступають відмінності по вісі “інструментальне – експресивне”: екстенсивність чоловічої сексуальної поведінки проявляється у відносно ранній її появі, в більшій фактичній кількості, меншій емоційній

інтимності, а жіноча сексуальна задоволеність більше пов'язана з ніжністю та експресією стосовно партнера. Натомість дослідник фіксує особливості цієї поведінки, обумовлені впливом соціокультурних умов нашого часу: сексуальна свобода, поширюючись на обидві статі, супроводжується поглибленням і диференціацією чоловічої і жіночої субкультур, тобто відбувається процес розкриття статевої самобутності; жінки, засвоюючи чоловічі "традиційні" сексуальні стандарти, відкривають для себе свій власний шлях світосприймання; під впливом глобальних соціально-моральних перетворень розширюється індивідуальне розмаїття чоловічої та жіночої сексуальності; роль експресивності у певній категорії жінок знижується, одночасно серед чоловіків зростає цінність інтимності та емоційності у стосунках [1, с.20-24].

Вивчаючи взаємозалежність сексуальної поведінки, установок і типу особистості, Г.Айзенк показав, що екстраверти (риски екстраверсії – комунікабельність, імпульсивність, активність, жартівливість, безтурботність тощо; ті, хто має високі показники за тією шкалою, називаються екстравертами) раніше інтровертів (мають низькі показники за означеною шкалою) та амбівертів (вони стоять посередині означеної шкали) починають статеве життя, частіше мають сексуальні контакти, з більшою кількістю партнерів тощо. Вони легко зближуються із особами протилежної статі, більш гедоністичні (від грец. насолода), не відчувають сумнівів і тривоги у зв'язку із своєю сексуальністю. Інтроверти тяжіють до більш індивідуалізованих, тонких і стійких відносин, що часто супроводжується психологічними проблемами та труднощами. Ці висновки Г.Айзенка підтверджуються й іншими дослідниками, зокрема німецькими. Так, Л.Казек зазначає, що екстраверти незалежно від статі завдяки більшій комунікабельності та відкритості активніше за інтровертів встановлюють контакт з особами протилежної статі, водночас інтровертивні жінки мають більше одного сексуального партнера рідше за чоловіків-інтровертів, які в цьому відношенні не відрізняються від екстравертів. Стосунки інтровертів з партнерами більш суперечливі і забарвлені тривогою та невпевненістю, що можливо обумовлюється їхніми завищеними очікуваннями стосовно "справжньої любові". Щодо екстравертивних жінок, то вони частіше інтровертивних мають сексуальні стосунки, одна ця різниця є невеликою. Емоційна відкритість екстравертів сприяє сексуальній розкутості, розмовам на сексуальні теми, однак це також залежить від установок та культурних норм [3, с.239-243].

Стосовно культурних норм, звичаїв, традицій, то велика кількість варіантів установок і поведінки індивідів в різних культурах показує, наскільки люди є їх продуктом. Йдеться про те, що гендерні ролі, тобто набір очікуваних взірців поведінки для чоловіків і жінок, обумовлені культурою. Культури різняться між собою правилами соціальних ігор, нормами, які регулюють допустимий ступінь емоційності та експресивності, розмір особистісного простору тощо.

Водночас гендерні ролі також залежать від епохи. Для прикладу, пошлемося на дані, які наводить Д.Майєрс про те, як з роками змінювалися погляди у американському суспільстві на роль жінки в бізнесі та промисловості: якщо у 1938 році лише один із п'яти американців схвалювали одружену жінку, яка працює в названих сферах, то у 1993 році такий тип жінки був прийнятним для 86% опитуваних [5, с.262].

Статева диференціація (сукупність генетичних, морфологічних і фізіологічних ознак, на основі яких розрізняють чоловічу і жіночу стать) у людини також соціокультурно обумовлена. Статеві ролі – це вид соціальних ролей; вони мають нормативний характер, виражають певні соціальні очікування, проявляються в поведінці. З точки зору культури статеві ролі існують в контексті певної системи статевої символіки і стереотипів маскуліності та фемініності. Індивід, приймаючи і засвоюючи певну статеву роль, набуває статевої ідентичності, із якою в подальшому співвідносяться всі властивості його поведінки та самосвідомість особистості. Отже, диференціація статевої ролі є соціокультурним аналогом статевого диморфізму. Її конкретний зміст в різних суспільствах залежить від рівня соціально-економічного розвитку, особливостей культури, конкретного способу життя індивіда. Формуюча сила соціокультурного середовища проявляється в наших очікуваннях та уявленнях про те, як повинні вести себе чоловіки і жінки. У багатьох країнах дівчата проводять порівняно з хлопцями більше часу за такими заняттями, як допомога батькам по дому та догляд за маленькими дітьми, а хлопчикам частіше дозволяють гратися без нагляду дорослих. Дорослість привносить наступне: жінки виконують більшу частину домашньої роботи, а такі обов'язки, як приготування їжі або миття посуду, є найменш подільними. Із таких поведінкових очікувань формуються гендерні ролі для чоловіків і жінок. У зв'язку з цим постає питання про те, чи формує культура гендерні ролі, чи вони (ці ролі) просто відображають поведінку, природно властиву чоловікам і жінкам. Різноманітність гендерних ролей в різних культурах і в різні епохи свідчить на користь того, що вони дійсно формуються культурою (Д.Майєрс). Загалом, слова "чоловік" і "жінка" асоціюються з безліччю різноманітних ознак, включаючи відмінності репродуктивних функцій, будови тіла, характеру, виду занять, соціального статусу, позиції, соціальної ролі тощо, тобто статевий диморфізм (ди – грец. подвійний, морфізм – грец. вид, форма) виявляється у якнайширшому спектрі соматичних і поведінкових відмінностей.

Висновки. Статеві-рольові властивості індивіда відтворюють явища, пов'язані з диференціюванням і розрізненням чоловіків і жінок за способом репродукції, виконуваними у суспільстві ролями, комунікативними програмами поведінки та ін. Ряд дослідників, намагаючись по-новому підійти до вирішення проблеми статевих відмінностей, встановили, що статеве диференціювання ні-

коли не буває цілком закінченим, адже всі особливості чоловічої статі, хоча і в слабкому вигляді, можна знайти в жінки, і навпаки, всі статеві ознаки жінки в своїй сукупності містяться і в чоловіках, хоча і в дуже неоформленому вигляді, так званому рудиментарному стані. Тому, на думку вчених, ми можемо прийняти ідеального чоловіка та ідеальну жінку як типові статеві форми, які насправді не існують.

В психології також показано, що далеко не всі індивідуальні властивості чоловіків і жінок залежать від їхньої статі. І навіть там, де така детермінація існує, вона опосередковується й часто видозмінюється умовами середовища, виховання, видом діяльності, тобто біологічні чинники статевого диференціювання доповнюються соціальними. Важливо також враховувати ту обставину, що мозок, на відміну від репродуктивних органів, диференціювання яких альтернативне, містить потенційні можливості програмування поведінки як за жіночим, так і за чоловічим типом, реалізація яких залежить від умов індивідуального розвитку. В поняття статевого диморфізму спочатку не закладалося розрізнення генетичного, гормонального, морфологічного, поведінкового та психологічного диференціювання індивідів, а передбачалося, що всі ці виміри збігаються й обумовлюються тими ж самими причинами. На рівні буденної свідомості й сьогодні прийнято вважати, що за будовою тіла індивіда можна судити про його гормональну конституцію, сексуальні орієнтації тощо. Однак насправді статеві відмінності у психіці людини не обов'язково збігаються з морфологічними, соматичними ознаками, та і сам цей феномен дуже складний. У людей статеве диференціювання поширюється не лише на поведінку, пов'язану із продовженням роду, а на значно ширше коло стосунків, аж до таких, котрі не мають прямого репродуктивного значення, наприклад, професійні заняття чи співвідношення наукових, етичних і художніх інтересів. При цьому усяка людська поведінка, в тому числі й репродуктивна, розвивається під впливом і контролем особистого досвіду й соціального навчання.

Вчені підкреслюють, що за умов, коли біологічна стать і її соціальне визначення (ставлення оточуючих та ін.) збігаються, особливих труднощів зі статевою ідентифікацією очевидно не виникає. За інших обставин, якщо вони чомусь розходяться або якщо сама біологічна стать невизначена чи неясна, виникають різного роду проблеми. Вказується на найвиразніший випадок такого роду – гермафродитизм, тобто вроджений стан невизначеності, двоїстості репродуктивної системи організму, насамперед його зовнішніх геніталій, коли чітке встановлення статі як чоловічої чи жіночої неможливе або утруднене. Певною базою для вивчення взаємодії спадковості та соціальних чинників у формуванні статевої ідентичності є транссексуалізм (розходження між біологічною та паспортною статтю, з одного боку, і статевою самосвідомістю – з іншого) і накопичений досвід у переміні статі.

В цілому, статевая роль – це певна система приписів, модель поведінки, яку має засвоїти і якій має відповідати індивід, щоб його визнали чоловіком або жінкою; статевая ідентичність – єдність поведінки й самосвідомості індивіда, котрий зараховує себе до певної статі й орієнтується на вимоги відповідної статевої ролі. За Дж. Мані, статевая ідентичність – це суб'єктивне переживання статевої ролі, а статевая роль – публічне вираження статевої ідентичності [3, с. 61]. Статевая належність індивіда, навіть у суто біологічному розумінні цього поняття, – складна, багаторівнева система, що формується в процесі індивідуального розвитку людини. Ступінь статевої відмінностей варіює не лише від виду до виду, а й у різних підсистемах і сферах життєдіяльності особи: будова статевої системи, тіла, функції центральної нервової системи й поведінка взаємозв'язані, але форми, терміни й ступені їхнього статевого диференціювання істотно відмінні. Саме тому переносити висновки зроблені в одній сфері, на іншу, особливо, коли йдеться про поведінкові характеристики, не пов'язані безпосередньо з продовженням роду, є надто ризикованою справою.

1. Голод С.И. Личная жизнь: любовь, отношения полов. – Л.: Знание, 1990. – 32 с.
2. Европейские стандарты диагностики и лечения заболеваний, передаваемых половым путем. – М.: Мед. лит., 2003. – 272 с.
3. Кон И.С. Введение в сексологию. – М.: Медицина, 1989. – 336 с.
4. Корольчук М.С. Психофизиология деятельности. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2003. – 400 с.
5. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
7. Хламидийная инфекция в акушерстве и гинекологии: Методическое пособие / Под ред. Э.К.Айламазяна. – СПб., 2002. – 46 с.
8. Хлопунова І. Несвідомі сімейні експектації заміжніх жінок // Соціальна психологія. – 2004. – № 1. – С. 127-133.

В статтє авторы анализируют медико-биологические и социально-культурные особенности поло-ролевой социализации. Особое внимание обращается на роли, которые отвечают социально принятым нормам и ценностям, а также на факторы, провоцирующие асоциальное поведение мужчин и женщин. Анализируются понятия "гендерная роль", "половой диморфизм", "половая идентичность", "поло-ролевая социализация", "поло-ролевая дифференциация".

ВПЛИВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ПСИХІЧНИХ ЯКОСТЕЙ НА ПРОЯВИ АГРЕСИВНОСТІ У СПОРТСМЕНІВ

Актуальність. У контексті загального аспекту суб'єктного розвитку та існування людини одне з центральних місць займає проблема усвідомленої регуляції людиною своєї довільної, цілеспрямованої активності. Факт наявності різних форм діяльності, вчинків, актів спілкування підкреслює роль психічної саморегуляції в житті індивіда.

На сучасному етапі спостерігається ріст зацікавленості науковців феноменом саморегуляції [2; 4; 5; 6]. В.І.Моросанова [10] вважає, що феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, яким чином індивід планує і програмує досягнення життєвої мети, враховує важливі зовнішні та внутрішні обставини, коректує та оцінює свою активність. В силу універсальності функціональної структури регуляції для різних видів психічної діяльності в стилі саморегуляції проявляється загальна регуляторна основа індивідуальності [11]. Спортивні психологи розглядають саморегуляцію як чинник ефективного розвитку результативності в умовах навчально-тренувальної та змагальної діяльності [1; 8; 13].

Спорт представляє собою складний процес діяльності, а спортивні події є потенційною платформою для агресивної поведінки індивіда.

Russell G. [15] стверджує, що спорт – це сдина сфера в якій до проявів міжособистісної агресії не лише терпимо відносяться, але їй з ентузіазмом аплодує значна частина суспільства. Ефективність навчально-тренувального та змагального процесу залежить від розвитку психічних якостей особистості [13]. Ряд авторів [1; 13] вказують на те, що агресивність спортсменів суттєво впливає на досягнення перемоги. Однак високий показник цієї психічної властивості індивідуума може викликати деструктивний вплив на тактико-технічні параметри діяльності спортсмена.

Агресивна особистість здатна до реалізації атипових дій за межами спортивного майданчику (в умовах сім'ї, школи, вулиці), що викликає занепокоєння суспільства. Одним із шляхів оптимізації агресивності у спортсменів є формування в них здібностей до самореалізації психічних станів [1]. На жаль у науковій літературі дуже мало досліджень щодо прояву агресії у спорті, не розкритою залишається проблема стилю саморегуляції агресивності у спортсменів.

Мета дослідження – визначення впливу індивідуального стилю саморегуляції та психічних якостей на прояви агресивності у спортсменів.

Методологічною основою нашого дослідження є теорія діяльності А.Н.Леонтьєва [9], вчення О.А.Конопкіна про функціональну структуру системи усвідомленої саморегуляції активності людини [7], концепція індивідуального стилю саморегуляції В.І.Моросанової [11].

В процесі дослідження ми намагалися вирішити такі завдання:

- визначити індекс агресивності та показник саморегуляції;
- виявити і дати характеристику особистісних якостей спортсменів;
- встановити залежність між індексом агресивності та індивідуальним стилем її саморегуляції.

Основні поняття:

Агресія – будь-яка форма поведінки спрямована на те, щоб заподіяти фізичну чи психічну шкоду об'єкту діяльності.

Агресивність – якість особистості, що виражає готовність до агресивних дій в різних ситуаціях.

Ворожість – негативна установка, що знаходить своє вираження у несприятливій оцінці людей і подій.

Саморегуляція – це здатність керувати своїми діями на основі власних психічних процесів, сприймання і усвідомлення актів своєї поведінки.

Індивідуальний стиль саморегуляції – типові особливості системи психічного ауторегулювання, які є стійкими в різних видах діяльності особистості.

Організація і методи дослідження. Психодіагностичне дослідження проводилося на базі спортивних закладів м. Івано-Франківська серед спортсменів таких спеціалізацій: легка атлетика, плавання, спортивна гімнастика, бокс, дзю-до, тхеквандо, боротьба вільна, футбол, баскетбол. Нами були враховані особливості організації діагностування із обраним контингентом [1; 14]. У досліді брало участь 235 спортсменів (чоловічої статі) віком 14-20 років.

Ми використовували методи: теоретичні – аналіз науково-методичної літератури; практичні – опитувальник Басса-Даркі [14], Фрайбургський особистісний опитувальник (модифікована форма В) [3, 12], опитувальник “Стиль саморегуляції поведінки – 98” [10], математичної статистики [3].

Опитувальник Басса-Даркі передбачає наявність 75 тверджень, на які дається відповідь “так” або “ні”. Дана методика характеризується визначенням індексу агресивності та індексу ворожості.

Фрайбургський особистісний опитувальник (FPI) – це багатофакторний тест, придатний для діагностики важливих якостей особистості. Опитувальник FPI містить 12 шкал; форма В відрізняється від повної форми в два рази меншою кількістю запитань. Загальна кількість питань – 114. Перше питання не входить ні в одну із шкал опитувальника. Конструкція FPI є такою, що дозволяє здійснити поетапну перевірку психометричних показників і дає можливість отримати

значно кращі результати порівняння з іншими методиками (особистісним опитувальником Айзенка, ММРІ, опитувальником Кеттелла 16 PF та ін.).

Опитувальник “Стиль саморегуляції поведінки – 98” (“ССП – 98”). Складається із 46 тверджень, що входять в склад шести шкал: планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, гнучкість, самостійність. Опитувальник в цілому працює як єдина шкала – загальний рівень саморегуляції. Послідовно прочитавши кожне твердження необхідно вибрати один з чотирьох варіантів відповідей: “Правильно”, “Мабуть, правильно”, “Мабуть, неправильно”, “Неправильно”.

Результати дослідження та їх обговорення. В результаті діагностики встановлено, що у 80,43% спортсменів індекс агресивності знаходиться в межах норми. Наднормовий показник індексу агресивності виявлено у 19,57% респондентів. За норму вважається показник 21 ± 4 бали [14].

У таблиці 1 подані результати дослідження індексу ворожості. Як видно з таблиці 1 більша частина опитаних спортсменів характеризується наднормовим показником індексу ворожості. Це може слугувати передумовою виникнення та реалізації деструктивних дій. За норму вважається – $6,5-7 \pm 3$ бали [14].

Таблиця 1

Індекс ворожості у спортсменів різних видів спорту

№ п/п	Вид спорту	Кількість опитаних спортсменів	Індекс ворожості, бали
1.	Легка атлетика	30	11,5
2.	Плавання	22	9,8
3.	Дзю-до	25	9,4
4.	Боротьба вільна	25	13,0
5.	Бокс	30	13,7
6.	Тхеквандо	30	13,0
7.	Спортивна гімнастика	10	11,8
8.	Футбол	33	11,0
9.	Баскетбол	30	10,5

Наступним кроком у нашій роботі було визначення індивідуального стилю саморегуляції за допомогою опитувальника “ССП – 98”. У таблиці 2 наведено дані про рівень сформованості стилю саморегуляції у спортсменів з різним індексом агресивності. З наведених даних видно, що саморегуляція спортсменів з наднормовим показником індексу агресивності знаходиться на низькому рівні. Зазначимо, що їхні плани діяльності часто змінюються і є малореалістичними. Респонденти з низьким рівнем моделювання поведінки здійснюють неадекватне

оцінювання важливих внутрішніх чинників та зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке супроводжується різкими перепадами відношення до розвитку ситуації, наслідкам своїх дій. Доведено, що 82,61% опитаних респондентів з наднормовим індексом агресивності не здатні проектувати послідовність своїх дій. Вони віддають перевагу імпульсивним реакціям, часто попадають у ситуацію, коли отримані результати не відповідають меті діяльності, такі індивідууми, як правило, не вносять змін в програму власних дій. Ці спортсмени не помічають своїх помилок, за динамічних обставин почуваються невпевнено, з важкістю звикають до змін у житті. У 61,9% опитаних із нормальним індексом агресивності наявні високі показники за шкалою самостійності – це свідчить про автономність в організації активності суб’єкта, його здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню поставленої мети. Співвідношення високого та низького рівнів індивідуального стилю саморегуляції у агресивних спортсменів: 15,21% до 84,78%; у неагресивних відповідно 62,96% до 37,04%. Для досліджуваних з високим показником ауторегуляції характерна гнучкість та адекватність реагування на зміни умов оточуючого середовища, стабільність успіхів у змагальній діяльності. У досліджуваних з низьким показником ауторегуляції потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки не сформована.

Таблиця 2

Особливості стилю саморегуляції у спортсменів, %

№ п/п	Шкала опитувальника	Індекс агресивності вище норми		Індекс агресивності в межах норми	
		Стиль саморегуляції		Стиль саморегуляції	
		Високий	Низький	Високий	Низький
I	Планування	19,56	80,44	56,61	43,39
II	Моделювання	21,74	78,26	62,43	37,57
III	Програмування	17,39	82,61	60,85	39,15
IV	Оцінювання результатів	13,04	86,96	63,49	36,51
V	Гнучкість	23,91	76,06	57,67	42,33
VI	Самостійність	10,86	89,14	61,90	38,10
VII	Загальний рівень саморегуляції	15,21	84,79	62,96	37,04

Використання особистісного опитувальника (модифікована форма В) дозволило діагностувати важливі якості особистості (таблиця 3).

Таблиця 3.

Рівень розвитку особистісних якостей у спортсмена, %

№ п/п	Шкала опитувальника	Рівень оцінювання особистості		
		Високий	Середній	Низький
I	Невротичність	7,66	51,49	40,85
II	Спонтанна агресивність	20,0	69,79	10,21
III	Депресивність	41,70	42,98	15,32
IV	Дратівливість	43,83	41,28	14,89
V	Товаристкість	31,06	33,62	35,32
VI	Врівноваженість	13,20	42,55	44,25
VII	Реактивна агресивність	19,57	69,36	11,07
VIII	Сором'язливість	27,24	38,72	34,04
IX	Відвертість	23,41	46,38	30,21
X	Екстраверсія-інтроверсія	25,96	33,62	40,42
XI	Емоційна лабільність	42,98	42,13	14,89
XII	Маскулінізм-фемінізм	43,83	38,72	17,45

Аналізуючи результати дослідження, спостерігаємо високий рівень шкали драгівливості у 43,83% опитаних. Науковці [12; 14], стверджують, що цей показник вказує на нестійкий емоційний стан із схильністю до афективного реагування. Відмітимо близькі за значенням (42,98%) показники емоційної лабільності і репресивності (41,70%). Ці спортсмени не впевнені у собі, не рішучі, мінливі у настрої. Особливою їхньою рисою є недостатня саморегуляція, що проявляється у небажанні суб'єкта продумувати послідовність своїх дій. Такі респонденти імпульсивні, не здатні самостійно сформувати програму власної поведінки, часто стикаються з невідповідністю отриманих результатів та мети діяльності.

Оцінюючи високий рівень розвитку спонтанної та реактивної агресивності відповідно у 20% та 19,57% досліджених ми спостерігаємо величину наближення даних показників з наднормовим індексом агресивності за допомогою методики Басса-Дарки (19,57%). Високі оцінки II та VII шкали FPI свідчать про агресивне відношення до соціального оточення, виражене прагнення домінувати. У цих спортсменів слабкі процеси моделювання поведінки, що викликає неадекватну оцінку важливих умов життєдіяльності. Вони не бачать своїх помилок. При цьому критерій прагнення до успіху не є стійкий, що викликає різке погіршення якості результату при збільшенні об'єму роботи.

Необхідно зосередитись на факті низького рівня врівноваженості у спортсменів – 44,25%. Це вказує на погану захищеність особистості, від впливу стрес-факторів. Ці респонденти не впевнені у собі, песимістично налаштовані. Шкала сором'язливості відображає схильність до стресового реагування на звичні життєві ситуації. Висока оцінка характеризується схвильованістю і тривожністю.

наслідком чого є труднощі в соціальних контактах. Середня величина за шкалою відвертості (46,38%) свідчить про прагнення до відвертої взаємодії з оточуючими. Цей показник може інтерпретуватися як щирість відповідей (в інших методиках – шкала неправди). У 40,42% респондентів наявна виражена інтровертованість особистості. Цікаво, що рівень товарищескості у більшій частині респондентів є низьким (35,32%) це дозволяє говорити, що особи не є комунікабельними, у них не висока потреба у спілкуванні.

Таким чином в результаті проведеного дослідження ми можемо зробити **висновки:**

1. Більшість спортсменів (80,43%) характеризуються індексом агресивності у межах норми; наднормовий показник зафіксовано у 19,57% респондентів;
2. Наднормовий індекс ворожості є передумовою виникнення та реалізації деструктивних дій;
3. Низький рівень розвитку індивідуального стилю саморегуляції зафіксовано у всіх опитуваних спортсменів з наднормовим індексом агресивності;
4. Використання багатофакторного особистісного опитувальника дозволяє отримати об'єктивні дані щодо розвитку особистісних якостей спортсменів, необхідні для розробки засобів і методів психокорекції.

В зв'язку з низьким рівнем саморегуляції у спортсменів, особливо у осіб з високим індексом агресивності, вважаємо, що наступні експериментальні дослідження повинні вирішувати проблему психокорекції індивідуального стилю саморегуляції агресивності.

1. Алексеев А.В. Себя преодолеть! – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 192 с.
2. Апетик Н.К. Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків // Автореф. ... дис. канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 20 с.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2001. – С. 363-365.
4. Галаян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень учителя в педагогічній взаємодії // Автореф. ... дис. канд. псих. наук: 19.00.07 – К., 1996. – 24 с.
5. Генковская Э.М. Особенности саморегуляции как формы психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях // Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. – К., 1990. – 149 с.
6. Ілійчук В.І. Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки // Автореф. ... дис. канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 1996. – 25 с.
7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности – М.: Наука, 1980. – 256 с.

8. Махач М., Махачова Е. Целенаправленное формирование актуального психофизиологического состояния спортсменов с использованием методов саморегуляции // Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научн. статей. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. университета, 1981. – 584 с.
10. Моросанова В.И., Кокоз Е.М. Стилевая саморегуляция поведение человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118-127.
11. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Псих. журн. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 5-17.
12. Практикум по общей экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др. Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2003. – С. 314-323.
13. Психорегуляция в подготовке спортсменов / В.П. Некрасов, М.А. Худатов и др. Под ред. В.П. Некрасова. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 176 с.
14. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебн. пособие: В 2-х кн. – М.: Изд-во “Владос-пресс”, 2002. – Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – С. 240-246.
15. Russell G.W. The social psychology of sport. – New York: Springer, 1993. – P. 181.

В статтє діагностировано показатель развития агрессивности и уровня индивидуальной стилиевой саморегуляции у спортсменов.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІЛІСНОСТІ ПОЛІТИЧНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Організація будь-якого суспільства залежить у першу чергу від особливостей його політичної системи. Політична система, складовими якої є політичні суб'єкти, владні відносини, правові норми і політична культура, забезпечує стабільність, порядок та інтегрованість суспільства. Соціально-політична орієнтація цієї системи визначає розподіл та спосіб здійснення влади в соціумі.

Демократичний устрій, що є зразком для західного суспільства, і до якого сьогодні прагне Україна, передбачає багатопартійність як спосіб вираження суспільних інтересів та формування політичної еліти. Діяльність політичних партій регламентується державним законодавством. Хоча влада політичних партій не є суверенною, вони виконують ряд важливих суспільно-політичних функцій: представництво, організація виборчого процесу, соціалізація, здійснення і розподіл політичної влади, впровадження соціально-політичних програм, лобювання тих чи інших інтересів тощо.

Велика кількість партій, зокрема в Україні, незначні відмінності між окремими з них часто дезорієнтують громадян та ускладнюють розуміння суспільно-політичних процесів. Особі, котра не займається політикою професійно чи не має спеціальної освіти важко зрозуміти принципові відмінності у позиціях партій, особливо, якщо останні знаходяться на близьких сегментах політичного спектру.

Питання політичного вибору, зокрема вибору особистістю тої чи іншої політичної орієнтації, одне з найкраще розроблених питань в межах політичної психології. Вивченням даної проблематики займаються такі вчені як Г.Ділігенський, А.Деркач, Д.Ольшанський та інші. Проте, на сьогодні практично немає методик (окрім соціологічних опитувальників), які б дозволяли дослідити особливості політичної орієнтації особистості.

Мета нашого дослідження – розробка методики, з допомогою якої можна було б дослідити політичні орієнтації особистості, зокрема цілісність та відповідність певному сегменту політичного спектру.

Ключові слова: політична соціалізація, політична орієнтація, цінності особистості.

Виклад основного матеріалу: Політичний спектр – впорядковане розташування політичних партій вздовж чи навколо однієї осі на підставі поділу на “ліві”, “центристи”, “праві” (рис. 1). Такий поділ виник в кінці XVIII ст. у Франції, а в його основу покладено:

- 1) ідеологічну орієнтацію;
- 2) вибір методів політичної боротьби;
- 3) ставлення до існуючої ситуації в суспільстві;
- 4) схильність до інновацій.

ультра-радикальні групи	комуністи, анархісти	соціалісти	соціал-демократи	ліберали	статус-кво	консерватори	(нео)фашисти	ультра-радикальні групи
крайні ліві	ліві		ліво-центристи	центр	право-центристи	праві		крайні праві

Рис. 1 Політичний спектр (загальноприйняте “лінійне” уявлення).

До центристів, як правило, зараховують ті політичні партії, рухи та об’єднання, які підтримують існуючий порядок, виступаючи при цьому за поступові помірковані зміни на основі консенсусу. До інноваційної діяльності більш схильні лівоцентристи, а до охоронно-стабілізуючої – правоцентристи, політичні сили консервативної орієнтації. І ті, й інші поділяють фундаментальні для західної цивілізації цінності ринкової економіки, прав людини і представницької демократії, але дещо по-різному дивляться на глибину і масштаби регулюючої діяльності держави (лівоцентристи допускають її в більшій мірі, ніж правоцентристи).

Партії і рухи, що пропонують радикальні суспільні зміни у напрямку розширення політичної та соціальної рівності, прийнято називати лівими; їх спектр коливається від ліволіберальних до соціалістичних і комуністичних. Політичні сили, що стоять на позиціях елітарності, охорони традиційних цінностей і стосунків, включно з відносинами нерівності (соціальної, національної, расової), вважаються правими.

Як крайні ліві, так і крайні праві є найбільш радикальними щодо пропонуваного змін і найбільш непримиренними по відношенню до своїх політичних суперників.

Отже, окрім поділу партій на правих та лівих, політичний спектр показує однакову віддаленість крайніх політичних орієнтацій від демократичного центру.

Політична орієнтація – уявлення особистості про відповідні до її потреб цілі політичної діяльності і прийняті для нього засоби досягнення цих цілей [1]. Це один з результатів складного процесу політичної соціалізації особистості.

Вибір тої чи іншої політичної орієнтації залежить від багатьох факторів: інтересів та цінностей особистості, її освіти, віку, соціального становища, культурно-історичних умов та суспільно-політичної ситуації в державі.

Вибір політичної орієнтації не завжди чітко усвідомлюється індивідом. Цілі та способи їх досягнення, які декларує особистість, не завжди відповідають її реальним політичним поглядам. Причиною цієї суперечності може бути як недостатній рівень обізнаності з особливостями політичного спектру, так і суспільно-політичні умови, в яких формується політична свідомість особистості. Необхідно підкреслити, що формування політичної свідомості – процес, який триває протягом усього життя людини. Особистісна система політичних поглядів та переконань не є чимось статичним, одноразово сформованим. Вона може змінюватись під впливом великої кількості чинників (і соціальних, і особистих) незалежно від віку людини. У зв’язку з цим політичні орієнтації особистості визначаються як актуальною суспільно-політичною ситуацією, так і попередніми соціально-політичними умовами, в яких протікав процес її становлення. Наприклад, в Україні світогляд та цінності, політичні зокрема, представників старшого покоління формувались в умовах тоталітарного режиму. Процес адаптації до нових економічних та суспільно-політичних умов для них часто пов’язаний з негативними переживаннями (невизначеність, сумніви щодо власної компетентності). Повсюдне ж проголошення демократичних цінностей та орієнтація на Захід сприяють тому, що більшість людей вважають себе демократами, хоча реально їх погляди і переконання не завжди цьому відповідають.

Для виявлення цілісності політичної орієнтації особистості (рівня віддаленості тієї позиції, яку вона декларує від позиції, яку поділяє насправді) можна використати методіку, яка складається з двох частин: двомірної моделі Г.Айзенка та модифікованого політонічного тесту Є.Мачуського.

У двомірній моделі Г. Айзенк, поряд з віссю, яка показує поділ політичних поглядів на праві та ліві (“лівий радикалізм” – “консерватизм”), ввів вісь, що представляє спосіб здійснення влади чи політичні темпераменти. Ці темпераменти вимірюються рівнем жорсткості та терпимості політичних позицій людини. Жорсткість за Г.Айзенком рівнозначна авторитаризму, м’якість – демократизму (рис. 2)

Політонічний тест Є. Мачуського має на меті дослідження політичної орієнтації досліджуваного на основі цінностей, які останній вибирає як більш прийнятні та “привабливі” (табл. 1).

Процедура тестування наступна:

1. Максимально швидко, не надаючи значення окремим словам, вибрати з першого стовпця більш імпонуючий блок – верхній чи нижній.
2. Не виходячи за рамки вибраного блоку, вибрати групу цінностей з другого стовпця.

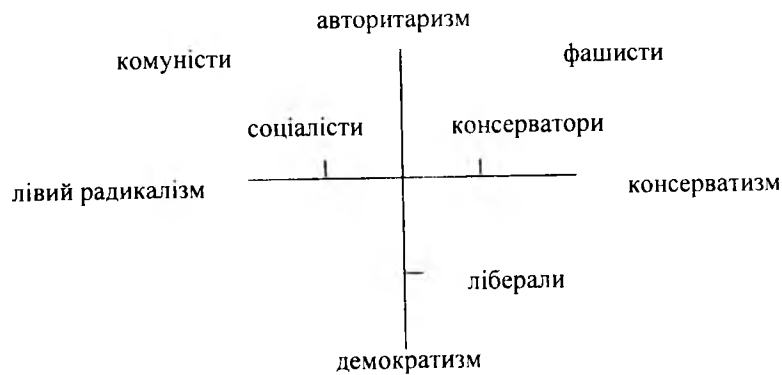


Рис. 2 Двомірна модель Г. Айзенка.

Таблиця 1

Цінності, серед яких досліджуваному пропонується вибрати найбільш прийнятні

Сдність	Порядок	Мир	1
Рівноправність	Дисципліна	Праця	
Солідарність	Організованість	Людина	2
Справедливість	Згуртованість	Сила	
Взаємодопомога	Виховання	Батьківщина	3
Колектив	Незалежність	Держава	
Народ	Самоуправління	Знання	4
	Самостійність	Рух	
	Виваженість	Розвиток	5
	Злагода	Віра	
		Надія	6
		Вітчизна	
Особистість	Авторитет	Логіка	7
Гідність	Впевненість	Дія	
Власність	Принциповість	Прогрес	8
Індивідуальність	Стойкість	Обов'язок	
Благородність	Законність	Традиції	9
Істина		Держава	
Честь	Свобода	Думка	10
	Незалежність	Пізнання	
	Самостійність	Розвиток	11
	Різноманіття	Любов	
	Гармонія	Вітчизна	12
		Культура	

3. Визначити блок, який найбільше підходить з третього стовпця, не виходячи за рамки раніше вибраного блоку.

Результати тесту:

1. Прихильник колективної діяльності, організованої влади, переконаний антинаціоналіст. "КОМУНІСТ".
2. Прихильник суворо організованих колективних дій, жорсткої авторитарної влади її сильної державності. "ФАШИСТ".
3. Прихильник колегіальних дій, свідомого самоуправління, інтернаціоналіст. "СОЦІАЛ-ДЕМОКРАТ".
4. Прихильник узгоджених дій, свідомого підкорення правилам, згуртованості і національних традицій. "ХРИСТІЯНСЬКИЙ СОЦІАЛІСТ".
5. Прихильник особистої свободи, законності і сильної влади, інтернаціоналіст. "КОНСТИТУЦІЙНИЙ ДЕМОКРАТ".
6. Прихильник особистої свободи, жорстко організованої влади і сильної державності. "КОНСТИТУЦІЙНИЙ МОНАРХІСТ".
7. Прихильник істини і честі, противник жорсткої адміністративності, прибічник культурного різноманіття. "ЛІБЕРАЛ-ДЕМОКРАТ".
8. Захисник особистих свобод, прихильник свідомого самоуправління, прихильник національних духовних традицій. "ХРИСТІЯНСЬКИЙ ДЕМОКРАТ".

Запропоновані блоки цінностей сформовані за такими ж критеріями, що й модель Г. Айзенка. Два блоки лівої колонки, що пропонується досліджуваному для першого етапу вибору, відображають політичну вісь "лівий радикалізм -- консерватизм". Чотири блоки цінностей другого стовпця попарно відображають другу вісь -- вісь політичного темпераменту (табл. 2).

Таблиця 2

Критерії формування блоків цінностей в полігонічному тесті Є.Мачуського

Лівий радикалізм	авторитаризм	1
		2
	демократизм	3
Консерватизм		4
	авторитаризм	5
		6
	демократизм	7
		8

Є. Мачусский охарактеризував осіб, котрі на кінцевому, третьому етапі вибрали блок цінностей під номером 1, як “комуністів”, а тих, хто вибрав блок цінностей 2 – як “фашистів”. Отже, автор тесту розмістив крайніх лівих та крайніх правих по один бік політичного спектру. Якщо ж співставити блоки цінностей з віссю політичного спектру, попередньо переставивши місцями 5, 6 і 7, 8 блоки, отримаємо дещо інший розподіл характеристик (табл. 3).

Таблиця 3

Результати співставлення політичного спектру з таблицею цінностей Є. Мачусского

Єдність Рівноправність Солідарність Справедливість Взаємодопомога Колектив Народ	Порядок Дисципліна Організованість Згуртованість Виховання	Мир Праця Людина	1	комуністи
		Сила Батьківщина Держава	2	соціалісти
	Незалежність Самоуправління Самостійність Виваженість Злагода	Знання Рух Розвиток	3	соціал-демократи
		Віра Надія Вітчизна	4	ліберали
Особистість Гідність Власність Індивідуальність Благородність Істина Честь	Свобода Незалежність Самостійність Різноманіття Гармонія	Думка Пізнання Розвиток	5	статус-кво (демократи)
		Любов Вітчизна Культура	6	
	Авторитет Впевненість Принциповість Стойкість Законність	Логіка Дія Прогрес Обов'язок Традиції Держава	7	консерватори
			8	(нео)фашисти

Результати накладання колової моделі політичного спектра на двомірну модель Г. Айзенка представлені на рисунку 3.

Порівнявши результати табл. 3 і рис. 3 бачимо, що таблиця цінностей та двомірна модель відповідають одна одній, тому можна нумерацію з таблиці перенести на модель Г. Айзенка і використовувати обидві моделі в єдиному комплексі.

Процедура тестування в цьому випадку буде наступною:

1. Досліджуваному пропонується таблиця з блоками цінностей, серед яких необхідно в три етапи вибрати блоки, що найбільше йому імпонують (кожен наступний вибір обмежений рамками попереднього).



Рис. 3. Результати накладання колової моделі політичного спектру на двомірну модель Г. Айзенка

2. Досліджуваному пропонується на двомірній моделі Г. Айзенка позначити місце, яке займає його власна політична позиція.

Порівнявши номер в таблиці, на якому зупинився досліджуваний, вибираючи блоки цінностей, з номером поля, на якому він позначив свою політичну позицію, можна визначити рівень цілісності його політичної орієнтації. Числового значення рівня цілісності політичної орієнтації досліджуваного буде відповідати модуль різниці цих номерів. Межі цієї різниці від 0 до 7 балів (0 балів відповідає найвищому рівню, коли вибрані цінності і позначена позиція абсолютно співпадають; 7 балів – найнижчий рівень, коли вибрані цінності та позначена позиція взаємно протилежні).

Можливий інший варіант опрацювання результатів тесту: не в балах, а в рівнях – від I до III:

I. Рівень цілісності політичної орієнтації досліджуваного можна вважати високим, якщо вибір блоку цінностей з першого стовпця співпадає з вибором поля на осі “лівий радикалізм – консерватизм” на моделі Г. Айзенка, а вибір блоку цінностей з другого стовпця співпадає з вибором поля на осі “авторитаризм – демократизм” двомірної моделі.

II. Середнім вважатиметься рівень цілісності політичної орієнтації досліджуваного, якщо співпадає лише вибір цінностей першого стовпця з вибором поля на осі “лівий радикалізм – консерватизм” моделі Г. Айзенка.

III. Низьким буде рівень цілісності політичної орієнтації досліджуваного, якщо не співпадає ні вибір цінностей другого стовпця, ні вибір цінностей першого стовпця з відповідними полями моделі Г. Айзенка.

Висновки. Запропонована методика, завдяки комплексному використанню двомірної моделі Г. Айзенка та модифікованого політонічного тесту Є. Мачуського, дозволяє виявити рівень суперечностей між тією політичною позицією, яку декларує особистість, та цінностями яким вона віддає перевагу.

1. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология / Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

One of the most important results of political socialization is political orientation of the personality. It forms under the influence of a great number of both social, political and personal factors. Due to the complicated character of the party system and the range of other factors political viewpoint which is declared by the personality often does not coincide with the values and views the person really shares.

The methodology based on the two-dimensional model of H. Aisenck and the modified politonic test of Y. Machusskyy allows to research the level of integrity of the political orientation of the personality.

УКРАЇНСЬКИЙ КАТОЛИЦИЗМ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНОСТІ

Актуальність проблеми. Проблема становлення українського християнства, зокрема українського католицизму, набула сьогодні в богословській, філософській та релігієзнавчій науці особливої актуальності, оскільки об'єктивне висвітлення її сприяє витворенню не лише правдивої картини церковно-богословської, духовної та обрядової ідентичності Української Католицької Церкви візантійського обряду (УКЦ-ВО, за якою закріпилася історично та теологічно не зовсім виправдана назва – УГКЦ), але й українського церковотворчого, державотворчого і культурного процесу загалом. Виходячи із специфіки вибраного предмета дослідження, метою його є вияв та аналіз духовних і богословсько-культурних джерел українського католицизму на прикладі УКЦ-ВО в контексті витворення цією церквою своєї ідентичності як помісної, самоуправної церкви – органічної складової частини Вселенської церкви.

Дослідження історичних коренів та генезису духовності українського католицизму набули особливої актуальності в останні десятиліття в зв'язку з легалізацією УКЦ-ВО та її прагненням реалізувати статус церкви патріаршого права. Досліджувана проблема має також суто українську актуальність в контексті сучасних міжцерковних стосунків в Україні. Тому сьогодні особливо важливим є дослідити богословсько-історичні корені та процес становлення духовності українського католицизму для витворення об'єктивної картини ідентичності УКЦ-ВО як однієї із українських християнських церков, з одного боку, а з іншого, – як органічної складової складової Вселенської, тобто Католицької (“католикос” в перекладі з грецької мови якраз і означає “вселенський” – С.К.) Церкви.

Дана проблематика є відносно мало досліджена в богословсько-філософській та історичній літературі – традиційно досліджуються причини й історія хрещення України та становлення українського християнства і його духовності після 988 року. Тому нами вибрано дещо інший часовий зріз для дослідження витоків українського християнства, котре на момент хрещення Русі-України було, та і після нього залишалось, католицьким (вселенським) – органічно пов'язаним із Апостольською Столицею – Римом, оскільки на той час ще не існувало поділу Вселенської Христової Церкви на Східну – православну і Західну – католицьку церкви.

Мета повідомлення. На базі праць відомих богословів та церковних істориків – папи Івана Павла II, митрополита Андрея Шептицького, кардинала Йосифа Сліпого, Атанасія Григорія Великого ЧСВВ, Ісидора Нагаєвського, Софрона Мудрого, Д.Степовика, І.Федотова, М.Чубатого та цілого ряду інших авторів дослідити витoki та становлення духовності українського католицизму.

Католицька церква вже з апостольських часів (див. Ді. 4:32 і далі; 8:4 і далі) протягом усіх періодів своєї історії аж до сьогодні має почуття свого несповнення, тому що постійно збагачуючись історично, вона розвивається, а з іншого боку, залишається незмінною. Саме такий її стан дозволяє їй вважати соборність не лише необхідністю, але також і завданням [1, с.99].

Саме таке “соборне” – католицьке, істинно Христове розуміння християнства прийшло на українські землі. Можна припустити, що найпершим свідченням того, що Христове Євангеліє вже в перші десятиліття християнства голосилось і на території тодішньої Скифії – Праукраїни, є згадування цієї землі святим апостолом Павлом в посланні до колосян [3, с.11]: “Тому не має ні грека, ні юдея, ні обрізання, ні необрізання, ні варвара, ні скифа, ні невільника, ні вільного, а все і у всьому – Христос”.

Найпершим історичним носієм Христового католицького вчення на українських землях був святий апостол Андрій Первозваний, з яким пов’язана так звана “Святоандріївська легенда” християнізації України, котру підтримували як Візантія, так і київські князі Мономаховичі [2, с.22], оскільки є історично доведеним фактом місійні подорожі апостола Андрія до Малої Азії, Криму, Придніпров’я та Греції. Про це свідчать не лише давньоукраїнський літопис “Повість давноминулих літ”, але й підтверджує християнський письменник III століття Оріген, свідчення якого наводить історик Євсевій Кесарійський в “Церковній історії”, оповідаючи про розподіл місійних теренів між апостолами: “Андрій одержав Скифію, Іван – Азію, Петро ж, виглядає, проповідував у Понті (на Українському Причорномор’ї – С.К.), а зрештою проповідував він у Римі, де й був розп’ятий вниз головою за власним бажанням” [3, с.109].

Історичним свідченням древнього християнського минулого України, зокрема її південної частини, є знайдені археологами в 1965 році руїни церкви з першого століття – з апостольських часів в грецькому місті-колонії Танаїсі, котре належало до Босфорського царства, яке тоді перебувало під владою Риму. Церква була побудована на поверхні, а не була катакомбною церквою, а отже була побудована ще до 62 року по Різді Христовому, тобто до часу початку переслідування християн римським імператором Нероном [4, с.109].

Християнство на Україну в перших століттях проникало не лише із півдня, але й із заходу: у II ст., за правління римського імператора Траяна (98-117 рр.) Південна Бесарабія та частина сьогоденішнього Покуття були окраїною Римської імперії, відомою під назвою “Мезія”, куди засилали на вигнання християн, а також де вони рятувались втечею від переслідування римської влади. І, очевидно, саме через цих людей відбувалось поширення християнства на західних теренах України. Про цих та інших християн на українських землях свідчить також християнський апологет і письменник III століття Тертуліан [5, с.111].

Про поширення християнства в Україні в IV столітті, зокрема про сформованість його ієрархічної структури свідчить той факт, що в першому – Нікейсь-

кому Вселенському Соборі Христової Церкви в 325 року брав участь і єпископ Скифії, про що свідчить візантійський історик Євсевій в творі “Житіє блаженного імператора Константина” (III книга). Інший історик того часу – святий Афанасій (300-373 рр.) в своєму трактаті “Про залюднення світу” згадує про євангелізацію скифів поряд із ефіопами, персами, вірменами та готами. Єпископи Херсонесу брали участь також і у II-IV Вселенських Соборах Христової Церкви: святий Тетерій – у другому (381 року), а єпископ Лонгин – у третьому (431 р.) та четвертому (451 р.) Вселенських Соборах. Окрім того, Південна Україна вже від кінця I-го століття і до кінця періоду іконоборства в церкві (842 р.) слугувала місцем вигнання численних християн – єпископів, священиків, монахів і навіть Пап Римських – св. Климентія I (92-101 рр.) та Мартина I (655 р.) [6, с.111-112].

Особливу активізацію процесу християнізації українських земель історики датують кінцем VIII – початком IX століття, коли після створення Тмутороканського єпископства на Кубані, як однієї із єпархій Дорійської, або Готської митрополії, християнство почало доволі швидко поширюватись на землях України [7, с.38]. Свідченням цього стало хрещення одного із князів Русі – Бравалина та всієї його дружини після походу на Сугду, греко-аланську колонію в Криму.

Наступним етапом становлення українського християнства, як складової частини вселенського – католицького християнства і як історичного початку становлення Київської церкви, стало хрещення руських князів Аскольда і Дира та бояр під час походу на Царгород в 860 році за правління візантійського імператора Василя Македонця. Згодом – 867 року, як свідчить кардинал і папський бібліотекар Чезаре Бароній [8, с.721], а також підтверджує “Повість давноминулих літ” [9, с.19], константинопольський патріарх Ігнатій висилає до України архієпископа, тобто митрополита, та Кирила і Атанасія – двох “святих мужів”, як їх іменує історик Ісидор Нагаєвський [10, с.14]. Першим з них був один із двох солунських братів – “апостолів слов’ян”, святий Кирил, котрий приніс зі собою на Україну слов’янське письмо. Саме “апостоли слов’ян”, як твердить І.Нагаєвський, святі Кирило і Мефодій ще за першого патріархату св. Ігнатія, близько 848 року, здійснили першу офіційну місійну подорож на Русь-Україну за завданням Ватикану [11, с.21, 26, 54]. При цьому, згідно з доведенням І.Нагаєвського, св.Кирил, будучи єпископом, був призначений керівником цієї місії, або легатом Апостольського престолу. Цей факт свідчить про те, що “апостоли слов’ян” принесли на Україну так би мовити “абсолютно канонічне” християнство, тобто істинне вселенсько-католицьке християнство, котре на той час ще не було вражене пізнішою схизмою Фотія (860р.) на ґрунті невірного тлумачення ним Filioque – візантійського вчення про Святого Духа, котре пізніше Фотієм однак було відкликане і ця схизма не привела до офіційного розколу Католицької Церкви.

“Апостоли слов’ян” принесли із собою на Україну літургійні книги, написані церковно-слов’янською мовою, оскільки грецька мова не прийнялась на Україні. Ці книги стали універсальними носіями та джерелами обряду, в

яких українські християни знаходили скарби духа, засади своєї християнської ідентичності. Причому ці книги мали, так би мовити, “вселенську канонічність”: святі брати навіть переконали Синод єпископів Христової Вселенської Церкви в необхідності їх запровадження серед слов'янських народів, а папа Адріян II в 867 році офіційно затвердив уживання слов'янської мови в святій Літургії та в цей спосіб своєю владою запровадив новий, слов'янський обряд у всій Вселенській Церкві, котрий поширювали в Україні ці святі [12, с. 54, 61].

Святі Кирило та Мефодій, незважаючи на те, що вони були свідомі тодішнього культурно-богословського домінування грецько-візантійської спадщини, під впливом якої вони також перебували, мали мужність використати для блага східнослов'янських народів та для голошення Христової науки іншу мову, а також іншу культурну спадщину. Саме тому старослов'янська мова послужила при наступному офіційному і повному хрещенні України-Русі в 988 році надзвичайно важливим засобом для євангелізації українського народу, а пізніше – для самостійного розвитку його культурної спадщини, котрий в багатьох сферах збагатив життя та культуру всього людства.

“Християнство прийшло на Україну, – як свідчив Арсен Річинський, – у болгарському одязі: князь Володимир волів позичати церковні книги в ослабленій Болгарії, аніж ризикувати збільшенням у своїй небезпечних візантійських впливів. Та й легше було ставити місцевих духовників замість греків, коли церковна мова була хоч і чужа, але таки слов'янського коріння. Для кращого опанування її князь запровадив для знатних людей “учение книжное”, щоб цим способом мова церкви й тодішнього письменства та основи нового світогляду могли швидше вкорінитися бодай серед міського населення” [13, с. 121].

Разом зі старослов'янською мовою на Русь прийшли також традиція та духовність Візантійської та Болгарської Церков, які тоді перебували в повній єдності з Римом. Ця єдність церков, в свою чергу, через церковно-культурні контакти Русі з сусідніми західними народами сприяла розвитку її власної культури. Так, зокрема, Київська Церква перейняла від Константинополя всю спадщину християнського Сходу та всі його скарби в галузі теології, літургії, духовності, церковного життя та мистецтва [14, с. 9-10].

Разом із тим від самого початку християнізації України візантійський характер цієї спадщини був видозмінений новими обставинами її застосування: старослов'янська мова та культура наклали свій відбиток на неї. Слово Боже та наука про християнське милосердя, що з нього випливали, які прийшли до східних слов'ян, набули форм, культурно та географічно близьких їхній національній ментальності. Ті слов'яни, які слово Євангелія сприйняли з повною вірою та послухом, бажали разом із тим його висловлення в національних формах думання та мовлення. Це привело до появи особливої “слов'янської інкультурації” Христового Євангелія та християнства, яка продовжила велику

справу апостолів і вчителів слов'ян святих Кирила і Мефодія, які через своїх учнів принесли візантійську традицію християнства в слов'янських формах до народів Балкан та Київської Русі [15, с. 190].

Кирило та Мефодій в голошенні Євангелія прагнули бути співбратами всіх народів та розділити їхню долю, що стало основою їхнього методу катехизації. Тим самим вони реалізували поширений на християнському Сході напрям гармонійного поєднання Євангелія з культурами місійованих народів, чим досягли особливих заслуг у просвіченні та розвитку їхніх культур. Повага та тактовне ставлення апостолів та їх учнів до місцевих культур поєднувалися з невтомною турботою їх про втілення в життя універсального, вселенського призначення Христової Церкви [16, с. 7, 91].

Завдяки спадщині святих Кирила та Мефодія в Україні відбулася зустріч Сходу з Заходом, зустріч успадкованих національних духовних вартостей з новими цінностями, відбулось проникнення елементів християнської спадщини в життя та культуру нашого народу. Вони пробудили літературну, філософську, богословську та мистецьку творчість, котра витворила власні, типово європейські, духовно-культурні форми.

Українські християни витворили історію, духовність, літургійну традицію та правні звичаї, які відповідають їхнім характерним особливостям та співзвучні традиції Східної Церкви, власні форми духовності та теологічних роздумів про об'явлену правду Божу, які, хоча дещо відрізняються від прийнятих на Заході, в той же час їх доповнюють [17, с. 13-14].

Яскравий представник українського католицизму – архієпископ Полоцький, святий Йосафат Кунцевич, котрий загинув в 1623 році мученицькою смертю за єдність Христової церкви, називав Кирила і Мефодія вчителями і свідками поєднання церков, а їхню тісну співпрацю з Ватиканом святий мученик оцінював як свідчення визнання “апостолами слов'ян” примагу Римського папи у всій Вселенській Церкві.

Місійна праця святих Кирила і Мефодія на Україні тривала з перервами впродовж 843 – 862 років. Позитивний поступ цієї праці був настільки великим, що в 867 році, як вже було згадано, константинопольський патріарх, св. Ігнатій висилає на Україну архієпископа.

Ісидор Нагаєвський припускає, що осередком місійної праці св. Кирила і осідком архієпископа – митрополита Русі найпевніше міг бути Київ, в якому тоді княжив Аскольд, а пізніше – Дир. Підтвердженням цього є згадка “В повісті давноминулих літ” про присягу київських християн на збереження їх вірності умовам договору київського князя Ігоря з греками в 945 році, складену в “соборній”, тобто катедральній церкві св. Іллі. Якраз це уточнення гідності цієї церкви свідчить про наявність в Києві на той час єпископа, або навіть архієпископа.

Подібно до Візантії Україна-Русь стала першою державою слов'янського Сходу Європи, де християнство стало невід'ємною складовою духовно-культур-

ного та державного розвитку української нації і в цьому процесі особливе місце посідає східне християнство, зокрема візантійська християнська традиція, адже Україна-Русь прийняла святе хрещення у візантійському обряді. Це хрещення України-Русі наприкінці десятого століття і цей обряд у той час були в єдності з латинським обрядом, а отже, мали вселенський, тобто католицький характер і всесвітнє значення. Україна та її церква – Київська церква, пильно берегли і продовжують берегти цю традицію саме через вселенськість останньої, а не тому, що вона візантійська, грецька, тобто національна чи етнічно заангажована, оскільки віра в Христа єдина, але втілена в різних духовно-обрядових формах, які народи приймають відповідно до своєї національної психології й історично-естетичних засад свого культурного розвитку [18, с.4].

Католицький характер українського християнства особливо яскраво був засвідчений княгинею Ольгою, після хрещення – Оленою (+ 969), котра була першою офіційною християнкою на київському княжому престолі та пізніше була проголошена Вселенською церквою святою та рівноапостольною і яку на заході титулували *Helena Russorum Regina* (Олена королева русів). Саме вона у 959 році послала посольство до імператора Оттона I з проханням прислати духовенство для Русі. В 977 році папа Бенедикт VIII вперше в історії України вислав своїх послів до князя Ярополка (+979) з пропозицією про заснування католицької ієрархії.

Офіційне хрещення України-Русі за часів святого рівноапостольного князя Володимира (988), як свідчать літописи, випереджував “вибір віри”, котрий з політичних мотивів випав на “греків”, тобто на Візантію. Цього ж таки 988 р. до Києва прибули – згідно з Никонівським літописом – “посли з Риму від папи та принесли мощі святих”, що стало актом привітання, яке Апостольський Престіл передав новому християнському правителю Європи [19, с.11-12].

Київська церква за підтримки Великих київських князів постійно відстоювала свою адміністративну незалежність від Візантійської патріархії та зберігала прихильність до Апостольського Престолу в Римі до і після церковного розколу 1054 року: “Наші предки старалися впродовж тисячі років держати зв’язок з Апостольським Римським Престолом, а в тисячу п’ятсот дев’ятдесят п’ятому і шостому році закріпили єдність із Католицькою Римською Церквою, під деякими умовами, що їх дотримання пообіцяли торжественно римські папи. Впродовж чотирьох століть ця єдність була посвідчена великим числом мучеників між українцями, і наші дні записані теж славно в анналах Церкви про цю оборону Святої Єдності нашими братами” [20, с.10-11].

Київська церква, як церква могутньої держави, не бажала ставати васалом візантійських патріархів. Так, 1051 року князь Ярослав Мудрий проти волі візантійського імператора і патріарха на соборі єпископів Київської церкви поставив київським митрополитом українця (русина) Іларіона (1051-1054), першого ідеолога київського, виразно противізантійського християнства, засади богословського

вчення котрого, викладені в праці “Слово про закон і благодать”, склали основу київської (української) богословської доктрини, протилежної не лише до візантійської, але і до пізнішої за походженням доктрини московського християнства, як це засвідчив відомий російський історіограф Георгій Федотов [21, с.400].

Разом з тим вплив візантійського мистецтва на українське був більш конструктивним і творчим, ніж адміністративний вплив і проявився особливо в кінці X і в першій половині XI століть. Під прямим візантійським впливом були збудовані і розмальовані ранні муровані київські храми, насамперед, Десятинна церква і Софійський собор. Однак при зведенні Успенського собору Києво-Печерської Лаври грецькі майстри будували за умовами, продиктованими лаврськими ченцями, а розмальовували собор відомі українські іконописці-ченці Алімпій і Григорій [22, с.165].

Однією з позитивних форм впливу Візантії на Київську церкву був вплив візантійської іконографії через привезені на Русь-Україну з Візантії чудотворні ікони, котрі майже всі були богородичної тематики і які зафіксовані в українській іконографії під іменами тих міст, в яких вони зберігалися: Холмська, Успенська, Києво-Печерська, Белзька, Вишгородська [23, с.165-170].

Окрім архітектури та іконопису, особливо помітним був візантійський вплив на становлення літургійного обряду українського християнства. Христитель Русі-України – князь Володимир Великий, турбуючись про благо церкви та народу, погодився на достосування до візантійської літургії старослов’янської мови, яка стала “дійовим інструментом, завдяки якому всі люди наблизилась до божественних істин” [24, с.12].

Київська Церква постала в той час, коли між Римом та Константинополем ще панувала повна єдність в одній Вселенській – католицькій, церкві і, долучившись до духовної єдності Сходу і Заходу, вона приєдналась до єдиної Христової Церкви та через неї поєдналась Україна із сусідньою Європою. Завдяки цьому князь Володимир залучив Київську Церкву до участі в розбудові Вселенської Церкви і зберіг при цьому східні обряд та традицію нашої церкви, а також її українську ідентичність.

Власне візантійський літургійний обряд став джерельним обрядом для Київської церкви. фізіономічне вираження якого зафіксувалося у візантійській літургії, котра в українському контексті за тисячу років набула конкретної національної форми щодо її вираження і наповнення формул, текстів, структури і богослов’я. Причому це українське наповнення-реалізація візантійського обряду, як окрема церковна спадщина, стало не тільки суттєвою частиною української церковної ідентичності, але й стало власне невід’ємною джерельною базою духовної ідентичності Української Католицької Церкви, котра, будучи церквою східного – візантійського обряду, перебуває вже понад тисячу років в причетності з Апостольським Престолом Риму.

Обряд УКЦ-ВО витворювався протягом століть з давньокиївського обряду і на сьогодні становить собою відмінний від інших обряд візантійського походження, який часто окреслюють як “візантійсько-український обряд” [25, с. 12]. Цей обряд за своїм генезисом і розвитком ніколи не був колоніальним, але був синтетичним, “продуктивним” – витвореним із національної духовності і власних потреб та здобутків українського християнства [26, с.29]. Тобто український обряд не є копією візантійського обряду, бо він сформувався в творчому, селективному пошуку окремих, властивих українському народові духовних вартостей, дібраних за власними внутрішніми критеріями із візантійського і вселенсько-церковного досвіду і на сьогодні увібрав в себе всі цінні риси західного і східного богослов'я, духовності та літургії.

Висновки. Загалом історія становлення духовності українського католицизму на прикладі діяльності Української Католицької Церкви візантійського обряду, спадкоємиці Київської церкви, засвідчила мирне і творче співіснування візантійської, української та західної духовно-богословських спадщин і користність взаємовпливів настільки, наскільки вони сприяли зміцненню християнської віри і релігійності та міжцерковного порозуміння серед нашого народу. Візит папи Івана-Павла II 2001 року в Україну і щирий та масовий прийом його українськими представниками східного обряду – католиками і православними, засвідчили перспективу подальшого міжконфесійного діалогу в Україні на засадах пошуку тих рис духовно-богословської ідентичності українських церков, котрі нас об'єднують, зближують завдяки тому, що вони мають одне спільне (візантійське) церковно-богословське і культурно-історичне коріння та духовну спадщину, витворену східними отцями Католицької Церкви до 1054 року, тобто в час, коли ще існувала єдина Христова Вселенська церква. Саме поглиблене вивчення цієї спадщини є не лише подальшим науковим, але й екуменічним завданням її глибокого дослідження.

1. Шептицький А. Твори. – Т. LVI-I VIII. – Рим, 1983. – С. 99-103.
2. Мудрий С. Нарис Історії Церкви в Україні. – Івано-Франківськ: Вид-во ІФТКД, 1999. – С. 22.
3. Отець Іван Шевців. Християнська Україна. Вибрані твори. Київ–Дрогобич: Коло, 2003. – С. 109.
4. Там само. – С. 109.
5. Там само. – С. 111.
6. Там само. – С. 111-112.
7. Мудрий С. Нарис Історії Церкви в Україні. – Івано-Франківськ: Вид-во ІФТКД, 1999. – С. 38.
8. Baronius Caesar. Annales ecclesiastici. Antverpiae 1603. – Vol. VII; Appendix: De Ruthenis. – P. 721.
9. “Повесть временных лет” / Под ред. Д. Лихачева. – Москва Ленинград, 1950. – С. 19.

10. Исидор Нагаевський. Кирило-Методієвське християнство в Русі-Україні. – Рим: Вид-во Отців Василіян. – 1954. – С. 14.
11. Там само. – С. 21, 26, 54.
12. Там само. – С. 54, 61.
13. Арсен Річинський. Проблеми української релігійної свідомості. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2002. – С. 121.
14. Papst Johannes Paul II. Apostolisches Schreiben “Euntes in mundum” (25.01.1988) zur Tausendjahrfeier der Taufe der Rus’ von Kiew. Hgb.: Deutsche Bischofskonferenz. – Bonn, 1988. – S. 9-10.
15. Svyatoslav Kyyak. Christentum in der Ukraine. Problem der Vielfalt – Problem der Verständigung // Zeitschrift für Katholische Theologie. – 2003. – 125. Band. – Heft 2/3. – S. 190.
16. Papst Johannes Paul II. Apostolisches Schreiben “Orientale Lumen” (25.05.1995). Hgb.: Deutsche Bischofskonferenz. – Bonn. – 1995. – S. 7, 91.
17. Papst Johannes Paul II. Apostolisches Schreiben “Euntes in mundum” (25.01.1988) zur Tausendjahrfeier der Taufe der Rus’ von Kiew. Hgb.: Deutsche Bischofskonferenz. – Bonn, 1988. – S. 13-14.
18. Степовик Д. Візантологія. – Івано-Франківськ: Вид-во ІФТА, 2003. – 253 с.
19. Осадчий В. Католицька церква в Україні. Історичний нарис. – Luceorgia Books & Norbertinum, 2001. – 99 с.
20. Патріарх Йосиф. Заповіт. – Філадельфія: Свята Софія, 1992. – 23 с.
21. George Fedotov. The Russian Religious Mind. Kievan Christianity. – Cambridge: Harvard University Press, 1946 – S. 400.
22. Степовик Д. Іконологія й іконографія. – Івано-Франківськ: Нова зоря, 2003. – С. 165.
23. Там само. С. 165-170.
24. Papst Johannes Paul II. Enzyklika „Slavorum Apostoli“ AAS, 77, (1985). – 12, 793. 28 s.
25. Там само. – С. 12.
26. Дольницький І. Типик Української Католицької Церкви. – Рим: Вид-во ОО. Василіян, 1992. – 618 с.
27. Атанасій, Григорій Великий, о. ЧСВВ. Релігія й Церква – основні рушії української історії. – Записки НТШ. Релігія в житті українського народу. – Мюнхен–Рим–Париж, 1966. – С. 3-38.

In the article on example of Ukrainion Catholic Church of Byzantical rite are reveled historical springs, roots and genesis of spirituality of ukrainion catholicism. On the concrete historical facts is based the catholic – oecumenical character of early ukrainion Christianity and its spirituality and are analysed its historical springs and church-theological base in the contecst of the history of Catholic Church.

МЕХАНІЗМИ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

Постановка проблеми. Вітчизняні дослідники [3] відзначають значну інфантилізацію дорослого населення. У зв'язку з цим вони пропонують звернути особливу увагу на поняття зрілості особистості. Актуальність такого завдання для психологів-науковців очевидне: здорове громадянське суспільство можливе, коли його утворюють та підтримують здорові, зрілі особистості.

Завданням статті є кристалізація поняття “особистісна зрілість” через його показники та індикатори, а також механізми детермінації. Розробка означеної проблематики набуває актуальності у контексті виховання та психокорекційних впливів на сучасну молоду людину.

Ключові слова: механізми, особистісна зрілість, психологічна трансформація.

На нашу думку, особистісна зрілість характеризується процесом внутрішньоособистісної трансформації, джерелом якої є потреба особистості у самоактуалізації та відчутті ідентичності. Конструктивність цього процесу забезпечується самопослідовністю особистості, а продуктивність – її оптимальним рівнем довіри до себе. Результатом трансформації і змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова людиною власної концепції життя згідно з загально-моральними принципами та особистою місією.

Для того, щоб зрозуміти, як формується особистісна зрілість в результаті психологічної трансформації, необхідно виявити механізми особистісної зрілості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним з видів зрілості людини є особистісна зрілість, яка відображає акме її особистісних рис і є психологічним новоутворенням зрілого періоду життя, коли людина відповідально вибудовує власну концепцію існування у просоціальному напрямку.

Поняття особистісної зрілості поділяє смислове поле, але не отожднюється з поняттями психологічної та соціальної зрілості. *Особистісна зрілість, на відміну від психологічної* (яка забезпечує готовність індивіда аналізувати і усвідомлювати події і явища оточуючого світу), *характеризується якісним новоутворенням – здібністю до самопізнання*, а також висвітлює рівень саморозуміння та особливості самоставлення.

Відмінність особистісної зрілості від соціальної полягає у тому, що остання передбачає відповідність самопрезентації та поведінки людини до вимог і очікувань суспільства, відповідальне виконання нею соціальних ролей. У той час, як змістом особистісної зрілості є відповідальна побудова власних жит-

тевих принципів відповідно до загально моральних норм, які є ширшими за соціально-культурні. Разом з тим, чим більш зрілою з психологічної та соціальної точок зору є особистість, тим більше зростає її здібність до саморозвитку.

Те, що зростає здібність саме до саморозвитку, яскраво відображає інтернальний характер *показників особистісної зрілості*: самоактуалізація як операційний аналог особистісної зрілості (І.Шемелюк) [18, с.26]; акцентування дозрівання блоку Его на рівні зрілості дорослого (М.Гут) [5, с.64]; здібність до самотрансценденції (В.Петровський, В.Клочко) [14, с.163]; відповідальність за власні вчинки (М.Тутушкіна) [12, с.11-305]; (П.Гальперін) [1, с.369]; здатність керувати власними потребами та мотивами (С.Занюк) [8, с.284]; оптимальний рівень довіри до себе (Т.Скрипкіна) [14, с.129]; відчуття ідентичності (Є.Чорний) [16, с.36]; компетентність як здатність розуміти інформацію та приймати на її основі рішення щодо власної особистості (М.Шев) [17, с.12-13]; наявність вимоги зрілості до дитини з боку батьків (Баумрінд) [3, с.38].

Значущим є те, що означені показники характеризують особистісну зрілість як процес, а не стан. Вікові рамки зрілого періоду життя людини є надто широкі для того, щоб яскравість рис особистісної зрілості залишалася незмінною протягом усього цього часу.

Основний матеріал і результати дослідження. Прямо чи опосередковано науковці займалися питанням особистісної зрілості. За результатами контент-аналізу властивостей особистості, яка продуктивно розвивається, відображених в роботах Е.Фромма, В.Франкла, К.Юнга, Г.Оллпорта, В.Штерна, Л.Сева, А.Менеґетті, О.Ранка, Р.Ассаджолі, А.Бандури, К.Роджерса, А.Маслоу, Шострома, Дж.Стівенса, Саллівана, Р.Кагана, А.Елліса, К.Наранхо, Ф.Перлза, П.Вайнцвайга, К.Холла і Г.Ліндсей, Б.Лівехуд, С.Холлідея і М.Чандлера, Н.Богданова, А.Реана і Н.Бордовської, Г.Абрамової, Л.Божович, Т.Скрипкіної, Л.Овсянецької, нами були визначені *характерні риси, ядро зрілої особистості*. Такими рисами є синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, здатність до децентрації та наявність власної життєвої філософії.

Синергічність характеризує здібність до цілісного сприйняття світу та людей, до розуміння взаємопов'язаності суперечностей. *Автономність* виявляється у наочності довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей. *Контактність* характеризує здібність до швидкого встановлення глибоких взаємопочуттів з людьми. *Самоприйняття* – безоцінкове позитивне ставлення до себе, дозвіл самому собі бути щасливим, незважаючи на існуючі недоліки. *Креативність* – здатність до загостреного сприймання дисгармонії, творча спрямованість. *Децентрація* – здатність розглядати явища з різних точок зору; розуміння і прийняття того, що різні люди можуть сприймати щось по-іншому; уміння

відтворювати точку зору іншого. *Толерантність* – терпимість до різних думок; неупереджене ставлення до людей і подій. *Відповідальність* – визнання себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків. *Глибинність переживань* – внутрішній зміст особистості; досвід відчуття гармонії зі світом та “пікових” і “плато”-переживань. *Життєва філософія* – усвідомлювання людиною власної реальності у контексті оточуючого світу у пошуку сенсу життя; сформовані та сформульовані людиною для себе життєві принципи, життєва позиція та життєве кредо.

Особистісна зрілість є процесом, який детермінують певні психологічні механізми. Механізми психічного розвитку відображають систему перетворень, сукупність проміжних стадій та процесів розвитку. Вказівка на систему перетворень обґрунтувала нашу думку про те, що саме психологічна трансформація містить джерела особистісної зрілості.

Авторське бачення механізмів, що детермінують процес психологічної трансформації на шляху до особистісної зрілості, представлені у рис. 1.

Особистісна зрілість є характеристикою особистісного зростання людини. Джерела такого зростання містяться у саморозвитку. Психологічне поняття саморозвитку віддзеркалюється у філософському понятті “саморух”. Саморух – категорія, що відображає зміну об’єкту під впливом внутрішніх, притаманних йому умов, факторів, суперечностей [15, с.590]. Ідеї саморуху як саморозвитку людини близькі науковцям гуманістичного та екзистенційного напрямів психології (Е.Фромм, В.Франкл та ін.).

На етапах психологічної та соціальної зрілості людина навчається розуміти, аналізувати оточуючий світ подій та міжособистісних стосунків. На етапі особистісної зрілості вона здатна до самовизначення у координатах “пізнання” та “соціум” за допомогою самопізнання і саморозуміння. Разом з тим, процес самовизначення потребує від людини умінь адекватно сприймати життєві ситуації, що стає причиною відчуття необхідності змін, а це вже є початком трансформації. Тому ми розглядаємо саморозвиток як категорію, яка охоплює поняття психологічної трансформації та особистісної зрілості людини. Саморозвиток іманентний особистості і є причиною можливості трансформації. Він ґрунтується на дуальності людської сутності, яка, на нашу думку, в результаті зводиться до внутрішнього конфлікту.

Внутрішній конфлікт може бути деструктивним, коли суперечності не можуть бути розв’язані людиною адекватно, і це викликає почуття їх нездоланності. Але особистісно зріла людина сприймає протилежності не як конфліктуючі сторони, а як взаємопов’язані частини цілого. У такому випадку виникає потреба у формуванні нового ставлення до світу, нового досвіду, і внутрішній конфлікт розглядається як джерело особистісної гармонізації, як рушійна сила розвитку [13, с.22].

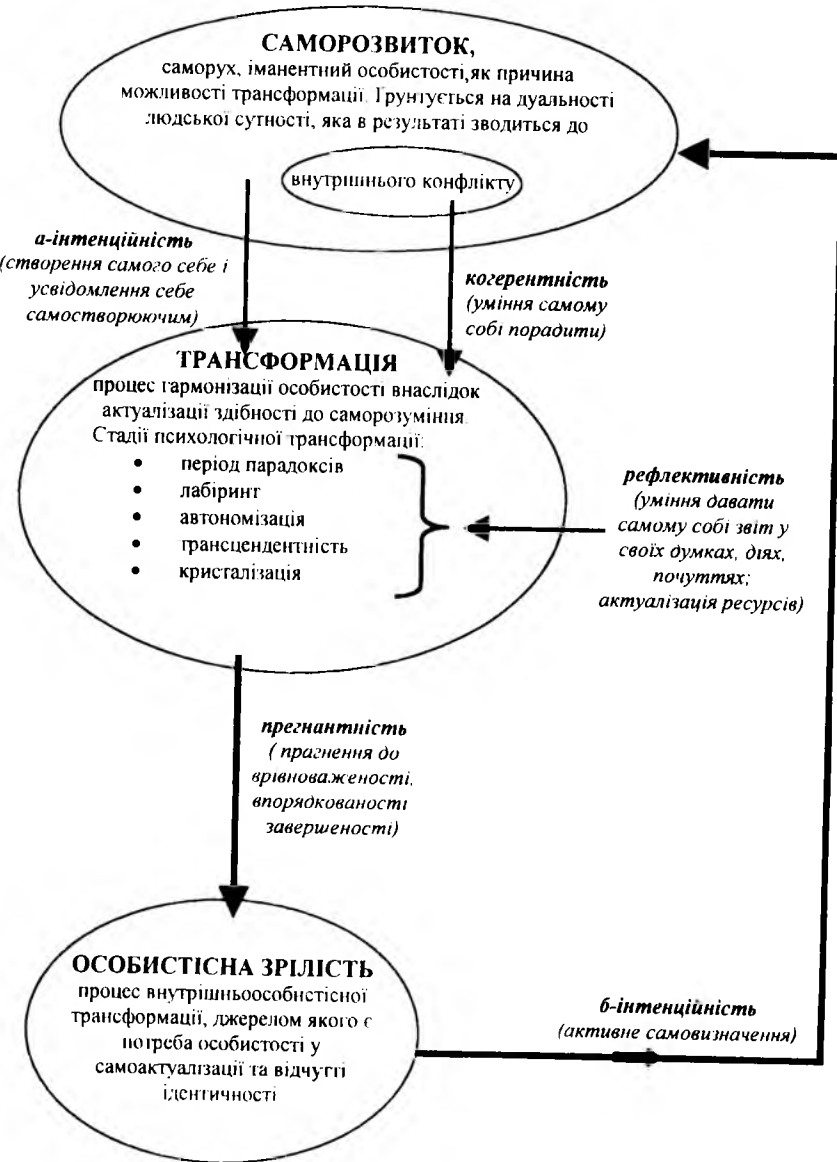


Рис. 1. Механізми, що детермінують процес психологічної трансформації на шляху до особистісної зрілості

Таким чином, іманентний особистості саморозвиток має забезпечуватися механізмами гармонізації внутрішнього світу людини. На нашу думку, такими механізмами є інтенційність та когерентність. *Інтенційність* [7, с. 159] характеризує активне ставлення розуму до певного об'єкту. У полі філософської інтерпретації воно має декілька значень. У контексті механізму гармонізації саморозвитку людини на шляху до особистісної зрілості пропонуємо розглядати інтенційність як “трансцендентне” ставлення свідомості об'єкта, який створює сам себе у процесі творчості [7, с. 159]. На рис. 1 цей механізм ми позначили, як *а-інтенційність* (створення самого себе і усвідомлення себе самостворюючим). Перетворення, в ході яких людина змінює свій погляд на ситуацію, змінює світогляд, переглядає життєві принципи і бере на себе відповідальність за зроблені нею вчинки у справі саморозуміння, характеризуються а-інтенційністю. Людина розуміє, що не в стані змінити життєву ситуацію, отже треба змінювати себе. Самостворення може відбуватися або в рамках адаптації людини до заданих обставин, і, внаслідок цього, виявляються нові властивості особистості, або шляхом виходу за рамки ситуації. Тоді людина змінює соціальну роль, спосіб самопрезентації, ставлення до самої себе таким чином, що вона стає суб'єктивно іншою людиною, яка компетентна перетворити ситуацію внутрішнього конфлікту у ситуацію набуття життєвого досвіду. А-інтенційність супроводжує процес саморозвитку в цілому, у той час як продуктивне вирішення саме внутрішнього конфлікту зумовлюється, на нашу думку, особливим механізмом – когерентністю.

Поняття “почуття когерентності” у наукову практику ввів А. Антоновський [19, с. 30-32]. Ним він означив наступний комплекс властивостей компетентності людини у життєвих ситуаціях: зрозумілість як рішучість планувати майбутнє, сприймання свого майбутнього, як передбачуваного, а можливих труднощів – вирішуваними; здатність поради́ти собі, яка виявляється в умінні спостерігати доступні засоби для пристосування вимог світу до себе, а також в умінні не почуватися ображеним на життя і не центруватися на відчутті несправедливого ставлення до себе з боку оточуючого світу; сенсовність, що ґрунтується на усвідомленні того, що життя має сенс, а також на наданні значущості не лише пізнавальній, а й емоційній насиченості життя. На нашу думку, когерентність – це не лише самоефективність як почуття самоповаги та власної гідності, але й уміння особистості вирішувати життєві проблеми [2, с. 632]. У рамках адлерівського підходу ми порівнюємо когерентність з мотивом ефективності, який спонукає людину долати почуття неадекватності з метою бути компетентною. Саме у когерентності відображено прагнення людини до розуміння суті суперечностей і власного ставлення до них, уміння поради́ти самому собі і довіряти собі у момент вибору.

Таким чином, у контексті саморозвитку людину можна описати як таку, яка створює себе саму з метою розуміння себе у ситуації вибору. Під вибором

розуміється прийняття нової точки зору, розширення світогляду і меж життєвого досвіду. У широкому розумінні – це свідоме рішення людини про те, що вона змінюється для того, щоб не втратити себе. Самозміна починається з готовності людини визнати свої недоліки і поступово їх усувати. Самозміна орієнтована на становлення цілісної особистості. Джерелами інформації, необхідної Я для змін стають механізми самопрезентації та самоверифікації (самоперевірки), коли людина на основі аналізу свого образу-Я вносить корективи у свою Самість. Лушин В.П. [10, с. 32] вважає, що особистісна зміна є формою виживання задля створення нової соціально-психологічної ідентичності. Дж. Уїланд-Бергсон [10, с. 35] метафорично пояснює самозміну як перехід від хаосу до порядку, цілісності. Причому збереження цілісності особистості відбувається шляхом її неминучого, нелінійного і малопередбачуваного переходу у нові контексти розвитку. Процес розвитку особистості, у ході якого вона набуває цілісності і завершеності є неминучим, за К. Юнгом, *процес подолання однобічності – це трансформація* [13, с. 137].

Отже прагнення бути і розуміти себе у контексті буття, представлені механізмами а-інтенційності і когерентності, підводять людину до психологічної трансформації. Саме у ході трансформації стає можливим подолати однобічність погляду на конфлікт шляхом перетворення конфліктної ситуації у ситуацію експериментального навчання, навчання людини на своєму досвіді та досвіді інших. Тому ми розглядаємо трансформацію як процес гармонізації особистості внаслідок актуалізації здібності людини до саморозуміння.

Аналіз способів окреслення процесу змін у працях В. Сатір [9, с. 46] та Дж. Келлог [6, с. 5], дозволив нам виділити п'ять стадій психологічної трансформації людини на шляху до особистісної зрілості: 1) “період парадоксів”, коли найбільш гостро виявляється боротьба протилежностей, людина відчуває роздвоєння. Але це роздвоєння передуює появі центру нового Я; 2) “лабіринт”, він психологічно сприймається як подорож у себе. Людина в цей період є дуже зосередженою на власних думках, почуттях, вона переживає втрату первинної цілісності і, разом з тим, у неї з'являється відчуття відродження; 3) “автономізація”, за якої домінують переживання спустошеності і пригніченості, оскільки людина суб'єктивно відокремлюється від оточення. Разом з тим, вона набуває незалежності; усвідомлює себе не об'єктом стороннього впливу, а вільно діючим суб'єктом, відповідальним за себе; 4) “трансцендентність” – у цей період найбільш яскраво переживається психологічна трансформація, людина виходить за межі власних установок, стереотипів, принципів, правил, які в контексті нової ситуації виявилися недієвими. Ця стадія характеризується переживанням “пікового” досвіду, тому людина сприймає себе як “генератора” життєвої енергії, у неї з'являється відчуття, що вона знайшла для себе квінтесенцію буття; 5) “кристалізація” коли у людини формується установка на те, щоб “бути”, а не

“мати” (за Е. Фроммом). Найяскравіший критерій продуктивності трансформації виявляється саме на цій стадії – відбувається гармонізація стосунків з іншими людьми, інкапсульована, самозаглиблена людина повертається до соціуму оновленою і продуктивною.

Зазначені стадії психологічної трансформації є основними, а їх логічна послідовність – загальний напрямок трансформації. Це означає, що між головними конструктивними стадіями трансформації можуть відбуватися і деструктивні перетворення. Людина не проходить основні стадії змін по чергово, адже трансформація, доки вона не завершена, – це хаос. Проте, коли на шляху трансформації відпрацьована кожна стадія і утворюється загальний логічний напрямок змін, можна говорити про завершеність психологічних змін на певному етапі саморозвитку. Для того, щоб особистість могла відрізнити конструктивні періоди трансформації від деструктивних, необхідний механізм *рефлексії* – спрямованість людини на розуміння самої себе (власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, стосунків з іншими, своїх задач, призначення) [2, с.469]. У процесі перетворень основна задача рефлексії, на нашу думку, полягає у диференціюванні негативних і позитивних внутрішніх змін та забезпеченні логічної завершеності внутрішньої роботи на кожній з основних стадій трансформації. Змістовність рефлексії розкривають такі її елементи [11, с.13]: *відстороненість* – здібність до емоційного відчуження від ситуації; *позитивна дисоціація* – здібність побачити себе зі сторони, уміння бути одночасно об'єктом і суб'єктом спостереження; *гностична компетентність* – “багаж” знань, відповідних до проблемної ситуації; *артикульованість* – здібність швидко актуалізувати найбільш адекватні до проблемної ситуації фрагменти знань; *лабільність* – здібність вибудовувати альтернативні гіпотези; *оригінальність* – здібність знаходити нестандартні рішення, діяти не стереотипно; *критичність* – уміння раціонально прогнозувати ступінь здійснюваності різних варіантів рішення проблеми; *когнітивність* – домінування когнітивного компоненту у прийнятому рішенні стосовно проблемної ситуації.

Трансформацію лише умовно можна розділити на стадії та виокремити її з загального процесу саморозвитку. Проте людина може відрізнити трансформацію як внутрішні перетворення від змін у самопрезентації при виконанні соціальних ролей чи змін настрою, самопочуття. Вірогідно, трансформація має суб'єктивні початок і кінець. Початок – це кризова ситуація, внутрішній конфлікт, момент появи якого не завжди усвідомлюється людиною. Умовний кінець періоду трансформації, на нашу думку, людина відчуває, як завершеність свого нового образу-Я.

Вважаємо, що механізмом, який регулює відчуття завершеності, є прегнантність. *Прегнантність* – це одне з основних понять гештальт-психології, що

означає *насиченість, змістовність, завершеність* гештальтів, які прийшли у рівновагу, стабільний стан [2, с.405]. Прегнантність виступає механізмом співставлення людиною реального-Я з істинним-Я. Реальне-Я – це те, що являє собою людина у певний момент змін, істинне-Я – це те Я, задля відповідності до якого було розпочато процес самозмін. Прегнантність як прагнення до змістовності забезпечує адекватність сприймання людиною того, що вона може лише наблизитись до істинного-Я, відчути його у момент “пікового” досвіду, але не стати ним. Коли реальне-Я набуває властивостей, що дозволяють продовжити самореалізацію, людина відчуває завершеність.

У контексті нашої роботи цією завершеністю є особистісна зрілість, що відображається у “сумірних рисах” [4, с.12], що забезпечують найбільшу продуктивність та самоефективність особистості у певний період життя. Ми окреслили особистісну зрілість як процес внутрішньоособистісної трансформації, джерелом якого є потреба особистості у самоактуалізації та відчутті ідентичності. Особистісна зрілість, на нашу думку, є результатом психологічної трансформації. Проте, на певний період часу, до наступної ненормативної кризової ситуації. Тому особистісно зрілій людині властива самоверифікація. І, на наше бачення, *роль самоперевірки відведена інтенційності як активного, концентрованого ставлення свідомості до того чи іншого існуючого об'єкту* [7, с.159]. На рис.1 ми позначили цей механізм, як *б-інтенційність* (активне самовизначення). Самовизначення, на наш погляд, це наступна ступінь саморозвитку після самоусвідомлення та самопізнання. Активне самовизначення полягає у небайдужому ставленні людини до своєї ролі, місця в оточуючому світі. Нам представляється, що *б-інтенційність* – це механізм співставлення змісту особистості після психологічної трансформації з загально моральними принципами. Він виявляє, наскільки людина наблизилася себе в результаті внутрішньої роботи до образу моральної, продуктивної людини, якою вона мала на меті стати. Можна сказати, що *б-інтенційність забезпечує співставлення результату саморозвитку у вигляді особистісної зрілості з ідеєю продуктивної, компетентної, просоціальної людини*.

Висновки. Таким чином, *механізмами, що детермінують процес психологічної трансформації на шляху до особистісної зрілості, є: а-інтенційність* як створення людиною самої себе і усвідомлення себе самостворюючою. А-інтенційність забезпечує можливість самооцінки в результаті набуття життєвого досвіду; *когерентність* як уміння самому собі поради. Когерентність створює умови довіри людині собі самій у власній компетентності щодо прийняття рішення стосовно напрямку самозмін; *рефлексія* як уміння людини давати самій собі звіт стосовно своїх дій, думок, почуттів. Метою дії рефлексії є конструктивність психологічної трансформації, актуалізація психологічних ресурсів для здійснення внутрішньої роботи; *прегантність* як прагнення до

врівноваженості, впорядкованості, завершеності. Прегнантність створює ядро особистості, яка може бути найбільш продуктивною у заданій життєвій ситуації; *б-інтенційність* як активне самовизначення. Його завдання полягає у забезпеченні самоверифікації людини, самоперевірки відповідності “оновленого” образу-Я до ідеї самої себе.

Описані механізми підтверджують, що особистісна зрілість є процесом, а не станом. Цей процес є одним з напрямків саморозвитку людини. Психологічна трансформація, в результаті якої формується особистісна зрілість, потребує значної внутрішньої роботи. Знання механізмів особистісної зрілості у теоретичному плані дозволяє більш чітко окреслити поняття “особистісна зрілість” поруч з її показниками та індикаторами. У психологічній практиці розуміння особистісної зрілості як результату психологічної трансформації та процесу саморозвитку дає можливість окреслити критерії особистісної зрілості та визначити прийоми формування і актуалізації її рис.

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2002. – 416 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОзнак, 2003. – 672 с.
3. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
4. Боришевський М.Й. Традиції в українській психологічній науці та їх розвиток у сучасному контексті // Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці (Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції) – Ч. 1. – Київ – Хмельницький–Кам'янець-Подільський, 2002. – С. 9-15.
5. Гут М.М. Динамика психоинформационного созревания личности // Соционика, ментология и психология личности. – 1997. – №5. – С. 61-66.
6. Диагностика в арт-терапии. Метод “Мандала” / Под ред. А. И. Копытина. – СПб.: Речь, 2002. – 80с.
7. Жюлиа Д. Философский словарь / Пер. с франц. – М.: Междунар. отношения, 2000. – 544 с.
8. Занюк С.С. Психологія мотивації. – Київ: Либідь, 2002. – 304 с.
9. Лойшен Ш. Психологический тренинг изменений. Школа Вирджинии Сатир. – СПб.: Питер, 2001. – 280 с.
10. Лушин В.П. Личностное изменение: на пороге конструктивистской парадигмы // Практична психологія та соціальна робота. – № 8. – 2000. – С. 32-35.
11. Пономаренко Л.И. Тренинг развития рефлексивности у подростков // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 8-17.

12. Практическая психология / Под ред. М.К.Тутушкиной. – СПб.: Изд-во “Дидактика Плюс”, 2001. – 368 с.
13. Психология личности: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
14. Скрипкина Т.П. Психология доверия. – Москва: Издательский центр “Академия”, 2000. – 264 с.
15. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 36-39.
17. Шев М. Компетентность и согласие на лечение детей и подростков // Обзор современной психиатрии. – Вып. 3 (11). – 2001. – С. 12-20.
18. Шемелюк І.Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №6. – С. 26-27.
19. Antonovski A. Rozviklanie taemnici zdravia. – Warshava, 1999. – С.32.

The article contains the analysis of the concept of personality maturity across his significant and index about proprium maturity person. Also emphasize differences personality maturity from psychological and social maturity. In context of personality height the personality maturity is considering how process, therefore the grow attention is give for mechanism of determine the process of psychological transformation in the way to the personality maturity. Maintain the author's vision and interpretation of mechanism of personality maturity.

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми. Одним із центральних завдань, яке сьогодні стоїть перед психологічною освітою в Україні, є визначення її складових чинників, базованих на деякій “ідеальній” (нормативній) моделі психолога. Серед авторів великої кількості публікацій з цієї проблеми немає одностайності. Одні з них говорять про самочинність процесу становлення майбутніх психологів [10; 11], інші роблять акцент на необхідності зовнішнього управління та контролю і пропонують шляхи їх реалізації [4], є також ряд змішаних поглядів. Немає одностайності і в питанні визначення вихідних основ такого розвитку: робиться акцент на окремих ціннісних орієнтаціях [5; 11], ціннісно-смісловій сфері загалом [6], Я-концепції психолога [1], а також на мотивації [3, 4], рефлексії [2], емоціях [8] і т. ін.

Мета статті полягає в порівняльному аналізі репрезентативних точок зору з проблеми аксіопсихологічного зумовлення професійної освіти майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з підходом, запропонованим О.Яковенко та Т.Мазур, особистісне становлення майбутніх психологів відбувається шляхом *самовизначення під час професійного навчання*, при цьому основу даного процесу становить динаміка ціннісних орієнтацій. Професійне самовизначення вказані дослідники розглядають як неперервний динамічний процес, що бере свій початок з вибору професії і продовжується після навчання через “розширення і поглиблення уявлень людини про свою професійну діяльність, що позначається не тільки на професійних знаннях, але й на ставленні до професії” [11].

Автори виділяють наступні етапи самовизначення майбутніх психологів:

1-й етап – перехід від зовнішньої, соціально сформованої орієнтації на професію до “ознайомлення з деякими видами професійних занять”, тобто від соціального відношення до індивідуального ставлення.

На цьому етапі професійне становлення може припинитися, якщо людина не бачить можливості реалізації в професії своїх особистісних цінностей і, навпаки, якщо така можливість існує, вона стає чинником професійного росту, що і є ознакою переходу до наступного етапу.

2-й етап – характеризується усвідомленням можливості реалізації особистісних цінностей в межах обраної професії, індикатором чого стає інтерес. Автори зазначають, що на цьому етапі професійна орієнтація має глобальний, недиференційований характер, в якому важко виділити окремі компоненти.

3-й етап – являє собою тривалий процес оволодіння професійною діяльністю, у якому формується професійна спрямованість особистості. На цьому етапі професійна спрямованість студента-психолога набуває цілковитої усвідомленості та характеризується дієвістю. При цьому професійне самовизначення трансформується у професійну орієнтацію, яку автори, слідом за В.Л.Островським, розглядають як соціальну установку на який-небудь вид професійної діяльності, що є продуктом взаємодії ціннісної орієнтації особистості і соціальної ситуації.

Отже, згідно з даним підходом становлення психолога як професіонала є індивідуальним процесом реалізації власних ціннісних орієнтацій шляхом поступового переходу від невідрефлексованого самовизначення до усвідомленої професійної ціннісної орієнтації за допомогою особистісного присвоєння професійно орієнтованих знань. Очевидно, що за такого підходу викладачам відводиться роль “навчального посібника”.

Інший підхід, запропонований Є.В.Заїкою, передбачає цілеспрямоване формування *повноцінної навчально-пізнавальної діяльності*, у якій студенти повинні оволодіти вмінням учитися самостійно. Основний акцент у такому навчанні робиться на контролюючому впливі з боку викладацького складу. Однак, слід зауважити, що запропонований підхід не є вузькоспрямованим на студентів-психологів, а розповсюджується на широке коло студентів усіх спеціальностей. Головним завданням викладачів, згідно з даним підходом, є розвиток та вдосконалення у студентів мотивів, пов’язаних з навчанням, психологічних механізмів цілесприйняття та цілепокладання, а також певних прийомів розуміння та запам’ятовування навчального матеріалу [4].

Є.В.Заїка вважає, що професійне навчання повинно бути керованим, а точніше, мотивованим з боку викладачів і відбуватися за допомогою *психолого-педагогічного моніторингу*. Це дасть змогу негайно реагувати та корегувати, при потребі, самостійну роботу студента.

Виходячи з цього, автор пропонує наступні шляхи вдосконалення навчального процесу:

- налагодження системи поточного комплексного діагностування рівня розвитку і якісних особливостей мотивації, цілепокладання та основних мисленнєвих і мнемічних операцій студентів з використанням методів спостереження, тестів і спеціальних контрольних завдань;
- проводити аудиторні заняття, на основі принципів проблемності та діалогічності, а також підбирати для кожного студента індивідуальні проблемно-пошукові завдання, які він у змозі самостійно розв’язати;
- з метою суттєвого вдосконалення мисленнєвих та мнемічних процесів проводити групові інтелектуальні тренінги, спрямовані на розвиток та покращення операцій аналізу, систематизації, зіставлення, узагальнення навчального матеріалу, а також навичок розуміння та запам’ятовування основних видів текстів.

На протипагу такому підходу, М.В.Бадалова пропонує взяти за критерій професійної компетентності майбутніх психологів рефлексію, що вказує на сформованість професійної самосвідомості, при цьому мова йде тільки про становлення практичних психологів. На думку автора, професійна рефлексія – це вміння, яке забезпечує формування навички систематичного самоаналізу з наступною творчою активізацією власної професійної діяльності [2]. Дослідниця виокремлює ряд показників рівня розвитку професійної рефлексії, проте не вказує жодного зі шляхів її досягнення. Припускаємо, що такий розвиток М.В.Бадалова вбачає у вивченні основних психологічних напрямків і еклектичному поєднанні їх на практиці, оскільки говорить, слідом за Г.С.Абрамовою, про необхідність вироблення кожним практичним психологом узагальноної психологічної теорії як про одну з підсистемних здатностей до професійної рефлексії.

Крім того, М.В.Бадалова вказує на ще одну суттєву обставину, а саме на те, що у сучасній психологічній науці, як вітчизняній, так і зарубіжній, “не розроблені формуючі моделі навчання практичних психологів з акцентом на набуття професійно-особистісних якостей на етапі освоєння спеціальності” (курсив мій – В.М.) [2, с.28]. Тут слід зауважити, що будь-який психолог повинен володіти такого роду якостями, а не лише практичний.

Г.С.Абрамова детально описує ці якості в посібнику “Практична психологія” (1998). Виходячи з етичного та професійного аналізу діяльності практичного психолога, здійсненого нею, можна виокремити наступні характеристики та вміння, якими повинен володіти психолог (водночас вони, на нашу думку, виступають і цілями професійної освіти психологів) [1, с.4-38]:

- у професійну діяльність практичного психолога повинна бути включена його Я-концепція, психолог повинен чітко знати свої можливості;
- ефективність його діяльності залежить від вміння налаштовуватись на “психічну реальність” іншої людини та “утримувати” її;
- практичний психолог повинен володіти: 1) уявленням про узагальнену структуру психічної реальності; 2) арсеналом умінь для конструктивної зміни психічної реальності клієнта: “говорячи метафорично, психолог приносить людині карту лабіринту, в якій та заблукала і разом з нею намічає напрямок руху по цій карті, а потім віддає цю карту у руки самій людині... найголовніше – карта повинна бути правильною” [1, с.12]; 3) “живою свідомістю”, яка, на відміну від “фантомної”, сприяє “оновленню”, “приливу сил”, “натхненню”, “розширенню горизонтів життя” [1, с.16-17]; 4) “вираженою орієнтацією на цінність іншої людини...” [1, с.20], повагою гідності клієнта [1, с.36]; 5) індивідуальною та культурною (суспільно-історичною) емпатією [1, с.34].
- практичний психолог повинен вміти: 1) “дзеркально відображати” всю схему психічної реальності клієнта, тобто його внутрішній світ; 2) тримати

дистанцію між власним “Я” та “Я” Іншого; 3) спрямовувати розвиток психічної реальності на формування внутрішньої свободи, автономності, індивідуальності; 4) підбирати та поєднувати психологічні концепції в залежності від ситуації; 5) ставити запитання, які б розкривали сутність проблеми клієнта.

- практичний психолог повинен бути індивідуальністю;
- постійно рефлексувати щодо змісту своєї професійної діяльності;
- бути відкритим для засвоєння нових знань, для сприйняття альтернативних точок зору, прагнути до системного підходу в роботі;
- розглядаючи теорію як відображення реальності, бачити в ній манеру мислення;
- при наданні консультативної допомоги виходити з трьох позицій: узагальнені знання, усвідомлення своєї професійної ролі та власної Я-концепції.

Щодо динаміки розвитку професійних здібностей, то Г.С.Абрамова вбачає її у розширенні обсягу міжособистісного сприймання і самосприйняття у діадному зв’язку Я–Ти, де психолог досягає довершеності свого професійного розвитку, набуваючи вміння віддзеркалювати цей зв’язок.

Цікавим є також підхід, запропонований Н.Б.Турлаковою, в якому динаміка професійного становлення трактується як свідомий саморозвиток [10]. Передбачається надання студентам вільного вибору програми, стилю та стратегії навчання: індивідуалізація процесу навчання здійснюється зсередини, тим, кого навчають, це призводить до того, що у студента відбувається зрушення парадигми у бік пізнавальної мотивації. Для забезпечення програми саморозвитку автор пропонує кожному студенту самостійно скласти карту індивідуального розвитку (КІР), в якій будуть зазначатися цілі та сам процес набуття певних якостей, а також індивідуальну програму навчання (ІПН), де буде описана мотивація, мета і стратегія навчання. Однак ця програма не є вузькоорієнтованою на студентів-психологів, тому, усвідомлюючи всю важливість та складність процесу підготовки таких спеціалістів, її можна розцінювати як можливу модель загальної стратегії навчання.

Серед різних поглядів на процес професійної освіти майбутніх психологів ми знаходимо й різні пояснення причин неефективності професійної підготовки студентів-психологів. Так, аналіз динаміки їх ціннісних орієнтацій спонукає Т.А.Кадикову зробити висновок про те, що така неефективність може бути наслідком кризи уявлень про можливості психології в сучасній соціальній ситуації на третьому-четвертому курсах, яка не знайшла свого розв’язання через прийняття пов’язаних із цією професією складностей – на п’ятому курсі, або ж після закінчення вузу у фахівця не сформувалася чітка модель професійної діяльності [5].

Згадувані нами О.Яковенко та Т.Мазур, опираючись також на аналіз ціннісних детермінант професійної освіти психологів, головну причину можливої неефективності вбачають у неправильній організації навчального процесу, яка полягає в суттєвому розриві між теорією і практикою [11].

Зі свого боку, М.В.Бадалова вважає, що основною причиною обмеженості професійного світогляду є недостатній рівень розвитку рефлексії у психологів, звідси і обмежений життєво-практичний досвід пізнання людини та психічної реальності, і стереотипізація, і наявність життєвських схем у визначенні професійно значущих якостей [2].

По-іншому дивиться на проблему можливих негарездів у роботі психолога А.К.Дмитренко, вважаючи основною причиною те, що в психологію приходять люди, не готові виконувати покладену на них місію. Вони слабо професійно орієнтовані, тому виникає необхідність у створенні єдиної державної системи вимог щодо відбору студентів на спеціальність “Психологія” [3]. Ми далекі від таких радикальних заходів, хоча загалом підтримуємо його позицію. Численні дослідження підтверджують той факт, що серед студентів-психологів велика кількість людей з усвідомлюваними чи неусвідомлюваними особистісними проблемами. Це, на нашу думку, і є основною причиною неефективності майбутньої професійної діяльності теперішніх студентів-психологів.

Психологічна освіта в Україні є принципово обмеженою, вона зосереджується тільки на набутті студентами знань, умінь, певних навичок без урахування їх індивідуального ціннісно-смыслового фону в процесі навчання. З перших лекцій студент-психолог потрапляє у вир психологічної інформації, яку намагається “приміряти на себе”, щоб пізнати себе, а за наявності певних особистісних проблем таке стихійне самопізнання часто призводить до їхнього поглиблення та дисгармонійного розвитку особи. Цьому можуть сприяти і вікові особливості, адже ще А.Маслоу зазначав: “...юнаки страждають від того, що їхня свідомість надто звернена на них самих” [9, с.8]. Здобути з психології знання самі собою не спроможні позбавити студента ілюзій, хибних установок та ірраціональних переконань. Озброївшись психологічними знаннями, він раціоналізує свої ілюзії або використовує інші механізми психологічного захисту. Як наслідок, практична робота таких “недокоректованих” спеціалістів характеризується шаблонністю, ригідністю, особистісною невключеністю у консультативний чи теоретико-рефлексивний процес.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо за необхідне вже з першого курсу навчання поряд з процесом здобуття психологічних знань, запровадити систему психокорекційних заходів і науково спрямованого саморозвитку, в якій студент виступатиме як клієнт: це можуть бути як групові тренінги, так і індивідуальні консультації, обов’язкові для всіх студентів-психологів, що сприятиме органічному поєднанню професійного і особистісного розвитку, адже будь-яка пси-

хологічна теорія передбачає становлення професіонала через певне психологічне “очищення”.

Таким чином, процес професійної освіти майбутніх психологів складається з двох аспектів:

1) теоретико-практичного навчання, метою якого є здобуття знань, умінь та навичок надання психологічної допомоги;

2) становлення цілісної особистості психолога, необтяженої внутрішніми деструктивними чинниками і тенденціями розвитку.

Якщо із першим аспектом нашої психологічної освіти здебільшого все гаразд, то другий вимагає до себе пильної уваги. Найбільш перспективною основою для реалізації концепції особистісного розвитку майбутніх психологів в процесі їх професійної освіти є, на нашу думку, аксіопсихологічний підхід, запропонований З.С.Карпенко [6]. Автор концепції аксіопсихіки і аксіогенезу зазначає, що “...особистість становить собою структурну (змістовну) і функціональну єдність, що здійснює певне духовне устремління (ціннісне відношення)” [7, с.7]. Розвиток особистості відбувається поетапно і результатуюється у становленні аксіологічної структури індивідуальної свідомості, яка представлена на кожному етапі певними ціннісними орієнтаціями.

Перший етап представлений “цінностями індивідуального рівня буття людини”, якими є істина, справедливість і користь. З.С.Карпенко зазначає: “...**справедливість як цінність спілкування** більш віддзеркалює факт паритетності, реципрокності (взаємоузгодженості), яка потрібна для здорових стосунків і без чого вони стають обтяжливими, **недоцільними** (виділено мною – В.М.) [7, с.13]. Тобто у процесі консультування, основним змістом якого є комунікація, критерієм ефективності взаємодії повинна слугувати справедливість, яка за умов дотримання гуманістичних принципів буде відображати рівність і паритетність у стосунках психолога та клієнта. Тому справедливість як орієнтація на діалогічну взаємодію є конче необхідною професійною якістю майбутнього психолога.

У взаємодії двох людей, а саме психолога і клієнта, неодмінно будуть проявлятися суб’єктивні, “доморальнісні” чинники, які, на думку З.С.Карпенко, нівелюються “**критеріями добра**”, оскільки людина є соціальною істотою, а “цінністю функціонування індивіда в групі виступає **добро**” [7, с.13]. У такому разі процес розвитку ціннісно-смыслові сфери студента-психолога необхідно спрямовувати так, щоб орієнтація на *справедливість* проходила крізь соціальне розуміння *добра*, як “об’єктивної основи моральної за змістом і сумісної за формою діяльності” [Там само]. Розвиток доброзичливості і добротності як ціннісних орієнтацій студентів-психологів пов’язаний з другим етапом становлення цілісної особистості і є необхідною передумовою професіоналізації.

Конкретизуючи філософську точку зору, за якою суб’єктивність долається практикою, З.С.Карпенко додає: за допомогою “суспільно вироблених критеріїв

добра” [7, с. 13]. І це зрозуміло, адже в аксіологічній структурі індивідуальної свідомості практика є інтеріоризованим ідеальним образом суспільного добра, яке, в свою чергу, і є “зброєю” супроти суб’єктивності.

Суб’єкт-суб’єктні стосунки – визначальні у психологічній практиці, і мова тут іде не про філософську “істину”, а скоріш про життєве розуміння “правди”, що зароджується у “взаємодіючих осіб” і утворює спільне “середовище цінностей” [7, с. 14]. І якщо ми уявляємо психолога як людину, котра володіє гармонійною, цілісною аксіологічною (ціннісно-сисловою) свідомістю, то про клієнта цього сказати не можна. Тому психолог, орієнтуючись на вищезазначені цінності, повинен не довільно реконструювати свідомість клієнта і не “будувати” її заново за власним задумом, а спільно, орієнтуючись на **справедливість** у консультативній ситуації і на соціальне розуміння **добра**, прямувати до “вершинної цінності людської екзистенції” – “**краси**” [7, с. 14], що є метою третього етапу особистісного становлення.

Краса у розумінні З.С.Карпенко – це відображення “суспільної вартості з огляду на унікальний творчий внесок людини як індивідуальності” [Там само]. У наведеній дефініції краса є індивідуальною вартістю, яка визначається багатоголоссям людського визнання, а творчість як зреалізована цінність є метою діяльності психолога в царині аксіокорекції. Таким чином, гуманістичні корективи психолога ініціюють поле креації індивідуальності.

Завершальним етапом особистісного зростання у аксіокорекційному ракурсі є досягнення перетвореною ціннісно-сисловою свідомістю клієнта того, що З.С.Карпенко визначає як **благо**. Це віднайдення “істинної мети життя”, “розвиток різнобічних потенцій”, “реалізація призначення” [7, с. 16]. Якщо прийняти таку схему екзистенційного сходження, то в її світлі варто переглянути весь процес підготовки психологів, що дасть змогу не просто засвоїти певні професійні знання і навички, а й розвинути індивідуальність з об’єктивною формою світогляду.

Висновки. Виходячи з аксіологічної моделі структури і розвитку індивідуальної свідомості, запропонованої З.С.Карпенко, процес професійної освіти майбутніх психологів зумовлюється такими аксіопсихологічними чинниками:

- 1) розвиток почуття **справедливості** як професійної цінності посередництвом раціонального обґрунтування та комунікативних вправлянь;
- 2) прийняття соціального розуміння **добра** й альтруїстичної моральної мотивації;
- 3) розвиток прагнення студента до ідеального образу психолога через внутрішнє прагнення до самотворчості, критерієм якої є відчуття внутрішньої **краси** і гармонії;
- 4) знаходження власного життєвого шляху, особистого покликання, само-розкриття та злиття з Абсолютом, що відчувається як досягнення **блага** і прийняття благодаті.

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – Изд. третье, стереотипное. Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 368 с.
2. Бадалова М.В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С.28-30.
3. Дмитренко А.К. Мотиваційні та світоглядні аспекти вибору професії психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С.31-34.
4. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С.13-19.
5. Кадикова Т.А. Особенности динамики ценностных ориентаций студентов-психологов // Автореферат дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01. (ОНУ ім. І.І.Мечникова). – Одеса, 2002. – 17 с.
6. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ “Міжнародна фін. агенція”, 1998. – 220с.
7. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики. – К.: РУТА, 2001. – 160 с.
8. Кузнецов М.А. Факторы эмоционального отношения к учению // Вісник Харківського національного університету. – Серія “Психологія”. 2002. – № 576. – С.114-117.
9. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / Пер. с англ. – Киев–Донецк, 1994. – 52 с.
10. Турлакова Н.Б. Усвідомлення мети, мотиву і стратегії учбово-пізнавальної діяльності в процесі планування індивідуальної програми навчання в технології саморозвитку // Вісник Харківського національного університету. – Серія “Психологія”. – 2002. – № 576. – С.202-204.
11. Яковенко О., Мазур Т. Становлення професійної орієнтації і професійних уявлень студентів-психологів // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи. – Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (27–28 лютого 2003). – Тернопіль, 2002. – С. 14-20.

The article makes a comprehensive analysis of representative points of view, which are connected with problems of axiopsychologic conditions of future psychologist's professional education. At concretisires an axiologic model of individual conciseness development, which is offered by Z. S. Karpenko. At means a process of professional and individual forming of psychologists.

ЗГОРАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Постановка проблеми. Невід’ємною складовою способу життя людини, важливим засобом формування та розвитку її як особистості є діяльність. Успішне виконання професійних обов’язків викликає позитивні емоції в особистості, тоді як професійна неспроможність веде до появи згорання чи професійної деформації.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури показав, що поняття “згорання” є надзвичайно “розмитим”, що приводить до підміни його іншими термінами. Актуальною є проблема визначення місця феномену згорання в структурі інших понять, які пов’язані з професійним розвитком особистості. Спробуємо здійснити порівняльний аналіз поняття “згорання” та “професійна деформація” через виокремлення їх спільних та відмінних сторін.

Предметом теоретичного аналізу є взаємозв’язок “згорання” і професійної деформації. **Мета статті** полягає у розкритті сутності феномену “згорання” через порівняльний аналіз з поняттям професійна деформація. Завданням наукового пошуку є аналіз характерних проявів “згорання” і деформації у професійній діяльності та виявлення їх спільних і відмінних рис.

Особливістю професійної діяльності є не тільки перетворення зовнішнього світу, а й пристосування його до різноманітних потреб людини. Професіоналізація – це одна із сторін соціалізації і, отже, розвитку особистості. Фактором розвитку особистості є професійний еталон, вибір якого пов’язаний з розв’язанням проблеми сенсу життя. При цьому центральним протиріччям, що забезпечує розвиток особистості, є протиріччя між образом Я і цим еталоном. Стереотипний, схематизований професійний еталон робить неможливою повноцінну інтеграцію особистісного досвіду, а професійне становлення у цьому випадку є навіть перешкодою для розвитку особистості. Становленню особистості сприяє тільки індивідуалізований професійний еталон, тобто прийнятий особистістю з врахуванням її індивідуальних особливостей, оскільки він виражає аутентичне природі конкретної людини цілепокладання.

В.Орел визначає згорання як стан емоційного, фізичного та розумового виснаження, що виникає після тривалого, інтенсивного спілкування у професійній діяльності з клієнтами, пацієнтами чи учнями [4].

На думку К.Маслач та М.Лейтер, згорання – це результат невідповідності між особистістю та професійною діяльністю, наслідок невідповідності між очікуваннями особистості та реаліями професійної діяльності. Дослідники виокремлюють шість сфер невідповідностей між особистістю та професією:

- між вимогами, які висуваються до працівника та його ресурсами. Основним є завищені вимоги до особистості та її можливостей. Згорання може привести до погіршення якості роботи та розриву стосунків між колегами;
- між прагненням працівників мати більшу самостійність у своїй професійній діяльності, визначати способи досягнення тих результатів, за які вони несуть відповідальність, та жорсткою і нерациональною політикою адміністрації щодо організації робочої активності та контролем за нею. Результат – виникнення почуття непотрібності, марності своєї діяльності, відсутність відповідальності за неї;
- між роботою та особистістю. Причиною виникнення невідповідності є відсутність винагороди, що сприймається працівником як невизнання його праці;
- між особистістю та професійною діяльністю через втрату почуття позитивної взаємодії із співробітниками. Коли працівники ізольовані один від одного або мають формальні соціальні контакти, вони не можуть задовольнити своє природне прагнення почувати себе повноцінними й повноправними членами групи, відчувати підтримку, схвалення, розраду від тих, кого люблять і поважають. Найбільш деструктивним елементом у групі є постійні та невирішені конфлікти між людьми. Вони продукують почуття фрустрації, ворожості, применшують можливість особистості одержати соціальну підтримку;
- між особистістю та роботою, що може виникнути за відсутності уявлення про справедливість. Справедливість забезпечує уявлення про самоцінність працівника;
- між етичними принципами особистості та вимогами професійної діяльності (наприклад, від людини вимагають говорити те, що не відповідає дійсності тощо).

К.Маслач, описуючи “згорання”, наголошує, що розглядає його як *синдром*, який свідчить про втрату фахівцем позитивних почуттів. Вона вперше зробила спробу виокремити прояви синдрому “згорання”, серед яких виділяє: почуття емоційного виснаження (людина відчуває, що не може віддаватися роботі так, як раніше), дегуманізацію, деперсоналізацію (тенденція розвивати негативне ставлення до клієнтів, пацієнтів), негативне самосприйняття у професійному плані (нестача почуття професійної майстерності, відсутність співчуття і поваги до того, хто звертається по допомогу).

Е.Махер, вивчаючи синдром “згорання”, виділяє такі його ознаки, як втома, виснаження, психосоматичні недомогання, безсоння, негативне ставлення до клієнтів, негативне ставлення до своєї професійної діяльності, мізерність репертуару робочих дій, зловживання хімічними агентами (тютюном, кавою, алкоголем, наркотиками), відсутність апетиту або навпаки – переїдання, нега-

тивна Я-концепція, агресивні почуття (драгітлівливість, напруженість, тривожність, неспокій, схвильованість, гнів), занепадницький настрій та пов'язані з ним емоції (цінізм, песимізм, почуття безнадійності, провини) [6]. Отже, можна зробити висновок, що ознаками згорання є зміни у поведінці, почуттях, мисленні, здоров'ї.

Н.Калька виокремлює наступні причини різкого підвищення рівня “згорання” серед учителів: організація навчально-виховного процесу в школі (методичні вимоги до вчителів, умови праці); особистісні характеристики учнів (бар'єр темпераменту), характерологічні особливості учнів (акцентуації характеру, спрямованість особистості, самооцінка, ціннісні орієнтації); перехід на дванадцятибальну систему оцінювання; стан здоров'я вчителів; претензії батьків до вчителів щодо їхніх вимог до дітей; матеріальне незадоволення від професії; високі вимоги з боку адміністрації та ін.

Професійна деформація особистості – це вплив професійної діяльності особистості на формування у неї стійких зразків поведінки та мислення, порушення структури особистості, звуження кола інтересів та потреб до суто професійних.

Професійна деформація відноситься в основному до життя поза роботою. До ознак професійної деформації відносяться не тільки порушення у діяльності, але й такі професійні зміни в особистості, які не відповідають нормам професійної етики та деонтології, не схвалюються суспільною думкою. Прикладом є те, що при професійній деформації лікарів, вони починають недооцінювати активну роль пацієнта у лікуванні, відчувають брак чуйності до хворого. Друга ознака професійної деформації – це “професійний погляд”, наприклад, досвідчені лікарі за зовнішніми ознаками людей автоматично діагностують наявність захворювань, навіть поза службовою ситуацією.

Р.Грановська вважає, що професійна деформація проявляється у стереотипних діях. Спочатку стереотипи прискорюють і підвищують ефективність роботи, але коли вони починають домінувати, сприйняття ситуації стає спрощеним, а впевненість у непогіршеності використовуваних методів, у своїх можливостях – зайвою, що знижує аналітичні здібності, гнучкість мислення і вміння поглянути на речі з іншої позиції.

Вплив професії на особистість можна оцінити перш за все за модальністю (позитивний чи негативний вплив). С.Безносів вважає, що найбільш точним параметром для класифікації буде використання поняття “норма”, по відношенню до якої оцінюється той чи інший прояв особистості. Але слід використовувати два види норм: поняття “норма діяльності”: цілі, принципи, технології, методи і поняття “норма професійної етики”. У цьому проявляється єдність двох підходів до дослідження професійної деформації – діяльнісного та особистісного. Найбільш розповсюдженою причиною професійної деформації, як стверджує

вчений, є специфіка діяльності, якою займається людина. Він вважає, що в одних професіях ризик виникнення професійної деформації дуже високий, а в інших – низький. Іншою не менш важливою причиною професійної деформації є розподіл праці і більш вузька спеціалізація фахівців. Різні характеристики особистості – індивідуальні, особистісні, суб'єктивні можуть обумовлювати характер і динаміку професійної спеціалізації і деформації. Р.Грановська пише: “Професійна роль багатогранно впливає на особистість, пред'являючи людині певні вимоги, вона тим самим змінює особистість. Щоденне розв'язання протягом багатьох років типових задач удосконалює не тільки професійні знання, але й формує професійні звички, визначає стиль мислення і спілкування. Здійснення певної соціальної чи професійної ролі, особливо якщо вона значима для особистості і виконується нею тривалий час, здійснює значний вплив на такі елементи структури її особистості, як установки, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, ставлення до інших людей”. Таким чином, особистість певною мірою характеризується системою засвоєних ролей.

У професійній деформації можна виокремити два компоненти: 1) схильність до деформації – ще до зіткнення зі своєю майбутньою роботою в особистості вже є риси характеру та особливості особистості, притаманні представникам цієї професії. Вони можуть усвідомлюватися особистістю, сприйматися як бажані і викликати гордість (наприклад, бажання допомагати людям) чи, навпаки, бути неусвідомлюваними, подавлятися чи приховуватися (наприклад, інтерес до приватного життя інших людей). Серед психологічних чинників, що визначають схильність до деформації, виділяють: емоційну напругу, яка сприяє розвитку негативних особистісних процесів; високу інтенсивність праці; хронічний дефіцит часу; відсутність необхідної свободи в процесі вироблення та прийняття рішень; стреси, що викликані умовами та результатами праці (занадто високий або низький рівень відповідальності, придушення ініціативи, невикористання досвіду, кваліфікації, можливостей працівника тощо); наявність конфліктних ситуацій; неадекватні винагороди за виконану роботу; неадекватна підтримка з боку керівників; постійні і невинувато часті нотації та зміни, переміщення; 2) власне професійну деформацію – професійна діяльність розвиває ці особистісні особливості, окреслює та рельєфно виділяє їх, що може врешті-решт призводити до деформації особистості.

Знайомлячись зі статтями у фахових виданнях, ми не зустрічали чітко окресленого поняття “схильність до згорання” чи “готовність до згорання”, хоча наявність даних понять впливала із їх контексту. Саме тому, на нашу думку, логічно було б виокремити термін “схильність до згорання”. Розглядаючи психологічні чинники, що визначають схильність до деформації та причини, які детермінують виникнення згорання, доходимо висновку, що вони є одними й тими самими. Відповідно виникає запитання, якщо детермінанти виникнення

згорання та деформації тотожні, то чому в одних людей з'являються прояви згорання, а в інших – деформації. Відповідь на дане питання може дати поняття “схильності особистості до згорання чи до деформації”: певний набір особистісних настанов та психофізіологічних властивостей якраз є тим психологічним фільтром, що зумовлює виникнення описаних феноменів, тобто одні й ті самі дезадаптуючі чинники по-різному можуть впливати на різних індивідів.

Щодо мотиваційної сфери особистості фахівця, то до її деформацій дослідники відносять: замкненість мотиваційної сфери фахівця тільки на власних інтересах, відсутність відображення в ній суспільних потреб; розгляд чергової посади тільки як особистої успішності, що призводить до уникнення відповідальності; домінування над іншими, завищена самооцінка, що веде до зниження результатів роботи, формування комплексу власної винятковості.

Процес професійної деформації у педагогічній діяльності має свої особливості. Розглянемо основні показники професійної деформації педагога детальніше:

1. Перенесення манери професійного спілкування (методів, прийомів) на позапрофесійну сферу, а саме:
 - менторська, дидактична манера спілкування, яка корисна певною мірою у школі, але не у сфері міжособистісного спілкування; авторитарність, що є типовою для вчителів, потрібна для керування шкільним дитячим колективом, але надмірна авторитарність сприяє розвитку у дітей неадекватної самооцінки та неврозів;
 - спрощений підхід до проблеми, уміння, необхідне у школі, оскільки допомагає складні речі зробити доступними для дітей, проте, поза професійною сферою вона породжує надмірну прямотинність, негнучкість мислення;
 - пригнічене авторитаризмом та дидактичністю почуття гумору;
 - використання мовних штампів, трафаретність у підходах та судженнях приводить до зниження рівня професіоналізму.
2. Надмірна узагальненість у сприйнятті учнів, сприйняття кожного конкретного учня тільки як типового представника, не враховуючи його конкретних особливостей, а тим самим, знижуючи ефективність впливу на нього.
3. Професіоналізація особистого життя. Емпіричні прояви спостерігаються у стійкій заклопотаності професійними справами, навіть поза роботою, коли разом із зошитами для перевірки учнівських робіт вчитель приносить додому професійні думки, переживання, проблеми.
4. Зміни в образі Я, емпіричні прояви якого:
 - стійка завищена професійна самооцінка;
 - поблажливість в оцінці професійних якостей колег по роботі;
 - хвороблива реакція на критику своєї діяльності;
 - фіксована орієнтація на власний досвід.

Початковий рівень деформації характеризується непостійними емпіричними проявами. Глибинний рівень характеризується постійними емпіричними проявами за всією системою показників. Людина потрапляє в повну залежність від професійної діяльності, її деформовані якості функціують переважно у автономному режимі, тобто вони не просто актуалізуються за сприятливих умов, а самі “шукають” та “створюють” ситуації для власного прояву [2].

Результати теоретичного аналізу проблеми. Виникнення і згорання та професійної деформації тісно пов'язано з професійною діяльністю. Відмінність у тому, що про згорання прийнято говорити у контексті професійної діяльності, а професійна деформація відноситься до позапрофесійної сфери. Використовуючи умовну опозицію “фахівець – особистість”, можна більш наочно окреслити відмінність між цими двома феноменами. “Я як фахівець” – це частина особистості, яка відповідає за виконання професійних обов'язків і є носієм необхідних для цього знань, етичних установок, принципів і максимально проявляється у професійній діяльності. “Я як особистість” – це центральна частина особистості, яка включає в себе деякі уявлення про життя і про себе, життєві установки та принципи. В основному вона проявляється в особистому житті людини. Користуючись цими визначеннями, професійну деформацію можна представити як розширення впливу “Я – професійного” на сферу діяльності “Я – особистісного”: приходячи додому, людина продовжує поводитися як фахівець; згорання можна окреслити як втрату контролюючої ролі “Я професійного” і вторгнення “Я особистісного” в сферу професійної компетентності: на роботі фахівці “по-людськи” втомлюються, відчувають роздратування, негативні емоції.

Існує думка, що згорання є одним із проявів професійної деформації особистості, а точніше, воно є складовою деформації (В. Бойко). На нашу думку, незважаючи на велику кількість спільних сторін згорання та професійної деформації, це є два абсолютно різні феномени: згорання і деформація схожі між собою явища за природою виникнення, проте вони мають різну структуру та симптоматику. Так, при згоранні, як правило, самооцінка занижена, а при деформації – завищена. Фахівець може мати одночасно як прояви згорання, так і прояви професійної деформації, а може маючи “згорання” не мати професійної деформації (і навпаки). Причому, під професійною деформацією розуміють сформовані у професії деякі аспекти особистості, які мають негативний відтінок і проявляються більшою мірою у непрофесійному житті, а згорання визначають як чисто професійний феномен. Незважаючи на логічність даної точки зору, тут спостерігається ряд суперечливих моментів. По-перше, хибною є думка про те, що згорання та професійна деформація є виключно негативними феноменами. І згорання, і професійна деформація можуть здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на особистість. Наприклад, лікар, який після

одного погляду на хворого, може визначити його стан і поставити діагноз має “позитивну” деформацію, а лікар, який поза роботою, наприклад, на вулиці, у транспорті ставить людям діагнози має “негативну” деформацію. Згорання на від’ємному полюсі може приводити до емоційного, розумового та фізичного виснаження особистості. У позитивному значенні згорання слід розглядати як творче “горіння”, психологічний захист від негативних емоцій.

По-друге, логічно припустити, що той негативний вплив, який здійснює згорання на діяльність та самопочуття, не може не проявитися і в інших, непрофесійних сферах життя індивіда.

По-третє, згорання не залежить від тривалості професійної діяльності, тоді як при деформації така залежність має місце [4]. За результатами емпіричного дослідження В. Медведєва, така ймовірність при відсутності планомірної та корекційної роботи виглядає наступним чином: до 5 років професійної діяльності виникнення деформації майже неможливе; 6–10 років – ймовірність переважно середня з тенденцією до високої; 11–15 років – ймовірність дуже висока та висока; понад 15 років – деформація практично неминуха або ймовірність дуже висока [2]. Отже, з вищесказаного випливає, що професійна деформація проявляється на більш пізніх етапах професійної кар’єри, тоді як згорання може виникнути і на початку професійної діяльності як результат невідповідності між вимогами професії та домаганнями особистості.

Висновки. Таким чином, і згорання, і професійна деформація є багатоконпонентними утвореннями, позитивні та негативні симптоми яких проявляються і в професійній, і в непрофесійній сферах.

Проблема дослідження феномена згорання потребує чіткого окреслення його статусу серед усталених у психолого-педагогічній літературі понять (криза, дезадаптація, фрустрація, психологічний захист, екзистенційний вакуум та ін.), а проведений порівняльний аналіз згорання та професійної деформації є першою спробою у дачому напрямку дослідження.

1. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Проблема синдрому “професійного вигорання” в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: Нора – Друк, 2001. – Вип. 21. – С.210-217.
2. Медведєв В.С. Психологія професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ // Автореф. докт. дис. – К., 1999. – 26 с.
3. Мешко Г., Мешко М. Синдром “емоційного згорання” вчителя у контексті професійної діяльності шкільного психолога // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного

психолога і соціального педагога в умовах вищої школи. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – С. 105-115.

4. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – № 1. – С. 90-101.
5. Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов / Сост. и общая редакция Л.В.Винокурова. – СПб.: Питер, 2001. – С. 409-423.
6. Форманюк Т.В. Синдром “эмоционального сгорания” как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57-64.

The burnout is an emotional, physical and mental exhaustion, which a specialist may have after a long-lasting communication with a client, a patient or a pupil. It must be mentioned that burnout must be differed from the notion „deformation”. The first difference is that burnout appears on different stages of a professional activity, when deformation appears at the end of it. Second – the burnout is characterized by the lowery of self-esteem; deformation – by its ongoing.

МІСЦЕ І РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЙОГО ОСОБИСТІСНОМУ ПРОФІЛІ

Актуальність проблеми. Керівник загальноосвітньої школи в системі управління закладами освіти – це, перш за все, особистість, з її яскраво вираженим духовним, психофізіологічним, інтелектуальним потенціалом. Отже, особливої ваги набувають професійно важливі якості особистості керівника загальноосвітньої школи, які є необхідними для засвоєння спеціальних знань і навичок та досягнення найбільшої ефективності в управлінській діяльності.

Ступінь дослідження проблеми. У зв'язку з цим сучасна наукова думка в галузі психології управління характеризується посиленням уваги до особистісної ідентифікації, вивченням рушійних сил розвитку особистості керівника, акцентуацією уваги на власній внутрішній активності суб'єкта, пошуком детермінант і механізмів розвитку керівника, урахуванням психологічних умов розвитку в системі формування управлінських кадрів (Г.О.Балл [1], В.Г.Заикин [2], Л.М.Карамушка [3], О.В.Киричук [4], Н.Л.Коломінський [5], Л.Е.Орбан-Лембрик [6] та ін.).

Мета повідомлення: з'ясувати місце і роль комунікативних якостей та властивостей в особистісному профілі керівника.

Управлінська діяльність керівника загальноосвітньої школи – це перш за все взаємодія з людьми, які виступають суб'єктами впливу керівника і водночас активними учасниками управлінського процесу. Оскільки всі компоненти діяльності керівника реалізуються на основі безпосередніх або опосередкованих взаємодій, то особливої уваги набуває принцип гуманістичної спрямованості на людину. І цей, як ніякий інший, соціальнопсихологічний за своєю суттю процес залежить від комунікативного потенціалу керівника загальноосвітньої школи. В довідковій літературі поняття “потенціал” визначається як можливість, наявність сил, які можуть бути пущені в хід і використані як можливості подальшого росту і розвитку, саморозвитку в якості певної цілісності, системи, як вимірвач ступеня сили того чи іншого явища, впливу на процеси, предмети, що його оточують [8]. Поняття “потенціал” можна застосовувати для характеристики окремих сторін суспільства. Для прикладу: економічний, науковий, комунікативний, технічний та ін. потенціал.

Нашу увагу привертає визначення комунікативного потенціалу особистості та його використання В.В.Рижовим, адже окремі з його положень і трактувань увійшли і до нашого визначення цієї категорії. Автор надає даному поняттю декількох значень [7]:

По-перше, комунікативний потенціал особистості – це система психологічних властивостей і якостей особистості, що набувається в реальних умовах спільної діяльності з іншими людьми і в реальному спілкуванні з ними. Згідно цієї точки зору, комунікативний потенціал особистості є динамічною системою, такою, що розвивається.

По-друге, комунікативні властивості характеризують особистість з боку її можливостей як конкретного учасника спільної з іншими людьми реальної діяльності та визначають ефективність такої участі, а, відповідно, глибину і повноту входження в спільну діяльність і співпрацю, повноцінність входження в групу, у людську спільноту.

По-третє, в особливих видах діяльності і в специфічних умовах, що висувають до особистості підвищені вимоги, комунікативні властивості виступають як внутрішні резерви особистості, що забезпечують ефективність її діяльності в цих умовах. Підкреслюється, що особливо значущими є ситуації і умови психологічної діяльності, що пов'язані з публічністю роботи індивіда, багатоплановістю, взагалі її комунікативною сутністю, а також спілкування в емоційно напружених обставинах типу конфліктів тощо.

Отже, що стосується особистості керівника загальноосвітньої школи, то під його комунікативним потенціалом розуміємо внутрішньо притаманні керівникові наявні комунікативні можливості, об'єктивні і суб'єктивні, що проявляються як свідомо, так і стихійно. Реалізуючи свої потреби, керівник за допомогою спілкування вступає у різноманітні відносини, що існують у школі, – соціальні, виробничі, моральні, політичні тощо. Загальноосвітня школа – це той соціальний інститут, де соціальні відносини відображають діяльність учасників управлінського процесу з приводу їх становища у суспільстві та ролі у суспільному житті і формуються з приводу реалізації власне соціальної взаємодії, що виникає між різними соціальними спільнотами та індивідами, особами. У процесі навчання і виховання неминує виникати потреба у такому виді діяльності, як управління, що передбачає планування, організацію, мотивацію, контроль, а також тісно пов'язану з цими функціями комунікацію. Таким чином, спілкування в навчально-виховному процесі – це атрибутивна властивість управління. Воно породжене необхідністю здійснення цього процесу і має на меті діалектичну взаємодію між суб'єктами управління, між суб'єктом і об'єктом управління для досягнення поставлених цілей. Отже, управлінська діяльність, що існує в закладі середньої освіти, це діяльність людей, між якими складаються, окрім організаційно-технічних, соціально-економічних і певні соціально-психологічні відносини. Соціально-психологічний аспект управління передбачає урахування таких закономірностей, які походять як із суспільної, так і з біологічної зумовленості людської поведінки та людських відносин – міжособистісних, міжгрупових, внутрішньо особистісних, що характеризують у сукупності

ставлення людей до роботи, до нагромадження і використання ними свого інтелектуального, морального, професійного і водночас комунікативного потенціалу.

Питання про оптимальну реалізацію комунікативного потенціалу керівника закладу освіти, оптимальне його входження в систему спільного навчально-виховного процесу нерідко ставиться і вирішується занадто спрощено – у вигляді аналізу товариськості–нетовариськості, комунікабельності–некомунікабельності, відповідальності–невідповідальності особистості. Комунікативний потенціал особистості керівника загальноосвітньої школи нами трактується як наявність у нього специфічних особистісних якостей, здібностей, комунікативних знань, вмій та навичок, мотивів, що в системі складають комунікативну структуру особистості та її індивідуальний стиль при здійсненні управлінської діяльності, при взаємодії і співпраці з учасниками навчально-виховного процесу. Названі властивості розвиваються і формуються у спілкуванні і закріплюються у структурі особистості керівника як своєрідна життєва позиція, котра впливає на життєву перспективу людини. В даному випадку життєва позиція виконує функцію подальшого вдосконалення реальної практичної управлінської діяльності керівника. При цьому суспільна детермінація не тільки не виключає, але й передбачає самостійне, активне, творче начало керівника у здійсненні ним функцій управління загальноосвітньою школою, у переводі потенційних комунікативних властивостей в актуальні і закріплення останніх в повсякденній практичній управлінській діяльності.

В цілому, сила прояву комунікативного потенціалу особистості керівника визначається мірою виразу потреби у спілкуванні, яка розуміється і як самостійна специфічна установка особистості на спілкування із собі подібними, і як почуття любові, міжособистісне тяжіння, потреба у соціальному контакті, і як вроджений інстинкт спілкування та ін. Акцентуємо також увагу на важливості в структурі комунікативного потенціалу перцептивно-рефлексивних та емоційно-емпатійних можливостей керівників загальноосвітніх шкіл, адже для ефективності гуманістичного управління керівникові слід організувати комунікацію з урахуванням існуючих інформаційних блоків сприйняття і будувати управлінські впливи на позитивному емоційному сприйнятті інформації. Водночас використання емпатії і рефлексії збагатить палітру спілкування керівника на емоційно-інтуїтивному рівні, адже ці механізми є важливими ознаками взаєморозуміння в спілкуванні з учасниками навчально-виховного процесу. Емоційна природа емпатії виявляється саме в тому, що ситуація іншої людини, партнера по спілкуванню, не стільки “продумується”, “скільки відчувається”. А рефлексія – це не просте розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє свого партнера, своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення один одного, глибоке, послідовне відображення, змістом якого є відтворення внутрішнього світу

партнера по взаємодії, причому в цьому внутрішньому світі відображається внутрішній світ першого.

При цьому важливо з'ясувати, якому з каналів емпатії надають перевагу керівники, хоча кожен із них є важливим, але розкриває особливості змістовного боку емпатії. Так, раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення на сутність іншої людини. Він не має багато спільного з розумом, це скоріше спонтанний інтерес до іншої людини, зумовлений її буттям як таким. Щодо емоційного каналу емпатії, то він фіксує здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, співчувати. Це – своєрідний зворотний зв'язок між суб'єктами взаємодії. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнера, опираючись на досвід, який зберігається в підсвідомості індивіда. Стосовно установок, які сприяють емпатії, то вони полегшують або утруднюють дії всіх емпатичних каналів. Проникаюча здатність – важлива комунікативна якість людини, яка дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Ідентифікація – уміння розуміти іншу людину на основі співпереживання, постановки себе на місце партнера. В основу покладено легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Загалом, специфіка прояву комунікативного потенціалу керівника загальноосвітньої школи полягає в тому, що метою цього прояву є зміна, корекція, розвиток як самої особистості, так і інших учасників управлінського процесу. Він спрямований на створення сприятливого соціально-психологічного середовища організації, на оптимізацію роботи інших людей, а на рівні безпосереднього впливу на дітей – на психологічну оптимізацію навчальної діяльності та стосунків між педагогами і учнями всередині учнівського колективу. Саме тому значення комунікативного потенціалу набуває особливої ваги. Предметом управлінської діяльності переважно є люди, тому комунікативний потенціал проявляється у взаємодії і поза самою взаємодією учасників управлінського процесу він актуалізуватися не може. Мета прояву комунікативного потенціалу – вплив на співрозмовника, зміна його програми поведінки, долучення партнера до досвіду і цінностей ініціатора спілкування, водночас – долучення самого його ініціатора до цінностей партнера. Оскільки соціально-психологічна ситуація в управлінні освітою часто змінюється, то це потребує гнучкості прояву комунікативного потенціалу керівника у реагуванні на зміни, відповідної комунікативної реактивності.

Характеризуючи процес професійного становлення керівника закладу середньої освіти як зростання його комунікативних можливостей в межах переходу потенційного в актуальне, можна констатувати, що цей процес є становленням стійких комунікативних зв'язків і відносин, які сприяють ефективності його управлінської діяльності.

Досліджуючи компоненти особистісного профілю керівника загальноосвітньої школи, ми запропонували керівникам із сорока якостей, необхідних в управлінській діяльності вибрати 20 найбільш значущих і прорангувати їх за мірою важливості. Паралельно така робота проводилась із експертами. Для зручності якості, виділені керівниками і експертами, ми систематизували в такі чотири групи:

1. Якості, пов'язані із ставленням керівника до самого себе, своєї особистості, саморозвитку: вимогливість до себе, здатність володіти собою, орієнтація на особистісний розвиток, самокритичність, освіченість, професіоналізм та ін.
2. Якості, пов'язані із виконанням управлінської діяльності: відповідальність, компетентність, творчість, відданість роботі, працездатність, організованість, принциповість, послідовність, енергійність, авторитетність та ін.
3. Якості, пов'язані із ставленням до учасників управлінської взаємодії: любов до дітей, вимогливість до підлеглих, об'єктивність оцінювання підлеглих, заохочення ініціативи підлеглих, гуманність, гнучкість у стосунках та ін.
4. Власне комунікативні якості: тактовність у спілкуванні, комунікативна компетентність, комунікабельність, емпатійність, врівноваженість у спілкуванні, здатність до соціальної взаємодії та ін.

Найбільш високі оцінки серед експертів за ознакою значущості одержали три групи якостей: друга група – якості, пов'язані з виконанням управлінської діяльності, третя група – якості, пов'язані із ставленням до учасників управлінської діяльності, четверта група – власне комунікативні якості. При цьому третя група якостей має найвищі оцінки значущостей. Це свідчить про те, що якості цієї групи відіграють важливу роль у спільній діяльності керівників, у налагодженні оптимальної взаємодії між учасниками управлінського процесу.

Керівники на підставі самооцінки дещо по іншому оцінили важливість якостей в своїй управлінській діяльності. Розходження їх оцінки з думкою експертів показано в таблиці 1.

Як показують емпіричні дані нашого дослідження, комунікативні уміння і навички є домінуючими в структурі операційних властивостей особистісного профілю керівника загальноосвітньої школи (див. рис. 1). Це також актуалізує проблему детального вивчення складових комунікативного потенціалу керівника загальноосвітньої школи та особливостей його прояву як недостатньо висвітлену в науковій літературі, але життєво необхідну, що постає з реальної практики.

Показники оцінювання значущості якостей керівниками і експертами

Вибір керівників	Ранг якостей за ступенем їх значущості	Вибір експертів
Відповідальність	1	Гуманність
Компетентність	2	Гнучкість у стосунках
Освіченість	3	Любов до дітей
Професіоналізм	4	Об'єктивність оцінювання підлеглих
Вимогливість до себе	5	Здатність до соціальної взаємодії
Гуманність	6	Комунікабельність
Творчість	7	Заохочення ініціативи підлеглих
Орієнтація на особистісний розвиток	8	Компетентність
Самокритичність	9	Відповідальність
Демократизм у спілкуванні	10	Організованість
Об'єктивність оцінювання підлеглих	11	Тактовність у спілкуванні
Любов до дітей	12	Врівноваженість у спілкуванні
Гнучкість у стосунках	13	Творчість
Тактовність у спілкуванні	14	Послідовність
Здатність до соціальної взаємодії	15	Демократизм у спілкуванні
Організованість	16	Вимогливість до себе
Заохочення ініціативи підлеглих	17	Освіченість
Послідовність	18	Орієнтація на особистісний розвиток
Врівноваженість у спілкуванні	19	Самокритичність
Комунікабельність	20	Професіоналізм

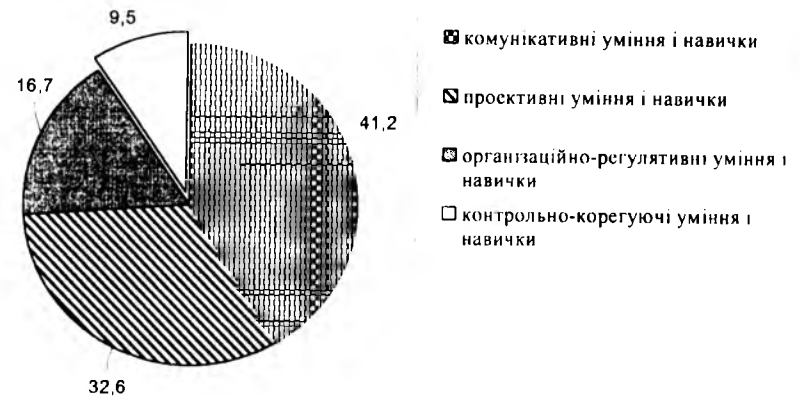


Рис. 1. Структура операційних властивостей особистісного профілю керівника загальноосвітньої школи

Характер труднощів в управлінській діяльності керівників загальноосвітніх шкіл

№ п/п	Труднощі, які найбільш часто зустрічаються в роботі	К-сть позит. виборів у %
1	Бажання навчатися, самовдоскопалюватися	23,0
2	Поповнення знань з психології спілкування	28,3
3	Правильне осмислення і оцінювання своїх дій під час спілкування	46,8
4	Передбачення ходу ведення діалогу	54,5
5	Вирішення управлінського завдання	23,3
6	Ведення фінансово-господарської діяльності	21,3
7	Роздача наказів і розпоряджень	10,3
8	Співпереживання співрозмовнику	61,0
9	Врахування етнопсихологічних особливостей спілкування	46,8
10	Оцінювання, аналіз своїх вчинків	18,3
11	Підбір і розстановка кадрів	17,8
12	Керівництво педагогічним колективом	22,3
13	Стимування емоцій під час спілкування	48,3
14	Ставлення до підлеглих як до рівноправних учасників діалогу	64,8
15	Розуміння мотивів інших учасників управлінської взаємодії	73,8
16	Вміння ставити себе на місце підлеглого	82,4
17	Вміння переконувати співрозмовника в своїй правоті	32,4
18	Стимування хвилювання під час виступу перед підлеглими	30,04

дових особистісного профілю керівника закладу середньої освіти, з'ясування ролі й місця комунікативного потенціалу в його особистісному профілі.

Висновки. В цілому, вивчення специфіки прояву соціально-психологічних особливостей управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи в реальній практиці дозволяє констатувати наступне:

- хоча комунікативні знання перебувають у полі зору керівників загальноосвітніх шкіл, проте на практиці вони застосовуються не ефективно, про що свідчать труднощі, які виникають в управлінні (більшість з них соціально-психологічного характеру);
- керівники загальноосвітніх шкіл завищують свої комунікативні вміння. Водночас реальна управлінська практика показує наявні резерви у використанні й актуалізації складових свого комунікативного потенціалу;
- аналіз результатів прояву домінуючих мотивів в управлінні загальноосвітньою школою свідчить про падіння управлінської мотивації, про кризу мотивації соціально-психологічного характеру; аналіз оцінювання якостей, що властиві керівникам, свідчить про зниження значущості серед них комунікативних, про недооцінку керівни-

Тільки оглядові дані дослідження показали, що керівники загальноосвітніх шкіл усвідомлюють необхідність комунікативних знань в практичній діяльності. Наявність комунікативних знань і вмінь у керівників показано в табл. 2.

Таблиця 2

Комунікативні знання та вміння керівників загальноосвітніх шкіл (експертна оцінка та самооцінка в балах)

Знання / вміння	Самооцінка	Експертна оцінка	Величина розходження
Комунікативні знання	3,6	2,5	1,1
Комунікативні вміння	3,8	3,2	0,6

Як видно з таблиці, керівники завищено оцінюють свої комунікативні можливості. Для перевірки даного твердження ми вирішили запропонувати їм оцінити труднощі, які найбільш часто зустрічаються в управлінській діяльності. Характер труднощів був розподілений нами за такими ознаками:

а) труднощі, пов'язані безпосередньо з виконанням управлінської діяльності (виконання управлінських функцій, ведення адміністративної роботи, підбір та розстановка кадрів, прийняття управлінських рішень та ін.);

б) труднощі, зумовлені недостатнім рівнем розвитку складових комунікативного потенціалу (невміння проводити ділову бесіду, неволодіння методами переконуючого впливу, низька культура спілкування, великі дисперсійні втрати, переважання бар'єрів спілкування, незнання ефектів перцепції і т.ін.);

в) труднощі, пов'язані з психологічними особливостями характеру особистості керівника.

Керівникам пропонувалося оцінити характер труднощів за шкалою “важко” – “неважко”. Так як ми і передбачали, керівники, незалежно від віку відчують труднощі в професійній управлінській діяльності, пов'язані із недостатньою актуалізацією свого комунікативного потенціалу (див. табл. 3).

Так, на труднощі у поповненні знань з психології спілкування вказало 28,3% опитаних, що свідчить про готовність керівників вчитися, наявність резерву у саморозвитку. Такий стан справ корелює з труднощами у самовдосконаленні (23,4%), а також із високими комунікативними знаннями, показаними в таблиці. Але наявність знань сама по собі не означає вмиле їх використання, тобто не завжди знання й уміння переходять в категорію навичка – дія, доведену до автоматизму, яка характеризується високою мірою засвоєння і відсутністю елементарної свідомої регуляції і контролю, про що переконливо свідчать дані нашого дослідження.

Модельне уявлення про соціально-психологічні особливості ефективності управлінської діяльності керівника загальноосвітньої школи передбачає накреслення соціально-психологічної моделі управлінської взаємодії, виявлення скла-

ками своїх особистісних комунікативних можливостей в управлінській діяльності, що актуалізує проблему розвитку названих якостей зокрема та ефективного використання складових комунікативного потенціалу керівника загалом;

- більш конкретного та ґрунтового вивчення потребують ті соціально-психологічні особливості, що пов'язані із стильовими особливостями керівництва, з ціннісною детермінацією управлінської діяльності керівника, впливом потребово-мотиваційної сфери на задоволеність управлінською взаємодією.

1. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
2. Зазыкин В.Г., Чернышев А. П. Менеджер: психологические секреты профессии. – М., 1992. – 165 с.
3. Карамушка Л.М. Психология управления заведениями средней освіти: Монография. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
4. Киричук О.В. Гуманізація управлінської взаємодії в умовах трансформації освітніх закладів в Україні // Приложение № 3(8) к научному журналу “Персонал”. – № 1(55). – К.: МАУП, 2000. – С.11-14.
5. Коломінський Н.Л. Науково-психологічні засади менеджменту в освіті // Освіта і управління. – 1998. – № 3. – С.67-74.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Вплив соціально-психологічних чинників на ефективність управлінської діяльності керівника // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – Вип. 3. – Ч. 1. – С.23-34.
7. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки // Автореферат дис. ... докт. психол. наук. – Н. Новгород, 1995. – 37 с.
8. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – К., 1999. – 19 с.

In article the author considers a question about place and role of communicative potential of leader of secondary education establishment in his personality profile. The attention applies on difficulties in addition to knowledges from the intercourse psychology and ways of their overcoming.

ОСОБЛИВЕ І ЗАГАЛЬНЕ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ ЗМІСТІ СИМВОЛІКИ ТЕМАТИЧНИХ МАЛЮНКІВ (НА МАТЕРІАЛІ ПСИХОАНАЛІЗУ МАЛЮНКІВ УЧАСНИКІВ АСПН)

Актуальність проблеми. Одним із пріоритетних напрямків діяльності держави в сучасних умовах має бути забезпечення можливостей всебічного особистісного розвитку кожного громадянина. Останнє передбачає створення необхідних передумов для оптимального психічного розвитку суб'єкта, зокрема для своєчасного отримання ним психологічної допомоги. Відповідно, розробка ефективних психокорекційних методів та їх наукове обґрунтування є актуальним завданням сучасної вітчизняної психології. Як показує матеріал психокорекційної практики, найбільш спроможними у наданні психологічної допомоги є методичні засоби, які дозволяють об'єктивувати психологічний зміст у символічній формі, зокрема тематичний психомалюнок. Це пов'язано з символічним характером змісту несвідомого і з тим, що свідоме та несвідоме не існують одне без одного, пізнання однієї з цих підструктур психіки не може бути повним без врахування специфічних особливостей іншої. Необхідність розкриття закономірностей вираження психологічного змісту в символіці тематичних малюнків та можливостей його пізнання психологом-практиком обумовлює актуальність представленої у статті проблеми.

Мета статті полягає у висвітленні філософсько-психологічних основ інтерпретації змісту символіки тематичних психомалюнків.

Сутнісний зміст. Стаття присвячена дослідженню особливостей презентації психологічного змісту в символіці тематичних малюнків, проведеному з урахуванням змісту філософських категорій одиничного, особливого і загального на матеріалі психоаналізу малюнків учасників активного соціально-психологічного навчання (АСНН).

Огляд літератури із заявленої проблеми. Аналіз категорії “символ” у філософії проводився багатьма дослідниками. Класичними є праці російського філософа О.Ф.Лоссева [6], сучасного іспанського дослідника символізму Х.Е.Керлота [4], німецьких науковців А.Шнайдера, В.Бауера, С.Головіна [2] та інших дослідників. З'ясуванню психологічного значення символіки присвячено дослідження, проведені в психоаналізі (З.Фрейд [11], К.Юнг [13], О.Ранк [8], К.Абрахам [1] та ін.), а також у трансперсональній психології (С.Гроф [3] та ін.), онтопсихології (А.Менегетті [7] та ін.), кататимно-імагінативній психотерапії (Х.Лейнер [5] та ін.), груповій психокорекційній роботі за методом активного соціально-психологічного навчання (Т.С.Яценко [15] та ін.). Представлене в статті дослідження ґрунтується на емпіричному матеріалі психоаналізу

комплексів тематичних малюнків учасників АСПН, методика якого висвітлена в роботах автора методу АСПН академіка АПН України Т.С.Яценко [14; 15].

Ключові слова: особливе, загальне, одиничне, символ, образ, інтерпретація, психологічний зміст символіки, комплекс тематичних психомалюнків, феноменологічний підхід у психоаналітичній роботі з тематичними малюнками, несвідоме, колективне несвідоме.

Одиничне, особливе і загальне – це філософські категорії, які виражають об'єктивні зв'язки світу і характеризують процес його пізнання [9, с.430]. Одиничне (окреме, індивідуальне) – певний предмет, процес, явище, обмежені в просторі і часі. Загальне являє собою абстраговані від одиничних явищ властивості, ознаки, на основі яких явища об'єднуються в той чи інший клас, вид чи рід. Загальне виступає як принцип буття всіх одиничних явищ, процесів, як закономірна форма їх взаємозв'язку в складі цілого. Зазначена категорія виражає певну властивість чи відношення, характерні для даного класу феноменів, а також закон існування і розвитку усіх одиничних форм буття матеріальних і духовних явищ. Як схожість ознак загальне доступне безпосередньому сприйманню; як закономірність воно відображається у формі понять і теорій. У світі немає як двох абсолютно тотожних, так і двох абсолютно відмінних речей, які б не мали між собою нічого спільного. Окремі, одиничні явища пов'язані між собою, взаємодіють, залежать і взаємно обумовлюються. Загальне як закономірність виражається в одиничному і через одиничне, а будь-яка нова закономірність спочатку виступає у вигляді одиничного виключення із загального правила. При цьому в загальне перетворюються такі одиничні виключення, які відповідають тенденції розвитку [10, с.447].

Якщо одиничне є формою існування загального в дійсності, то особливе – це загальне, реалізоване в одиничному. Особливе як філософська категорія виражає реальний предмет в єдності його протилежних моментів – одиничного і загального. Звичайно у філософії особливе розглядається як дещо, що опосередковує відношення між одиничним і загальним. При більш глибокому аналізі особливе виступає не просто як проміжна ланка між одиничним і загальним, а перш за все, як поєднуючий їх елемент в межах цілого [10, с.469].

В процесі пізнання протилежності загального і одиничного знімаються, долаються в категорії особливого. Дана категорія виражає загальне в його реальному, одиничному втіленні, а одиничне – в його єдності із загальним. Категорія особливого – це важливий момент руху пізнання в глибину його об'єкта. Мета будь-якого пізнання полягає у розкритті конкретного предмета у всій його повноті. Загальні поняття виступають у цьому процесі як сходинки розуміння конкретного. Пізнати конкретний предмет значить не лише вивести загальні поняття, виходячи з одиничних фактів, але в той же час розкрити одиничне на основі знання загального [12, с.44].

Розглянуті філософські положення характеризують процес пізнання будь-якого предмета, зокрема й пізнання психологічного змісту символіки тематичних малюнків, яке є однією з найважливіших складових діагностико-психокорекційної роботи за методом АСПН.

Процес АСПН зорієнтований на пізнання характеру особистісних проблем членів групи та дослідження глибиннопсихологічних передумов їх формування [14, с.25]. Особистісну проблему суб'єкт не може розв'язати самотійно в результаті неусвідомлюваності частини її передумов. У поле свідомості суб'єкта потрапляють результати дії особистісної проблеми: відчуття напруженості, тривоги, самотності, очікування невдачі, підвищена агресивність або ж пасивність, апатія та ін. Каузальний аспект особистісної проблеми, пов'язаний з історією життя й, особливо, з афективними переживаннями дитячого періоду, з наявністю у психіці стабілізованої внутрішньої суперечності, не усвідомлюється суб'єктом. Ось тому психокорекційний процес у групі АСПН спрямований на дослідження несвідомої сфери психіки кожного учасника навчання і, перш за все, таких її явищ, як психологічні захисти, логічна впорядкованість несвідомого, стабілізована внутрішня суперечність. Основними методами, які забезпечують психокорекційний процес в АСПН, є групова дискусія, рольова гра, психодрама, невербальна взаємодія, аналіз комплексу тематичних психомалюнків.

Зміст роботи з психомалюнками в групі АСПН визначається орієнтацією психокорекційного процесу на виявлення глибиннопсихологічних чинників особистісних проблем суб'єкта. Відповідно, сенс психологічного аналізу малюнків у групі АСПН перебуває в площині вивчення психіки як в її свідомих, так і в несвідомих проявах. Необхідною передумовою цілісного дослідження психологічного змісту, вираженого у малюнкової символіці, є використання комплексу тематичних психомалюнків, який складається з 33-38 тем [15].

Аналіз малюнків, що відбувається в процесі групової роботи, спирається на феноменологічний підхід, який передбачає врахування розуміння малюнка самим автором, тобто введення в аналіз його вербального матеріалу. Тематика психомалюнків дозволяє об'єктивувати найрізноманітніші аспекти психіки суб'єкта, пов'язані зі значимими подіями його минулого життя, ставленням до себе і до інших людей, з особливостями емоційних та поведінкових проявів у кризових життєвих ситуаціях, з уявленнями про майбутнє та ін.

Психологічне значення, яким наповнюється для автора кожна тема і яке він вербалізує, є індивідуально-неповторним, виражається за допомогою специфічної символіки і, таким чином, представляє "особливе" в змісті символіки тематичних малюнків. Проте аналіз комплексу психомалюнків не спирається лише на вербальний матеріал автора. В АСПН психоаналітична робота з малюнками є багаторівневою: врахування поряд з авторськими інтерпретаціями

характерних особливостей використаних суб'єктом символів дозволяє виявляти такий психологічний зміст малюнків, який суб'єкт не намагався виразити свідомо. Загальними характеристиками цього змісту є його багатозначність, логічна впорядкованість і, в тій чи іншій мірі, неконгруентність з логікою авторських інтерпретацій. Рефлексія "іншої" логіки в психологічному змісті тематичних малюнків дозволяє суб'єкту збагнути безпосередні психологічні детермінанти та інфантильні першоджерела своїх особистісних проблем, що відкриває перспективу їх розв'язання.

Логіка прихованого в малюнках психологічного змісту розкривається в процесі їх аналізу через виявлення взаємозв'язків образів окремих малюнків та їх спільних характеристик. Саме тому аналіз комплексу тематичних психомалюнків, на нашу думку, має суттєві переваги над аналізом кожного малюнка окремо. Той чи інший малюнок комплексу в процесі аналізу перебуває у взаємозв'язках з різними групами малюнків. За таких умов він "збагачується" різноманітним, часто суперечливим, психологічним змістом, що допомагає рефлексії особистісної проблеми суб'єкта, яка завжди детермінується внутрішньою суперечністю психіки.

Досвід роботи з малюнками учасників АСПН дозволяє констатувати наступні основні полюси внутрішньої суперечності психіки, які мають загальний характер: психологічні тенденції "до життя" і "до смерті", прагнення єднання з людьми і тенденція порушення стосунків з ними (психологічна імпотенція), прагнення "до сили" і стабілізоване почуття меншовартості.

Зазначене "загальне" в змісті символіки комплексу тематичних малюнків є, з одного боку, підґрунтям пізнання таких феноменів, як амбівалентність почуттів до рідних людей, суперечність між потребами та формами поведінки, між наявним фізичним потенціалом та можливостями його реалізації, велика емоційна залежність від батьків та ін., що кожного разу мають індивідуально-неповторне (особливе) семантичне забарвлення, а з іншого боку, проявляється через ці феномени і може бути об'єктивоване лише як результат їх вивчення.

У процесі дослідження психологічного змісту тематичних малюнків важлива роль належить символу завдяки його здатності поєднувати і "конденсовано" виражати свідомі і несвідомі аспекти психіки автора малюнків. З'ясування змісту тематичних малюнків в АСПН відбувається з урахуванням колективного психологічного значення символіки, на наявність якого вперше звернув увагу науковців К.Юнг [13].

Образи колективного несвідомого символізують екзистенційні проблеми людського життя і, таким чином, виражають загальний для всіх людей зміст незалежно від їх індивідуального досвіду. Наприклад, образи сонця чи вогню на всіх малюнках так чи інакше пов'язані з почуттями, які переживає автор, зламана гілка чи дерево – з життєвим досвідом, що має негативне емоційне

забарвлення. одночасна присутність образів сонця і місяця вказує на амбівалентність почуттів і т.п. Проте в тематичних малюнках символіка колективного несвідомого є проявом психіки конкретного суб'єкта і тому виражає ще й індивідуально-неповторний (особливий) психологічний зміст.

Колективне (загальне) значення того чи іншого символу на малюнку виступає в якості кліше, яке в процесі аналізу наповнюється кожного разу своєрідним сенсом. Саме тому спроба охопити невичерпну багатозначність символу тією чи іншою стандартизованою інтерпретацією, яка передбачає однозначне розуміння психологічного змісту символу, на нашу думку, є невинуватеною. Така спроба характеризує тестовий підхід до розуміння змісту психомалюнків і проявляється в намаганні створити певний "словник" символів на основі тих загальних аспектів їх психологічного змісту, які виділяє автор тестової методики.

В процесі практичної роботи з тематичними психомалюнками учасників АСПН ми переконалися, що у будь-якому словнику символів, який завжди передбачає інваріантність їх значень, не може бути врахована індивідуальна неповторність образів, котрі в кожній людині виражають своєрідний психологічний зміст. Стандартизація інтерпретації змісту символіки психомалюнків веде до відчуженості результатів дослідження від самого суб'єкта з його неповторними особистісними проблемами. Це вказує на необхідність реалізації феноменологічного підходу в аналізі змісту символіки психомалюнків конкретного суб'єкта.

Висновки. Аналіз особливих і загальних аспектів у психологічному змісті тематичних малюнків допомагає розкрити напрямок їх психоаналітичного пізнання в процесі АСПН. Воно пов'язане з максимальним наближенням до неповторного внутрішнього світу суб'єкта, необхідною передумовою якого є врахування особливостей репрезентації психологічного змісту в малюнку. Отже, пізнання спрямовується на виявлення "особливого" в змісті психомалюнків. Проте, як було показано у статті, особливе являє собою загальне, реалізоване в одиничному. Саме тому дослідження психологічного змісту тематичних малюнків неможливе поза "загальним", загальне виступає як теоретична основа пізнання особливого і як його результат.

1. Абрахам К. Сновидение и миф // Между Эдипом и Озирисом: Становление психоаналитической концепции мифа. – М.: Совершенство, 1998. – С. 65-122.
2. Бауэр В., Дюмотт И., Головин С. Энциклопедия символов / Пер. с немецкого Г.И.Гаева. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1995. – 512 с.
3. Гроф С. Области человеческого бессознательного / Пер. с англ. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1994. – 278 с.

4. Керлот Х.Э. Словарь символов. – М.: Рефл-бук, 1994. – 608 с.
5. Лейнер Х. Кататимное переживание образов / Пер. с нем. – М.: Эйдос, 1996. – 253 с.
6. Лосев А.Ф. Логика символа // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С. 247-274.
7. Менегетти А. Пособие по имагогике. – М., 1994. – 238 с.
8. Ранк О., Закс Г. Бессознательное и формы его проявления // Зигмунд Фрейд, психоанализ и русская мысль. – М.: Республика, 1994. – С. 23-97.
9. Советский энциклопедический словарь / Ред. А.М.Прохоров. – 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
10. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983.
11. Фрейд З. Толкование сновидений. – К.: Здоровье, 1991. – 383 с.
12. Фурман А.Е. Материалистическая диалектика (основные категории и законы). – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 192 с.
13. Юнг К.Г. Либи́до, его метаморфозы и символы. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1994. – 415 с.
14. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
15. Яценко Т.С., Чобітько М.Г., Доцевич Т.І. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика. – Черкаси: Брама, 2003. – 216 с.

Статья посвящена исследованию особенностей презентации психологического содержания в символике тематических рисунков, проведенному с учетом содержания философских категорий единичного, особенного и общего на материале психоанализа рисунков участников активного социально-психологического обучения (АСПО). Раскрыты философско-психологические основы интерпретации содержания символики тематических психорисунков.

Зміст

Яценко Т. С., Іваненко Б. Б., Дмитерко Н. В.	Проблеми становлення та розвитку практичної психології	3
Орбан-Лембрик Л. Е.	Група як соціально-психологічний феномен	13
Борисюк А. С.	Формування професійних якостей медичного психолога в процесі активного соціально-психологічного навчання	31
Двіжжона О. В.	Типи асоціальної поведінки підлітків	39
Палій А. А.	Когнітивні стилі як детермінанти міжособистісних відмінностей	45
Овсянецька Л. П.	Творча активність особистості як предмет психологічного дослідження	52
Семак О. О.	Психологічний аспект аналізу хореографічного мистецтва	59
Карабин Т. В.	Комунікативний потенціал середовища вищого навчального закладу як чинник професійної соціалізації сучасних студентів	64
Гринчук О. І.	Психологічна характеристика впливу індивідуальних комунікативних особливостей майбутніх менеджерів на ефективність їх комунікативної підготовки	73
Коць М. О.	Взаємостосунки у контексті інтеракційного становлення особистості майбутнього педагога	86
Підлипна Л. В.	Розвиток емоцій та почуттів дошкільників у процесі ігрового тренінгу	92
Хабайлюк В. В.	Вивчення ставлень учнів у ранньому юнацькому віці до сімейних стосунків	100

Сохан І. О. Правова соціалізація молоді як соціально-психологічна проблема	109
Волочій І. В. До проблеми психологічного обґрунтування рекламної діяльності	117
Будник О. Б. Етнопедагогічний досвід формування економічних якостей особистості: методологічний аспект проблеми	123
Лембрик С. П., Орбан-Лембрик Л. Е. Статеворольова соціалізація: медико-біологічний та соціокультурний аспекти аналізу	134
Фотуйма О. Вплив індивідуального стилю саморегуляції та психічних якостей на прояви агресивності у спортсменів	144
Карковська Р. Дослідження цілісності політичної орієнтації особистості	151
Кияк С. Р. Український католицизм: історичний аспект становлення духовності	159
Штена О. С. Механізми детермінації особистісної зрілості	168
Мицько В. М. Аксіопсихологічні чинники професійної освіти майбутніх психологів	178
Назарук Н. В. Згорання та професійна деформація особистості: порівняльний аналіз	186
Кощинець О. Ю. Місце і роль комунікативних якостей керівника закладу середньої освіти в його особистісному профілі	194
Теслюк П. В. Особливе і загальне в психологічному змісті символіки тематичних малюнків (на матеріалі психоаналізу малюнків учасників АСПН)	203