

87.2
341



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ:
ФІЛОСОФІЯ
СОЦІОЛОГІЯ
ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 10
Частина I

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

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

*Випуск 10
Частина I*

НБ ПНУС



755195

Івано-Франківськ
2005

ББК 87.2 + 60.5 +88

З 41

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. –
Івано-Франківськ: Плай, 2005. – Вип. 10. – Ч. I. – 256 с.

Друкується відповідно до рішення Вченої ради
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
протокол №7 від 22 лютого 2005 року

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 психол.
наук, професор (*голова редакційної колегії*); **Р. А. Арцишевський** –
доктор філос. наук, професор, чл.-кор. АПН України; **С. М. Возняк** –
доктор філос. наук, професор; **М. В. Кашуба** – доктор філос. наук,
професор; **В. К. Ларіонова** – доктор філос. наук, професор;
З. С. Карпенко – доктор психол. наук, професор; **В. П. Москалець** –
доктор психол. наук, професор; **І. Д. Пасічник** – доктор психол. наук,
професор; **М. В. Савчин** – доктор психол. наук, професор;
М. М. Сидоренко – доктор філос. наук, професор; **Н. В. Чепелєва** –
доктор психол. наук, професор, чл.-кор. АПН України;
Г. М. Федоришин – канд. психол. наук, ст. викл. (*відповідальний*

секретар)
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
код 02125266

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

ISBN 966-640-136-3

інв. №

ПЕРЕДМОВА

2005 рік знаменувався багатьма важливими подіями як для України в цілому, так і для Прикарпаття та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, зокрема. Інавгурація Президента України та призначення нового Уряду, становлення Прикарпатського національного університету як національного „не лише за змістом, а й за духом”, обрання нового ректора вузу увійдуть в історію нашого краю та університету.

Для кафедри соціальної психології, яка у 2003 році відсвяткувала своє десятиліття, нинішній рік відзначився ще одним святом – виходом у світ ювілейного десятого випуску Збірника наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Головним фундатором та організатором цієї кропіткої праці є доктор психологічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик.

Ювілей – це своєрідне підведення підсумку того, що зроблено і на чому потрібно зосередити увагу. Дійсно, програти протягом десяти років серйозне фахове видання і завоювати свою нішу у різноманітній науковій психологічній літературі, – справа не з легких. З іншого боку, це свідчить про те, що Збірник наукових праць знайшов свого читача, що він потрібний і корисний.

Серед авторського колективу збірника – провідні вчені, наукові працівники у галузі психології, аспіранти вищих навчальних закладів з різних регіонів України. У збірнику знайшли відображення актуальні питання загальної та соціальної психології, управління та професійної діяльності, ділового спілкування, психології юриспруденції та психології сім'ї, етнопсихології, історії становлення психологічної думки та ін. Поряд із фундаментальними теоретичними доробками представлено низку цікавих експериментальних досліджень молодих науковців, запропоновані цінні практичні рекомендації, які сприятимуть підвищенню професійної компетентності працюючих та майбутніх спеціалістів-психологів.

Поступальний рух української психології немислимий без консолідації та спільних творчих зусиль науковців. Саме цю ідею впроваджує у життя головний редактор та колегія даного збірника наукових праць. Ми вітаємо всіх авторів, дописувачів та запрошуємо до співпраці викладачів, аспірантів та практиків, яким не байдуже питання становлення й розвитку сучасної психологічної думки, особливості її вивчення та викладання в національних університетах України.

ЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЛІКАРЯ

Актуальність проблеми. Етап розвитку нашої країни зазнає тих процесів відновлення, які торкаються всіх боків життя: політичного, економічного, соціального, морального, правового тощо. За таких умов гостро постає питання про відповідальність кожної людини перед самою собою і перед суспільством, у якому вона живе. Особливо це стосується лікарських професій, де професійна відповідальність є показником активної життєвої позиції лікаря і водночас самостійною характеристикою особистості.

Мета повідомлення: розкрити психолого-етичний зміст категорії “відповідальність” у контексті професійної діяльності лікаря.

Ключові слова: відповідальність, етико-психологічний потенціал відповідальності, професійна діяльність лікаря, моральна відповідальність, психологічна відповідальність.

Теоретичний аналіз проблеми. Етико-психологічна проблема відповідальності особистості була і залишається актуальним аспектом будь-якої професійної діяльності, а надто коли мова йде про професії системи охорони здоров'я, зокрема про лікарську практику. Ще стародавні грецькі філософи Сократ, Платон, Арістотель висловлювали тезу про те, що в основі успішної діяльності лікаря лежать моральність, ідеї добра, блага, совісті. Давньогрецький лікар Гіппократ здійснив спробу систематизувати правила медичної етики і на цій основі створити кодекс моральних норм для медичних працівників. Послідовник Гіппократа – лікар Стародавнього Риму Гален – вважав, що лікар, спілкуючись із пацієнтом, повинен проявляти такт, розсудливість, поміркованість. Відомий мислитель середніх віків Авіценна також звертав увагу на моральний аспект діяльності лікаря. За його твердженням, людина, котра присвятила себе лікарській справі, повинна сповідувати чесність, безкорисливість, доброту, враховувати індивідуальні особливості пацієнта, психологічно його підтримувати.

Якщо у філософії категорія “відповідальність” була зв'язана з проблемами моралі та права і аналіз цієї дефініції був спрямований на розгляд її як форми взаємозв'язку особи і суспільства, зокрема у контексті з'ясування особливостей співвідношення об'єктивного та суб'єктивного в даному феномені, то відповідальність як соціологічне і соціально-психологічне поняття означає усвідомлення індивідом, соціальною групою, народом свого обов'язку перед суспільством, людством, розгляд крізь призму цього обов'язку суті і значення своїх вчинків, діяльності, узгодження їх із обов'язками і завданнями, що виникають у зв'язку з потребами суспільного розвитку [5, с. 265].

Морально-психологічна проблема відповідальності становить значний інтерес для багатьох інших наук, передусім для психології, етики, медицини. Поняття “відповідальність” аналізується різними галузями психології: в психології управління, для прикладу, у зв'язку з поведінкою особистості чи групи людей в тій чи іншій управлінській ситуації; в педагогічній та віковій психології у контексті вивчення особистості, її когнітивних процесів, виховання та розвитку індивіда. Дослідники інтерпретують відповідальність як смислове утворення особистості, як загальний принцип співвіднесення (особистісної саморегуляції) мотивів, цілей і засобів життєдіяльності, що не зводяться до правила або кодексу правил поведінки, не є конкретним мотивом або їх сукупністю [9, с. 4]. Стверджується, що у тому чи іншому вигляді цей смисловий принцип реалізується у кожній новій конкретній життєвій ситуації: в одних випадках це буде прийняття обов'язку, в інших – оцінка, відсіювання або вибір засобів досягнення цілей, в ще інших – зміна або зміщення цілей.

Якщо систематизувати найбільш загальні наукові твердження стосовно категорії відповідальності, то не важко помітити, що в різних наукових галузях різними мислителями, вченими, дослідниками це поняття розглядається як: свобода вибору, волі та засобів існування; спосіб реалізації життєвої позиції; покладене на кого-небудь чи взяте ким-небудь зобов'язання звітувати про свої дії і визнати себе винним за можливі їх наслідки; дотримання категоричного імператива; спосіб самореалізації особистістю своєї сутності; угода, яка потребує безумовного виконання. Відповідальність тлумачать як одну із форм активного ставлення особистості або групи до оточуючої її соціальної дійсності [11, с. 40]. Даний феномен відносять до явища, що поєднує об'єктивні і суб'єктивні боки.

Для лікарських професій важливо знати соціальні, соціально-психологічні та психологічні особливості відповідальності. Вчені [2; 3; 4; 10] звертають увагу на те, що відповідальність особистості є проявом переважно активного ставлення до інших людей. Ця категорія є суттєвою рисою особистості, пов'язана з її мотиваційною сферою, морально-психологічною орієнтацією, інтелектуально-етичним потенціалом, відображає обсяг особистих завдань індивіда. Йдеться про межі обов'язку, про межі зобов'язання особистості перед ким-небудь або перед самою собою, своєю совістю. Психологічний аспект відповідальності базується на можливості вибору, тобто свідомої переваги певної лінії поведінки. При цьому вибір може здійснюватися як в умовах співпраці, взаєморозуміння, так і за умов конфронтації, конфлікту (внутрішнього у тому числі), де стикаються у протиставленні як інтереси однієї особистості, так і групи людей [5, с. 265].

З'ясування того, за що людина відповідає (це, власне, і є соціальним аспектом відповідальності), дозволяє виокремити суб'єкт і об'єкт відповідальності. Під суб'єктом відповідальності розуміють окремих осіб або групу людей, тобто

усіх тих, чия діяльність підлягає оцінці, а під об'єктом – те, за що несе відповідальність особа [3]. Активна свідомо діяльність суб'єкта передбачає: визначення мети, мотивів, відчуття моменту, свідомий підхід до діяльності, прогноз її наслідків, момент вибору, реалізацію прийнятого рішення, внутрішню самооцінку вчиненого, наслідки вчинку з погляду суспільної моралі, загальнолюдських цінностей, прийнятих норм. Суб'єкт і об'єкт відповідальності взаємопов'язані. Із цього зв'язку випливає часова перспектива відповідальності: з одного боку, за зроблену справу (ретроспекція), а з другого – за наслідки зробленого (перспектива). Останнє – відповідальність за майбутнє як результат здатності суб'єкта усвідомлювати особисту відповідальність за здійснення своїх обов'язків і передбачати наслідки своєї власної діяльності – є особливо актуальним в професії лікаря, який покликаний відповідати не лише за сам процес лікування, але й за майбутнє самопочуття пацієнта.

Відомо, що об'єктом відповідальності можуть бути не тільки норми і рольові обов'язки, але й схильність особистості бачити джерело управління своїм життям у зовнішньому середовищі чи у самому собі. Така особливість в психології носить назву локусу контролю (Дж. Роттер). За умов, коли особа приймає відповідальність за події і вчинки, що відбуваються в її житті, на себе, пояснюючи їх особливостями свого характеру, здібностями, то це свідчить про наявність внутрішнього (інтернального) локусу контролю. Зовнішній (екстернальний) локус контролю означає, що індивід сприймає своє життя як таке, що контролюване зовнішніми силами. Йдеться про те, що людина має схильність приписувати відповідальність за все, що відбувається, зовнішнім умовам, знаходячи причини в інших людях, у навколишньому середовищі. Інтернальність та екстернальність властиві кожній особистості. Водночас про локус відповідальності кожної конкретної людини можна судити лише в плані переваги одного локусу над іншим. Незважаючи на те, що локус контролю є стійкою властивістю особистості, він не є заданим раз і назавжди і може корегуватися під впливом об'єктивних умов. Дослідники стверджують, що інтернальність як додатковий внутрішній контроль особистості розкриває еволюцію відповідальності, що означає факт розвитку особистості на шляху від звичайного виконавця до активного суб'єкта. І як наслідок, суб'єкт сам визначає критерій, за яким обмежує поле своєї активності, сам здійснює контроль, виявляє готовність до самостійного досягнення результату, який гарантує. Можна таким чином стверджувати, що відповідальність перетворює зовнішній обов'язок у внутрішню потребу. І це перетворення супроводжується переходом зовнішнього контролю у самоконтроль.

Аналіз етико-психологічного потенціалу відповідальності знаходимо у С.Л. Рубінштейна, який наголошував на тому, що людина відповідальна не тільки за реально сформовану ситуацію і суспільну необхідність, яку потрібно реалізувати, але й за те, що могла би зробити чи передбачити. Йдеться, таким чином, про

аспект ретроспекції відповідальності позаяк наголошується на можливості передбачення особою результатів своїх дій. Людина, на думку дослідника, стає суб'єктом, виробляючи спосіб розв'язання життєвих суперечностей між моральністю і безпринципністю, правдою і неправдою, усвідомлюючи свою відповідальність перед собою й іншими за наслідки такого рішення. Відповідальність, з його точки зору, є втіленням істинного, принципового ставлення до життя і вчинків. Це не тільки усвідомлення всіх наслідків того, що зроблено, але й відповідальність за все, що втрачене, згаяне. Відповідальність – це здатність людини детермінувати події, вчинки у момент їх здійснення. При цьому людина завжди повинна себе запитувати: а чи не можна вчинити інакше? Вчений підкреслював, що особистість має свідомо брати на себе відповідальність не лише за всі свої справи і дії, але й за долю власних здібностей і таланту, у відповідності з якими вона змогла чи не змогла побудувати свій вчинок, загалом своє життя [7, с. 676-677]. Остання теза надзвичайно важлива у зв'язку з розглядом проблеми професійного самовдосконалення лікаря, реалізації його професійних здібностей та відповідальності за їх розвиток.

С.Л. Рубінштейн розумів відповідальність не як вірність формальному обов'язку, догмі, не як слідування раз і назавжди прийнятим правилам, а як здатність бачити, виокремлювати, ставити проблеми, вчасно їх усвідомлювати і приймати відповідальні рішення. Саме тому відповідальність, у трактуванні вченого, це і вірність самому собі, і довіра до морального змісту власних почуттів, впевненість у своїй правоті, здатність відповідати не тільки за себе, але й за інших людей, за характер своїх з ними стосунків. Моральність у даному смислі є одним із способів життя, професійного у тому числі, який передбачає реальне етичне відношення людини до людини, людини до професії, реальні морально-професійні вчинки. Важливим твердженням вченого у контексті розгляду етико-психологічного потенціалу професійної відповідальності лікаря є думка про моральний вплив однієї людини на іншу і не лише словом, а її справою, моральним життям. Риси нової етики психолог вбачав саме в тому, щоб допомогти іншому у розв'язанні його власних проблем, труднощів, розкрити людині очі на все багатство життя, зміцнити її душевно, допомогти жити повним життям навіть у важкі хвилини. Основне етичне завдання, на думку дослідника, виступає передусім як основне онтологічне завдання: урахування і реалізація всіх можливостей, які створюються життям і діяльністю людини, значить, боротьба за вищий рівень людського існування, за вершину людського буття [8, с. 346].

Продовжуючи вчення С.Л. Рубінштейна, К.О. Абульханова-Славська розробляє свою теорію відповідальності, у якій реалізується ідея привласнення особистістю необхідності і робиться наголос на суб'єкті цього привласнення, на його добровільності. Спираючись на загальновідомі визначення відповідальності, де акцент ставиться на когнітивних (передбачення наслідків своїх дій і вчинків, їх своєчасна регуляція і корекція) чи моральних аспектах відповідальності

(автономна регуляція суб'єктом своєї поведінки на основі власного морального вибору), дослідник визначає відповідальність більш широко – як самостійне, добровільне здійснення необхідності в границях і формах, що визначаються самим суб'єктом. Відповідальність, на думку вченого, виступає як ідеальне уявне моделювання суб'єктом відповідальної ситуації, її меж і рівня складності, а потім – практичне втілення, здійснення [1, с. 111]. Суб'єкт відповідальності сам вводить критерії, за якими обмежує поле своєї активності, сам здійснює контроль, проявляє готовність до самостійного досягнення результатів. Тобто відповідальність, у такому розумінні, – це забезпечення самою особистістю своїми власними силами і способу дії (спілкування), і результату при встановленому нею рівні складності діяльності і часі досягнення результату. Як вважає К.О. Абульханова-Славська, відповідальність перетворює зовнішній обов'язок у внутрішню потребу. Іншими словами, відповідальна людина знає, що вона робить і передбачає наслідки своїх дій, за нею не потрібен контроль, на неї можна покластися. Людина виявляє відповідальність не тому, що боїться наслідків, а тому, що не бажає допустити цих наслідків, готова вчасно їх попередити. Отже чинниками відповідальності є: самостійність, незалежність від зовнішнього контролю, усвідомлення цілісності завдання, що потребує розв'язання. Усвідомлюючи відповідальність, людина не обмежує себе певним набором умовностей, а відчуває потребу знайти найкращі умови, оптимальні для виконання вимог. А це означає, що відповідальність передбачає впевненість у своїх власних силах, їх відповідність завданню, що потрібно вирішити (тільки безвідповідальна людина береться за непосильну справу). Відповідальність, яка стала стійкою якістю особистості, дозволяє їй легко справлятися з вимогами, які пред'являє їй оточуюча дійсність, погоджувати ці вимоги із власними бажаннями, звільняючи себе від зовнішнього контролю. Критерієм повноти прийняття особистістю відповідальності може слугувати погодження необхідності з бажаннями і потребами особистості, з ініціативою у здійсненні справи [1, с. 112-113].

Аналізуючи відповідальність, вчені роблять висновок про соціальність даного поняття і визначають його як якість, що характеризує соціальну типовість особистості. При цьому виокремлюють істотні ознаки відповідальності – точність, пунктуальність, вірність виконанню обов'язків, готовність особистості відповідати за наслідки своїх дій, чесність, справедливість, принциповість [4]. Підкреслюється, що рівень розвитку моральних якостей особистості впливає на стійкість сформованих вмінь, навичок, здібностей, у тому числі і професійних. Позбавлена моральності людина позбавляється і основних важелів у здійсненні процесу професійного самовдосконалення. Такі моральні якості як совість, почуття обов'язку, відповідальності, порядності тощо виконують вищу регулюючу функцію стосовно процесу формування потреби у тому чи іншому виді діяльності, в здійсненні життєвого вибору, мотивів поведінки, вчинків [6, с. 9-

10]. Саме тому вивчення етико-психологічного потенціалу відповідальності лікаря було би неповним без аналізу передусім совісті як важливої складової відповідальності, яка вказує на здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку вчинків. Саме совість є одним із виявів морального аспекту відповідальності людини. Вона набуває як форми раціонального усвідомлення моральної значущості здійснених вчинків, так і форми емоційних переживань. Совість у контексті відповідальності виявляється на різних рівнях діяльності лікаря: відповідальність за власні дії, вчинки, за становлення і професійний розвиток, за наслідки лікарської практики тощо.

Загалом, етика медичного працівника знайшла своє практичне відтворення в конкретних моральних принципах. Вони визначають ставлення лікаря до пацієнта, міру відповідальності перед хворим, особливості спілкування із пацієнтом та його рідними, міру усвідомлення особистістю лікаря своїх професійних обов'язків і добровільного їх виконання, міру провини людини за невиконання цих обов'язків тощо. Цей моральний кодекс прийнято визначати поняттям “деонтологія”, що означає вчення про сукупність обов'язків і правил (юридичних, професійних, моральних) поведінки медичного працівника стосовно до хворого. Їх дотримання необхідне для ефективного виконання фахових обов'язків лікаря.

Висновки. Усвідомлення лікарем етичних норм, суспільних цілей і цінностей як особисто значущих, важливості морально-психологічних знань при здійсненні лікарської практики сприяє передбаченню наслідків власної діяльності, відповідальному вибору та дотриманню лінії поведінки. Бути відповідальним для лікаря означає: створення системи у взаємостосунках лікаря і пацієнта, що має перебувати у рівновазі (вміння лікаря виявляти індивідуальні особливості свого пацієнта, підбирати індивідуальні засоби впливу, уміння встановити психологічний контакт з пацієнтом, вміння розвивати пацієнта й одержувати об'єктивну інформацію про стан хворого та ін.); професійну готовність до ризику, що виявляється в екстремальних ситуаціях (компетентність як вища форма професійної чесності, уважність до хворого, раціональна обережність – дотримання принципу “не нашкодь”, здатність швидко приймати рішення в складних ситуаціях, добросовісність щодо виконання професійних обов'язків та ін.); дотримання у своїй поведінці і діяльності загальноприйнятих у даному суспільстві, осередку, оточенні соціальних норм, виконання рольових обов'язків і готовність відповідати за свої вчинки (соціальна відповідальність лікаря); міру осмислення особистістю лікаря своїх професійних обов'язків і добровільного наслідування, прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, визначення міри провини особистості за невиконання професійних обов'язків; розуміння і реалізація лікарем професійних вимог з урахуванням конкретних умов

їхнього виконання; знаходження оптимальних шляхів розв'язання проблеми (опора на себе, впевненість у своїх власних силах та своїх професійних вміннях, розуміння відповідності дій розв'язуваному завданню, самостійність, адекватна самооцінка тощо). Професійна відповідальність лікаря – це інтегральна якість особистості. Вона є виявом спроможності медичного працівника приймати професійні рішення, оптимальні з точки зору ефективності для пацієнта, виявляти активність, наполегливість, компетентність і ризик у їхній реалізації, готовність відповідати за результати і наслідки цих рішень.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Баранова С.В. Соціально-психологічні механізми формування професійної відповідальності колективних суб'єктів управління: Автореферат дисертації канд. психолог. наук. – К., 2004. – 20 с.
3. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. – К., 1989. – 48 с.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
6. Орбан Л.Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности. М.: РАУ, 1992. – 61 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: АПН РСФСР, 1946. – 704 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
9. Савчин М.В. Психология відповідальної поведінки. – К.: Україна-Віта, 1996. – 130 с.
10. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности: сущность и особенности формирования. – М.: МГУ, 1987. – 152 с.
11. Сухинская Л.А. Возложение ответственности за успехи и неудачи в группах различного уровня развития // Вопр. психологии. – 1978. – № 2. – С. 35-42.

В статті розкривається етико-психологічне содержание категорії «відповідальність» в контексті професійної діяльності вченого. Підкреслюється актуальність даної проблематики, звертається увага на те, що професійна відповідальність вченого – це інтегральне якість особистості. Вона – показник спроможності медичного працівника приймати професійні рішення, оптимальні з точки зору ефективності для пацієнта, проявляти активність, компетентність, реалізувати їх, готовність відповідати за результати і наслідки цих рішень.

З ІСТОРІЇ ФОРМУВАННЯ ПСИХОДИНАМІЧНОЇ ТЕОРІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПРАКТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Ключові слова: активне соціально-психологічне навчання, практична психологія, підготовка психологів-практиків, психодинамічна теорія, свідоме та несвідоме, психологічний захист, позитивна дезінтеграція – вторинна інтеграція на більш високому рівні розвитку, модель внутрішньої динаміки психіки.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні сутності наукових відкриттів Т. С. Яценко; у визначенні основних етапів становлення її наукової школи, соціально-історичних та наукових передумов формування теоретичних і методологічних засад активного соціально-психологічного навчання та його інструментального рівня, специфіки розвитку глибинно-психологічного напрямку у вітчизняній практичній психології у вигляді психодинамічної теорії.

Посилення інтересу суспільства до психологічної науки та практики, зростання чисельності державних і приватних вищих навчальних закладів, що готують практичних психологів, розмаїття наукових шкіл та підходів у психології – ці та інші тенденції потребують вирішення багатьох завдань у сфері підготовки фахівців із психологічної допомоги. Формування висококваліфікованого спеціаліста – практичного психолога – пов'язано не тільки з набуттям студентом певної системи знань, умінь та навичок, але й з процесом його особистісної корекції.

Проблема визначення теоретичної та методологічної бази вітчизняної практичної психології потребує уваги до здобутків сучасних українських дослідників-психологів, серед яких чільне місце посідають роботи академіка АПН України Т. С. Яценко.

Аналіз наукового доробку Тамари Семенівни Яценко засвідчує, що палітра тематики її досліджень є надзвичайно багатогранною: від проблем психології засвоєння геометричних понять і питань педагогічного спілкування до розуміння закономірностей несвідомої сфери психіки суб'єкта та дослідження методів її пізнання. Наукові студії кінця 80-х та початку 90-х років присвячено психології педагогічного спілкування та психологічній службі в школі. На формування Т. С. Яценко як науковця великий вплив здійснили видатні вчені, її вчителі – проф. О. Ф. Семенович, проф. Д. Ф. Ніколенко та академік РАО О. О. Бодальов.

Період наукового становлення Т. С. Яценко характеризувався тим, що у радянській психології домінував діяльнісний підхід, який певною мірою знецінював функції внутрішніх детермінант феномена психічного. Вважалося, що свідомість є вищим рівнем регулювання змісту психічної діяльності на

основі прийнятих людиною цінностей та моральних норм. Для комуністичної моралі була неприйнятною думка про те, що людина не є господарем свого внутрішнього світу, оскільки тоді потрібно було б визнати існування несвідомих душевних процесів, які не піддаються зовнішньому контролю та прямому спостереженню.

У ті часи більшість науковців доводила, що моральні норми є інтегративним компонентом життя особистості під впливом ідеології. Тому майже не враховувалася наявність несвідомої інстанції психіки з її функціональним багатством, власною автономією та взаємозв'язками зі свідомим. Унаслідок цього в діяльнісному підході свідомому приписували роль домінанти, що призвело до спрощеного розуміння мотивів поведінки суб'єкта. При цьому поза увагою дослідників залишалося не лише несвідоме як внутрішній феномен, що не вписувався в зовнішню детерміновану категорію психічного, а й такі категорії, як немотивовані вчинки, ірраціональні дії, інфантильні та регресивні вияви поведінки. Тому з активного категоріального апарату психолога тих часів випав власне феномен несвідомого, а отже, не досліджувалися взаємозв'язки між свідомою та несвідомою сферами психіки. У прокомуністичній психології не знаходилося місця для дослідження феномена психологічних захистів, уже не кажучи про оперування такими поняттями, як витіснення, опори, "хибне коло", закон вимушеного повторення та ін.

Унаслідок такого дискретно-однобічного розуміння сутності феномена психічного, зусилля дослідників за своєю новизною та адекватністю порушення дослідницьких питань і отримання результатів не сприяли прогресові в розумінні цілісної та системної організації психіки. Тому в психології створювалася ілюзія фундаментальності досліджень, які за своєю практичною та прикладною спроможністю з фрагментарним розумінням психічного виявилися безплідними. Така ситуація зумовила появу тенденції до породження артефактів.

Саме на "дисфункційно-науковому тлі" зародилася у 80-ті роки нова галузь психологічної науки – практична психологія, що відокремилася від академічної психології, яка не була "господаркою феномена психічного". На відміну від академічної психології, практична психологія спроможна розвиватися лише за умови врахування цілісного феномена психіки, що передбачає розуміння взаємозв'язків свідомого і несвідомого. Щоправда, окремі наукові школи, передусім грузинська, докладали значних зусиль до зрушення проблеми несвідомого з мертвої точки, про що свідчить проведення Міжнародного конгресу у Тбілісі та опублікування чотиритомника "Несвідоме" у 1978 р. Проте більшість психологів не були достатньою мірою зорієнтовані на досягнення належного науково-практичного підґрунтя, методологічного рівня та підготовки для вивчення проблеми несвідомого в контексті функціонально-цілісного

підходу до розвитку психіки. Наукова спільнота у галузі психології і до цього часу рухається в дискретно-діяльнісному напрямі. Категорію ж несвідомого багато фахівців використовувє подібно до прислів'я в пісні: про неї періодично згадують, але вона все ще не набуває дієвості та не має суттєвого впливу на зміст і характер наукових пошуків. Однак за період розвитку України як незалежної держави окреслилася тенденція до практичної орієнтації частини психологічних досліджень із фокусуванням уваги на несвідому сферу.

Починаючи з 1983 року, наукова активність Т. С. Яценко була зосереджена на створенні оптимальної методики групових занять, які б орієнтувалися на підготовку суб'єкта до спілкування та дозволили б у подальшому здійснювати психонпрофілактику і сприяти розвитку особистості. Дослідниця зацентрувала увагу на питаннях, пов'язаних із вивченням механізмів та динаміки групових занять. У цей період великі зусилля докладалися до формування методичних засад активного соціально-психологічного навчання [1; 2].

Для розробки власного методу надання суб'єктові психологічної допомоги Т. С. Яценко цілеспрямовано вивчала досвід різноманітних тренінгових груп. Так, у 1987 р. дослідниця стажувалася у Польщі в Психоневрологічній клініці в Гданську та її філії у Бидгощі, проходила інтерперсональний тренінг при Центральному інституті підвищення кваліфікації учителів у Варшаві. Надзвичайно важливим був отриманий досвід у Ленінградському НДІ психоневрології ім. М. Бехтєрева при 9-му відділенні групової психотерапії (керівник проф. Б. Д. Карвасарський). Т. С. Яценко ознайомилася у Московському державному університеті ім. М. Ломоносова із методикою соціально-психологічного тренінгу під керівництвом проф. Л. А. Петровської, співпрацювала з Г. О. Ковальовим (м. Москва) та з Ю. М. Смеляновим (м. Ленінград). Т. С. Яценко брала участь у роботі шкіл-семінарів (зокрема у Воронежі, Дзержинську, Володі Московської обл., Калузі, Новосибірську та ін.), на яких була не лише спостерігачем, а й сама проводила заняття [3].

У той час зародилося плідне співробітництво з багатьма науковцями Росії, зокрема з А. І. Подольським, доктором психологічних наук, професором МДУ ім. М. Ломоносова. У контексті ювілейних подій А. І. Подольський зауважив: "Саме 30 років тому Тамара Семенівна Яценко приїхала на стажування на кафедру, яку очолював П. Я. Гальперін, і де я в той час закінчував навчання в аспірантурі та виконував кандидатську дисертацію. Саме тоді ми вперше й познайомилися із Тамарою Семенівною. Ось вже тридцять років крізь всі тернии проходимо разом, підтримуємо один одного, постійно доброзичливо цікавимося тим, як йдуть справи. Що ми бачимо? Ми бачимо, що Тамара Семенівна Яценко стала великим українським психологом, чудовим спе-

ціалістом у галузі як фундаментальної, так і практичної психології. ... Ми всі знаємо про її чудові тренінги, щоразу, коли вона приїздить до Росії, просимо проводити ці заняття із нашою молоддю” [3, с. 98].

Перші самостійні кроки в суто практичному плані пов’язані з оздоровчою базою Черкаського педагогічного інституту “Сокирно”, де Т. С. Яценко проводила заняття разом із відомим фахівцем-практиком із НДІ ім. Бехтерева Борисом Барашем. Так розпочався перший етап становлення методики групової психокорекції, яка потім одержала назву: “Активне соціально-психологічне навчання” (АСПН). Глибинно-психологічного ухилу ця методика набула лише через 10 років безперервної практики [див. 3].

Пізнання діаметрально полярних варіантів роботи в групах тренінгу (школа-семінар у Новосибірську, 1980 р., де панівного значення набула школа психіатра із Вільнюса М. Олексійчика (авторитарний стиль) та навчання у м. Варшава (гуманістичний підхід)) дозволило їй більш адекватно збагнути природу психіки людини, якій притаманна потреба “гуманізму” та водночас тенденція до влади і домінування. Т.С.Яценко проаналізувала різні орієнтації у тренінговій практиці й окреслила два полюси: гуманістичний та авторитарний, що вплинуло на постановку проблеми пошуку механізмів керівництва групою психокорекції та індивідуально-особистісних змін на засадах їх синтезу. Останнє було покладено в основу формування психодинамічної теорії та методики психокорекційного процесу у межах цілісного підходу до розуміння психіки у взаємозв’язку свідомих та несвідомих виявів.

Все це знайшло відображення в розробці методу АСПН, який синтезував принципи організації групової, соціотренінгової роботи та гуманістичної спрямованості на пізнання особистості в її індивідуально-неповторних виявах. У колі наукових інтересів Т. С. Яценко постійно перебувала проблема вдосконалення механізмів (закономірностей) управління груповою динамікою АСПН в єдності взаємозв’язків загальних та індивідуально-особистісних змін, що знайшло свій вияв у відкритті механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку особистості.

До 1984 року Т. С. Яценко продовжувала пошуки адекватної назви групових занять (групи зустрічей, групи довірливого спілкування та ін.), які вона активно розробляла та апробувала з різноманітним контингентом: зі студентами, вчителями, керівниками підприємств та шкіл, із працівниками науково-дослідницьких інститутів, зі співробітниками ВНЗ, що викладали педмайстерність [2; 3].

Уже в 1984 році назва “активне соціально-психологічне навчання” (АСПН) була проголошена в науковій літературі (так Т. С. Яценко відмежовувалася від “тренінгів”). Методику цього типу групових занять описано в книзі, яка була вперше видана в Черкасах [4] завдяки сприянню доктора історичних наук,

професора М. І. Бушина. Важливою подією у науковому світі став факт опублікування брошури (4 др. арк.) “Динаміка особистісних змін суб’єкта при груповому навчанні спілкуванню” (російською мовою) у м. Грозний 1985 р. [5]. Видання надруковано за сприяння та підтримки відомого вченого, ректора Чечено-Інгушського державного університету В. А. Кап-Каліка (див. також зб. “Теорія та практика активного соціального навчання” (російською мовою) [6]). Не менш вагомою подією було видання посібника з АСПН в м. Москва за сприяння академіка-- секретаря відділення психології АІН СРСР О.О. Бодальова [7]. Популярності наукових пошукуів Т.С.Яценко сприяли міжнародні семінари (м. Москва, меценатська допомога – фонд Сороса), де дослідниця проводила заняття з тренерами Т-груп.

Із цього приводу Т. С. Яценко зауважує: “Завдяки значним зусиллям академіка О. О. Бодальова та проф. Л. Ф. Рувінського, психологи з різних куточків СРСР регулярно збирались на наукові сесії та науково-практичні семінари, які проводились або у Москві, або у Підмосков’ї. На таких семінарах-практикумах мені неодноразово випадала нагода проводити АСПН із викладачами, аспірантами, науковцями, психологами-практиками та ведучими Т-груп з усього Союзу. Особливий інтерес такі заняття викликали у тих, хто сам був практичним психологом, цікавився педмайстерністю чи соціотренінгом. У Москві формувалася група наукових дослідників, які вміли щось “робити руками”. Ми мали змогу єднати свій досвід та навзаєм збагачуватися знаннями. Пам’ятаю, що повний курс АСПН проходила у мене відомий спеціаліст Юлія Борисівна Некрасова – фахівець із психотерапії заїкання” [3, с. 45].

Завдяки науковим відкриттям Т. С. Яценко вдалося пояснити спрямованість динаміки суб’єктивної інтеграції психіки, що спирається на умовні цінності. У праці “Соціально-психологічне навчання у підготовці майбутніх вчителів” (рос. мовою) [8] репрезентовано основні механізми групової динаміки та індивідуально-особистісних змін, нового змісту набули такі значущі для практичної психології поняття, як суб’єктивна зінтегрованість психіки та об’єктивна її дезінтегрованість. Водночас було обґрунтовано їх відмінність від механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку суб’єкта [5; 8].

Значну допомогу у з’ясуванні проблеми механізмів групової динаміки та індивідуальних змін у психокорекційній групі падали Т. С. Яценко наукові студії К. Донбровського, присвячені проблемам позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку суб’єкта. К. Донбровський розглядав поняття позитивної дезінтеграції у зв’язку з індивідуальною психотерапією та з процесом розвитку особи, що стосується перехідного (підліткового) періоду на шляху до становлення більш високого рівня психічних можливостей та культури [9]. Слід відзначити, що у дослідженнях К. Донбров-

ського та Т. С. Яценко існують відмінності у трактуванні понять “дезінтеграція” та “інтеграція” в контексті індивідуальної психотерапії та групової психокорекції. Це впливає насамперед із характеру практики: К. Домбровський застосовує індивідуальну психотерапію, Т. С. Яценко ж практикує групову психокорекцію, активне соціально-психологічне навчання [9; 10].

Т. С. Яценко підкреслює, що практика психокорекційної роботи, яка не враховує дії механізмів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку, не лише може не принести високих результатів в плані особистісного зростання суб'єкта, але й є небезпека спричинити негативний вплив на суб'єкта завдяки деструктивності дезінтеграційних процесів [11].

Визначною віхою у становленні психодинамічної теорії та методики АСПН було відкриття двох різновидів “психологічних захистів”: базові (особистісні) та ситуативні (периферійні) захисти. Дослідниця стверджує, що без розрізнення психологом-практиком цих різновидів захистів ми не можемо сподіватися на пізнання (діагностику та психокорекцію) цілісного феномена психіки в її системних характеристиках.

Уперше це відкриття було опубліковано 1987 року у брошурі видавництва “Вища школа” [8]. Пізніше, у 1988 р. з'явилися методичні рекомендації за сприяння Міністерства освіти і науки України [12]. Завдяки цим студіям та санкціям Міністерства освіти і науки на проведення навчальних семінарів у м. Одеса (при університеті), було започатковано новий напрям у практичній психології. Значним здобутком у розвитку психодинамічної теорії була фундація ідей дослідниці про необхідність розрізнення базових (особистісних) та ситуативних (периферійних) захистів. Водночас пропонувався новий підхід до розуміння захисних механізмів, виділення головного серед них, якому підкоряється динаміка психіки: “від слабкості до сили”. Все це зумовило необхідність розуміння інтеграційної сутності психологічних захистів, що здійснюються на ілюзорних засадах (в інтересах збереження та підтримання “Ідеалізованого Я”).

Учена наголошує на взаємозв'язку між різновидами захистів, тому ситуативні захисти, водночас із реалізацією функції адаптації до соціуму, є способом реалізації базових захистів, спрямованих на задоволення егоцентричних потреб. На думку Т. С. Яценко, незмінним епіфеноменом їхнього функціонування є відступ від реальності (селекціонування та викривлення інформації, її пропуски, побудова ілюзій тощо). Останнє спричинює виникнення “уявних” проблем, які емоційно навантажують суб'єкта.

У 80-ті роки метод АСПН все ще зберігав орієнтацію на практично-педагогічні аспекти підготовки суб'єкта до процесу спілкування (зокрема педагогічного), що відображає зміст докторської дисертації Т. С. Яценко [13] та публікації того періоду [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8]. Дослідниця фокусувала увагу на

методичних засадах активного соціально-психологічного навчання, працювала також над удосконаленням його окремих методик (психомалонку, психодрами, невербальних вправ, рольової гри та групової дискусії) [8]. У 80-х роках метод активного соціально-психологічного навчання почали використовувати з прикладною метою для підготовки до спілкування керівника, педагога, учня, підлітка, ідеолога, студента, абітурієнта, виховання, працівника психологічної служби [4; 6; 7]. Застосування окремих елементів методу АСПН суттєво вплинуло на покращення викладання психології та педмайстерності.

Безпосереднє відвідування занять АСПН дало поштовх для власних наукових пошуків у галузі практичної психології таким ученим, як проф. О. Ф. Бондаренко, М. Болховітін, проф. Л. В. Долинська, проф. Е. Л. Носенко, проф. Н. І. В'юнова (м. Воронеж), проф. Ю. Б. Некрасова (м. Москва), проф. Л. М. Карамушка, проф. О. В. Винославська, доц. Л. І. Уманець, доц. Н. М. Тарасевич та багатьох інших фахівцям, які брали участь у роботі груп АСПН. Названі дослідники представляють різноманітні регіони країни того часу: Київ, Дніпропетровськ, Слов'янськ, Донецьк, Миколаїв, Вінницю, Москву, Воронеж, Калугу та ін.

Варто підкреслити, що у 1980 році Т. С. Яценко здобула наукове визнання за кордоном і стала членом міжнародної тренінгової асоціації у Нью-Йорку, її неодноразово запрошували по лінії міжнародного фонду Сороса для проведення занять за розробленим нею методом АСПН із фахівцями тренінгової практики, які проходили підготовку в Підмосков'ї (керівник Ю. Турчанінова).

Дослідженням Т. С. Яценко притаманне спрямування на цілісний аналіз поведінки суб'єкта, що спонтанно об'єктивується у групі протягом тривалих занять (АСПН передбачає 8-12 днів роботи). Це відкривало можливість для подальшого аналізу системних характеристик психіки, пов'язаних із дією психологічних захистів. Така робота потребувала від психолога-практика здібностей “поздовжнього” аналізу поведінкового матеріалу (впродовж усіх занять) кожного з учасників АСПН та навичок виявлення ітеративних характеристик його психіки.

Групова практика АСПН набувала зорієнтованості на з'ясування психологічних причин порушень процесу спілкування та їх зв'язку зі сферою несвідомого. Методика АСПН сприяє актуалізації творчості суб'єкта у напрямі аутопсихокорекції, а також здійсненню пошуку самостійних, індивідуально-неповторних шляхів удосконалення навичок поведінки з метою оптимізації емоційного самовідчуття, адаптації до соціуму та професійної діяльності. Заняття у групі АСПН дозволяють послабити вплив дистресогенних факторів на психіку суб'єкта та сприяють розкриттю позитивного потенціалу особистості.

Паралельно з вивченням механізмів групової психокорекції створювався та вдосконалювався відповідний методологічний інструментарій, зорієнтований на нівелювання опорів учасників АСПН, що зумовлюють труднощі вербалізації

несвідомих аспектів психіки. Завдяки застосуванню візуальних засобів самопрезентації учасниками навчальної групи відкрилися нові можливості пізнання індивідуально-неповторної проблематики суб'єкта. Серед конкретних методик групових занять увагу Т. С. Яценко привернув насамперед малюнок [1; 8; 14], що пізніше знайшло відображення в розробці методики “Психоаналізу комплексу тематичних малюнків” [10; 15; 16; 17; 18; 19] та сприяло розширенню потенціалу її наукових досліджень в напрямі глибинного пізнання феноменів психіки.

Саме завдяки відкриттю цієї методики наукові пошуки, які здійснювала Т. С. Яценко разом зі своїми учнями (починаючи з 90-х років), набували все більш вираженого психоаналітичного ухилу. Методика психоаналізу комплексу тематичних малюнків завдяки діалогічній взаємодії з автором та психоаналітичним інтерпретаціям уможливила пізнання логіки несвідомого у контексті цілісного дослідження змісту психіки [14; 15], усистематизованих її спрямувань, детермінованих несвідомою сферою.

Для 90-х років характерним був вакуум у сфері теорії та практики психологічної допомоги, тоді як запит на психологічні послуги зростав у зв'язку з прогресивними соціальними змінами в Україні. У цей період стрімкого розвитку набула психологічна служба, хоча бракувало теоретичних засад її існування, тому вона залишалася досить зінтегрованою з академічною психологією та орієнтувалася на тестові дослідження, які неспроможні надати допомогу в цілісному глибинно-психологічному пізнанні поведінки суб'єкта. Психологічна служба значною мірою керується фронтальністю та усередненням отриманих даних, а не пізнанням унікальності внутрішнього світу кожної окремої людини. Відкриті кордони та брак власних вітчизняних розробок у галузі психології призвели до того, що практичні психологи почали інтенсивно асимілювати закордонний досвід, це сприяло наближенню практичної психології до психотерапії та нівелюванню уваги до групової психокорекції, яка замінювалася психологічним консультуванням або соціально-психологічним тренінгом.

Своїми дослідженнями та успіхами практик-майстер Т. С. Яценко суттєво поліпшила таку ситуацію, стверджуючи необхідність цілісного підходу до пізнання психіки суб'єкта і доводячи переваги групових психокорекційних форм роботи над індивідуальними. Все це сприяло відстоюванню правомірності категорії психокорекції поряд із психотерапією. Багаторічна практика Т. С. Яценко доводить необхідність (та можливість) допомоги психічно здоровим людям шляхом гармонізації двох сфер психіки: свідомої та несвідомої, що сприяє самореалізації особи, виявленню її прихованих здібностей і відкритості до “нового досвіду”.

Вихід у світ в 1993 р. посібника “Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися” дозволив освітянам і психологам-

практикам ознайомитися з теоретичними основами та методичними засадами групової психокорекції, зорієнтованої на оптимізацію особистісного потенціалу майбутнього вчителя [14]. Фактом офіційного визнання науково-практичних здобутків Т. С. Яценко можна вважати її обрання у 1995 році до Академії педагогічних наук України зі спеціальності “Психологія, вікова фізіологія та дефектологія”.

Вагомим внеском у розвиток науки в напрямі глибинної психології було видання посібника “Психологічні основи групової психокорекції” (1996 р.), де окремий розділ присвячено проблемам глибинної психології, зокрема процесуальній діагностиці [10]. У ракурсі формування теоретичних засад практичної психології особливо гостро постає проблема діагностики, яка в контексті психодинамічної парадигми не може бути формалізованою та тестово обмеженою. Діагностика в психокорекційній групі має процесуальний характер на засадах діалогічності, порційності та ланцюгової гіпотетичності, за якої кожен наступний крок ураховує результати попереднього.

Досвід роботи з малюнками в психоаналітичному аспекті переконував Т. С. Яценко у важливості поглиблення розуміння символіки малюнків у їхньому індивідуальному та архетипному змісті. Особливо продуктивним було відкриття спільності символіки сновидінь, казок та міфів. У той період порушено проблему символізації змісту несвідомого та можливостей його пізнання, що знайшло відображення в дисертації послідовника Тамари Семівни П. В. Теслиока [20]. Символ завжди багатозначний і місткий за змістом. Образний і символічний характер змісту несвідомого потребує особливого вміння психолога працювати з візуальним (малюнковим) матеріалом, який продукується спонтанною активністю руки особи, що мимоволі об'єктивує зміст психіки в її свідомих та несвідомих виявах. Отже, важливого значення при цілісному підході до розуміння психіки набуває професійна здатність психолога-практика розуміти символічний характер психічного та вміти дешифрувати його вияви, визначати системні характеристики несвідомого з урахуванням змісту архетипів, взаємозв'язків між окремими елементами образів у різних малюнках. Процес дешифрування (інтерпретації) потребує цілісного розуміння несвідомої сфери. На цьому етапі було визначено, що смислова структура символу є полізначною та може задавати зміст динамічної тенденції психіки.

На основі теоретичних та методичних розробок Т. С. Яценко було з'ясовано, що тлумачення символу є діалогічною формою знання: смисл символу існує лише всередині людського спілкування, поза яким можна спостерігати лише зображення. Протилежна крайність – тестова інтерпретація, зорієнтована на уявну (ілюзорну) об'єктивність і чіткість “завершеного” тлумачення, що усуває діалогічний момент, знижуючи суттєві характеристики символу як динамічної системи, що виражає спрямованість енергетики суб'єкта [15].

Дослідження Т. С. Яценко доводять, що ті механізми, на які вперше звернув увагу З. Фрейд у процесі інтерпретації сновидінь (згущення, зміщення, натяк та ін.), спрацьовують і у візуальній презентації психіки через психомалюнок. Психоаналіз малюнків дозволив доповнити цей перелік механізмів символізації: гіперболізація, мінімізація, локалізація, кількісні маскування, схематизація, порушення фізичних закономірностей предметів (відсутність окремих їх частин чи їх спотворення), неприродний синтез якостей предметів, компіляція окремих її елементів тощо. Найяскравіше виявляється дія зазначених механізмів у процесі аналізу малюнків, що дозволяє об'єктивувати системні характеристики несвідомого на основі асоціативних ланцюгів між окремими елементами образів.

Згідно з гіпотезою Т. С. Яценко, здатність до образної передачі психологічного змісту пов'язана з колективним несвідомим та архетипом. Останній у її розумінні – це психодинамічна тенденція, яка сприяє розвитку навичок та вмінь подавати в образній формі складний психологічний зміст, забезпечує упорядкування внутрішнього світу суб'єкта загалом. Завдяки архетипові психіка використовує “банк” візуальних засобів із надр колективного несвідомого, що найвиразніше можна спостерігати у випадках, коли на певний психічний зміст накладається жорстке “табу”, яке ускладнює суб'єктові вияв потреб “Я” у психомалюнках. У статті “Едіпів комплекс і внутрішня суперечність психіки суб'єкта” [21] підкреслюється, що це пов'язано з едіповою залежністю, яка детермінує породження особистісної проблеми суб'єкта. Саме завдяки архетипові в поведінці об'єктивується “погамна” (інтимно значуща) інформація із глибин несвідомого. Психоаналітична інтерпретація комплексу тематичних психомалюнків дозволяє психологові-практику виявити програмування поведінки суб'єкта інфантильними тенденціями. Дослідження Т.С. Яценко дозволили констатувати, що існує адаптація архетипних символів до індивідуального досвіду суб'єкта.

Науково-дослідницькі зусилля Т. С. Яценко дозволяють сформулювати висновок про можливість пізнання несвідомої сфери завдяки виявленню ітеративних характеристик поведінки суб'єкта у вербально-невербальних формах [22]. Учена зауважує, що внаслідок пристосування доплинної ситуації, яка нерідко використовується психікою з метою маскування ризикованого для гідності “Я” змісту, вияви поведінки суб'єкта можуть варіюватися. Проте за нескінченними варіантами психологові потрібно виокремити стале, незмінне, яке відображається передусім у характері взаємозв'язків між окремими елементами вербального чи образно-графічного матеріалу суб'єкта. Курс АСПН становить 100-140 годин. За менш ніж 100-годинним актом поведінки суб'єкта психологові-практику важко відмежувати несвідоме від свідомого внаслідок їх симультанного злиття. Т. С. Яценко не є прихильницею нетривалих

психокорекційних занять, адже за таких умов фахівець керується лише фрагментарним поведінковим матеріалом, що недостатньо для виявлення внутрішніх логічних зв'язків змісту несвідомого.

Психологові-практику, як неодноразово підкреслює Т. С. Яценко у своїх наукових працях [10; 14; 23; 24], важливо навчитися виявляти логічний (асоціативно-образний) ланцюг, що неодмінно вказує на інфантильні витoki (глибинні цінності). Динаміка останніх окреслюється таким чином: назад – “до стану дитинства”, що зберігає заряд емоційності. Амнезія досвіду дитинства унеможлиблює його усвідомлену репродукцію, адже механізми, які сформувались у цей період, мають латентний характер, проте задають імперативність впливу на психіку (поведінку) впродовж усього життя суб'єкта. Свідомому відтворенню піддаються лише окремі фрагменти досвіду дитинства, які в уяві суб'єкта важко асоціюються з інфантильними детермінантами, що ускладнює процес самоаналізу.

Т. С. Яценко багато уваги приділяє диференціації ознак психічного здоров'я та психічної хвороби. Їй вдалося відтінити провідність механізму заміщення у формуванні системних характеристик психіки порівняно з механізмами витіснення та фіксації, на яких наголошував З. Фрейд [10].

Поряд із поглибленням теоретичної концепції у науковій школі Т. С. Яценко постійно відбувається вдосконалення методичного інструментарію. Останнім часом широко використовується психоаналіз казки [25], а в контексті категорії “об'єктних відношень” для практичної роботи застосовуються об'єктні моделі (предмети) [26].

Найбільш істотним результатом за всі роки науково-творчої діяльності є запропонована Т. С. Яценко “Модель внутрішньої динаміки психіки” (див. рис. 1) [27]. Багаторічний інтерес дослідниці до феномена внутрішніх суперечностей підтверджується тим, що це питання Т. С. Яценко висвітлювала у доповіді на VI Всесоюзному з'їзді Співки психологів СРСР (1983 р.) (керувала секцією проф. Г. М. Андрєєва) [3].

Новітній підхід Т. С. Яценко до розуміння структури психіки передбачає урахування структури психіки, відкритої З. Фрейдом, та доводить лінійність взаємозалежностей суперечливих тенденцій між свідомою і несвідомою сферами, що існують за типом антиномії (на відміну від антагонізму “по вертикалі”) [3; 27; 28; 29; 30; 31].

В основу “Моделі внутрішньої динаміки психіки” покладено об'єктивування механізмів інтрасуперечностей та психодинаміки в межах внутрішньої цілісності психіки. Оцінювання конфліктів у соціальних стосунках за таких умов знає серйозних змін завдяки визнанню того, що їх динамічною засадою може бути неперервна інтрапсихічна боротьба протилежних тенденцій. Результати системного аналізу внутрішньої динаміки психіки засвідчили складність категорії

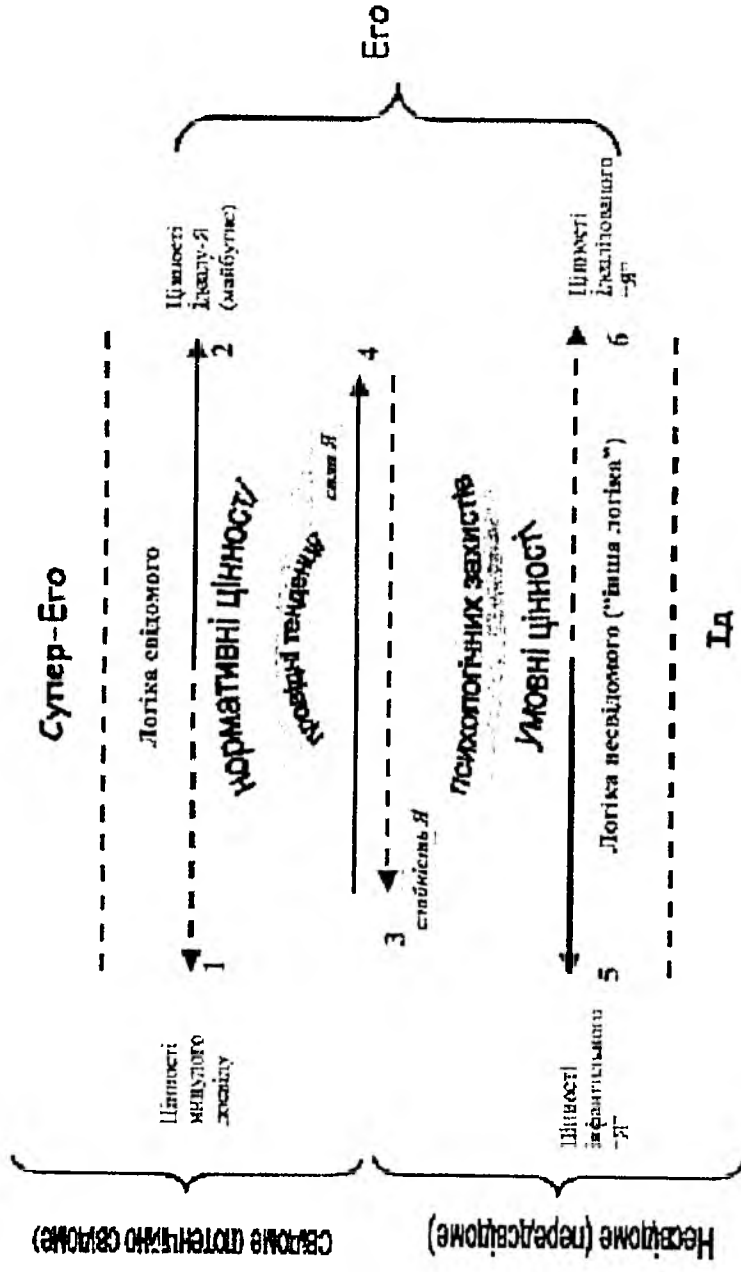


Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки

психічного та багатогранність взаємозв'язків між суперечливими за своєю сутністю підструктурами, що адекватно можна номінувати поняттям "антиномія", головним значенням якого є єдність та поєднання суперечливих тенденцій.

"Модель внутрішньої динаміки психіки" демонструє структуру психіки в системному синтезі лінійних (поздовжніх) взаємозалежностей, об'єктивує сутнісну суперечливість кожної підструктури і водночас їх поєднання без можливості взаємного нівелювання, усунення однієї з "конкуруючих" сторін або їх злиття. Запропонована модель являє собою універсум, що охоплює всі основні підструктурні компоненти психіки, з яких лише одна наслідуює "принцип реальності", а решта – "принцип задоволення". У сучасному науковому мисленні поняття "універсум" дедалі частіше набуває ознак фіксованої системи. З логічного погляду поняття "Модель" базується на відношеннях ізоморфізму і гомоморфізму, які існують між моделлю і тим, що з її допомогою моделюється.

У глибокій психології психіку традиційно розглядають у трьох аспектах: динамічному (як результат зіткнення різноспрямованих психічних сил), енергетичному (розподіл та спрямування енергії) та структурному. У "Моделі внутрішньої динаміки психіки", розробленій Т. С. Яценко, іманентно наявні всі три компоненти. Динамічний аспект представлений через взаємозв'язки свідомого з несвідомим; енергетичний – через спрямування енергії "лібідо" і "танатос", яка набуває вираженості при розгляді структури по вертикалі; та структурний, з лінійними і водночас різноспрямованими взаємозалежностями. Структурний аспект істотно доповнює психоаналітичну трикомпонентну структуру психіки й розкриває сутність лінійних залежностей, важливих для розуміння цілісної психіки. Запропонована увазі науковій спільноті "Модель внутрішньої динаміки психіки" є результатом узагальнення багатолітнього досвіду групової психокорекційної практики, в якій, на думку Т. С. Яценко [27; 28; 29; 30; 31], неможливо досліджувати свідоме відмежовано від несвідомого (як і навпаки), що недостатньо враховується в академічній психології.

Презентуючи "теоретичний погляд" на внутрішню психодинаміку, Т. С. Яценко підкреслює її залежність від соціуму (через нормативні цінності). порушується проблема розкриття сутності захисної системи суб'єкта, що спрацьовує "по горизонталі": звертається увага, що у класичному психоаналізі більшою мірою враховано механізми захисту, що нейтралізують натиск "Ід" (по вертикалі). Очевидно, цей факт може пояснити, чому поза увагою залишився такий різновид захисту, який Т. С. Яценко назвала "базовим" (особистісним). "Горизонтальна" захисна система має базовий характер, тобто детермінується глибинопсихологічними цінностями та пов'язана з логікою несвідомого ("іншою логікою"). Розпізнавання "іншої" логіки відбувається саме при встановленні системних зв'язків (в емпіричному матеріалі), проте кожна з

горизонтальних ліній, що вдалося виявити як підструктурні компоненти (див. "Модель"), є сама по собі суперечливою.

Запропонована Т. С. Яценко "Модель внутрішньої динаміки психіки" синтезовано відображає сутність провідних тенденцій цілісної психіки, що забезпечує наукові передумови професійного рівня організації психокорекційного процесу з глибиннопсихологічною орієнтацією і є продуктивним кроком до формування теорії практичної психології, яка покликана забезпечувати належну підготовку фахівців у цій галузі. "У психологічній практиці неприйнятним є фрагментарний та вузькоплановий погляд на психічне, з орієнтацією лише на раціональні аспекти, й нехтування ірраціональними, алогічними проявами" [3, с. 131]. Створена Т. С. Яценко "Модель" допоможе практичним психологам усвідомити, що "алогічне" (іраціональне) є таким лише з погляду оцінювання свідомого раціо. Із позицій же цілісного сприйняття психічного ірраціональні явища є наслідком дії "іншої логіки" (якій вони підпорядковані), не менш чіткої, ніж логіка свідомого, а енергетично – ще потужнішої та такої, що перебуває поза часом і простором. Розуміння змісту "Моделі" сприятиме цілісному та адекватному пізнанню психічного, що запобігатиме спрощеному сприйняттю феномена психічного та схильності практиків до однобічного його тлумачення з позиції категорії "свідомого". У процесі професійної підготовки майбутніх психологів до практичної роботи з психокорекції "Модель" може відіграти роль нитки Аріадни у складних лабіринтах розуміння та пізнання цілісної психіки суб'єкта, надати допомогу в процесуальному діагностуванні та прогнозуванні певних форм його поведінки, пов'язаних із готовністю до тих чи інших вчинків.

Професіоналізм психолога-практика, як наголошує Т. С. Яценко, полягає в умінні розвінчувати ілюзію, породжену інфантильними інтересами "Я" (що приховуються за просоціальними цілями), та прогнозувати деструкції психіки, зумовлені імперативною тенденцією "до минулого", до "інфантильних цінностей Я", що спричинює його слабкість та актуалізує почуття меншовартості. Дослідниця наголошує на важливості виявлення у процесі психокорекції дисфункцій психіки, які зумовлюють спрямування активності суб'єкта в бік інфантильних, глибиннопсихологічних цінностей. В об'єктивуванні глибиннопсихологічних тенденцій допомагає процесуальна психодіагностика, яка орієнтується на єдність діагностики з психокорекцією.

"Психологи-практики, – зазначає Т. С. Яценко, – мають уміти пізнавати несвідоме й дешифрувати його символічні форми та специфіку вираження змісту "іншої логіки", порівняно з логікою свідомого. Це дає змогу вивільнити останню з невиправданого підпорядкування інфантильним цінностям "Я", що внаслідок пріоритетності феномена "минулого" над "теперішнім" та "майбутнім" задає поведінці суб'єкта регресивний характер" [3, с. 153].

Наукові здобутки академіка АПН України Т. С. Яценко дозволили створити у 2001 році при Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького психологічний факультет, де готують фахівців за спеціальностями "Психологія" та "Практична психологія". Психологічний факультет існує порівняно недавно, однак вже має свої традиції, лейтмотивом яких є гармонійне поєднання навчальних дисциплін із виховними заходами.

Функціонально спроможна теорія психологічної практики, яка базується на відповідних науково-методологічних засадах, сприяє підвищенню рівня практичної підготовки та професійної компетентності студентів факультету, де деканом працює Т. С. Яценко. В університеті функціонує система довузівської підготовки абітурієнтів – майбутніх психологів, їх профорієнтації та профдобору. Зокрема, щорічно проводиться "День відкритих дверей", коли демонструють фрагменти роботи з психомалюнком, психогімнастиком, експрес-діагностикою, тренінговими вправами. На факультеті вперше в Україні впроваджено фахове випробування з психології, яке ґрунтується на авторських ідеях академіка Т. С. Яценко.

З першого по останній курс навчання студенти охоплені наскрізною системою проведення груп АСПН з послідовним посиленням їх зорієнтованості на глибинно-психологічне пізнання. Підготовка фахівців-психологів у Черкаському національному університеті передбачає понад 400 годин психокорекційних практикумів за методикою АСПН, розробленою Т. С. Яценко.

Зусилля Т. С. Яценко, спрямовані на втілення ідей гуманізму у психологію і особистісну психокорекцію майбутніх фахівців засвідчують успіх її керівництва, що має вияв, зокрема, у стилі ділового спілкування всього колективу факультету, очолюваного нею. Молоді викладачі оточені постійною увагою з боку Т. С. Яценко та турботою більш досвідчених колег. Будь-які важливі питання життя факультету вирішуються колегіально, з максимальним урахуванням потреб кожного співробітника. Т. С. Яценко систематично проводить відкриті заняття, школи-семінари, творчі майстерні, які можуть відвідати всі охочі. Така демократична атмосфера є плідним підґрунтям для особистісно-наукового зростання молодих учених, тематика досліджень яких охоплює широку палітру питань глибиннопсихологічного напрямку [див. 3].

Проблему самовдосконалення особистості майбутнього психолога, що набула особливої актуальності нині, досліджувала Т. С. Яценко [23; 24; 32; 33] та представники її наукової школи у різних аспектах. Зокрема, вивченню методів підготовки психолога-практика присвячено праці О. Г. Солодухової [34], М. П. Зажирка [35], О. Г. Білої [36], Б. Б. Іваненко [26]). Питання методики АСПН висвітлено у розвідках П. В. Теслюка [20], І. В. Світушенко [25], С. М. Аврамченко [37]. Можливості глибинного пізнання психіки досліджували О. А. Коновалова [38], І. М. Сергієнко [39], А. Е. Мелоян [40].

Т. С. Яценко – учений зі світовим ім'ям, якого часто запрошують на зарубіжні наукові конференції. У липні 2002 р. Т. С. Яценко брала участь у роботі Третього Світового конгресу із психотерапії, що проходив у м. Відні (Австрія). У жовтні 2002 р. Т. С. Яценко мала честь відкривати міжнародну конференцію, присвячену 100-річчю з дня народження П. Я. Гальперіна (м. Москва, Росія). З 2000 р. Тамара Семенівна очолює групу черкаських дослідників із міжнародного проекту RUKAD (у межах програми INTAS) “Шляхи пошуку психічного благополуччя підлітків Росії, України та Киргизстану”. Дослідниця підтримує наукові зв'язки із вченими Білорусії (м. Вітебськ), Республіки Карелія (м. Петрозаводськ), Росії (м. Москва), Киргизстану (м. Бішкек), Нідерландів (м. Утрехт), Фінляндії (м. Рованьємі), Німеччини (м. Мюнхен).

Т. С. Яценко є одним із співкерівників 16-го напрямку розвитку наукових досліджень АПН України “Науково-методичне забезпечення національної системи психологічних служб”. Плідна творча співпраця пов'язує Т. С. Яценко із видатними вітчизняними дослідниками – С. Д. Максименком, Н. Г. Ничкало, Л. Е. Орбан-Лембрик, Н. Ю. Максимовою, С. О. Сисоевою, В. О. Татенком, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєвою та ін.

Держава високо поцінувала науково-педагогічну діяльність Тамари Семенівни Яценко. Її нагороджено відзнакою “Заслужений працівник народної освіти України” (1996 р.), відзнакою “Відмінник освіти України” (1999 р.), “Орденем Княгині Ольги” III ступеня (2001 р.). Працюючи на посаді декана психологічного факультету, завідувача кафедри практичної психології Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького, Т. С. Яценко виконує значний обсяг науково-громадської роботи загальнодержавного масштабу: вона – член Вищої Атестаційної Колегії Міністерства освіти та науки, бюро відділення психології, вікової фізіології та дефектології АПН України; Експертної ради ДАК Міністерства освіти і науки; Спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських та докторських дисертацій Інституту психології ім. Г. С. Костюка; Спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських та докторських дисертацій при Інституті педагогіки та психології профосвіти АПН України. Т. С. Яценко – член редакційної ради журналу “Практична психологія та соціальна робота” (м. Київ), а також є членом редакційної колегії журналу “Психологія і суспільство” (м. Тернопіль) та збірника наукових праць “Педагог професійної школи” (м. Київ).

Ім'я Тамари Семенівни Яценко неодноразово згадується посеред імен громадських діячів України, зокрема, у виданнях “Український педагогічний словник” [41], “Імена України. Біографічний щорічник. 2001” [42], “Хто є хто в Україні” [43], “Визначні жінки України”. Н. В. Чепелєва з повагою підкреслює: “... Знаю Тамару Семенівну багато років і весь час не перестаю захоплюватися нею як науковцем, як всебічно і гармонійно розвинутою особистістю. Тамара

Семенівна є одним з небагатьох прикладів такої досконалості, бо вона – і чудовий науковець, і гарна жінка, надзвичайно доброзичлива людина. Саме Тамара Семенівна у нас, в Україні, започаткувала новий напрям тренінгової практики. Багато хто займається соціально-психологічними тренінгами, і кращі фахівці вийшли зі школи Тамари Семенівни Яценко, починали і здійснювали перші кроки саме на заняттях в групах активного соціально-психологічного навчання. Отже, можна сказати, що учні Тамари Семенівни – це вся Україна. Нею можна захоплюватися і як теоретиком – Тамара Семенівна єдиний у всій Україні науковець, який розробляє проблеми глибинної психології. Тамара Семенівна – певною мірою, наш “український Фрейд” [3, с. 89-90].

Зусилля Т. С. Яценко, її колег та учнів у напрямі розробки теоретичних та методологічних засад практичної психології було високо оцінено Міністерством освіти України. Групі дослідників під керівництвом Т. С. Яценко довірили розробку галузевого стандарту вищої освіти з “Практичної психології”, що забезпечує вирішення найголовнішого завдання – підвищення професійної культури психологів-практиків [44].

На сьогодні список публікацій академіка АПН України Т. С. Яценко перевищує 160 найменувань, які відображають цілеспрямований рух науковця до розуміння глибин психіки в її цілісному функціонуванні, до розкриття сутності феномена психіки у взаємозв'язках свідомого і несвідомого та пошуку адекватних методів вирішення поставлених проблем. Вітаючи Тамару Семенівну з 30-річним ювілеєм науково-творчої діяльності, С. Д. Максименко відзначив: “... Вважаю Вас фахівцем високого гатунку, який зміг проникнути в глибинні стани, переживання і проєкції психічного буття людини, яка конститує її в самості. І ця самість, на мою думку, у Вас є проєкцією в майбутнє, одним з найголовніших і найбільших атрибутивних моментів особистості. Ви є талановитий вчений, чуйна і доброзичлива людина, неперевершений співрозмовник і блискучий організатор науки, високий фахівець-психотерапевт!” [3, с. 89].

Підсумовуючи вищезазначене, слід підкреслити, що розробка Т. С. Яценко психодинамічної теорії у вітчизняній практичній психології ґрунтується на емпіричних результатах групової психокорекції за її авторським методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН). Метод АСПН у процесі свого становлення не лише набув практичної орієнтації на здійснення глибиннопсихологічної корекції особистості учасників групи, але й відповідності критеріям адекватності та об'єктивності наукового пізнання цілісної психіки у взаємозв'язках свідомої та несвідомої сфер.

Ґрунтовне дослідження доробку академіка АПН України Т. С. Яценко у контексті усвідомлення соціально-історичних умов становлення її теоретичної концепції та віртуозності, практичної майстерності психолога-дослідника, поетапності руху її наукових відкриттів та розвитку інструментарію їх втілення

в підготовку психологів-практиків дозволяють ствердити наявність чіткої визначеності психодинамічної теорії та відповідної категоріальної системи понять, які збагачують вітчизняну практичну психологію і сприяють її інтеграції у світову спільноту.

1. Яценко Т. С. Проективный рисунок как вспомогательная методика при групповом обучении общению // Сб.: Вопросы психологии межличностного познания. – Краснодар, 1983. – С. 167 – 173.
2. Яценко Т. С. Проблемы психологии общения // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 171 – 172.
3. Аврамченко С. М., Теслюк П. В., Лисенко О. М., Бабенко К. А., Буляк Л. В., Иваненко Б. Б. Академік АПН України Яценко Тамара Семенівна: науково-творчий шлях. – Черкаси: Черкаський державний університет ім. Богдана Хмельницького, 2004. – 173 с.
4. Яценко Т. С. Теоретические и методические основы программы активной социально-психологической подготовки учителей к общению с учащимися. – Черкассы: Ротопринт, 1984.
5. Яценко Т. С. Динамика личностных изменений субъекта при групповом обучении общению // Грозный: Издательство Чечено-Ингушского государственного университета, 1985. – 47 с.
6. Яценко Т. С. К вопросу о механизмах активного социально-психологического обучения общению // Сб.: Теория и практика активного социального обучения. – Грозный, 1985. – С. 29 – 42.
7. Яценко Т. С. Методические основы активного социально-психологического обучения будущих учителей: Методические материалы к экспериментальной программе “Основы профессионального самовоспитания будущего учителя”. – М.: Изд. АПН СССР, 1986. – 86 с.
8. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – К.: Вища школа, 1987. – 110 с.
9. Dąbrowski K. Dezintegracja pozytywna. – PIW, Warszawa, 1979. – 119 p.
10. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
11. Яценко Т. С., Аврамченко С. М. Поняття “дезінтеграція” та “інтеграція” в контексті групової психокорекції // Шлях освіти. – К., 2003. – № 1. – С. 30 – 34.
12. Яценко Т. С. Методические основы активного социально-психологического обучения будущих учителей // Сб.: Методические рекомендации по формированию творческой активности студентов на занятиях по педагогике и в процессе их самостоятельной работы (для преподавателей и студентов университета). – Ч. 2. – Одесса, 1989.
13. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися // Автореф. ... д-ра психол. наук. –

К., 1989. – 40 с.

14. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.
15. Яценко Т. С. Від тестового до психоаналітичного розуміння психомалюнку // Зб.: Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 11 – 23.
16. Яценко Т. С., Кмит Я. М., Мошенская Л. В. Психоанализ комплекса тематических рисунков. – М.: СИП РИА, 2000. – 192 с.
17. Яценко Т. С., Чобітько М. Г., Доцевич Т. І. A DRAWING IN THE PSYCHOCORRECTION WORK OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST [based on materials of psychoanalysis of the complex of theme drawings] (Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика [на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків]). – Черкаси: Брама, 2003. – 216 с.
18. Яценко Т. С. Психоанализ тематических рисунков (практика и теоретические обобщения) // Журнал практического психолога. – М., 2004. – № 1. – С. 156 – 188.
19. Максименко С. Д., Яценко Т. С. Психология поэзии в рисунке. – Черкассы, 2004 (у друці).
20. Теслюк П. В. Полівалентність змісту символіки тематичних психомалюнків (на матеріалі професійної підготовки психологів-практиків): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 20 с.
21. Яценко Т. С. Єдині комплекс і внутрішня суперечність психіки суб'єкта // Зб. наук. праць: Теоретичні питання освіти і виховання. – Вип. 4. – К., 1995. – С. 162 – 164.
22. Яценко Т. С. Проблема вербалізації та пізнання системних характеристик несвідомого змісту психіки суб'єкта // Професійна освіта: педагогіка і психологія // польсько-український, українсько-польський журнал. – Ченстохова–Київ, 1999. – С. 391 – 402.
23. Яценко Т. С., Алексеенко Б. Н., Бастричев В. С. Программа полного интенсивного курса активного социально-психологического обучения. – Хмельницький: Вид-во Національної академії ПВУ, 1999. – 952 с.
24. Яценко Т. С., Кмит Я. М. До проблеми професійної підготовки психологів-практиків // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НДУ, 1999. – Ч. 1. – С. 177 – 187.
25. Євтушенко І. В. “Роль архетипної символіки у вираженні інтимних почуттів суб'єкта до близьких йому людей (на основі міфів, казок, психомалюнків)” (канд. дис. подано до захисту).
26. Иваненко Б. Б. “Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога (на матеріалі підготовки психологів-практиків за методом

- АСПН)” (канд. дис. подано до захисту).
27. Яценко Т. С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб’єкта // Феноменологія ширості (до 100-річчя від дня народження Карла Роджерса). Матеріали науково-практичної конференції 27-29 вересня 2002 року. – Вінниця: “Поділля-2000”, 2002. – С. 145 – 159.
 28. Яценко Т. С. Функціонально-структурний підхід до розуміння психіки у її внутрішній динаміці // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002 / Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 452 – 468.
 29. Яценко Т. С. Новий підхід до пізнання психічного в його внутрішній динаміці. // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 419 – 433.
 30. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
 31. Яценко Т. С. Психодинамічний підхід до психокорекції в контексті психоаналізу малюнків. – Черкаси, 2004 (у друці).
 32. Яценко Т. С., Олексієнко Б. М., Предборська І. М., Синьов В. М., Іщенко Д. В., Сафін О. Д. Основи загальної та військової акмеології (в співавторстві). – Хмельницький: Вид-во Національної академії ПВУ, 1999. – 379 с.
 33. Яценко Т. С., Кмит Я. М., Алексеєнко Б. Н. Активное социальное-психологическое обучение: теория, процесс, практика: Учебное пособие. – Хмельницький: Изд-во НАПВУ; Москва: Изд-во СИП РИА, 2002. – 792 с.
 34. Солодухова О. Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 39 с.
 35. Зажирко М. П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998 р. – 17 с.
 36. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання (на матеріалі підготовки психологів-практиків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 19 с.
 37. Аврамченко С. М. Пізнання внутрішньої суперечливості психіки суб’єкта методом психомалюнку (канд. дис. подано до захисту).
 38. Коновалова О. А. Глибинно-психологічне пізнання феномена експектацій методом активного соціально-психологічного навчання: Автореф. дис.

- ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 18 с.
39. Сергієнко І. М. Глибинно-психологічні передумови ставлення суб’єкта до інших людей (на матеріалі активного соціально-психологічного навчання): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
 40. Мелоян А. Е. Глибинно-психологічні витoki агресивності особистості (на матеріалах активного соціально-психологічного навчання): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2004. – 20 с.
 41. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 374.
 42. Імена України. Біографічний щорічник. 2001. – К.: Фенікс, 2002. – С. 655.
 43. Хто є хто в Україні. – К.: К.І.С., 2000. – С. 566.
 44. Галузеві стандарти вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 “Практична психологія” напрямку підготовки 0101 “Педагогічна освіта”. – К.: Міністерство освіти і науки України. – 325 с.

Статья посвящена анализу и обобщению научных достижений действительного члена АПН Украины, профессора, доктора психологических наук Тамары Семеновны Яценко. В статье отражены основные этапы становления научной школы, формирование теоретических и методических основ метода активного социально-психологического обучения, представлены дальнейшие направления развития психодинамической теории.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ РЕГУЛЯТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми. Самостійна робота студентів виступає, як це неодноразово відмічалось фахівцями з проблем педагогічної психології та психологічних проблем удосконалення професійної підготовки у вищій школі, одним із найважливіших засобів саморозвитку та самовдосконалення особливо у студентському віці [1; 2; 4; 5; 7; 8].

Під самостійною роботою розуміються різноманітні види індивідуальної й колективної діяльності студентів на лекційних та позалекційних заняттях або вдома без безпосередньої участі викладача. Самостійна робота студентів за умов спроектованої навчальної діяльності з дисципліни на лекційних, семінарських і лабораторних заняттях, мотивує самостійне розширення, поглиблення та продовження навчальної діяльності у спеціально організований уже самим студентом вільний час [3].

Самостійну роботу сучасного студентства доцільно розглядати як специфічну форму (вид) навчальної діяльності студента, яка характеризується усіма відповідними особливостями навчальної діяльності та процесу професійної підготовки.

Ми вважаємо самостійну роботу вищою формою навчальної діяльності студентів, однією з вищих форм самоосвіти й саморозвитку, яка походить із роботи студентів на лекційних, практичних і лабораторних заняттях, продовжує у самостійно обраному режимі саморегуляції та поглиблює й закріплює набуті знання й уміння [8].

Відповідно організована та професійно скерована викладачем навчальна робота виступає у цьому випадку в якості визначеної ним регулятивної програми самостійної діяльності з оволодіння навчальним курсом. Це означає для викладача чітке усвідомлення не тільки власного плану навчальних дій, але й планування, прогнозування та усвідомлення програми самостійного засвоєння студентами дисципліни (або окремих розділів) у процесі самостійного вирішення закріплюючих творчих завдань.

Самостійна робота студентів – це значно більш ширша робота ніж, наприклад, виконання домашніх завдань, що задаються викладачем як домашня робота для підготовки до наступного завдання або для закріплення матеріалу лекцій. Самостійна робота може базуватися на виконанні домашніх завдань, може містити позаурочну роботу, що задається викладачем у тій чи іншій формі студентам. Але в цілому самостійна робота є самостійно організованою та

зрегульованою студентом навчальною завантаженістю за програмою з дисципліни (або з розділу програми), що повинна обиратися студентом самостійно або ж на завдання викладача. Таким чином, самостійна робота студентів є однією з найсучасніших і ефективних форм саморозвитку майбутніх фахівців, що тісно пов'язана та зумовлена сформованістю системи саморегуляції студента й регулятивної культури мислення зокрема.

Метою даної статті є обґрунтування й розгляд теоретико-експериментальних результатів застосування самостійної роботи як засобу активізації професійного розвитку системи саморегулювання мислення студентів – майбутніх психологів.

Обґрунтування методичного апарату та організації дослідження. Приступаючи до проектування змісту, методики та організації теоретико-експериментального етапу нашого дослідження, деякі узагальнені результати та висновки якого представлені в даній статті, ми вважали за необхідне дотримуватися позиції, що самостійна робота сучасних студентів – майбутніх практичних психологів, враховуючи специфіку професії та класів професійних завдань, обов'язково повинна бути усвідомленою студентами, вільною за вибором, внутрішньо мотивованою професійною діяльністю, усвідомленою й прийнятою студентом умовою професійно-особистісного зростання.

Психологічний аналіз спеціально спроектованої самостійної роботи студентів у сфері практичної психології зумовнює виконання студентом цілою рядом дій: усвідомлення основної та допоміжних цілей самостійної діяльності з дисципліни; усвідомлення провідних професійно-важливих технологічних цілей виконання завдань (формулювання запити, постановка психологічного діагнозу, розробка психокорекційної програми тощо); надання цілям самостійної роботи особистісного змісту та пізнавальної цінності, тобто віднайдення пізнавальних інтересів і зацікавленості студентів завданнями самостійної роботи; застосування форм саморегуляції у "підкоренні" інших форм зайнятості студентів завданнями самостійної роботи, самоорганізації студентів у розподілі часу, самоконтролі у виконанні самостійних завдань тощо.

Формування умінь саморегуляції професійного мислення особливо ефективно в єдиному поєднанні різних технологій організації самостійної роботи студентів (позавузівській, позалекційній, позанавчальній). При цьому надзвичайно важливим у цьому контексті є єдина організація форм самостійної роботи для циклу дисциплін із практичної психології.

У дослідженні приймали участь 168 студентів – майбутніх практичних психологів (чотири експериментальних та одна контрольна група) різних років випуску. Дослідження проводилося впродовж 2000 – 2002 рр. на базі НПУ імені М.П.Драгоманова в системі різних форм фахової підготовки практичних психологів.

В дослідженні застосовувалися різні форми самостійної роботи в розроблених за даною системою курсах із практичної психології (“Основи психоконсультації та психокорекції”, “Основи психотерапії”, “Психологія конфлікту” та ін.). На даному етапі використовувалися методики спостереження, фіксації процесуальних та результативних показників продуктивності вирішення завдань, опитувальники, анкети тощо.

Результати та їх обговорення. Психологічний аналіз проведених нами спостережень та опитувань, аналіз результатів-продуктів вирішення професійно-психологічних завдань дозволив визначити комплекс специфічних проявів позитивних і негативних моментів проектування навчального змісту та організації всіх форм самостійної роботи студентів – майбутніх практичних психологів із дисциплін циклу “практична психологія”.

Визначено суттєві особливості організації практично усіх форм самостійної роботи студентів, які сприяли активізації та професійному розвитку регулятивної культури мислення майбутнього психолога, а саме:

- Спроекована, цілеспрямована й усвідомлена самостійна робота студентів сприяє розвитку систематичного мислення, продуктивних умінь саморегуляції мислення та його регулятивної культури.

- Самостійна робота поглиблює, розширює та вдосконалює знання, уміння й навички, які майбутній практичний психолог отримує на заняттях (насамперед, професійно-важливі регулятивні уміння), які в подальшому він може застосовувати в процесі надання психологічної допомоги клієнтам.

- Самостійна робота активізує творче мислення і містить різноманітні комплекси проблемних завдань для активізації творчого потенціалу особистості.

- Самостійна робота, що орієнтована на становлення умінь із практичної психології, повинна бути цікавою для студента як за темою, так і за формами й матеріалом, що застосовується у підготовці завдань. На наш погляд, теми для майбутнього практичного психолога, враховуючи необхідність становлення його рефлексивної компетентності, повинні бути орієнтовані на особистісне самопізнання й саморозуміння, самоусвідомлення власних особистісних якостей, інтелектуального потенціалу тощо.

- Самостійна робота повинна обов’язково базуватися на принципах добровільності та активності студентів, прояву їх інтересів, активізації пізнавальної активності студентів.

- Самостійну роботу доцільно проектувати таким чином, щоб вона охоплювала значну частину студентської групи, і тому самостійна робота повинна бути ясною, зрозумілою, чіткою, “прийнятною” студентами – майбутніми практичними психологами.

- Принципово важливим саме для майбутнього психолога-практика є діяльнісна та практична спрямованість самостійної роботи студентів, наприклад,

вибір і оволодіння психоконсультаційним або психотерапевтичним напрямом, який обирається самостійно, базуючись на особистісній схильності студентів, самостійно аналізується та доповідається на ігровому семінарському занятті (наприклад, “Трансакттерапія, чому я її обираю”). Важливим при цьому є самостійний вибір напрямку, до якого тяжіє студент, який його цікавить й яким він поглиблено хотів би зайнятися.

З метою формування умінь саморегуляції та самоорганізації мислення ми вважали за доцільне навчати студентів прийомам самоорганізації власного часу, мислення та діяльності (рис. 1).

В разі самостійного оволодіння студентами уміннями саморегуляції, ми вважали за необхідне дозволяти обирати та обґрунтовувати свій вибір щодо напрямів психоконсультаційної та психотерапевтичної роботи, прийомів психокорекції й психотерапії (релаксаційних, медитаційних та ін.). Суттєвим при проектуванні змісту та організації самостійної роботи студентів – майбутніх

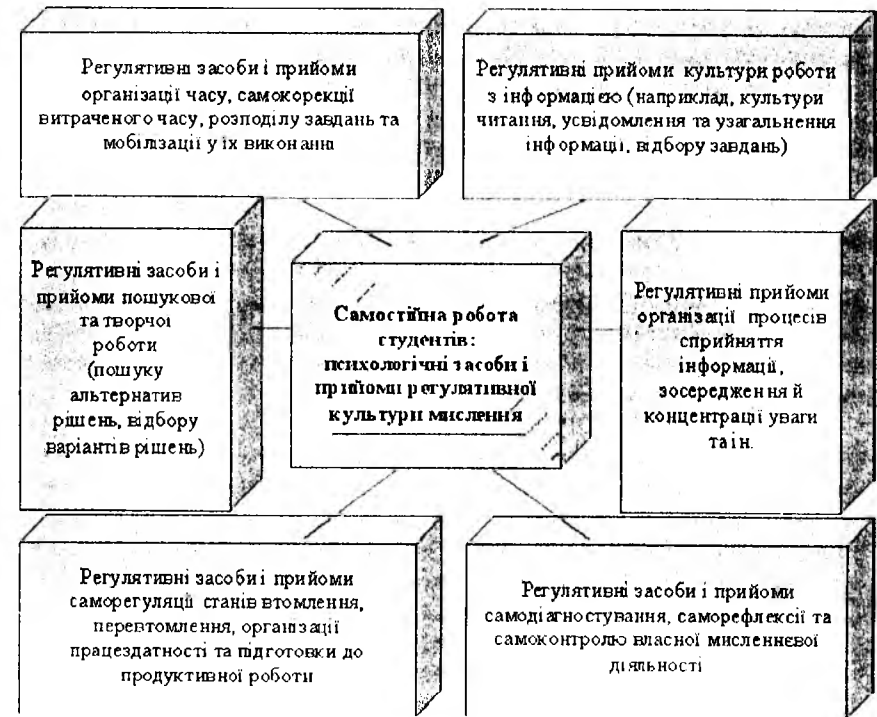


Рис. 1. Психологічні засоби та прийоми організації самостійної роботи, що сприяють професійному розвитку регулятивної культури мислення

психологів в дисциплінах із практичної психології є доцільне використання групових й індивідуальних форм самостійної роботи. Саме в цьому контексті, при організації навчального змісту ряду дисциплін із практичної психології ми вважали за доцільне застосовувати особистісно-значущі, а тому цікаві для майбутніх практичних психологів завдання (наприклад, в курсі “Психологія конфлікту»–завдання типу “Мої конфліктогени”, “Я – у конфлікті” тощо).

У проектуванні змісту індивідуальної самостійної роботи студентів ми вважали за доцільне застосовувати як традиційні, так і більш сучасні форми:

- Організація конспектувань необхідних літературних джерел із подальшим їх обговоренням. Ця досить поширена форма організації самостійної роботи. Але при всій своїй простоті та тривіальності, визначена форма є високо продуктивною саме у розвитку регулятивної культури мислення та його продуктивної організації.

- Виконання творчих психологічно значущих самостійних завдань, за допомогою яких активізується творчий потенціал особистості в організації та саморегуляції власного мислення у вирішенні завдань.

- Підготовка доповідей та групових виступів на ігрових семінарах (наприклад, у вивченні дисципліни “Основи психотерапії” – підготовка ігрових семінарських занять за вибором студентів типу “Психотехніки трансакттерабії та їх застосування”, “Психодрама і процес психологічної допомоги”).

Найважливішим при розробці завдань для самостійної роботи ми вважали урахування індивідуально-психологічних можливостей як самих студентів, так і особистісного, інтелектуального та творчого потенціалу студентських груп, згуртованості груп, цінностей та основних інтересів. Так, за нашими спостереженнями, вимоги до самостійної роботи та особливостей її організації суттєво змінюються в залежності від віку, інтелектуального рівня, особливості мотивації та переважаючої цінності студентів [8].

Суттєвим при виборі форм самостійної роботи є індивідуально-особистісний та груповий потенціал (процеси групової згуртованості та групової динаміки), врахування групових цінностей. Так, за нашими результатами, більша зацікавленість студентської групи проблемами спілкування, а також процесами мікрогрупової динаміки значно знижує якість, обмежує форми й уповільнює динаміку самостійної роботи студентів, знижує її ефективність. Наприклад, при організації самостійної роботи студентів стаціонарної форми навчання з дисципліни “Психологія конфлікту” із теми усвідомлення власних конфліктогенів та визначенні шляхів саморегуляції мислення, більш ефективними стають виконання мікрогрупових завдань (типу завдань із формулювання професійного запиту в ігровій групі “сім’я як клієнт і консультант”). В той же час, у студентів, що поєднують форму навчання (навіть на стаціонарі) із роботою практичного психолога (найчастіше в освітянській галузі), більш ефективними

стають форми індивідуального виконання завдань та їх подальшого обговорення в мікрогрупах.

Важливим в управлінні процесами організації самостійної роботи є оволодіння студентами нормативною послідовністю саморегуляції та самоорганізації мисленнєвих процесів при виконанні творчих завдань, а саме: постановкою основних і допоміжних цілей; розробкою та деталізацією плану роботи; спробами прогнозування можливостей подолання ситуації клієнтом і його прогностичного потенціалу; розробкою програми роботи та звичкою програмувати свої дії у будь-якому мисленнєвому процесі; здійсненням поточного й кінцевого самоконтролю як вирішення завдання, так і контролю конструктивності рішення для клієнта й реалізації життєвого шляху; усвідомленням необхідності (в разі потреби) здійснення самокорекції й мобілізації внутрішніх ресурсів тощо [8].

В цьому контексті важливим є формування у студентів цілісної системи саморегуляції у постановці, дотриманні та ефективній реалізації професійно-важливих цілей, що виступає одним із найважливіших в організації мисленнєвої діяльності студентів у самостійній роботі. Саме тому важливим є визначення або пропозиція студентам основних цілей та надання їм таких завдань для самостійної роботи, які дозволяють формулювати, дотримуватися та реалізовувати структури професійно-важливих цілей, основних та допоміжних цілей у вирішенні кожного з фахових завдань.

Студенти, особливо враховуючи специфіку вікового періоду (юність або ж рання дорослість – за різними віковими класифікаціями), організовують власну діяльність саме в процесі здійснення самостійної роботи. Так, студенти організовують себе, керуючись пізнавальними мотивами та ціннісностями, в найбільш зручний для них час, контролюють і, у значній мірі, оцінюють самостійно власну діяльність саме на основі системного управління викладачем їх подальшої самостійної роботи, у процесі обговорення та оцінки завдань на самостійну роботу. Як визначалося в дослідженні, суттєвим у самостійній роботі студентів і управлінні нею, є розвиток професійно-важливих умінь студентів корегувати свої дії у процесі організації процесу виконання завдань та в результаті відчуття неконструктивності або неефективності власної самостійної роботи. Важливо навчити студентів, як саме вони можуть це представляти, чи можна змінити власні цілі та дії на більш ефективні, щоб результат дій відповідав цілям, які здійснюються за вимогами, яким вони повинні відповідати тощо.

Висновки та перспективи досліджень. В цілому, наші спостереження за процесом виконання самостійних завдань та оцінювання результатів самостійної роботи студентів на різних формах вузівської підготовки психологів, показали, що самостійна робота є ефективною в разі її спеціальної професійно-орієн-

тованої спрямованості та психолого-педагогічної розробленості як одного зі шляхів здійснення навчальної діяльності студентів. Доцільним у підготовці студентів до продуктивної самостійної роботи є врахування рівня професійного розвитку їх рефлексії, самодисципліни, самоконтролю, творчого мислення, що виступає засобом самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення майбутніх фахівців.

Таким чином, самостійна робота є важливим засобом професійної підготовки студентів-майбутніх практичних психологів, їх підготовки до саморегуляції у подальшій самостійній професійній діяльності. Можна відзначити, що самостійна робота стає однією з найважливіших психолого-педагогічних технологій професійного розвитку регулятивної культури професійного мислення сучасного конкурентоспроможного фахівця.

1. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности: от диагностики отбора к диагностике развития // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 6 – 13.
2. Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология: Учебник для ВУЗов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 383 с.
3. Зимняя В.П. Педагогическая психология: Учебное пособие. – Ростов на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 126 с.
5. Ляудис В.Я. Методика преподавания психология: Учебное пособие. – 3-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
6. Максименко С.Д. Психология в социальной та педагогической практике: Навчальний посібник для вищої школи. – К.: Наукова думка, 1998. – 226 с.
7. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: Магистр-S, 1997. – 124 с.
8. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 295 с.

В статье рассматривается концептуальный подход и результаты его применения в системе вузовской подготовки практических психологов по проектированию содержания, специфики и особенностей применения самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа студентов-будущих психологов, различные ее формы и приемы рассматривается как одна из современных и перспективных технологий профессионального развития и становления регулятивной культуры мышления будущего специалиста.

Г.М. Федоришин

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ДО УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ ІЗОЛЯЦІЇ

Постановка проблеми. За останні роки різко збільшилася кількість підлітків, що скоїли протиправні вчинки і за вироком суду відбувають покарання у місцях позбавлення волі. Спостерігається стійке зниження віку правопорушників, зростає серйозність правопорушень, що відзначено деякими вченими (А.Долгова, Л.Зюбін, П.Максимова, В.Синьов, О.Ситковська, А.Яровий, О.Ярчук). Відтак молодшає контингент засуджених пенітенціарних установ, все складніші вимоги висуваються до психологічної служби щодо їх перевиховання.

За час свого існування пенітенціарна (лат. “penitentiarius” – покаєний від “penitentia” – каяття) система дискредитувала накладену на неї людством ідею виправлення злочинців через каяття, внутрішнє самоочищення. І свідченням цього є несприятлива психологічна атмосфера, що панує там сьогодні. Нерідко установа виконання покарання стає для засудженого не інститутом виправлення, а інститутом нової злочинної спеціальності або ж “підвищення” злочинної кваліфікації, де панує мораль возвеличення і виправдання протиправного способу життя, приниження людської гідності. При чому така тенденція спостерігається не лише серед засуджених, а й серед персоналу. Ми не будемо абсолютизувати, це стосується не всіх. Але факт існування подібного явища замовчувати не можна.

Про недосконалість пенітенціарної системи та небезпеку соціальної ізоляції людини засвідчують автори монографій із юридичної психології В.Бедь, В.Васільєв, В.Волков, М.Спікєєв, В.Кондратьєв, Ю.Чуфаровський та ін., а також численні наукові публікації І.Вернидубова, А.Гель, А.Глотовкіна і В.Пірожкова, В.Дьоміна, В.Марченко, О.Морозова, О.Ярчук та ін. Приблизно у 50% випадків, за даними цих авторів, після нетривалого перебування на волі, колишній засуджений знову потрапляє у місця відбування покарання. Аналізуючи дані спостереження, можна зробити припущення, що у найближчому майбутньому ми зіткнемося з проблемою кількісного співвідношення у суспільстві тих, які відбувають тюремне покарання і тих, що не були засуджені. І це співвідношення, на жаль, буде не на користь останніх.

Однією із важливих умов дієвості пенітенціарної ідеї, тобто виправлення через каяття, внутрішнє самоочищення, є адаптація засудженого, соціально-психологічний механізм якої полягає в активізації раніше сформованих звичок, рис характеру, переконань, установок, що сприяють обранню адекватної форми поведінки у нових умовах, відповідають прийнятним у цьому середовищі

нормам поведінки, забезпечують конструктивну взаємодію засудженого з іншими людьми, групами. Успішне проходження процесу адаптації сприятиме усвідомленню відповідальності за скоєне і знаходженню сенсу у майбутньому.

Такий стан справ зумовив вибір теми повідомлення “Проблема адаптації неповнолітніх до умов соціальної ізоляції”.

Мета повідомлення: проаналізувати особливості проходження процесу адаптації засудженими; з’ясувати суб’єктивні та об’єктивні чинники адаптації до умов соціальної ізоляції.

Ключові слова: пенітенціарна ідея, неповнолітній засуджений, адаптація, чинники адаптації, ресоціалізація, ізоляція.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Потрапивши у соціальну ізоляцію, засуджений неповнолітній змушений змиритися зі своєю участю і пристосуватися до тих умов, в яких він знаходиться. Доводиться це йому робити, як мінімум, тричі. По-перше, у зв’язку із засудженням до позбавлення волі – до вимог режиму, колективу засуджених, умов праці, життя і побуту пенітенціарної установи. По-друге, до змінних умов перебування у виховно-трудовій установі – до нових правил, до нової виховально-трудової установи у зв’язку з переводом. По-третє, у зв’язку із звільненням – до нових умов життя на волі.

Найбільш критичними для неповнолітнього засудженого є перші 3-4 місяці перебування у місцях позбавлення волі (перша стадія адаптації). Це період пошуку копінг-стратегії, тобто стратегії подолання труднощів у новій адаптивній ситуації, коли найгостріше відчувається зміна звичного стереотипу життя та спілкування, обмеження потреб, ворожість оточення. Новоприбулий засуджений співвідносить відповідність інформації із слідчого ізолятора, з інформацією, отриманою від засуджених “старожилів” і вихователів, які опікають його у перші дні. Саме від цих джерел буде залежати вектор його спрямованості. В.Пірожков підкреслює, що соціально схвалювана спрямованість є передумовою формування відповідного ставлення засудженого до режиму відбування покарання, представників адміністрації і вихователів, до конкретних осіб і груп засуджених, тобто до тих, хто усвідомлює себе членом визначеної спільності (“ми”) і протиставляє себе всім іншим спільностям (“не ми”) [6, с. 312].

В емоційній сфері неповнолітнього домінують виключно почуття безнадійності та приреченості. У деякого спостерігаються ознаки помірної чи навіть тяжкої депресії. Психологи називають стан людини в цьому періоді “психологічним паралічем” або “психологічною смертю” [2; 3; 6; 9]. Психіка засудженого шукає виходу із непривабливої ситуації перебування у виховно-трудовій установі. Виникають феномени заміщення, образно переживається минуле, виникає життя в уяві, сурогати самоствердження – особистість прагне до гіперкомпенсації. Звідси особлива експресивність, демонстративність по-

ведінки. Засуджені з емоційними проблемами часто стають порушниками дисципліни. Вік засудженого теж корелює із схильністю до порушень: неповнолітні засуджені набагато частіше порушують дисципліну, ніж засуджені старшого віку. Цікавим є факт, що ті засуджені, які першочергово більше опираються обмеженню особистої свободи, через деякий час починають виявляти більш високий рівень конформізму. Н.Максимова зауважує, що поведінка їх покращується тоді, коли вони отримують психологічну підтримку, можливість займатися звичними справами, коли у них формується відчуття відповідальності і вибудовуються відносини з оточуючими [5].

Приблизно через 5-6 місяців перебування в ізоляції настає друга стадія адаптації – стадія півлечування (засуджені засвоюють стійкий “синдром позбавленого волі”). У подальшому в особистісній динаміці стабілізуються дві тенденції: перша – завершення пристосування до умов соціальної ізоляції, друга – наростання негативних змін в особистості, що перешкоджають успішній адаптації, а відповідно виправленню і перевихованню.

Професор В.Синьов, описуючи процес адаптації новоприбулих засуджених, теж виділяє у ньому три етапи [7]:

- етап *орієнтації*, коли здійснюється ознайомлення із незвичним соціальним середовищем;
- *оціночний* етап, коли особистість розмежовує компоненти власного соціального досвіду та способу життя згідно з установками та ціннісними орієнтаціями, які раніше склалися, на прийнятті і ті, що не приймаються з огляду на нові можливості щодо умов, форм і способів діяльності. Розмежування, що дасть позитивні результати, здійснюватиметься лише за умови появи нових позитивних можливостей для засудженого. Сприяння створенню таких можливостей стає на цьому етапі одним із основних завдань психолога;
- етап *сумісності*, на якому об’єкт психологічного впливу досягає оптимального рівня адаптованості до нових умов життя.

У своїй спільній праці О.Беца, В.Кривуша, В.Синьов стверджують, що засуджені неповнолітні адаптуються до умов соціальної ізоляції *адекватним і неадекватним чином* [8]. Відтак можна говорити про різні рівні адаптованості (як результат) засудженого. Показником високого рівня адаптованості є відповідність поведінки засудженого підлітка реальній інформації про перспективи його перебування у місцях позбавлення волі; виконання ним режиму, вимог адміністрації, здатність контролювати свою поведінку та емоції. Такі неповнолітні шукають друзів у середовищі позитивно налаштованих підлітків чи юнаків, глибоко переживають свою провинку.

У виховній колонії є категорії підлітків, яким властивий середній і низький рівень адаптованості. При *середньому* рівні неповнолітні розумно

відносяться до самого факту арешту, слідства і суду, досить добре оцінюють своє становище в умовах соціальної ізоляції, виходячи з тієї інформації, якою володіють. У них виражена установка на виправлення, глибоке почуття провини. Настрій швидко стабілізується, піднімаючись до норми. У життя виховної колонії вони входять порівняно безболісно, до правил і порядку соціальної ізоляції відносяться як до відповідного факту.

Низький рівень адаптованості притаманний неповнолітнім, які недостатньо критично відносяться до свого положення. Більшість з них прагне жити сьогоднішнім днем, відкидаючи "гнітності" роздуми, швидко звикає до нових обставин, входить у різні кримінальні групи. Не бажаючи змиритися із правовими обмеженнями, вони відкидають факт соціальної ізоляції та її наслідків, шукають психологічний захист від психотравмуючих обставин у вигляді самовиправдання, необов'язковості виконання режиму, встановленого порядку та ін.

У виховних колоніях зустрічаються також неповнолітні із звичною адаптивною реакцією. Вони не вперше "за ґратами", всі умови соціальної ізоляції їм відомі. Неодноразово такі особи перебували у спецшколах, приймальнях-розподільниках, деякі відбували терміни покарання у виховних колоніях, і тому для більшості з них виховна колонія – "рідний дім".

До особливої категорії відносять неповнолітніх із дезадаптивними проявами (патологічними реакціями), які проявилися під впливом позбавлення волі у раніше психічно здорових підлітків. До дезадаптивної поведінки відносять фобії, тривожно-депресивні, негативно-депресивні і негативно-істеричні реакції. Наприклад, підлітки з клаустрофобічною реакцією бояться закритого простору (камери слідчого ізолятора, колонії), проявляють рухому неспокійність під час прогулянок; тривожно-депресивні підлітки впадають у стан пригнічення, безнадійності – "ніби життя закінчилося, життя загублене"; підлітки з негативно-депресивною реакцією не визнають себе винними, порушують режим, правила установи; негативно-істерична реакція проявляється у демонстративно-негативній поведінці, привертанні уваги до себе як особи "невинно потерпілої від правосуддя".

Зазначені вище стадії та особливості протікання процесу адаптації зумовлюються низкою суб'єктивних та об'єктивних чинників. До суб'єктивних відносять:

1) *соціально-психологічні характеристики особистості*: недостатньо сформовані комунікативні навички, замкнутість, сугестивність, конформність, установка на конструктивну взаємодію з оточенням. Щодо останньої властивості, то позиція новоприбулих у слідчі ізолятори / виховно-трудові установи буває різною. В.Волков згадує про:

- активну позицію, коли підслідний або засуджений намагається зрозуміти співкамерників і завоювати їх довіру з метою досягнення авторитету і

статусу;

- пасивну – коли досягається зовнішня (декларативна) узгодженість поведінки особи з іншими членами групи;
- обережну – особистість керується установкою на вивчення формальної структури групи у камері (визначення авторитета, старшого, групи активу), неформальної ієрархії, а також умов утримання в цілому;
- пристосовницьку – коли засуджені знають як себе поводити, але внутрішньо (психологічно) не визнають системи норм і цінностей [2].

2) *вікові особливості*. Н.Журавльова, проаналізувавши висновки вітчизняних та зарубіжних вчених, узагальнивши власний досвід *консультативної роботи*, розробила наступну типологію детермінантів соціальної адаптації підлітків [4]:

- викривлені етичні орієнтації: зневага особистістю партнера (неповага, зарозумілість, брутальність, нетактовність), егоїзм, безвідповідальність, лицемірство та ін.;
- потребово-мотиваційні орієнтації, що ускладнюють відносини: неухважність до відносин як таких, до їх формування й розвитку; труднощі співвіднесення інтересів у процесі взаємин (невміння співвідносити свої інтереси з інтересами інших людей як у плані їхнього пред'явлення й відстоювання, так і в умінні йти на поступки, знаходити компроміси); корисливі й маніпулятивні установки; труднощі вироблення власної позиції у відносинах;
- соціальні труднощі:
 - а) нерозвинена соціокультурна орієнтація: зневага соціокультурних норм або незнання їх; нерозуміння значення соціокультурного контексту ситуації, у тому числі рольових аспектів; труднощі засвоєння ролей (прийняття й реалізації);
 - б) нерозвинені перцептивно-рефлексивні навички: труднощі фіксації й рефлексії аспекту міжособистісних відносин у тих чи інших власних діях; слабка рефлексія взаємовпливу при спілкуванні, зокрема свого "внеску" в ускладнення ситуації; труднощі децентрації;
 - в) недостатнє оволодіння засобами соціальної взаємодії: недостатній розвиток комунікативних навичок (дефіцит лінгвістичних форм і навичок їхнього здійснення); наявність невербальних проявів, що ускладнюють спілкування; дефіцит засобів реалізації своїх потреб соціально-прийнятним способом; дефіцит стратегій поведіння у конфліктних ситуаціях;
- недостатня регуляція емоційно-вольової сфери (нестриманість, дратівливість, вразливість, відчуженість та ін.) і поведінкової (неорганізованість, недбалість та ін.).

3) *тип нервової діяльності* – засуджені екстраверти швидше адаптуються, проте легше попадають під вплив девіантної субкультури ніж інтроверти, діяльність яких перебуває у залежності від власних думок і переконань;

4) *ступінь ригідності* (від лат. *rigidus* – заціпенілий, негнучкий): підвищена інертність психіки засудженого ускладнює його пристосування до нових умов;

5) *негативізм*, тобто необґрунтована протидія особистості впливам групи, *упередженість* засудженого та оточуючих як результат необґрунтованих висновків, некритичного засвоєння стереотипів мислення – стандартних суджень, прийнятих у певній суспільній групі;

6) *рівень педагогічної занедбаності та криміналізованості*: чим об'ємніша і глибша педагогічна занедбаність і кримінальна зараженість, тим складніше протікатиме процес адаптації. Якщо антисоціальна поведінка закріпилася у формі динамічного стереотипу, адаптація постає як основне самостійне завдання психолога руйнування у засудженого злочинного і формування нового конструктивного стереотипу поведінки;

7) *психологічна сумісність-несумісність*. У середовищі неповнолітніх засуджених найчастіше знехтуваними, несумісними особами є особи із психічними і фізичними недоліками, з інфекційними захворюваннями, ВІЛ-інфіковані. Вони потрапляють в умови оточення подвійної ізоляції: тюремної і штучно створеної іншими засудженими, які уникають їхнього товариства у їдальні, під час праці, відпочинку і т.д. Така ситуація призводить до подальшої деградації особистості;

8) *чисельність групи (скупченість)*. Дія чинника скупченості проявляється перш за все у соціальній взаємодії. По-перше, скупченість знижує відчуття контролю над соціальним оточенням. По-друге, тіснота перешкоджає засудженим у досягненні цілей (наприклад, заважає займатися якоюсь справою), обмежує свободу і особистий простір та ін. По-третє, у переповнених камерах набагато більше сусти, шуму, сутичок, запахів, порушення особистого простору і надто багато збудження. Відома й інша закономірність: чим малочисельніша група або колектив, тим більше дається ознаки несумісності окремих членів для всієї адаптивної системи, оскільки несумісність окремих членів не компенсується за рахунок спілкування з іншими членами колективу.

Переповнення установ виконання покарання та слідчих ізоляторів виступає причиною підвищеної захворюваності, соціально неадекватної поведінки та емоційних розладів. Деякі науковці висунули гіпотезу, що кількість порушень дисципліни серед засуджених зростає у міру збільшення густоти їх розміщення. Ця залежність особливо очевидною видається у підліткових та жіночих пенітенціарних установах [1].

Численні дослідження доводять, що збільшення кількості засуджених у камері призводить до значного посилення негативних психологічних і соматичних реакцій (стрес, тривожність, депресія, головні болі, високий кров'яний тиск, серцево-судинні захворювання) засуджених. Причому критичним чинником є саме кількість засуджених у камері, а не просто кількість доступного простору. Забезпечення особистого простору і обмеження візуального і фізичного контакту з іншими засудженими з допомогою створення відсіків у загальних спальних кімнатах зменшують негативний вплив перебування в ізоляції.

Встановлено також, що реакція засуджених на перенаселення залежить від *соціально-економічного та освітнього рівнів*, а також від досвіду перебування у місцях позбавлення волі: чим вищий соціально-економічний і освітній рівень, тим важче відбувається адаптація і тим нижча толерантність до перенаселення [1];

9) *щирість каяття*. Виділяють каяття щире, каяття за звичкою і формальне (щоб отримати менший термін або скоротити термін ув'язнення). Слід зазначити, що для усвідомлення відповідальності за скоєне людніні необхідні не тільки каяття. Покаяння – це перша ступінь. Усвідомивши помилку, потрібно її виправити. Тільки свідомо, активна робота людини над собою здатна викоринити накопичений нею негатив. Якщо вона сьогодні звертається до Бога за прощенням своїх гріхів, а завтра повторює їх, не змінюючи способу життя та мислення, то такі звернення не допоможуть. Наслідки дій можна виправити тільки дією. Будь-які словесні твердження, обіцянки не мають значення;

10) *динамічні чинники ризику*. Це ті чинники, які можуть змінюватися протягом тривалого часу і по-різному проявлятися у різних ситуаціях. Наприклад, установки, цінності і переконання складають значний потенціал для змін, на відміну від незмінних статичних чинників ризику (біографічних чинників): біологічні батьки, стать, черговість народження, етнічне походження тощо. Зміна установок, переконань і цінностей – мета корекційної діяльності. Динамічні чинники ризику можна відокремити на стабільні динамічні та гострі динамічні чинники. Перші можуть змінюватися, але повільно, протягом місяців або років. Гострі динамічні чинники, навпаки, змінюються швидко (протягом декількох днів або хвилин) і пов'язані з такими явищами, як алкогольне або наркотичне сп'яніння чи зміна настрою. Деякі вчені (Hanson and Harris, 2000), наприклад, з'ясували, що за наявності таких гострих динамічних чинників, як гнів або страждання, прогноз рецидивності у сексуальних злочинців надійніший, ніж за більш стійкими динамічними чинниками;

11) *комплекс психічних станів* засуджених [2; 3; 6; 9]:

– *стан очікування змін* (результатів слідства, перегляду справи, зміни коговою, звільнення, переведення в іншу виховну установу);

- *стан нетерплячості* (особливо перед звільненням) – обидва ці стани характеризуються підвищеною емоційною напругою й інколи призводять до зривів у поведінці, до втеч;
- *стан тривоги* (коли відсутня або невизначена значуща інформація);
- *стан безнадійності, приреченості*, що призводить до апатії, пасивності, у крайньому прояві – до суїциду;
- *пригнічений стан* – є наслідком повної зневіри у власних силах, у можливість знову мати нормальне життя, осмислення своєї відмінності від інших, усвідомлення своєї провини перед суспільством, сім'єю;
- *стан надії і впевненості* (залежить від перспективи майбутнього);
- *стан нудьги* – характеризується заниженою увагою до дійсності і оточуючих, до побуту в камері. Через обмежений світогляд і вузькість інтересів деякі засуджені намагаються подолати цей стан з допомогою розваг (азартних ігор, знуцанням над фізично і психічно слабшими), інші відвертаються від реальності з допомогою сну, треті ходять з кутка в куток, особи з більш високим рівнем інтелекту зосереджують увагу на корисній діяльності (підвищують освітній рівень, працюють, займаються фізичним розвитком);
- *стан апатії* – проявляється як результат незадоволеності від перебування у місцях позбавлення волі або розгляду справи, неможливості вплинути на неї. В осіб, які вперше потрапили у слідчі ізолятори, апатію викликає сам факт слідства. Деякі вважають своє життя втраченим і відмовляються допомагати слідству;
- типовим станом є *туга за домівкою, рідними, волею*. Зовнішньо це проявляється у відчуженості, оціпенінні. Під впливом туги може розвинути *опативність і підвищена збудливість*.

До *об'єктивних* чинників відносять *умови зовнішнього середовища* на даний момент (після прибуття у колонію – вид режиму, колектив засуджених, умови праці тощо; після звільнення – наявність житла, прописки, сім'я, можливості працевлаштування на роботу, попередні зв'язки тощо); умови, в яких особистість знаходилася до переміщення у нове середовище.

Особливе значення серед об'єктивних чинників відіграє *термін відбування покарання*: чим більше людина часу проведе в ізоляції, тим більше вона відвикає від життя на волі, тим важче їй адаптуватися до нових умов. Чим більший термін засудження, тим швидше засуджений адаптується при повторному позбавленні волі.

Діяльність у пенітенціарній системі двох підсистем – офіційної, встановленої владою, і неофіційної, яку контролюють самі засуджені зумовлює, за термінологією Курта Бартола два процеси: криміналізацію і вrostання у тюремне життя. Процес криміналізації полягає у тому, що в середовищі засуджених поширюються і закріплюються злочинні конструкти, переконання, установки та на-

строї. Система створює девіантну культуру, в якій засуджені організуються у визначені підгрупи, де панують атмосфера лояльності, обов'язків, дружби. Вростання в тюремне життя – це процес, з допомогою якого засуджені засвоюють певні правила, культуру й очікування тюремної спільноти. Враховуючи ці два процеси “научіння”, які часто суперечать суспільним нормам, можна прийти до висновку, що чим довше засуджений знаходиться в установі, тим більша ймовірність, що в нього закріпляться стереотипи кримінального мислення. Чим довший термін відбування покарання, тим більша ймовірність скоєння повторного злочину.

Об'єктивним чинником адаптації засуджених є їх *класифікація і передбачення здійснення ними нових злочинів* у межах установи та після звільнення [5; 10]. Система класифікації виконує три важливі функції: по-перше, допомагає спростити і впорядкувати дані; по-друге, сприяє кращому прогнозуванню злочинності; по-третє, свідчить про те, що злочинність у поведінковому і психологічному відношенні представляє собою гетерогенне явище, що зумовлюється низкою чинників. Система класифікації засуджених допомагає адміністрації при вирішенні питання про розміщення засуджених, яке б гарантувало безпеку для всіх, хто перебуває у пенітенціарній установі, сприяло відокремленню злочинців, які становлять незначну небезпеку, від особливо небезпечних; надає інформацію для організації виправної роботи, втручання і реабілітації. На системи класифікації орієнтуються комісії з умовно-дострокового звільнення при прийнятті рішення про звільнення засудженого. Класифікація дає можливість призначити різну ступінь адміністративного нагляду за правопорушниками відповідно до можливої загрози, яку вони становлять для суспільства, а також допомагає прогнозувати рецидивність та інші небезпечні явища. Такий порядок ставить засуджених у різні умови кари й виховання. Тому чинники, які впливають на швидкість адаптації, для різних класифікаційних груп різні.

Об'єктивним чинником адаптивності засуджених виступає *ізоляція* в умовах пенітенціарної установи. Дані про психологічний вплив ізоляції, як правило, здобуваються в лабораторних умовах, де у якості досліджуваних використовуються добровольці, які погоджуються на перебування в умовах ізоляції протягом певного терміну. Іноді досліджувані обмежують доступ сенсорної інформації, наприклад, з допомогою пов'язки на очі або навушників. Люди по-різному переносять такі умови і часто віддають перевагу тихій самотності, аніж шуму і суєті повсякденного життя. Інші відчувають неспокій навіть від негнучкого перебування в ізоляції. В цілому, якщо ізоляція триває не довго, наприклад, декілька днів, більшість людей здатні її перенести і навіть пристосуватися.

Ще одним важливим чинником адаптації неповнолітнього засудженого є *підтримування стабільності порядку і режиму у пенітенціарній установі*

(особливо у початковий період відбування покарання). Значення правильного неухильного дотримання режиму полягає у тому, що він сприяє швидкому руйнуванню стереотипів і психологічних утворень, які не знаходять підкріплення у нових умовах. Не припустимі також *невиправдані переводи засуджених*, які мають установку на злочинний спосіб життя, з одного виду роботи на інший, з однієї колонії в іншу. Стабільність умов життя й оточуючого середовища важлива і для звільненого з місць позбавлення волі. Щоб забезпечити таку стабільність, не можна допускати необґрунтованих відмов звільненому у прописці, створювати штучні перепони при отриманні житла, поступленні на роботу тощо. Все це суттєво ускладнює адаптацію звільненого і сприяє рецидивній злочинності.

Висновки. Підводячи підсумки можна констатувати наступне:

1. Адаптація до умов соціальної ізоляції являє собою процес і результат активного пристосування індивіда шляхом прийняття і слідування вимогам, нормам і цінностям безпосереднього оточення з метою збереження своєї особистості, задоволення своїх потреб, мотивів, інтересів.
 2. Адаптація є показником ефективності взаємодії двох різномістових систем – пенітенціарної установи та індивіда. У кінцевому результаті ця взаємодія виявляється або в осмисленні людиною відповідальності за правопорушення, або у подальшій деградації особистості.
 3. Адаптація зумовлюється низкою чинників – суб'єктивних та об'єктивних. Їх виокремлення і вивчення необхідне для оптимізації процесу адаптації неповнолітніх засуджених, побудови програми корекції їх деструктивних мотивів та спрямувань.
 4. Визначальним чинником адаптації неповнолітнього засудженого є внутрішні ресурси самого засудженого.
1. Бартол К. Коррекционная психология // Психология криминального поведения. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – С.329-347.
 2. Васильев В.Л. Юридическая психология. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.
 3. Волков В.Н. Юридическая психология. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2002. – 384 с.
 4. Журавлёва Н.Ю. Психологическая помощь подросткам в сфере взаимоотношений // Актуальные проблемы психологии. Т.3. Консультативная психология и психотерапия. Вип.І. – К.,2002. – С.140–167.
 5. Максимова Н.Ю. Психологичні аспекти роботи з неповнолітніми, які знаходяться в місцях позбавлення волі // Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / За ред. В.М.Синьова. – К., 2003. – С.33-40.
 6. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. Подросток в условиях

социальной изоляции. – Кн. 2-я. – М.: Ось-89, 1998. – 320 с.

7. Синьов В.М. Індивідуальні та типологічні особливості неповнолітніх засуджених, які перебувають у місцях позбавлення волі // Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / За ред. В.М.Синьова. – К.,2003. – С.27-32.
8. Синьов В.М., Кривуша В.І. Беца О.В. Методи перевиховання неповнолітніх в умовах позбавлення волі // Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / За ред. В.М.Синьова. – К., 2003. – С.66-84.
9. Федоришин Г.М. Пенітенціарна психологія: Курс лекцій. -- Івано-Франківськ: Плай, 2004. – 104 с.
10. Цуканова М.С. Особливості адаптації делінквентного підлітка до умов соціальної ізоляції // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції 25–27 листопада 2002 р. – С. 401-405.
11. Ярчук О. Ресоціалізація неповнолітніх, які відбувають покарання // Соціальна політика і соціальна робота (Український науковий і громадсько-політичний часопис). – №1 (21). – 2002. – С.75-84.

В статтє рассматриваются социально-психологические механизмы адаптации несовершеннолетних осужденных, систематизируются факторы, которые их обуславливают.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Постановка проблеми. Інтегральною характеристикою педагогічного спілкування, в якій виявляються морально-світоглядні установки вчителя, його професійна спрямованість, рівень розвитку комунікативних здібностей, вмінь і навичок, є стиль спілкування. Як професійна характеристика діяльності вчителя, організатора та ініціатора педагогічної взаємодії, оптимальний стиль спілкування є однією із найважливіших умов успішності навчання, виховання й розвитку особистості учня, а отже, й гуманізації педагогічного процесу загалом. У зв'язку з цим, актуальним вважаємо дослідження психологічних чинників, які впливають на формування індивідуального стилю педагогічного спілкування сучасних вчителів.

Ключові слова: стиль спілкування, комунікативні здібності, комунікативні знання, вміння і навички.

Стиль участі людини в спілкуванні розглядається дослідниками як індивідуально-типологічні особливості взаємодії між людьми, які характеризують конкретні способи реалізації особистісної спрямованості та характер поведінки людини безпосередньо в самому процесі спілкування [4; 7]. Стиль педагогічного спілкування – це система принципів, норм, типових прийомів поведінки і діяльності вчителя під час професійної взаємодії з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

Стиль педагогічного спілкування значною мірою впливає на систему та ефективність викладання та виховання. Результати численних досліджень науковців доводять залежність від стильових особливостей спілкування вчителя з учнями різноманітних психолого-педагогічних феноменів: мотивації навчальної діяльності школярів (Ю.Гатанов, Н.Неупокоева, Н.Пророк, О.Пенькова); рівня їх пізнавальної активності (А.Андрєєв, О.Киричук, В.Семиченко); емоційного досвіду учнів та особливостей міжособистісних стосунків у дитячому колективі (М.Березовін, О.Бодальов, А.Добрович, Л.Криволап, Т.Репіна); особливостей адаптації першокласників до школи (Н.Зеленова); моральної самосвідомості школярів, їх ставлення до себе, до інших та до навчання (Н.Маслова, В.Рахматшаєва, В.О.Сухомлинський).

Оптимальний стиль педагогічного спілкування, як зазначають С.Максименко і Т.Щербан, забезпечує: реальний психологічний контакт, який має виникати між учасниками педагогічного процесу і перетворювати їх у суб'єктів спілкування; подолання різноманітних психологічних бар'єрів, що виникають

у процесі взаємодії педагога з учнями; трансформацію традиційної для учнів позиції підкорення, підпорядкування у позицію співробітництва, і перетворення їх тим самим у суб'єктів педагогічної діяльності; продуктивні міжособові взаємостосунки вчителя з учнями, в яких органічно поєднуються діловий і особистісний аспекти спілкування; цілісну соціально-психологічну структуру педагогічного процесу [4, с.33].

Стиль спілкування може існувати на двох рівнях: особистісному і ситуативному [5, с. 470]. Особистісний рівень зумовлений стійкими комунікативними характеристиками. Ситуативні детермінанти призводять до можливості вибору способів спілкування, нетипових для вчителя, але необхідних у конкретній ситуації. Багатьма дослідниками педагогічної взаємодії була доведена перевага демократичного стилю спілкування. Але разом з тим слід визнати, що в окремих випадках припустимими, і навіть бажаними стають авторитарний чи ліберальний стилі спілкування. Отже, специфіка участі особистості в кожному конкретному акті комунікації залежить від змісту самої діяльності, від умов, у яких вона здійснюється, від особливостей її учасників.

З метою виявлення стильових особливостей педагогічного спілкування, нами було проведено експериментальне психологічне дослідження, в якому прийняли участь 416 вчителів та 393 учні Івано-Франківської, Львівської та Закарпатської областей.

Здійснюючи аналіз комунікативної діяльності педагога, ми передбачали, що існує безпосередня залежність між рівнем розвитку комунікативних здібностей, знань, вмінь і навичок вчителя та успішністю виконання ним своїх професійних функцій, між рівнем сформованості комунікативних, перцептивно-рефлексивних, емпатійних можливостей педагога-комунікатора та стилем його спілкування з вихованцями. Для перевірки цих гіпотез нами вивчалась структура комунікативних характеристик працюючих вчителів та ефективність їх взаємодії з учнями. Предметом аналізу стали: потребово-мотиваційна сфера особистості педагога; його комунікативні якості і здібності, знання, вміння та навички; установлені способи професійного спілкування. Крім того, в процесі дослідження було виокремлено групи вчителів з різним стажем роботи, а також за віком і статтю, щоб прослідкувати вплив зазначених ознак на стиль педагогічної взаємодії.

Нами використовувалися наступні емпіричні методи дослідження: спостереження, опитування (анкетування, бесіди, інтерв'ю), вивчення продуктів діяльності. Результати емпіричного дослідження підлягали якісній та кількісній математичній обробці за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS 10.0.

Враховуючи те, що ефективність комунікативної діяльності педагога визначається насамперед рівнем сформованості його мотиваційної сфери, важливим етапом в процесі дослідження було вивчення мотивації педагога

до спілкування з учнями і його задоволеності своєю професійною діяльністю. Передбачалося, що отримана інформація допоможе визначити, чому педагог обирає певну тактику взаємодії і спілкування при вирішенні конкретних педагогічних задач.

Аналіз отриманих даних дозволив стверджувати, що більшість педагогів задоволені обраною професією (88,4 %). Вибір педагогічного фаху вони мотивують: прагненням постійного спілкування з дітьми (50,4 %); можливістю завжди бути серед людей і отримувати задоволення від взаємодії (46,1 %); усвідомленням соціальної значущості своєї діяльності (37,1 %); інтересом до викладання (26,1 %); намаганням задовольнити свої духовні потреби (12,9 %); можливістю довести цінність власної особистості (11,8 %). Як бачимо, у педагогів домінують соціально спрямовані професійні мотиви. При цьому зазначимо, що дослідженням не встановлено суттєвої різниці у виокремленні провідних мотивів обрання професії педагога між спеціалістами різного віку.

Найбільш важливими для успішного здійснення педагогічної діяльності педагоги вважають такі характеристики, як: уважне і доброзичливе ставлення до людей (77,9 % відповідей); організованість, зібраність (69,3 %); досконале знання предмету викладання (68,6 %); комунікабельність (59,3 %); вміння адекватно сприймати індивідуальні можливості учнів (54,6 %); здатність до імпровізації, експромту (42,9 %); володіння засобами переконання інших (35,4 %). Характерним також є те, що молоді вчителі (до 5 років викладацького стажу), на відміну від більш досвідчених педагогів, пріоритетного значення надають академічним здібностям педагога, а вже потім – соціально-психологічним (комунікативним, емпатійно-перцептивним та інтерактивним). А педагоги з більшим стажем роботи першочергового значення надають якостям, які характеризують загальну професійну культуру вчителя (див.рис. 1).

З наведених даних можна зробити висновок про характер зміни показників соціального сприймання залежно від професійного стажу. В групі початкуючих вчителів період до 5 років професійної діяльності вважається нестабільним за самооцінками і оцінками оточуючих. Молоді педагоги переживають процес адаптації до нових умов діяльності, здобувають новий досвід, виробляють власний стиль взаємодії. Основне своє завдання вони бачать у навчанні школярів, у самоутвердженні за рахунок знань і вмінь, здобутих у вищих навчальних закладах. При цьому недооцінюється роль спілкування в педагогічному процесі, що в результаті багаторічної практики усвідомлено викладачами з більшим досвідом роботи.

Виявивши чинники, які зумовлюють ефективність педагогічної діяльності з погляду вчителів, ми поставили за мету зібрати та узагальнити якомога більше інформації відносно того, як сприймає педагога сучасний учень і порівняти отримані дані з відповідями вчителів. Аналіз отриманих даних показав наявність



Рис. 1. Ранжування вчителями професійних знань, вмінь, якостей педагога (за стажем роботи)

відмінності у ранжуванні виокремлених якостей вчителя-комунікатора старшокласниками загальноосвітніх шкіл та самими педагогами. Педагогічну діяльність школярі ототожнюють насамперед із такими якостями і вміннями, як: організованість, зібраність (це відзначили 72,1 % опитаних), вміння прогнозувати, попереджувати і вирішувати конфліктні ситуації (71,8 %), доброзичливість у ставленні до дітей (69,9 %), комунікабельність (48,5 %), вміння визначати мотиви дій і вчинків учнів (44,3 %). Як бачимо, учні мають свій погляд на образ ідеального педагога, який не завжди співпадає із уявленнями на цей предмет вчителів. Наші висновки про відсутність істотного зв'язку між відповідями обох груп респондентів підтверджуються за допомогою критерію рангової кореляції за Спірменом $r_s = 0,45$ при $r_{s, табл} = 0,564$ ($p < 0,05$).

Наступним етапом нашого дослідження було вивчення особливостей ділової і неформальної взаємодії між вчителями й учнями. На запитання "Чи легко вам знаходити спільну мову з дітьми?" 63,6 % педагогів відповіли "так, легко", хоча 33,6 % опитуваних визнають, що періодично зазнають певних труднощів у налагодженні стосунків із вихованцями. Проте відповіді учнів на це питання свідчать про те, що проблем у цій сфері значно більше, і 64,9 % опитуваних школярів стверджують, що їм загалом важко спілкуватися з педагогами. Відсутність зв'язку між відповідями учнів та вчителів підтверджується від'ємним показником коефіцієнту рангової кореляції за Спірменом $r_s = -0,5$.

Значущість коефіцієнту r_s вираховувалася за допомогою t-критерію Стьюдента, який дорівнює $-0,58$ при $t_{\text{Стуби}} = 6,31$ ($p < 0,05$).

На питання “Чи не обтяжливо для вас обговорювати з учнями їх особисті проблеми?” 62,5 % вчителів дали відповідь “ні”, 29,6 % – “інколи”, 7,9 % опитаних відповіли, що неформальне спілкування із вихованцями обтяжує їх. Водночас опитування школярів виявляє певні недоліки в роботі педагогів. Тільки 0,8 % учнів часто обговорюють свої проблеми із вчителями і тільки 22 % старшокласників взагалі мають потребу поспілкуватися зі своїми наставниками про свої погляди, думки, ідеї чи проблеми – тобто прагнуть до неофіційного спілкування з ними. При аналізі відповідей на запитання “Чи подобається вчителям, коли учні задають їм багато питань?” отримали наступні дані: 21 % – подобається, 24,8 % – ні, 53,8 % – залежно від ситуації. Ми припускаємо, що саме такі розбіжності в оцінюванні комунікативної взаємодії педагогів і учнів спричиняють непорозуміння й виникнення конфліктних ситуацій між учасниками педагогічного процесу.

Примітно, що у відповідях старшокласників на питання “За що б ви поставили своїм вчителям “відмінно” в процесі їх спілкування з учнями?” найчастіше виокремлюються: вміння педагога вислухати учня під час бесіди (64,5 %), логічність викладу навчального матеріалу (50,4 %), надання можливості запитувати про незрозуміле під час діалогу (50,4 %), доброзичливе ставлення до учнів (49,6 %), надання можливості висловлювати свою точку зору (48,5 %). Водночас школярі вважають, що менш властиве педагогам вміння контролювати свої емоції (35,9 %) та оперативно вирішувати конфліктні ситуації (32,1 %). Даний факт підтверджують і самі вчителі, оцінюючи свою емоційну стійкість, вміння володіти собою під час взаємодії з школярами.

Більше половини педагогів визнають, що їм інколи важко подолати роздратування по відношенню до слабких чи недисциплінованих учнів, але все-таки вони можуть справитися зі своїми емоціями (59,3 %), 6 % респондентів не можуть цього зробити, і тільки третина опитаних вчителів легко долає даний тип труднощів у спілкуванні з учнями (33,9 %). Педагоги визнають, що найбільш складно для них вирішувати проблемні ситуації (55,7 % відповідей), передбачати хід діалогу (41,8 %), контролювати свої емоції (38,9 %), вивчати індивідуальні особливості як свої власні, так і своїх вихованців (33,6 %), правильно осмислювати і оцінювати свої дії під час спілкування (30,4 %), що свідчить про недостатній рівень розвитку їх професійних комунікативних здібностей.

Аналіз педагогічної взаємодії, здійснюваної вчителями із різним стажем роботи доводить, що молодим працівникам важче знайти спільну мову з дітьми, ніж вчителям інших вікових категорій (тільки кожен другий легко встановлює контакти з вихованцями). Їм також складно організувати неформальне спілкування з учнями, контролювати свої емоції, прогнозувати і

вирішувати конфліктні ситуації. Водночас цій категорії освітян легше вивчати індивідуальні особливості своїх учнів, вступати у діалог з ними, що свідчить про їх гуманістичну налаштованість на педагогічну взаємодію.

Загалом, відповідаючи на запитання “Чи склалися у вас звичні, відносно стійкі прийоми педагогічного спілкування з вихованцями?”, більшість педагогів дали ствердну відповідь (73,5 %), 12,4 % відповіли “склалися, але нестійкі” і 14,1 % – “не склалися”. При цьому, вчителі останньої групи здебільшого вказували наступні причини відсутності сталої парадигми професійної взаємодії: “замало досвіду педагогічної роботи”, “мені ще доводиться здобувати і завойовувати авторитет”, “малий досвід спілкування з дітьми” та інші.

Разом з тим, дослідження домінуючої спрямованості учителів у професійному спілкуванні показує, що 60,3 % респондентів дотримуються прогресивних принципів і налаштовані на встановлення взаємовідносин із учнями на демократичних засадах. Так, говорячи про свій стиль взаємодії із школярами, вони називають наступні його характеристики: діалог, співпраця, справедливість в оцінюванні, повага до учня, взаєморозуміння, щирість у спілкуванні, довіра, терпимість, заохочення, мотивація діяльності, дотримання слова, вміння вислухати, проведення індивідуальних бесід та ін. Водночас 28,8 % педагогів називають такі прийоми спілкування з вихованцями, як: контроль, організованість у проведенні уроку, строгість у взаєминах з учнями, наявність усталеної системи заохочень та покарань. Це, на нашу думку, свідчить про домінування у таких вчителів авторитарного стилю педагогічного спілкування. Решта обстежуваних учителів займає індивідуальну позицію.

Про стиль спілкування педагога з школярами свідчить і переважаюча стратегія їх поведінки в конфліктних ситуаціях, які трапляються у шкільному житті. Було виявлено, що більшість вчителів виявляє прагнення до налагодження взаєностосунків з учнями, щоб прийти до спільного вирішення проблеми. Значно рідше ними використовуються стратегії компромісу, суперництва, уникнення і пристосування. Результати опитування вчителів щодо домінуючої стратегії їх поведінки в проблемних ситуаціях подаються в таблиці 1.

Таблиця 1

Стратегії поведінки вчителів у конфліктах з учнями

Стратегії взаємодії	%	Ранг
Диктують умови	6,8	3
Намагаються спільно вирішити проблеми	71,8	1
Пристосовуються до позицій учнів	2,5	5
Йдуть на компроміс	12,5	2
Намагаються уникнути вирішення проблеми	2,9	4

Однак, простежуючи відповіді старшокласників на питання “Як ви поводитесь, коли взаємодія з учителями не складається?”, бачимо, що вони в такій ситуації значно менше готові до співпраці з наставниками (33,97 %). Майже кожен третій учень переважно відкрито бореться за свої інтереси (27,9%), 22,9 % школярів намагаються вийти з становища конфлікту шляхом взаємних поступок з обох сторін. Уникають вирішення проблеми 9,2 % учнів, пристосовуються до позиції педагога 8,4 %. Отже, і вчителі, і учні при вирішенні конфліктних ситуацій займають активну позицію, проте значно відмінну за її спрямуванням. Із вірогідністю $p < 0,05$ ми можемо стверджувати про наявність відмінності у ранжуванні взаємодії в системі “вчитель-учень” при наявності конфліктних ситуацій, що підтверджується показником t-критерію Стьюдента 3,58 при табличному значенні 2,35.

Вважаємо, що вартими уваги є роздуми старшокласників про те, що їм подобається і не подобається у спілкуванні з наставниками, якими вони хотіли би бачити своїх педагогів у цьому процесі. Наведемо деякі висловлювання, варіанти яких зустрічаються найчастіше: “Мені подобається, коли вчителі поважають думку учня, розмовляють з нами як із рівними”; “Подобається, коли педагоги намагаються зрозуміти учнів і допомогти їм”; “Під час спілкування з учителями мені подобається жартувати з ними”; “Добре, коли педагоги вміють зацікавити учнів”; “Під час спілкування з учителями мені не подобається їх намагання нав’язати свою думку, небажання вислухати учня”; “Не подобається, коли вчителі зверхньо ставляться до учнів, мовляв, ти нічого не знаєш, я – вчитель і я правий”; “Не подобається, коли вчителі нервують під час спілкування з учнями і коли не дають можливості повністю висловити власний погляд”.

Загалом аналіз висловлювань учнів щодо ставлення до них педагогів під час спілкування дає значущу для нас інформацію про бажання бачити у своїх наставниках чуйних та уважних порадників, які доброзичливо ставляться до своїх підопічних, намагаються краще пізнати їх, виявляють розуміння до учнівських проблем, прислухаються до думки школярів, вміють гарно подавати навчальний матеріал, цікаво розповідати – тобто володіють високим рівнем розвитку комунікативних здібностей, відрізняються демократичним стилем спілкування і є гуманістично налаштованими на сприйняття учнівської особистості.

Зазначимо також, що в процесі дослідження ми виявили деякі відмінності щодо професійної комунікативної діяльності вчителів за статтю. Результати опитування показали, що жінки більше задоволені обраною професією (81,3% – проти 70% відсотків задоволеності у чоловіків). Вмотивовуючи вибір педагогічного фаху, чоловіки, як і жінки, на перше місце ставлять можливість завжди перебувати серед людей, отримувати задоволення від спілкування з

ними. І хоча перші більше прагнуть до перебування і спілкування в професійному середовищі (56 % чоловіків і 43,9 % жінок), більше прагнуть задовольнити свої духовні потреби у педагогічній діяльності (18 % – проти 11,7 у жінок-учителів), при цьому жінки висловлюють більшу наявність потреби у спілкуванні з дітьми, ніж їхні колеги-чоловіки (відповідно 53 % і 38%). Цей факт свідчить про те, що жінкам властива палаштованість в професійній діяльності насамперед на взаємодію з учнями, а чоловікам – з колегами по роботі.

Говорячи про найважливіші характеристики вчителя, жінки-педагоги найбільшого значення надають уважному і доброзичливому ставленню до дитини (84,7 %), а чоловіки – організованості й зібраності, досконалому знанню предмета викладання (по 72 % відповідно). Крім того, ми побачили, що жінки-педагоги більш схильні до стратегії співробітництва, коли взаємодія з учнями не складається, ніж чоловіки (відповідно – 73,5 % і 64 %), до компромісу з вихованцями (13,5 % жінок і 8 % чоловіків), а чоловіки-вчителі значно більше схильються до авторитаризму у відносинах із школярами (18 % чоловіків проти 4,4 % жінок).

Отримані дані узгоджуються із висновками досліджень провідних вчених щодо ролі статевої приналежності для прояву стилевих особливостей спілкування. Одна з найважливіших комунікативних відмінностей полягає, за даними І.Кона, у тому, що жінки точніше сприймають людські взаємини, чутливіше реагують на їх нюанси, ніж чоловіки [2]. Згідно з наведеними О.Леонтьєвим даними, вчителі жіночої статі точніше розуміють учнів, ніж їхні колеги-чоловіки [3]. О.Бодальов з’ясував, що у жінок характеристики, в яких виявляється ставлення до інших людей, на шкалі цінностей стоять вище, ніж у чоловіків, і саме тому жінки переважно орієнтовані на вирішення “суб’єкт-суб’єктних завдань, а чоловіки – “суб’єкт-об’єктних” [1]. Л.Орбан-Лембрик вважає, що чоловічий стиль спілкування є більш предметнішим, змагальнішим і конфліктнішим, ніж жіночий [6].

Висновки. Викладений вище матеріал дозволяє зробити висновок про те, що комунікативна діяльність педагога є логічним взаємозв’язком між індивідуальними особливостями спілкування і соціальною обумовленістю педагогічного комунікативного процесу. Вивчення практичної взаємодії вчителів та учнів свідчить, що на індивідуальний стиль педагогічного спілкування впливає сформована система мотивації вчителя щодо своєї професійної діяльності, налаштованість на взаємодію із школярами, наявність досвіду комунікації з дітьми, рівень розвитку комунікативних здібностей особистості.

Перспективи подальших наукових розвідок даної проблеми вбачаємо в розробці практичних рекомендацій щодо розвитку комунікативних здібностей вчителів і корекції їх стилю професійного спілкування.

1. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
2. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
4. Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник для студентів пед. вузів. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 105 с.
5. Психологический словарь / Под общ. ред. Ю.Л.Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
7. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. – М.; Новосибирск, 1999. – 224 с.

В статті на матеріалах емпіричного дослідження розглядаються психологічні особливості, які характеризують індивідуальний стиль педагогічного об'єднання.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ВИРОКУ НА ПІДСУДНУ ОСОБУ

Проблема злочинності існує стільки, скільки існує людство. Зі зміною історичних епох вона кількісно та якісно видозмінюється, але не зникає. Сьогодні перенасичене цією проблемою, що виражається через збільшення майже у два рази порівняно з минулим десятиліттям кількості злочинів, вчинених неповнолітніми, через стрімкий зріст показників жіночої злочинності і через масштаби та руйнівні наслідки злочинності чоловіків.

Виступаючи рішенням суду, яке дає морально-правову оцінку діянь людини, котра порушила закон, вирок повинен не лише призначати покарання, а й визначати можливості її виправлення, ресоціалізації. Виховний вплив повинен мати місце на всіх етапах розслідування справи, в тому числі і при ухваленні та оголошенні вироку. Суб'єктивне сприйняття людиною рішення суду значною мірою обумовлює її чутливість стосовно виховного впливу установ виконання покарань. В психологічному аспекті ця проблема є досить актуальною, оскільки її розв'язання дозволить з одного боку більш диференційовано підходити до осіб, що вчинили злочин, а з іншого – більш точно підбирати методи психологічного впливу на засуджених з метою успішності їх ресоціалізації.

Проблему психологічних особливостей судової діяльності в цілому і ухвалення вироку зокрема досліджували такі вчені як В.Васильєв, В.Романов, М.Єнікєєв, Ю.Антонян, А.Глоточкін, В.Пирожков, Г.Хохряков, В.Кудрявцев, Л.Філонов, С.Тарарухін, М.Костницький, Я.Кондратьєв та ін. Разом з тим, на сьогоднішній день практично не вивчався такий аспект зазначеної проблеми як сприйняття підсудними вироку суду, наслідком чого стає формування ними своїх подальших поведінкових моделей. Теоретичний аналіз даного аспекту і виступає головною метою цієї статті.

Завдання:

- проаналізувати сучасні наукові доробки на предмет вивчення особливостей психологічного впливу вироку на підсудну особу;
- виявити чинники, що обумовлюють особливості сприйняття людиною вироку суду;
- розкрити специфіку реагування різних типів підсудних на вирок;
- описати особливості взаємозв'язку між типами реакції підсудних на вирок і успішністю їх майбутньої ресоціалізації.

Юридична енциклопедія тлумачить вирок як рішення суду першої чи апеляційної інстанції про винність або невинність підсудного у вчиненні злочину

і застосування до нього покарання. Особа вважається невинуватою у вчиненні злочину і не може бути піддана кримінальному покаранню, доки її вину не буде доведено в законному порядку і встановлено обвинувальним вироком суду. Саме через це вирок є найважливішим актом правосуддя [5, с.406].

В даній статті ведеться мова лише про обвинувальний вирок суду, оскільки саме він справляє величезний (здебільшого негативний) психологічний вплив на підсудну особу. виправдальний вирок здатний впливати на психіку людини не менше, однак цей вплив не є психотравмуючого характеру. Навпаки, всі негативні емоції та переживання, що накопичувались в людині з моменту відкриття кримінальної справи і до розгляду її в суді здатні нейтралізуватись саме виправдальним вироком.

Зовсім іншою за характером є дія обвинувального вироку. Можна сміливо стверджувати, що з моменту його виголошення в суді він перетворюється на своєрідне тавро для людини, яке буде супроводжувати її до кінця життя. Це проявлятиметься і в установі виконання покарань, і після звільнення, коли людина буде налагоджувати нові чи відновлювати старі соціальні зв'язки, влаштовуючись на роботу, створюючи сім'ю, спілкуючись з іншими людьми.

Психотравмуючий вплив обвинувального вироку має різний діапазон дії, що залежить від наступних чинників:

- вік і стать підсудної особи;
- її соціальний статус і типовий спосіб життя;
- індивідуально-психологічні (тип темпераменту, особливості характеру і т.д.) та соціально-психологічні (ціннісні орієнтації, ідеали, установки і т.д.) характеристики підсудного;
- кількість вчинених злочинів;
- кількість та якість застосованих покарань тощо.

Жоден з цих чинників, взятий для аналізу ізольовано від інших, не здатен повноцінно відобразити міру негативного впливу обвинувального вироку на підсудного. Лише їхнє переплетення, взаємодоповнюваність і створюють ту емоційну гаму, на фоні якої і відбувається сприйняття людиною того чи іншого вироку.

Цілком правомірним є висновок, що найвищий стресовий ефект обвинувального вироку проявиться стосовно тих людей, які вчинили злочин вперше або вчинили його з необережності. Стрес посилюватиметься, якщо при цьому ціннісно-смилова сфера особистості та її структура в цілому носять соціально схвалюваний характер.

Стосовно віку, слід зазначити, що найтяжче позначається вирок на неповнолітніх і людях пенсійного віку. Така ситуація зумовлена об'єктивно. Так, неповнолітні в силу дефіциту життєвого досвіду ще не здатні повністю прогнозувати наслідки своїх дій; вони знаходяться ще на етапі вивчення та

інтеріоризації соціальних і правових регуляторів поведінки. Не адаптувавшись до кінця в нормальному соціальному середовищі, вони з моменту набуття вироком законної сили потрапляють в абсолютно інше середовище з підмінними (а інколи і діаметрально протилежними) цінностями та нормами. Дефіцит позитивного життєвого досвіду заповнюється негативним досвідом кримінальної субкультури місць позбавлення волі. Ця думка підтверджена статистичними даними: 60% злочинців-рецидивістів своєї першої злочин вчинили в підлітковому віці [2, с.314]. Разом з тим, особливо слід підкреслити, що сприйняття вироку неповнолітніми носить більше неусвідомлюваний, ніж критично осмислений характер.

Люди пенсійного віку (і наближені до нього) тяжко переживають обвинувальний вирок в силу того, що для них він означає повний крах прожитого життя. Мова йде про докорінне руйнування утвердженого ними стереотипу життя, що в умовах позбавлення волі проявиться через ізоляцію від суспільства і перебування в замкнутому середовищі; наявність певного режиму утримання; тотальну регламентацію поведінки; обмеження у задоволенні потреб; постійне спілкування з обмеженим колом осіб; примусове включення до одностатевих соціальних груп та ін. [4, с.21-22].

Аналогічні наслідки обвинувального вироку проявляться і для підсудних зрілого віку. І якщо до моменту відкриття кримінальної справи вони володіли високим соціальним статусом і матеріальним достатком, то зміна звичного способу життя, в якому з моменту вступу вироку в законну силу будуть домінувати міжособистісні конфлікти, недобррозичливість оточення, брутальність звернення, незадовільні побутові умови тощо, безумовно носитиме для них травмуючий характер.

Особливо сильно в емоційному плані вирок суду впливає на жінок. Жінка в суспільстві завжди носила і буде носити підвищене морально-етичне навантаження. Саме вона асоціюється з певним моральним еталоном і одночасно виступає як показник повноцінності суспільного устрою. Тому, як зазначає Ю.Аптонян, коли злочин скоює жінка, суспільство несе значно більші моральні збитки, ніж коли це робить чоловік [1, с.23]. І хоч на сьогоднішній день показник жіночої злочинності значно зріс, це не робить психіку жінок менш вразливою до будь-яких негативних змін в оточуючій дійсності. За даними психологічних досліджень, частка акцентуованих жінок-засуджених становить 96% від загальної кількості. Це явище викликане тим, що сфера блокованих потреб у них ширша, ніж у чоловіків, їх важче компенсувати, психологічні втрати переживаються гостріше, особистісне самозбереження досягається складніше [4, с.30]. В цілому, для жінки обвинувальний вирок представляє собою не що інше, як розрив налагоджених міжособистісних стосунків, через які вона мала можливість задовольняти такі важливі для себе

потреби, як потреба в приналежності і любові, потреба в захисті і піклуванні тощо. Виходячи з цього, першою сферою, яка зазнає великого потрясіння, викликаного вироком, виступає саме емоційна сфера жінки.

Що стосується осіб, які неодноразово скоювали злочини, психотравмуючий вплив вироку на них зведений практично до мінімуму. Злочинна діяльність, ставши для них своєрідною професією, поступово блокує докори совісті і нейтралізує морально-правові регулятори поведінки. Натомість у них з'являється стійкий імунітет проти самозасудження, стійкий смисловий бар'єр у відображенні антисоціальної суті злочину і установка на самозняття відповідальності [2, с.600]. Для таких людей сам факт притягнення до кримінальної відповідальності виступає більшою чи меншою мірою очікуваним. Однак при цьому можна помітити зміну акцентів: їх не стільки хвилює сам вирок, який дає юридичну оцінку їх діянь, скільки специфіка покарання (його вид, термін, режим утримання і т.д.). Таке небажання критично осмислити своє минуле (М.Снікесв називає його кризою морального самоаналізу) свідчить про глибину десоціалізованості людини і практично унеможливує успіх ресоціалізації в установах виконання покарань.

Важливо підкреслити, що за особливостями сприйняття підсудним обвинувального вироку можна судити як про міру ураженості чи деформації його соціально значущих якостей, так і про ефективність майбутнього впливу пенітенціарної системи. Відомо, що головним завданням пенітенціарної системи є забезпечення процесу ресоціалізації засудженого, тобто включення в його ціннісно-смислову сферу тих особистісних якостей і рис, які виступають достатніми умовами для його повноцінної життєдіяльності в соціумі, і які були порушені в процесі десоціалізації. А саме поняття пенітенціарності передбачає виправлення злочинця шляхом самозняття провини через її визнання, щирої самоосуди і каяття. Отже, немає нічого більш дієвішого, ніж самопокарання. Виходячи з цього, ті підсудні особи, які ще на стадії попереднього розслідування справи щиро визнають свою вину, на стадії оголошення вироку спокійно сприймають визначене ним покарання. Внутрішнє, непоказове каяття з одного боку забезпечує готовність сприймати будь-яке рішення суду, а з іншого – виступає запорукою відсутності рецидиву в майбутньому. Показовою при цьому виступає реакція таких людей, яку можна спостерігати на стадії останнього слова підсудного. Чим більшими є муки совісті людини, тим менше вона може сказати [2, с.585].

Зовсім іншим є сприйняття вироку особами, які неодноразово скоювали злочини. Замість каяття і самоосуди вони відчувають єдиний докір, пов'язаний з тим, що їх викрили і притягнули до відповідальності. Викривлена, перекручена система ціннісних орієнтацій не дозволяє їм зробити правильний висновок із ситуації, що склалась. Саме тому такі люди акцентують всю свою

увагу не на необхідності виправлення, а на важливості уникати в майбутньому тих “недоробок”, що дали можливість їх викрити. Обвинувальний вирок у таких підсудних найчастіше підсилює почуття озлобленості на весь соціум. Пенітенціарна ж система при цьому залишається позбавленою можливості здійснювати ресоціалізуючий вплив.

Значно рідше в практиці судочинства можна помітити випадки байдужого ставлення підсудного до вироку. Так чи інакше вирок завжди викликає стан фрустрації, пов'язаний з блокуванням, а то й з повним провалом життєвих планів. Однак у людей, яким нема що втрачати, обвинувальний вирок не викликає гострих емоційних реакцій. До таких людей можна віднести тих, хто не має певного місця проживання, позбавлений найелементарніших матеріальних благ, у кого в силу певних обставин зруйнувались всі соціально значущі зв'язки, тим самим вже викликавши стан фрустрації і апатії. Такі люди складають групу ризику, оскільки за спрямованістю особистості вони займають так званий нульовий рівень (ще не злочинний, але вже далекий від соціально прийнятної). Саме вони потребують найбільшої уваги зі сторони психологів.

Отже, виходячи з усього викладеного вище, за критерієм сприйняття вироку всіх підсудних осіб умовно можна поділити на три групи:

- 1) особи, які визнають вирок і готові нести визначене в ньому покарання (в місцях позбавлення волі вони за спрямованістю особистості поповнюють такі групи засуджених як актив і резерв);
- 2) особи, які не визнають вирок (в місцях позбавлення волі вони опиняються в групі засуджених із негативною спрямованістю особистості, яка за неформальним законом кримінальної субкультури належить до стійко-привілейованих прошарків (група лідерів, авторитетів). Саме серед них найбільший відсоток рецидивістів і саме вони, оцінюючи вирок, вважають його надмірно суворим, а тому несправедливим);
- 3) особи, які байдуже ставляться до вироку (в місцях позбавлення волі вони за спрямованістю особистості найчастіше потрапляють до такої групи засуджених як пасив – це група, яка об'єднує осіб із невизначеною спрямованістю, що вагаються у виборі стратегії поведінки, котра, в свою чергу, значною мірою залежить від ситуації).

Окремої уваги потребують особи, яких засудили неправомірно, через так звану помилку суду. І хоча статистичних даних про відсоток таких засуджених нема, це не спростовує проблему. Не даючи цій проблемі в жодному разі морально-правової оцінки, слід відмітити, що, очевидно, вона існує як залишкове явище з часів колишнього тоталітарного режиму, коли юриспруденція в цілому носила обвинувальний ухил. За тих часів головним, домінуючим доказом у справі вважалося особисте зізнання підозрюваного і всі зусилля правоохоронних і судових органів були спрямовані на те, щоб його отримати. В таких умовах

істина по справі часто не встановлювалась. На сьогоднішній день з боку підозрюваної особи подібній ситуації може посприяти стан безнадійності, своєрідної безвихідності, що обумовлюється втратою віри в справедливість, гуманність правоохоронних органів, законність їх діяльності, а також виникає під впливом арешту в зв'язку із затриманням за підозрою у вчиненні злочину і під впливом того негативного соціального середовища, в яке вона відразу потрапляє, будучи арештованою [3, с.418]. Обвинувальний вирок для таких людей носить уже не просто фруструючий, а шоківий характер. Його наслідки досить важко прогнозувати: в одних випадках такий вирок посилить стан безнадійності і приреченості, що призведе до апатії, а в інших – може спровокувати суїцид.

В цілому, підводячи підсумок, зазначимо, що для більшості підсудних осіб, у справах яких винесено обвинувальний вирок, характерним є переживання схожого стану, який вчені назвали “психічним паралічем”, і який поглиблюється на перших етапах адаптації до умов життя в установах виконання покарань. Разом з цим, вже засуджені особи переживають комплекс психічних станів, які розвиваються в місцях позбавлення волі, і які більшою чи меншою мірою впливають на їх психічне (а також і фізичне) здоров'я. Найбільш типовими з них є:

- стан безнадійності і приреченості;
- стан апатії;
- стан тривоги;
- стан очікування змін (перегляду справи, переведення в іншу виправну установу, звільнення);
- стан нетерплячості (особливо перед звільненням);
- стан нудьги (характеризується заниженою увагою до дійсності і оточуючих);
- стан надії і впевненості (залежить від перспективи майбутнього) і т.д. [4, с.22].

Отже, сприйняття обвинувального вироку підсудними характеризується індивідуальними відмінностями, що обумовлені їхніми віковими, статевими, соціальними, моральними та іншими особливостями і, безсумнівно, впливає на ефективність їх ресоціалізації в установах виконання покарань.

Перспективи подальших розвідок висвітленої проблеми вбачаємо в її емпіричному аналізі, а також у більш глибокому вивченні тих психологічних детермінант, що визначають особливості ставлення людини до вироку суду і забезпечують продуктивну дієвість виховного впливу пенітенціарної системи. Крім цього, особливої уваги потребує вивчення специфіки сприймання вироку особами, засудженими на довічне ув'язнення.

1. Антонян Ю.М. Преступность среди женщин. – М.: Росс. право, 1992. – 256 с.
2. Еникеев М.И. Основы общей и юридической психологии: Учебник для вузов. – М.: Юристъ, 1996. – 631 с.
3. Романов В.В. Юридическая психология: Учебник. – М.: Юристъ, 2000. – 488 с.
4. Федоришин Г.М. Пенітенціарна психологія: Курс лекцій. – Івано-Франківськ: Вид-во “Гілай” Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника, 2004. – 104 с.
5. Юридична енциклопедія в 6 т. – К.: Українська енциклопедія ім.М.П.Бажана, 1998. – Т. 1. – С. 406-407.

В статті розглядаються психологічні особливості сприйняття подсудимими обвинувального вироку. Аналізується взаємозв'язок між різними рівнями сприйняття вироку і якісними показателями ресоціалізації.

ПІДПРИЄМНИЦТВО ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Постановка проблеми. Сучасний стан розбудови української держави характеризується суперечливими тенденціями, які пов'язані з руйнацією традиційних форм соціалізації, розширенням можливостей вибору життєвого шляху, підвищенням власної відповідальності, включенням до нових форм діяльності, пов'язаної з підприємством та бізнесом. Тому проблема аналізу феномена підприємництва знаходиться в центрі уваги багатьох дослідників у зв'язку з соціально-економічними, політичними процесами, які відбуваються сьогодні в Україні. Не дивлячись на багатовікову історію формування поглядів на дане явище, появу численних досліджень, в яких виявляються різні аспекти зазначеної проблеми, надалі актуальними залишаються питання побудови єдиної теорії підприємництва, концептуальне визначення місця і ролі даного феномену в системі економічних і суспільних відносин, відшукування психологічних детермінант підприємницької активності, а також потреба теоретичного узагальнення і систематизації емпіричних даних, уточнення і конкретизації, розширення змісту нових та вже існуючих констант. Окрім цього, інтерес до вивчення феномену підприємництва викликаний вимогами практики, яка потребує адекватного методичного інструментарію для діагностики особистості сучасного підприємця і окреслення шляхів підвищення ефективності його підприємницької діяльності.

Мета даної статті полягає в аналізі еволюції терміна “підприємництво”, з'ясуванні сутності явища з позицій різних наукових підходів, визначенні психологічних функцій та складових підприємництва, усвідомленні місця і ролі вказаного феномена у сучасному соціумі.

Ключові слова: підприємництво, підприємець, підприємницька діяльність, менеджер, керівник.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Необхідність аналізу і визначення поняття феномена підприємництва пов'язана з тим, що в сучасній науці відсутня єдність у розумінні сутності цього явища, його ознак. Складність визначення підприємництва полягає в тому, що це слово одночасно є загальноживаним і науковою дефініцією. У словниках це поняття трактується як діяльність, пов'язана із створенням, підтримкою і розвитком підприємства, справи, виробництва товарів і послуг. І вже в цьому достатньо широкому смислі поняття “підприємництво” має не тільки економічний, але й психологічний зміст. Таким чином, підприємництво – це особливий вид економічної діяльності, який передбачає у суб'єкта наявність особливих психологічних якостей. Розкриттям психологічних якостей покликана займатися психологічна наука.

Історичний аналіз терміна “підприємець” (або “антрепренер”, від франц.

antreprenier – посередник) показує, що він вперше з'явився у Західній Європі в середні віки і означав організаторів великих музичних парадів та вистав, а також будівельних і промислових проєктів (див. табл. 1). Потім, починаючи з XVII ст., так називали осіб, котрі укладали з державою контракт на виконання певних робіт або доставку продукції і виступали посередниками між замовником і виконавцями. Оскільки вартість робіт обумовлювалися заздалегідь, то підприємець розпоряджався прибутком і ніс відповідальність за збитки від реалізації контракту. З цього часу, поряд із функціями організації і керівництва, провідними рисами підприємця стають діяльність в умовах ризику і відповідальність за результати заходів.

Наступною важливою віхою в розвитку уявлень про підприємництво є розмежування функцій надання капіталу для ризикованої справи і реалізації самого заходу. Істотний внесок у розвиток уявлень про психологію підприємництва зробили німецькі соціологи М. Вебер (1864–1920), який досліджував розвиток підприємницького духу і ролі протестантської релігії та етики в його формуванні, та В. Зомбарт (1863–1941), який дав розгорнуті соціально-психологічні портрети підприємницьких типів.

Таблиця 1

Історія терміна “антрепренер”

Історичний період	Зміст поняття
Середні віки	Організація парадів і музичних вистав; особа, яка відповідає за виконання великих будівельних або промислових проєктів.
XVII ст.	Особа, яка уклала з державою контракт, вартість якого обумовлена заздалегідь. Така людина бере на себе всю повноту фінансової відповідальності за виконання умов контракту, але якщо їй вдасться вкластися у меншу суму, то різницю вона присвоєє собі.
1725 р. Річард Кантільйон	Підприємець – це людина, яка діє в умовах ризику; функція розпоряджання капіталом відрізняється від підприємницької функції.
1797 р. Бодо	Особа, яка несе відповідальність за справу. Той, хто планує, організовує і володіє підприємством.
1803 р. Жан Батист Сей	Дохід та капітал відрізняється від підприємницького прибутку.
1934 р. Йозеф Шумпетер	Підприємець – це новатор, який розробляє нові технології.
1961 р. Девід Макклеланд	Підприємець – це енергійна людина, яка діє в умовах помірного ризику.

1964р. Пітер Друкер	Підприємець – це людина, яка використовує будь-яку можливість з максимальною вигодою.
1983р. Гіффорд Піншот	Інтрапренер – це антрепренер, який діє в умовах уже існуючого підприємства, на відміну від антрепренера – підприємця, який створює нове підприємство.
1985р. Роберт Хізрич	Підприємство – це процес створення чогось нового, що володіє вартістю, а підприємець – це людина, яка витрачає на все це час і силу, бере на себе увесь фінансовий, психологічний і соціальний ризик, отримуючи в нагороду гроші і задоволення досягнутим.

Сучасне розуміння підприємництва як соціально-економічного явища представлено в роботах Й. Шумпетера “Теорія економічного розвитку” (1912), Ф. фон Хайєка (1992), Дж. М. Кейнса (1978), П. Друкера (1992) та ін. За останні роки до аналізу феномена підприємництва звернулися і вітчизняні економісти В. С. Автономов (1990), В. С. Агеєв (1991), соціологи Т. І. Заславська (1995), В. В. Радаєв (1993) та ін.

Й. Шумпетер визначав підприємця як ключову фігуру розвитку економіки, основним завданням якого є порушення рівноваги в економіці, вирішення багатьох суперечностей, створення нових комбінацій факторів виробництва і економіки.

Ф. фон Хайек (1992) звернув особливу увагу на такі риси підприємницької діяльності, як жорстка конкурентна боротьба між підприємцями і прагнення до пошуку нових можливостей отримання прибутку.

П. Друкер (1992) у своїй концепції підприємницького суспільства звернув увагу на те, що підприємництво як інноваційна активність пов’язана з використанням наявних можливостей з максимальною вигодою, не обмежується тільки сферою економіки, але може виявлятися в найрізноманітніших сферах соціальної діяльності.

У сучасних дослідженнях про підприємництво умовно виділяють функціонально-рольовий і структурний підходи. У рамках функціонально-рольового підходу підприємництво розглядається як різновид економічної або, ширше, соціальної діяльності, пов’язаної з реалізацією певних функцій економічного і соціального розвитку. При цьому одні автори обмежують функції підприємництва виключно економічною сферою, інші співвідносять його зі всіма видами людської діяльності.

При аналізі економічних функцій підприємництва в одних випадках підкреслюється роль підприємця як господарського суб’єкта, який здійснює функції оптимальної комбінації наявних ресурсів (фінансових, людських, організаційних, інформаційних та ін.) для задоволення попиту і вилучення доходу, в інших основна економічна функція підприємця визначається як пошук і створення нових можливостей та комбінацій в економіці. В останньому випадку говорять про

інноваційне підприємництво, щоб обмежити функції винахідника, з одного боку, і функції традиційного менеджера, з іншого. Одні визначення підкреслюють у підприємстві функцію інновації, визначаючи його як процес створення чогось нового, що володіє цінністю (Р. Хізрич, М. Пітерс, 1991), інші виокремлюють як основні функції власника і менеджера, визначаючи підприємця як організатора економічного підприємства, який його створює, володіє і керує ним і несе відповідальність за всі види ризику свого бізнесу. У будь-якому випадку в рамках функціонального підходу підприємництво розглядається відособлено як тип діяльності, не прив’язаний до характеристик конкретних суб’єктів (див. табл.2).

У сучасній літературі з менеджменту (М. Мескон та ін., П. Друкер) виконання підприємницьких функцій, пов’язане з розвитком управління, проведенням організаційних нововведень, створенням нових видів товарів та послуг і т. ін., розглядається як відмінна особливість ефективного, інноваційного управління і, у зв’язку з цим, використовуються терміни підприємницького управління і корпоративного або внутрішнього підприємництва. Володіння власністю і особиста відповідальність за ризики не розглядаються як необхідні ознаки підприємництва. За такого підходу формально-статусні відмінності між менеджерами і підприємцями фактично стираються.

У межах структурного підходу, навпаки, робляться спроби порівняно чіткої соціальної ідентифікації підприємців як особливої соціальної групи. Такі спроби дозволяють сформулювати критерії емпіричної ідентифікації її представників. На підставі запропонованих критеріїв Т. І. Заславська виокремлює представників бізнес-прошарку сучасного суспільства, які відрізняються умовами і змістом підприємницької діяльності:

- 1) власне підприємці, які виступають одночасно і власниками підприємства;
- 2) напівпідприємці, які посідають підприємницьку діяльність з найманою працею;
- 3) менеджери, які здійснюють функції керівництва і розпорядження ресурсів, але не є власниками підприємств.

Комплексний підхід з позицій досягнення економічної, історичної, соціологічної, психологічної наук дає підстави говорити про підприємництво як про особливий тип підприємницької поведінки, яку характеризують такі складові:

- особлива чутливість до змін і прагнення щось змінити у своєму житті (елемент ініціативи);
- взяття на себе відповідальності за можливі невдачі і поразки, готовність ризикувати (елемент ризику);
- сприяння реалізації і використанню нових технологічних можливостей шляхом впровадження у виробництво винаходів та інновацій, організація або реорганізація соціально-економічних механізмів з тим, щоб з вигодою використати наявні ресурси і конкретну ситуацію (елемент новаторства);

Таблиця 2
Характеристики традиційних менеджерів, вільних і корпоративних підприємців (за Р. Л. Кричевським)

Характеристики	Традиційні менеджери	Вільні підприємці	Корпоративні підприємці
Основні мотиви	Мотиви просування го службі, прагнення до корпоративних нагород (влади, престижної посади, підлеглих).	Прагнення до незалежності, пошук можливостей для прояву творчості і заробітку грошей.	Прагнення до незалежності, можливість просування в корпоративному середовищі у поєднанні з корпоративними нагородами.
Часова організація	Обов'язкове щорічне планування.	Визначення і прагнення до 5-10-річного росту в бізнесі.	Проміжна позиція між вільними підприємцями і традиційними менеджерами залежно від послання особистих планів і корпоративних графіків.
Ділова активність	Більше роздають накази та інструкції, ніж беруть участь у роботі безпосередньо.	Безпосередньо включені в роботу.	Загалом більше беруть участь у роботі, ніж дають доручення.
Готовність до ризику	Поводять себе обережно.	Ризикують помірно.	Ризикують помірно.
Відношення до статусу	Виявляють інтерес до всього, що символізує статус в організації.	Не цікавляться статусною символікою.	Не цікавляться традиційними корпоративними символами статусу, прагнуть до незалежності.
Ставлення до помилок і невдач	Намагаються уникати помилок і несподіванок.	Намагаються долати помилки і невдачі.	Стараються приховувати ризиковані проекти до того часу, доки вони не будуть виконані.
Специфіка прийняття рішень	Звичайно погоджуються з тими, хто посідає вищі управлінські позиції.	Приймають рішення за власним проектом.	Здатні продемонструвати іншим, що можуть допомогти їм у досягненні мети.

Джерело опори	Інші люди.	Клієнти і власні сили.	Власні сили, клієнти, спонсори.
Історія сім'ї	Члени сім'ї працювали у великих організаціях.	Походять із сімей, для членів яких було підприємництво в малому бізнесі або заняття вільними професіями.	Походять із сімей, для членів яких характерним було підприємництво в малому бізнесі або заняття вільними професіями.
Ставлення до інших людей	Дотримання ієрархії як основні встановлення відносин.	Ділові контакти, укладання контрактів як основа стосунків.	Ділові контакти в рамках організаційної ієрархії.

- самостійність суджень при прийнятті важливих рішень (елемент свободи);
- спрямованість на діяльне перетворення навколишнього світу, побудову нових відносин, вміння випереджувати події і вести конкурентну боротьбу (елемент активності).

Пасамкінець можна навести інтегративне визначення підприємництва А. Коула – фахівця в галузі підприємництва, засновника Гарвардського дослідного центру з історії підприємництва. Підприємництво – це цілеспрямована діяльність індивіда або групи асоційованих індивідів, здійснена з метою створити, зберегти, збільшити орієнтовану на досягнення прибутку організаційну одиницю, яка є сукупністю ресурсів, капіталу, інформації і праці, щоб добитися грошової та іншої вигоди, яка є мірою його успіху у взаємодії з економічними, політичними, соціальними умовами того періоду розвитку суспільства, який дозволяє значну міру свободи прийняття рішень.

Висновки. На підставі проведеного теоретичного аналізу можна зробити наступні висновки.

1. Проблема аналізу феномена підприємництва зумовлена вимогами психологічної науки і практики.

2. Результати теоретичних досліджень дозволяють сформулювати чіткі критерії ідентифікації суб'єктів підприємницької діяльності, проте вказують на складність проведення психологічних досліджень через неоднорідність підприємницького прошарку.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у дослідженні феномена підприємництва як соціально-психологічного та економічного явища, пошуку чинників та умов, які б підвищували ефективність підприємницької діяльності.

1. Агеев А. И. Предпринимательство: Проблемы собственности и культуры. – М.: Наука, 1991. – 106 с.
2. Глущенко Е. В., Капцов А. И., Тихонравов Ю. В. Основы предпринимательства. – М.: Вестник, 1996. – 412 с.
3. Друкер П. Рынок: Как выйти в лидеры. Практика и принципы. – М.: СП “Бук Чембэр Интернэшнл”, 1992. – 349 с.
4. Журавлев А. Л., Позняков В. П. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия. – М.: Институт психологии РАН, 1995. – 58 с.
5. Заславская Т. И. Бизнес-слой российского общества: сущность, структура, статус // Социологические исследования. – 1995. – №3. – С. 3-12.
6. Зомбарт В. Буржуа: Этюды по истории духовного развития современного экономического человека. – М.: Наука, 1994. – 442 с.
7. Кейнс Дж. М. Общая теория занятости, процента и денег. – М.: Прогресс, 1978. – 494 с.
8. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель... (элементы психологии менеджмента в повседневной работе). – М., 1994.
9. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1995. – 700 с.
10. Пачковский Ю. Ф. Психология підприємництва: Навчальний посібник. – Львів, 2001. – 276 с.
11. Позняков В. П. Психология предпринимательства // Психология: Учебник для экономических вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб., 2000. – С. 538-554.
12. Психология предпринимательской деятельности / Под. ред. В. А. Бодрова. – М.: Институт психологии РАН, 1995. – 175 с.
13. Рюттингер Р. Культура предпринимательства. – М.: Эком, 1992. – 154 с.
14. Социальная психология: учебное пособие / Отв. ред. А. Л. Журавлев. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 351 с.
15. Хизрич Р., Питерс М. Предпринимательство, или как завести собственное дело и добиться успеха. – Вып. 1. – М.: Прогресс, 1992. – 191 с.
16. Шумпетер Й. Теория экономического развития: Исследования предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры. – М.: Прогресс, 1982. – 455 с.

Статья посвящена анализу феномена предпринимательства. Автор раскрывает сущность данного явления с позиции разных научных подходов, характеризует его психологические функции и компоненты, осмысливает его роль на современном этапе развития общества.

СІМЕЙНИЙ КОНФЛІКТ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Постановка проблеми. Загалом, у психологічній науці конфлікт визначається як зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок суб'єктів взаємодії [4, с.98]. Оскільки спільне проживання людей постійно створює ситуації вирішення тих чи інших сімейних проблем, виникає необхідність взаємних поступок і компромісів. Сімейні стосунки потенційно наділені високою конфліктністю, однак саме вони потенційно містять у собі можливість найбільшого емоційного задоволення [1, с.67]. Тому, з одного боку, сімейні конфлікти є найпоширенішою формою міжособистісних конфліктів, їх переживає близько 80–85 % сімей; з іншого боку, сучасна психологія розглядає їх як нормальну форму взаємодії, зумовлену унікальністю самих сімейних стосунків [3, с.251].

Сім'я як система базується не тільки на міжособистісній взаємодії її членів (любві, кровній спорідненості), але й на правових і моральних зобов'язаннях, пов'язаних з реалізацією функцій сім'ї (репродуктивної, виховної, комунікативної, економічної, рекреативної, сексуальної, регулятивної). Унікальність сім'ї як малої соціальної групи відображається на соціальному й психічному рівні життєдіяльності всіх її членів, тому забезпечення сприятливого психологічного клімату й здоров'я сім'ї є першочерговим суспільним завданням.

Актуальність проблеми. Теоретичні й практичні дослідження психології конфлікту тривалий час обмежувались окремими роботами в напрямку оптимізації педагогічного процесу й діяльності трудових колективів, виходячи з тези про безконфліктний розвиток радянського суспільства. Сімейний конфлікт розглядався як явище, яке треба уникати або скривати. Сучасне розуміння психології сімейного конфлікту полягає у визнанні його подвійної природи, в тому числі його позитивної ролі [1;2;4;6]. Конфлікт повинен усвідомлюватись як одна з форм нормальної людської взаємодії, звичний фрагмент людського життя. Його цінність полягає в тому, що він запобігає окостенінню системи, відкриває шлях інноваціям. Конфлікт – це стимул до зміни, виклик, що вимагає творчої реакції. У ньому, безумовно, є ризик руйнування, небезпека неподолання кризи, проте є сприятлива можливість виходу на новий рівень стосунків, конструктивного подолання кризи й набуття нових життєвих можливостей [2, с.39-40]. Тому уникнення й ігнорування конфлікту не вирішує проблеми суперечностей у сім'ї, а тільки посилює їх.

Нове розуміння психології сімейного конфлікту зустрічалося в працях Ю.Є.Альшиної, Т.В.Андрєєвої, Н.В.Гріншної, Е.Г.Гейдемільера, О.А.Кара-

банової, С.В.Ковальова, С.Кратохвіла, С.М.Ємельянова, С.Ю.Ключникова, Н.Пезешкіана, В.Сатір, В.А. Сисенко, Дж.Г.Скотт, Л.Б.Шнейдера, В.В.Юстіцкіса та ін. Проте сучасні наукові тенденції у підході до вивчення психології сімейних конфліктів проявляються в превалюючій орієнтації на практичну роботу й збільшенні кількості практичних досліджень, особливо в галузі психотерапії й консультування, з відповідним зменшенням кількості теоретичних [2].

Мета повідомлення. З погляду соціальної психології зробити теоретичний аналіз особливостей сімейного конфлікту, вирішуючи наступні завдання:

- теоретично узагальнити причини сімейних конфліктів;
- розкрити структурні й динамічні характеристики конфліктів, функції, типологію, виходячи з загальноприйнятих у психології категоріальних основ аналізу феномена конфлікту;
- з'ясувати шляхи попередження й вирішення сімейних конфліктів.

Ключові слова: структура конфлікту, динаміка конфлікту, позитивні функції конфлікту, стратегія поведінки в конфліктній ситуації, конструктивний конфлікт, деструктивний конфлікт.

Феномен конфлікту в психології сім'ї, як і будь-який психологічний феномен, має чіткі понятійні характеристики, причини, умови перебігу, наслідки. До визначення причин подружніх конфліктів існує кілька підходів. Зокрема, В.А.Сисенко дотримується думки, що конфлікти виникають у разі незадоволення певних потреб одного чи обох партнерів. Часткове або повне незадоволення індивідуальних потреб спричинює сварки, хронічні конфлікти, а згодом руйнує й сам шлюб. Автор виокремлює наступні види конфліктів з погляду причин їх виникнення [10]:

1. Конфлікти, що виникли через незадоволену потребу в цінності й значущості власного "Я", приниження гідності одного з партнерів іншим, образи, необгрунтовану критику.
2. Конфлікти, психічне напруження на фоні незадоволеної сексуальної потреби одного чи обох партнерів.
3. Психічне напруження, депресії, конфлікти, сварки, джерелом яких є незадоволена потреба в позитивних емоціях, психологічне відчуження партнерів.
4. Конфлікти, які виникли через алкогольну залежність котрогось з партнерів, пристрасть до наркотиків, азартних ігор та інші гіпертрофовані потреби, що призводять до неефективних грошових витрат сім'ї.
5. Фінансові розбіжності, що виникли на базі перебільшених потреб одного з партнерів; питання взаємного бюджету, внеску кожного з партнерів у матеріальне забезпечення сім'ї.
6. Конфлікти через незадоволені потреби в харчуванні, одязі, облаштуванні побуту й витрати на особисті потреби.
7. Конфлікти, що виникли через незадоволені потреби у взаємодопомозі,

кооперації, поділі праці, догляді за дітьми.

8. Конфлікти, що виникли через різні потреби й інтереси у проведенні дозвілля, відпочинку.

Узагальнюючи теоретичний доробок інших вчених з даної проблеми [3;4;5], можемо виокремити наступні причини сімейних конфліктів: неадекватна мотивація вступу в шлюб, коли мотиви партнерів лежать поза сферою сім'ї та шлюбу; порушення рольової структури сім'ї внаслідок неузгодженості уявлень її членів про сімейний уклад, подружні ролі; невміння вирішити проблему сімейного лідерства і боротьба за нього обох партнерів; ускладнення міжособистісної комунікації внаслідок низької комунікативної компетентності й порушення соціальної перцепції, неадекватності образу партнера й характеру спілкування з ним; низький рівень матеріального благополуччя; неефективна система стосунків нуклеарної сім'ї з розширеною сім'єю через надмірну розмитість або жорсткість сімейних меж; неефективна взаємодія між батьківською та дитячою підсистемами сім'ї; ревності, подружня зрада; психологічна, аурична, сексуальна або енергетична, релігійна, духовна несумісність.

Е.Г.Ейдемільер і В.В.Юстіцкіс пов'язують виникнення сімейних конфліктів з певними періодами життєвого циклу сім'ї (період первинної адаптації, народження першої дитини, діти покидають батьківський дім тощо). Найбільш критичні періоди виникають між 4–6 роками життя сім'ї, а також між 17–25 [9,с.30].

Для глибшого розуміння природи конфлікту важливо знати його структурні характеристики, які містять наступні елементи [2,с.156]:

1. Учасники конфлікту, один з яких, як правило, є ініціатором і може вважатися суб'єктом у конфліктній взаємодії.
2. Умови конфлікту (умови виникнення й умови перебігу).
3. Предмет конфлікту – це те, що стало об'єктом суперечливих або несумісних домагань партнерів.
4. Дії учасників конфлікту, які в сукупності утворюють конфліктну взаємодію і наповнюють змістом конфліктний процес.
5. Результат конфлікту. У конфліктній ситуації партнери переслідують цілі, пов'язані з предметом конфлікту. Хоча цілі можуть добре ними не усвідомлюватись, образ бажаної мети все одно стає регулятором конкретних дій учасників ситуації.

До динамічних характеристик конфлікту відносять стадії його розвитку та процеси, що виникають на різних стадіях. Слід зазначити, що учасники конфлікту по-різному поведуть себе в тій чи іншій ситуації. Дж.Г.Скотт виокремлює наступні стратегії, які відрізняються мірою ефективності вирішення конфлікту: домінування, відхід, уникнення, поступливість, компроміс, співробітництво [6].

Домінування як стратегія орієнтації виключно на власні інтереси при повному ігноруванні інтересів партнера приречена на конфлікт і збільшення дисфункціональності сім'ї. Стратегії відходу й уникнення базуються на відмові від власних інтересів поряд з неготовністю задовольнити інтереси партнера, що, в кінцевому результаті, може призвести до хронічного конфлікту. Поступливість характеризується відмовою від власних інтересів на користь інтересів партнера, що призводить до асиметричних сімейних стосунків, нерівномірного розподілу прав і обов'язків, дестабілізації сім'ї як системи. Ефективними стратегіями поведінки в ситуації конфлікту вважаються компроміс і співробітництво. Шукаючи компромісне рішення, учасники вибирають шлях взаємних поступок. Співробітництво – це пошук найоптимальнішого для обидвох партнерів вирішення тієї чи іншої проблеми. Саме ця стратегія сприяє особистісному росту партнерів, підвищує рівень комунікації тощо.

Як зазначалось вище, сучасна психологія виходить з розуміння подвійної природи конфлікту, його позитивних функцій для розвитку й життєзабезпечення сімейної системи. Найголовніша позитивна функція конфлікту полягає в тому, що, будучи формою суперечності, він є джерелом розвитку соціальної групи (наприклад, здорова конкуренція стимулює активність членів групи). Конфлікт також виконує сигнальну функцію, бо сигналізує про серйозні суперечності у сімейних стосунках, і таким чином партнери отримують шанс не зруйнувати їх. Часто це відбувається шляхом бурхливого спалаху емоцій, останньої розмови “начистоту”, гострої критики, проте далі настає момент прориву, і сім'я зближується. Одночасно конфлікт виконує функцію “оздоровлення” стосунків, знімає зайве нервове напруження тощо [2, с.67-70].

У психологічній науці існує багато класифікацій конфліктів. Так, залежно від динаміки, виокремлюють конфлікти актуальні (реалізуються тут і тепер, безпосередньо пов'язані з визначеною проблемою) та прогресуючі (масштаб та інтенсивність протистояння учасників все більше зростає) [4, с.99].

Враховуючи об'єктивну конфліктну ситуацію, з одного боку, і образи її учасників, з іншого, конфлікти поділяють на наступні типи [1, с.107]:

1. Дійсний конфлікт, що виник об'єктивно й сприймається адекватно (дружина хоче використати вільну кімнату як комору, а чоловік як фотолaboratorію).

2. Випадковий або умовний конфлікт, який легко вирішити, проте його учасники цього не усвідомлюють (партнери не помічають, що є ще площа).

3. Зміщений конфлікт – коли за явним конфліктом скривається дещо інше (сперечаючись про кімнату, подружжя насправді конфліктує через уявлення про роль жінки в сім'ї).

4. Неправильно приписаний конфлікт (дружина сварить чоловіка за те, що він зробив, виконуючи її ж розпорядження, про які вона давно забула).

5. Латентний (скритий) конфлікт. Базується на неусвідомлюваній подружжям суперечності, яка тим не менше об'єктивно існує.

6. Помилковий конфлікт, який існує тільки внаслідок сприйняття партнерів, без об'єктивних причин.

Загалом, у психології конфлікти поділяють на дві великі групи: конструктивні й деструктивні. Конструктивний конфлікт стосовно сім'ї характеризується наступними ознаками [4, с.99]: проблема вирішується на основі інтеграції, компромісу й врахування інтересів всіх членів сім'ї; в результаті зміцнюються стосунки між партнерами, покращується взаєморозуміння і зростає здатність ефективно вирішувати нові конфлікти, знижується рівень конфліктності в сім'ї в цілому; покращується емоційний клімат у сім'ї та емоційний статус кожного її члена (знижується тривожність, нервове напруження тощо). У разі деструктивного конфлікту або одному з партнерів нав'язується силове вирішення проблеми, або вона вирішується формально, або ж конфлікт переривається, оскільки один з учасників відійшов від вирішення проблеми; при цьому суперечливість потреб та інтересів зберігається, потреби члена сім'ї, що вийшов з конфлікту “переможеним”, залишаються незадоволеними; в результаті виникає емоційне відчуження, відчуття самотності, тривоги, безвиході; ставши хронічним, такий конфлікт може призвести до невротизації особистості та депресії.

Крім цього, сімейні конфлікти класифікуються за суб'єктами конфліктів [3, с.253-254]: (подружжі, конфлікти між батьками й дітьми, між родичами); за джерелом конфлікту (ціннісні, позиційні, сексуальні, емоційні, господарсько-економічні); за поведінкою конфліктуючих сторін: відкриті (можуть виражатися у відкритій розмові в підкреслено коректній формі, словесних звинуваченнях тощо) і скриті (виражаються в демонстративному мовчанні, різких жестах і поглядах тощо).

Аналізуючи проблему конфлікту в сім'ї, слід розглянути внутрішньоособистісний конфлікт, що може стати причиною або ж наслідком міжособистісного конфлікту. К.Левін виокремлює три види цього конфлікту: мотиваційний, когнітивний і рольовий. Мотиваційний конфлікт ставить людину перед необхідністю вибору між двома однаково присклими, проте несумісними альтернативами (наприклад, дружина й матір штовхають молодшу людину до вибору когось одного внаслідок конфліктних стосунків між ними). Інший випадок мотиваційного конфлікту передбачає вибір між двома однаково неприємними можливостями (наприклад, невдале сімейне життя ставить перед чоловіком вибір: або продовжувати невдалі сімейні стосунки, або втратити контакт з дитиною при розлученні). Ще один вид конфлікту спричинений однаково присклим і неприємним для особистості вибором (наприклад, продовжувати жити звичним життям, мати стабільну роботу чи втратити все, почавши життя спочатку) [2;8].

В основі когнітивних конфліктів лежить зіткнення несумісних уявлень, так званий когнітивний дисонанс (наприклад, “він мій друг” і “друзі так не чинять”).

Рольові конфлікти поділяються на дві категорії: конфлікт “Я – роль” (як суперечність, що виникла між вимогами ролі й можливостями особистості) та міжрольовий конфлікт (в якому різні рольові позиції особистості виявляються несумісними). У першому випадку людина може вибрати роль, але зрадити собі, або ж знайти компромісний спосіб послаблення суперечності. У другому випадку типовим міжрольовим конфліктом є вибір між професійною та сімейною роллю.

Що стосується напрямків попередження й вирішення конфліктів, то вони зумовлені соціально-психологічними закономірностями розвитку сім’ї. Такими напрямками є [3, с.255]:

1. Формування психолого-педагогічної культури, знань основ сімейних стосунків.
2. Виховання дітей з врахуванням їх індивідуально-психологічних і вікових особливостей, а також емоційних станів.
3. Організація сім’ї на повноправних засадах, формування сімейних традицій, розвиток взаємодопомоги, взаємної відповідальності, довіри та поваги.
4. Формування культури спілкування.

Висновки. Сім’я як соціально-психологічна група є динамічним, а не статичним утворенням. У процесі своєї життєдіяльності кожна сім’я вирішує ті чи інші конфліктні ситуації. Кожна конфліктна ситуація має свої психологічні особливості, проте всі вони характеризуються певними спільними ознаками. Так, будь-який конфлікт має причини виникнення, структурні й динамічні характеристики, які визначають типологію конфліктів. Сучасне розуміння психології сімейних відносин полягає не в уникненні, відході, поступливості чи домінуванні як стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, а в перетворенні деструктивного конфлікту в конструктивний. Доки буде існувати інститут шлюбу та сім’ї, доти подружжя буде вибирати оптимальні або ж неефективні шляхи вирішення конфліктів. Цей вибір зумовлює рівень психологічної просвіти майбутнього подружжя.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні феноменології конфлікту стосовно різних життєвих циклів сім’ї; з’ясуванні позитивних функцій конфлікту в життєдіяльності сучасної української сім’ї; узагальненні досвіду вирішення конфліктних ситуацій у кризові періоди життя сім’ї тощо.

1. Андреева Т.В. Семейная психология. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
3. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.

4. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.
5. Ключников С.Ю. Семейные конфликты. – СПб.: Питер, 2002. – 160 с.
6. Скотт Дж. Г. Конфликты, пути их преодоления. – Киев: Внешторгиздат, 1991. – 192 с.
7. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – М.: Финансы и статистика, 1993. – 175 с.
8. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 512 с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

В статье анализируется семейный конфликт с точки зрения социальной психологии. Автор делает теоретические обобщения причин возникновения семейного конфликта, его структуры, динамики, функций, типологии. В работе рассматриваются оптимальные стратегии поведения в конфликтных ситуациях и пути разрешения этих ситуаций.

ДО ПИТАННЯ ПРО ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩІ ЯКОСТІ ПСИХОЛОГА ПРАЦІ

Суспільна проблема. На перехідному етапі розвитку держави, при створенні нової економічної бази зростає значення проблеми професіоналізму кадрів. Науково технічний прогрес висуває перед суспільством цілий комплекс проблем економічного, правового, технічного, соціального характеру. У зв'язку з цим зростає значущість вивчення численних аспектів взаємодії особистості з новими надсучасними взірцями техніки, а також з іншими суб'єктами праці у багатогранному виробничому процесі. Вирішувати ці та інші важливі питання покликані психологи праці, посади яких все частіше і частіше зустрічаються в організаційних структурах установ, організацій, підприємств.

Актуальність проблеми нашого дослідження визначається потребами практики у подальшому вдосконаленні методів соціально-психологічної, професійної підготовки майбутніх психологів з метою реалізації їх потенціалу в якості психолога праці. При цьому доречно зауважити, що ми не ставимо собі за мету здійснити змістовну характеристику теоретичної підготовки психолога праці, ми хочемо акцентувати увагу на найбільш значущих професійних якостях психолога праці, сукупність яких і забезпечуватиме, на наш погляд, високий професіоналізм останнього у вирішенні нагальних проблем надсучасного підприємства, організації, установи.

Мета дослідження полягає у визначенні комплексу професійно значущих якостей психолога праці, який і буде визначати його професійну придатність і забезпечуватиме високі показники його професійної діяльності, а також обумовлювати ефективність і продуктивність діяльності даного підприємства, закладу, установи.

Ключові слова: психолог праці, професійно значущі якості, властивості особистості, напрями роботи, функціональні обов'язки, задачі професійної діяльності.

Які ж професійні якості особистості психолога праці будуть найбільш значущими при вирішенні ним різноманітних і багатогранних задач виробничого комплексу? Щоб дати відповідь на поставлене запитання необхідно, перш за все, визначити основне призначення психолога праці, окреслити провідні напрями і задачі професійної діяльності психологів на підприємстві. Отже, не дивлячись на велику кількість різноманітних завдань, які покликаний вирішувати психолог праці, на практиці реальні напрями його діяльності можуть бути обумовлені впливом цілого ряду конкретних обставин, а саме: незначною кількістю штатних місць психологів праці; специфікою того чи іншого підприємства, організації, установи і конкретними проблемами, які

існують на сучасному підприємстві; невідповідністю спеціалізації, яку отримує психолог в процесі навчання у вузі, його досвіду роботи на даному підприємстві, галузі; особистісні якості психолога праці і відношення до нього з боку інших суб'єктів праці і ін. Втім, загальні напрями професійної діяльності психолога праці можуть бути традиційними для багатьох підприємств, а саме: профорієнтаційна робота, професійний відбір, професійна консультація, професійна адаптація, професійна реабілітація та пропаганда психологічних знань. Коротко зупинимося на кожному з цих напрямків.

Що стосується участі психолога праці у *профорієнтаційній роботі*, яка визначається як *цілісна система заходів, що спрямована на підготовку особистості до свідомого і обгрунтованого вибору професії; як науково обгрунтоване управління процесом свідомого самовизначення людини з метою задоволення її особистих потреб самореалізації в трудовій діяльності і суспільних потреб у відтворенні трудових ресурсів* [1, с.447], то вона спрямована, в основному, на організацію та проведення різнопланових зустрічей, бесід із підростаючими молодими людьми з метою визначення їх професійної спрямованості. Для цього психолог праці повинен володіти різноплановою інформацією про існуючий світ професій та спеціальностей, вміти доступними методами та засобами зорієнтувати підростаючу особистість у величезному обсязі професій, обумовивши цим самим її свідомий вибір. Крім того, виражений інтерес до людини і її внутрішнього світу, позитивне відношення до людей незалежно від їх соціального, соматичного і психічного стану, вікових, статевих і індивідуальних особливостей, володіння різноплановими методами виховного впливу на свідомість підростаючої особистості як суб'єкта продуктивної діяльності, – ці та інші якості необхідні психологу праці в даному напрямку його професійної діяльності.

Беручи за основу потенційні характеристики молодої людини, яка вже зробила свій вибір щодо бажаної професії, або ж ще перебуває на стадії професійного вибору психолог праці повинен надати їй *професійну консультацію*, яка може визначатися як *кваліфікована порада людині з приводу вибору нею майбутньої професії, зміни місця роботи, вирішення різнопланових професійних завдань* [2, с.14]. Ефективність даного напрямку діяльності психолога пов'язується із необхідністю володіння ним широкого кола інформації щодо світу професій і спеціальностей, їх особливостей, основних характеристик, протипоказань і ін. та отриманого в ході консультування основних характеристик особи, яка консультується (індивідуально-типологічних, характерологічних, особистісних і ін.), що можливе лише за умови застосування психологом праці відповідних діагностичних методів дослідження. Крім того, психолог праці повинен вміти входити в діловий контакт з клієнтами на основі наукової методики соціально-контактної взаємодії, складати психологічні описи нових професій (спеціаль-

ностей), оцінювати особистісні якості і функціональні стани людини і ін.

Що стосується *професійного відбору*, який визначається як *комплекс заходів, що спрямовані на виявлення осіб, які в найбільшій мірі відповідають вимогам конкретної спеціальності чи професії за своїми індивідуальними якостями; як процедура вивчення і оцінки міри розвитку психічних і психофізіологічних якостей людини, які вимагаються конкретною професією, що сприяє успішному оволодінню цією професією і ефективності подальшої трудової діяльності* [3, с.375], то даний напрямок діяльності психолога праці є, по суті, найвідповідальнішим, оскільки в кінцевому результаті психолог “обирає” людину, яка за його вибором, найбільш точно відповідає вимогам даної професії (спеціальності) і професійна діяльність якої забезпечуватиме високу продуктивність і ефективність підприємства, організації, установи загалом. Для цього психолог повинен вміти проводити збір необхідних емпіричних матеріалів, обробляти їх сучасними методами обробки і фіксації даних, науково їх інтерпретувати і робити обґрунтовані висновки.

Робота психолога праці щодо вдосконалення *професійної адаптації* молодих працівників, а також тих, які за певних обставин змінили попереднє місце роботи повинна бути спрямована на перебудову і пристосування особистісних, інформаційних, енергетичних, операційних і інших структур і систем суб’єкта праці до особливостей трудової діяльності з метою найбільш ефективною його саморегуляції на етапах професіоналізації. Для цього психолог праці повинен володіти системою професійних переконань щодо безмежних можливостей позитивного розвитку людини, а також готовністю приходити сторонній людині (але як члену професійної спільності, установи, підприємства) на допомогу у відповідності з існуючими професійними засобами, такими як консультування, психологічна просвіта, психотренінг, проектування професійної діяльності, корекція індивідуального стилю діяльності, активізація самопізнання і саморегуляція людини як суб’єкта праці з метою просування його на більш високі рівні професіоналізму і майстерності [4, с.154].

При проведенні такого напрямку діяльності як *професійна реабілітація*, яка визначається як *система заходів, спрямованих на відновлення працездатності осіб, які мають тимчасову непрацездатність, інвалідність або осіб з психічними чи фізичними дефектами*, психолог праці повинен вміти розробляти і застосовувати на практиці прийоми, методи, шляхи і засоби професійного розвитку, вдосконалення людини як суб’єкта праці, яка тимчасово або повністю втратила працездатність, але професійні вміння і навички якої є необхідними для даної установи (підприємства); пропонувати і коректно впроваджувати рекомендації щодо організації праці по відношенню до таких суб’єктів праці, їх подальшої професіоналізації, сфери побуту та відпочинку, проектування подальшого професійного шляху.

Що стосується такого напрямку діяльності психолога праці, як *пропаганда психологічних знань*, то він вимагатиме від останнього відповідних теоретичних і практичних вмінь та навичок щодо читання різного плану лекцій, проведення практичних семінарів, диспутів і ін. При цьому лекційна діяльність психолога праці передбачатиме не тільки розповсюдження психологічних знань серед суб’єктів праці, але й одночасне вивчення громадської думки, виявлення проблем, які існують на підприємстві. Крім того, психолог праці повинен виявляти, аналізувати, засвоювати і розповсюджувати передовий досвід професій та спеціальностей, які представлені в даній установі, підприємстві.

Основні задачі, які ставляться перед психологом праці на конкретному підприємстві (організації, установі), то, в основному, вони виходять із ідеї гармонійного розвитку особистості суб’єкта праці в процесі виконання ним своїх функціональних обов’язків. Звідси, проблема формування в трудових колективах сприятливого психологічного клімату, який безпосередньо впливає на результати діяльності, – займає одне із перших місць. Забезпечення динаміки професіоналізації, особливо молодих працівників, дозволить трудовим колективам якнайшвидше і ефективніше досягати визначальних виробничих результатів. Для цього психолог праці повинен вміти виявляти внутрішньо-колективні структурні групи і їх відношення до своїх професійних обов’язків і діяльності загалом; визначати і аналізувати основні ціннісні орієнтації даних мікрогруп, а також здійснювати їх корекцію при імовірних відхиленнях від загальноколективних; встановлювати і розвивати основні канали комунікацій між суб’єктами праці в даних структурних підрозділах; активізувати мотиваційну сферу суб’єктів діяльності з наступним формуванням у виконавців адекватного образу відповідної професійної діяльності.

Наступний ряд основних завдань, які стоять перед психологом праці напряму пов’язані із проблемою управління, у відповідності до якої психолог повинен вміти здійснювати психодіагностику різноманітних кадрових ситуацій (особливо конфліктних); сприяти соціально-психологічній підготовці управлінського персоналу на всіх його рівнях; оптимізувати процеси стабілізації нових суб’єктів праці; брати участь у розробці програми атестації як виконавців так і управлінського персоналу; виявляти критерії лідерства в колективі і відповідно його коректувати; їх стилі поведінки і ін.

Визначальним показником ефективності діяльності психолога праці є наявність в останнього так званої мобільності, яка визначається як здатність щодо поновлення знань; отримання знань із суміжних із основною професією галузей і їх реалізації; ініціативності, як здатності вирішувати поставлені задачі без зовнішніх стимулів; наполегливості у відстоюванні своїх рішень, думок; відповідальності, як внутрішньої домінуючої потреби приймати рішення самому і особисто відповідати за прийняті зобов’язання.

Загалом професійна діяльність психолога праці повинна бути спрямована на надання будь-якої психологічної допомоги суб'єкту праці або трудовому колективу в ході вирішення ним їхніх різноманітних трудових та особистісних проблем. Це можливе тільки за умов високої компетентності, глибоких професійних знань, необхідних професійних умінь та навичок, а також відповідних особистісних якостей. Вміння співпереживати чужому горю, розділяти чужі проблеми, володіти можливостями співчувати і радіти з іншими; мати чітко виражений інтерес до життя інших людей, бажання якнайшвидше прийти на допомогу. Крім того, для більш ефективної психологічної допомоги психолог праці повинен бути добре поінформованим щодо навколишнього середовища, стану культури, світогляду, економіки, політики, традицій, вподобань, оточуючих його людей, оскільки ці та інші чинники яскраво відображені в конкретній людині-клієнті і різнопланові методи й форми психологічної допомоги не повинні застосовуватися без їхнього врахування.

Також немало важливу роль у професійній діяльності психолога праці відводиться практичній і психологічній (суб'єктивній) готовності останнього до виконання своїх професійних обов'язків на підприємстві (установі, організації). Така готовність, яка передбачає наявність у психолога адекватних уявлень щодо даної сфери діяльності, позитивного відношення до неї, впевненості в успіху і ін. є для психолога праці не менш важливою, ніж професійна компетентність. Таким чином, готовність психолога праці до своєї професійної діяльності – це складне, цілісне утворення, яке проявляється як потенційна якість особистості і включає усвідомлення соціальної значущості діяльності психолога на підприємстві (установі, організації) і необхідності її виконання як свого суспільного і професійного обов'язку.

Необхідно відмітити ще одну особливість професії психолога праці. Він не повинен формально виконувати свої професійні обов'язки, а повсякденно відноситися до своєї роботи творчо, постійно підвищувати свою професійну компетентність, проявляти ентузіазм в трудовій діяльності. Все це вимагатиме від психолога праці відповідної цілеспрямованості, послідовності в роботі, проявляти посилену увагу до власного внутрішнього світу, формувати здатність до самопізнання, саморегуляції, забезпечувати розвиток своїх потенційних можливостей.

У підсумку можна зазначити, що розглянуті в нашому дослідженні професійно значущі якості психолога праці не претендують на повноту і остаточну завершеність, водночас дозволятимуть останньому оперативну та конструктивно вирішувати різнопланові виробничі та особистісні проблеми, що в кінцевому рахунку забезпечуватиме високі показники ефективної та продуктивної роботи даного підприємства.

1. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под. общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
2. Дмитриева М.А., Крылов А.А. Психология труда и инженерная психология: Учебн. Пособие / под ред. А.А. Крылова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 224 с.
3. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. – М.: культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

Для того, чтобы психолог труда занимал активную позицию в жизни конкретного предприятия необходимо, чтобы его профессиональная деятельность была обусловлена комплексом профессионально значимых свойств и качеств его личности

Комплекс профессионально значимых свойств и качеств психолога труда будет обуславливать его профессиональную пригодность и обеспечивать высокие показатели его профессиональной деятельности, а также эффективность и продуктивность деятельности данного предприятия.

Формирование профессионально значимых свойств и качеств психолога труда будет выступать основной целью и результатом длительного процесса подготовки специалиста

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТОСТІ І ДІЯЛЬНОСТІ В ЮРИСПРУДЕНЦІЇ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ АНАЛІЗУ

Суспільна проблема. Правознавець лише тоді зможе ефективно виконувати службові завдання, коли буде всебічно обізнаний із психологією власної діяльності і психологією іншої людини. Саме тому знання із психології особистості і діяльності є вельми важливими у юриспруденції. Йдеться зокрема про вивчення людини, її особистісних якостей, можливостей та властивостей. Нове бачення юридичної діяльності, новий підхід до юриспруденції все більше базуються на визнанні пріоритету особистості у цьому процесі, знанні типологічних особливостей нервової системи людини, ролі емоцій, мови, пам'яті, мислення, інтуїції у вирішенні завдань. Така постановка питання нині складає культуру юридичної праці. В наш час юристу необхідні наукові знання про психологічні особливості свого "Я". Водночас йому слід враховувати психологію тих осіб, з якими доводиться співпрацювати – представників інших правоохоронних органів, керівників, колег тощо. Отже, важливість психологічної науки в юридичній діяльності очевидна.

Мета повідомлення: показати роль і значення психологічного знання в юриспруденції, виявити психологічну специфіку взаємозв'язку особистості і юридичної діяльності.

Ключові слова: особистість, діяльність, юридична діяльність, внутрішні і зовнішні регулятори поведінки, самооцінка, активність особистості.

Психологія покликана давати інформацію, що допомагає пізнати внутрішні властивості і можливості кожної людини, спосіб її мислення, зовнішні стимулятори поведінки. Вона також дає можливість розглядати людину як особистість, що соціалізується, набуває певних рис, ознак і досвіду у конкретному соціумі.

В психологічній науці використовуються поняття "людина", "індивід", "особистість". Звернення до цих понять допомагає правознавцю глибше зрозуміти себе і колег по роботі, виявити комплекс умов, необхідних для наукової організації праці й визначення правової поведінки особистості. Людина — це специфічна, унікальна єдність біологічного і соціального, це система, в якій фізичне і психічне, природне і соціальне утворюють нерозривне ціле. Як істота соціальна, людина є частиною соціуму і продуктом суспільного розвитку. Психологи стверджують, що якщо поняття "людина" включає в себе сукупність усіх людських якостей, незалежно від того, присутні вони чи ні у конкретної людини, то поняття "індивід" характеризує саме її (конкретну людину) і додатково включає такі психологічні й

біологічні властивості, які також їй притаманні. Отже, індивід являє собою окрему людину, особу в групі або суспільстві, окремого представника людської спільноти. Особистість представлена психологічними характеристиками, що є соціально обумовленими. Вони проявляються у суспільних зв'язках, відносинах, є стійкими, визначають поведінку людини, що має суттєве значення як для самої особи, так і для оточуючих її людей. Індивідуальність є неоспорною і найважливішою ознакою особистості. Це поняття містить у собі сукупність свосередних властивостей людини, характеризує людську неповторність і проявляється у рисах характеру, у специфіці інтересів, якостей, що відрізняють одну людину від іншої. Якщо людина є носієм найрізноманітніших властивостей, то особистість — це основна властивість, у якій виявляється її суспільна сутність. Особистість виражає приналежність людини до певного суспільства, певної історичної епохи, культури, науки тощо. Уся складна система суспільних відносин (економічних, політичних, моральних, правових та інших), у яку включена кожна людина, є об'єктивною основою формування її особистісних властивостей, якостей і рис характеру.

Включення людини в громадське життя, у систему суспільних відносин, набуття нею соціальних якостей для самостійної діяльності й активності, для самопізнання і самоствердження в реальній дійсності наділяє її новою характеристикою – вона стає особистістю. Знаючи умови формування індивіда працівник правоохоронних органів може впливати на його поведінку, прогнозувати особливості перебігу активності людини. Люди з різними індивідуально-типологічними характеристиками нервової системи, різною структурою здібностей, темпераменту, характеру домагаються однакової ефективності при виконанні однієї і тієї ж діяльності різними способами. У той же час варто знати, що індивідуальний стиль діяльності може бути неоптимальним з точки зору ефективності роботи.

До обов'язкових ознак особистості відносять свідомість і самосвідомість. Свідомість починає формуватися із оволодінням мовленням. Оволодіваючи системою уявлень про себе та оточуючий світ, особистість буде взаємодію з іншими людьми. При цьому відбувається оцінка себе і соціуму. Для правознавця важливо знати, якщо самооцінка завищена, то індивід починає переоцінювати себе у різних ситуаціях, навіть таких, які не дають для цього жодних підстав. І як результат, людина може відчувати протидію оточуючого середовища, яке або відкрито відкидає її претензії, або просто не помічає людину. У будь-якому випадку це призводить до вияву з боку останньої агресії, злості, ненависті тощо. Стосовно занадто низької самооцінки, то вона часто свідчить про розвиток комплексу неповноцінності, невпевненості в собі, важких психічних переживань. Загалом, значні відхилення у самооцінці можуть спровокувати порушення людиною норм моралі і права, сприяти неадекватній поведінці аж до асоціальних проявів і злочину.

Взаємодіючи із навколишнім світом особистість проявляє активність, під якою зазвичай розуміють здатність індивіда ініціювати зміни у процесі відносин, прагнення розширювати сферу своєї діяльності, здатність нести в собі потенціал енергії, сили, творчості [2, с. 63]. Активна взаємодія особистості з природою, суспільством та із самою собою – це той методологічний принцип, що дає можливість розкрити специфіку становлення мінливої особистості у світі, що також змінюється [3, с. 24]. Він дозволяє врахувати не тільки роль об'єктивних чинників у їхній реальній дії на особистість, але і потенційні характеристики (у тому числі психічні властивості, якості, природні особливості тощо) самої особистості. Активність сприяє злиттю індивіда із соціумом і виділенню, збереженню свого “Я”, тобто активність виступає способом формування, перетворення особистості та подолання зустрічних детермінант у процесі її становлення. Це досягається різними шляхами: в одному випадку – шляхом оптимального використання природних здібностей і можливостей індивіда, в іншому – шляхом знаходження оптимально-індивідуального темпу життя, у третьому – визначення своєчасності включення особистості в соціальні процеси. Активність – багатомірна категорія, вона реалізується в системі цільових установок, ціннісних відносин, ціннісних орієнтацій, що визначають мотиваційну сферу особистості, спрямованість її інтересів, нахилів, вибір способів діяльності й спілкування [3, с. 25]. Коли людина розраховує свої сили, можливості для досягнення тієї чи іншої цілі, вона за допомогою активності мобілізує свої здібності, активізує бажання, долає інерцію. При цьому мотиваційними спонуканнями до дії є потреби індивіда, але не будь-які, а, в першу чергу, актуалізовані (незадоволені) потреби. Бажання досягти цілі викликає пошукову активність, яка спрямована на зміну ситуації (вибір способів поведінки, координація зусиль, саморегуляція та ін.). Складний процес формування активності особистості завершується реальним вибором бажаного, тобто задоволенням потреб.

Активно взаємодіючи з навколишньою дійсністю, особистість розвивається. При цьому вона не тільки перебуває у злагоді із природою, суспільством, культурою, але і всупереч їм. Ця активність – явище соціально небезпечне, соціально небажане. Воно проявляється у формах девіантної поведінки (соціальна неучасть, відмова, бойкот, уникнення від розв'язання проблем, нігілізація громадської думки, активне заперечення авторитетів, правил, моральних і правових норм поведінки, злочинні дії та ін.). Отож, активність залежить як від внутрішніх передумов, так і від зовнішніх чинників. Співвідношення названих детермінантів дає різні типи вияву активності, а також показує, як зовнішні умови перетворюються на соціально-психологічні установки, очікування. При цьому, заломлюючись через “суб'єктивні” особливості і якості людини, усвідомлюючись нею, соціальні чинники виступають для неї у ролі стимулу чи – гальма. Таким

чином, конкретні суспільно-історичні, соціально-психологічні умови, соціальне середовище, навчання, виховання, відіграючи важливу роль у розвитку психіки людини, детермінують процес формування особистісної активності. Володіючи певною психологічною самопрезентацією (через індивідуальні психологічні особливості) і вступаючи в реальну взаємодію з навколишнім середовищем, де індивід виступає як активний суб'єкт, особистість реалізує себе і прагне до самоактуалізації. При цьому психічні процеси і властивості особистості формуються в умовах дійових зв'язків людини із соціумом. Рушійною силою психічного розвитку як саморуху, як активного просування до вершин, до акме виступають суперечності, що виникають у житті людини і знаходять своє розв'язання завдяки її активності та зустрічній активності з боку соціального середовища. Як суб'єкт психічної активності індивід протистоїть власній психіці як об'єкту, здійснюючи її рефлексію, регуляцію, корекцію, захист. По відношенню до самого себе також здійснюється суб'єктом відповідна активність.

За сприятливих умов (коли задоволенню основних потреб людини ніщо не загрожує) відбувається зростання активності, людина прагне стати настільки успішною, наскільки їй дозволяють її здібності. І, навпаки, люди, яким не вдалось розвинути свій істинний потенціал, стати тим, ким вони могли б стати, відчують падіння активності. Процес самоактуалізації може бути обмежений також: 1) негативним впливом минулого досвіду і звичками; 2) соціальними впливами і груповим тиском; 3) внутрішніми захистами, які відривають людину від самої себе. Під час активної взаємодії індивіда із соціумом у людини виробляється певна система особистісних відношень до оточуючого світу. Це відношення являє собою суб'єктивно-оцінну, вибіркочку, свідому позицію. Працівникам правоохоронних органів дуже важливо знати і враховувати ставлення різних осіб до морально-правових норм, особливостей покарання за злочин, до виховних заходів тощо.

Багатоаспектний характер роботи працівників правоохоронних органів передбачає вмиле оперування поняттями “людина”, “індивід”, “особистість”, а також такими, що пов'язані із особистістю і становлять її структуру. Структура особистості розглядається як багаторівнева система, що об'єднує у собі психофізіологічний, психологічний і соціально-психологічний рівні. Юридична діяльність передбачає також оцінку людьми один одного за рівнем інтелекту, який утворюється системою пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, мова, увага, уява), за індивідуально-психологічними властивостями (темперамент, характер, спрямованість тощо).

Щодо відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уявлення, емоцій і волі, то це психічні процеси, які, з одного боку, створюють структурне полотно внутрішнього світу особистості, а з іншого – є механізмами відображення особистістю реальної дійсності.

Стосовно темпераменту, то дане поняття включає якості, від яких залежать реакції людини на інших людей і соціальні обставини. Для вивчення особистості в юриспруденції можуть бути використані чотири типи темпераменту: сангвінік, флегматик, холерик, меланхолік. Юристу потрібно враховувати наступне: за несприятливих умов і відсутності виховання в сангвініка можуть розвиватися поспішність, поверховість, легкодумство у вчинках, неухважність; флегматик довго розмірковує перед роботою, але послідовний і терплячий, у нього більш реальна, ніж у сангвініка (в останнього деяка переоцінка своїх здібностей) оцінка своїх здібностей, слабка сугестивність; холерик звичайно схильний до швидких змін настрою, запальний, схильний до емоційних зривів, іноді агресивний, характеризується невірноваженою поведінкою, сильними, короточасними емоційними переживаннями, хитким настроєм з перевагою бадьорого, він має слабе терпіння, наділений високою товариськістю, гарною адаптацією, агресивністю в поведінці; меланхоліка характеризує низький рівень психологічної активності, сповільненість рухів, стриманість мови і швидка стомлюваність, він легко переключається з однієї справи на іншу, має чутливість до усього, що відбувається довкола нього, має слабе терпіння, характеризується замкненістю, істеричністю поведінки, тривожним, розгубленим, пригніченим ставленням до безпеки.

Знання типологічних особливостей нервової системи індивіда дозволяє працівнику правоохоронних органів, зокрема слідчому, аналізувати достовірність показань враховуючи індивідуальність сприймання, поведінку допитуваного [1, с. 108]. Обізнаність щодо темпераменту особи допомагає слідчому скласти уявлення про врівноваженість чи невірноваженість свідка, потерпілого, підозрюваного, ступінь їх реакції на впливи, ступінь рухомості чи інертності в діяльності, ступінь замкненості, комунікабельності та ін. Знання особливостей вияву різних темпераментів необхідне також при комплектуванні слідчих груп, при управлінні установою та ін. Встановлено, що, для прикладу, в слідчу групу можуть бути задіяні при наявності позитивної мотивації всі психічно здорові працівники правоохоронних органів, якщо в них, звичайно, не будуть зафіксовані які-небудь медичні протипоказання. Так, люди із сильним типом нервової системи можуть виконувати відповідальну, складну, напружену роботу, довгий час просиджувати перед пульсом управління, бути готовими до екстрених дій, зберігати витримку, самовладання. Люди зі слабким типом нервової системи – маловитривалі. Однак цей недолік компенсується такими позитивними якостями, як висока слухова, зорова й інша чутливість. Інші рекомендації можна дати стосовно допиту свідків чи підозрюваних. Так, холерика або сангвініка доцільно спонукувати бути уважним, зосередженим, не поспішливим. Флегматика не варто квапити із відповіддю, адже він має все добре обдумати, перш ніж дасть відповідь. До меланхоліка потрібно бути дуже уважним і чуйним, намагатися

привернути його до себе і розмови, допомогти йому позбутися невпевненості, напруження.

Для забезпечення індивідуального підходу до особи (підозрюваного, свідка тощо), правильної оцінки показань слідчому важливо знати вияви рис характеру людини. Під характером у психології розуміють сукупність стійких індивідуальних властивостей особистості, що проявляються в типових способах діяльності та спілкування, виявляються в типових обставинах і визначаються відношенням особистості до цих обставин. Характер формується в процесі активної діяльності індивіда, виявляється в системі відносин до навколишньої дійсності: у відношенні до інших людей (товариськість чи замкнутість, правдивість чи облудність, тактовність чи брутальність тощо); у відношенні до справи (відповідальність чи несумлінність, працьовитість чи лінощі тощо); у відношенні до власності (щедрість чи жадібність, ощадливість чи марнотратність, акуратність чи неохайність); у відношенні до себе (скромність чи самозакоханість, гордість чи приниженість тощо).

Працівники правоохоронних органів у своїй діяльності можуть скористатися класифікацією людських характерів, в основі якої лежать типи, виокремлені А. Личко, К. Леонгардом та іншими дослідниками. Йдеться про типи людей, що мають так звану акцентуацію характеру, під якою розуміють надмірну виразність окремих рис характеру та їхніх поєднань, що являє крайні варіанти норми, котрі граничать із психопатіями. Акцентуації характеру вирізняються відсутністю одночасного вияву тріади ознак, що властива психопатіям: стабільності характеру в часі, тотальності його проявів у всіх ситуаціях, соціальній дезадаптації. У залежності від ступеня виразності розрізняють явні й приховані (латентні) акцентуації характеру, які можуть переходити один в другий під впливом різних чинників, серед яких важливу роль грають особливості сімейного виховання, соціального оточення, професійної діяльності, фізичного здоров'я. Відомо, що у підлітковому віці більшість акцентуацій характеру, як правило, згладжуються, компенсуються. При складних психогенних ситуаціях, що довгостроково впливають на "слабку ланку" характеру, акцентуації можуть не тільки стати ґрунтом для гострих афективних реакцій, неврозів, але й умовою скосіння протиправної поведінки, формування психопатичного розвитку. Враховуючи те, що акцентуації характеру граничать з відповідними видами психопатичних розладів, їхня типологія базується на детально розробленій у психіатрії класифікації психопатій, відбиваючи, однак і властивості характеру психічно здорової людини.

В практиці юридичної діяльності на відміну від "чистих" типів, значно частіше зустрічаються змішані форми акцентуацій характеру – проміжні типи (результат одночасного розвитку декількох типових рис) і амальгамні

(нашарування нових рис характеру на його сформовану структуру), що утворюються за визначеними законами. Загалом, працівникові правоохоронних органів варто знати, що на даний час немає єдиної класифікації характерів, а поділ людей на типи умовний. Водночас цей поділ допомагає визначити головні й другорядні ознаки людини.

Забезпечення індивідуального підходу в юридичній діяльності відбувається за рахунок знання не лише характеру і темпераменту людини, але й здібностей, під якими в психології прийнято розуміти індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовою успішного виконання тієї чи іншої діяльності. Передбачається, що формування здібностей відбувається на основі задатків (уроджених анатомо-фізіологічних особливостей нервової системи мозку). Доведено, що в основі однакових досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності можуть лежати різні здібності, у той же час одна і та здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності. Також прийнято вважати, що здібності за основними видами діяльності бувають загальними (до них відносяться такі психічні властивості людини, які виступають у вигляді уваги, спостережливості, запам'ятовування, творчої уяви, розважливості й ін.) і спеціальними (психологічні особливості індивіда, що є можливостями успішного виконання ним визначеного виду діяльності, наприклад: образотворчі здібності – почуття лінії, пропорції тощо, математичні здібності – схильність до аналізу і синтезу тощо). Загалом, поняття “здібності” є багатоаспектним і багатоплановим. Це і властивості людської душі, під якими розуміють сукупність всіляких психічних процесів та станів; і високий рівень розвитку загальних та спеціальних знань, вмінь і навичок, який забезпечує успішне виконання особистістю різних видів діяльності. Нарешті, це такі властивості та якості індивіда, які є суб'єктивними передумовами успішного здійснення тієї чи іншої діяльності. Остання характеристика є найбільш поширеною в наш час. Стосовно юридичної діяльності, то більшість професій в правоохоронних органах передбачає наявність у людей комплексу спеціальних і добре розвинених загальних здібностей. При цьому та здібність, яка не розвивається, якою правознавець у своїй практиці перестає користуватися, з часом втрачається. Отже, тільки завдяки постійним вправам, які пов'язані із специфікою юридичної діяльності, людина підтримує у собі і розвиває відповідні здібності.

Актуальним в даному контексті є питання про здібності, які впливають на успішність виконання юридичної діяльності. Тут, по-перше, слід відзначити, що ефективність будь-якої діяльності, у тому числі й юридичної, залежить не від однієї якоїсь здібності, а від поєднання різних здібностей, причому це поєднання, яке дає один і той самий результат, може бути забезпечене різними способами; по-друге, здібність, якої немає у працівника правоохоронних органів, може бути компенсована іншими, високорозвиненими у нього

здібностями; по-третє, успіхи особистості в праці залежать не тільки від її здібностей, але й не в меншій мірі від уявлення оточуючих про здібності індивіда; по-четверте, продуктивність є важливим чинником розвитку здібностей людини, яка залежить не тільки від вроджених задатків, але й від розвитку відповідної системи операцій, умінь і способів дії в певній конкретній галузі, зокрема, в юриспруденції.

Психологічна підготовка до юридичної діяльності передбачає розгляд особистості у контексті діяльності. Діяльність – це специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання та творче досягнення поставленої мети, перетворення навколишнього світу, включаючи особистість, умови і засоби її існування, це цілеспрямований вплив учасників взаємодії один на одного.

Як бачимо, діяльність завжди пов'язана з активністю учасників взаємодії, яка спрямована на перетворення їх самих, їхніх здібностей, потреб, умінь, навичок, а також соціокультурної реальності. Структурними складовими такої діяльності є, в першу чергу, постановка цілі, планування діяльності, мотиви, засоби виконання, шляхи досягнення запланованого, прогноз результатів та наслідків.

Діяльність, у тому числі і юридична, передбачає сукупність скоординованих дій та заходів, спрямованих на досягнення певної мети. Йдеться про урахування всіх дій і умов, котрі породжують правові, техніко-організаційні, виробничі, психолого-педагогічні, соціально-психологічні та інші зв'язки людей. Особливе місце з погляду юридичної психології належить пізнанню й використанню в діяльності правознавців соціальних та психологічних законів, що дозволить повніше висвітлити проблеми теорії й практики юриспруденції [4, с. 71-72].

Діяльність у системі “людина – людина” – це праця людей, між якими утворюються певні соціально-психологічні відносини. Тобто важливим соціально-психологічним елементом структури діяльності є взаємодія між людьми, яка знаходить своє конкретне втілення в діях, операціях, виконуваних людиною в процесі здійснення відповідних функцій. Така діяльність завжди пов'язана із самодіяльністю та творчістю її суб'єктів та об'єктів. Йдеться про ефективне використання людського чинника в діяльності. Природно постає питання: до яких наслідків в правоохоронних органах може привести недбале ставлення до психологічних ресурсів? Передусім до збільшення кількості суперечностей, непорозумінь, конфліктів, росту плінності кадрів тощо. У зв'язку з цим актуалізується проблема розумного використання людських ресурсів в юриспруденції. Мова йде про урахування індивідуальних, соціально-психологічних, психофізіологічних, мотиваційних особливостей особистості, що сприятиме отриманню значного правового, соціального, економічного та морального ефекту в діяльності правоохоронних органів.

Актуалізація людського чинника в діяльності пов'язана з питанням про те, що спонукає людину ставити перед собою певні цілі й виконувати їх. Аналізуючи

існуючі концепції щодо цього питання, варто звернути увагу на основні складові, що утворюють діяльність: мотив, ціль, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішення, дія, перевірка результатів і корекція дій. При цьому мотив визначається як стійка особистісна властивість, яка із середини спонукає людину до певних дій. Потреби й цілі є основними складовими мотиваційної сфери особистості, яка являє собою особливий інтерес для працівника правоохоронних органів при аналізі причин правопорушень. Психологічні дослідження свідчать, що для різних видів злочинів притаманними є специфічні викривлення в мотиваційній сфері злочинця. Так, для прикладу, мотиваційна сфера особистості гвалтівника визначається само-виправданням, стійкою конфліктністю з оточенням, егоцентризмом.

В діяльності основна ціль є тим чинником, що об'єднує людей, стимулює їх до праці, інтегрує групу в єдине ціле. Загальний план діяльності сприяє її організації в часі та просторі, забезпечує зв'язок між діями, координує взаємозв'язки. Отже діяльність, у тому числі й юридична, як цілісне утворення включає в себе такі структурні компоненти: ціль, процес, учасників процесу, взаємовідносини, засоби й умови досягнення мети, соціокультурне та етнопсихологічне середовище, результат, прогноз. При цьому досягнення мети передбачає здійснення певної активності – дій, вчинків. Сукупність таких дій – це не що інше як засіб досягнення мети. Для прикладу, здійснюючи операцію по затриманню злочинця, працівники правоохоронних органів визначають оптимальний засіб, який включає різні розумові та предметні дії.

Конкретним проявом дії людини є соціально зумовлена поведінка особистості, зокрема її особлива форма – вчинок. Вчинок – практична дія, що опосередкована процесом взаємодії і спілкування між людьми (вибором, метою діяльності, оцінюванням ситуації, самооцінкою, активністю індивіда, намірами, рівнем домагань, статусно-рольовими характеристиками, ціннісно-сисловою та мотиваційною сферами особистості, нормативним регулюванням, що склалося у конкретній групі чи суспільстві). Вважається, що більшість дій працівників правоохоронних органів є вчинками, а діяльність – поведінкою, що забезпечує правопорядок у суспільстві.

Матеріальним або психологічним ефектом виконання дії є результат, який частково або повністю збігається із метою. За умов, коли результат повністю не збігається із накресленою ціллю, він оцінюється як негативний або невдалий.

Діяльність формує і розвиває особистість. Людина, у свою чергу, удосконалює діяльність. Знання психології особистості і діяльності мають надзвичайно важливе значення для працівників правоохоронних органів, адже правові норми регуляції поведінки людей діють у сполученні з психологічними. Саме тому механізм правового регулювання обов'язково враховує особистісний контекст вчинку чи дії.

Висновки. Загалом, знання про особистість і діяльність можуть використовуватися у правоохоронних органах у декількох напрямках: вивчення особистості правопорушника, розкриття механізму його злочинної поведінки; вивчення способу життя особистості як сукупності основних сфер життєдіяльності, що формують певний стиль поведінки у суспільстві; проведення судово-психологічної експертизи; здійснення виховних заходів під час організації відбуття покарання; вивчення особистості потерпілого, свідка, інших категорій людей, яких торкається злочин; застосування психологічних знань про особистість та діяльність у сфері взаємовідносин правоохоронця з колегами, співробітниками інших служб та підрозділів; аналіз і контроль власних пізнавальних, вольових, емоційно-чуттєвих процесів. Обізнаність працівника правоохоронних органів з психологічними особливостями особистості й діяльності допоможе йому ефективно виконувати юридичну працю, удосконалювати себе, здійснювати широке коло професійних завдань.

1. Васильев В.Л. Юридическая психология. - СПб.: Питер Ком, 1998. - 656 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. - К.: Академвидав, 2003. - 448 с.
3. Орбан Л.Э. Акмеологическая концепция нравственного становления личности. - М.: РАУ, 1992. - 61 с.
4. Юридична психологія /За заг. ред. Я.Ю. Кондрагьсва. - К.: Видавничий дім "Ін Юре", 1999. - 352 с.

В статті показано роль и значение психологического знания в юриспруденции. Подчеркивается актуальность психологии в юридической деятельности, выявляется психологическая специфика взаимосвязи личности и труда юриста.

ВПЛИВ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ НА ПРОЦЕС НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Постановка проблеми. Підготовка спеціалістів в умовах ВНЗ невід’ємно пов’язана із спілкуванням. По суті, вся навчальна діяльність пронизана комунікативними процесами. Спілкування є засобом пізнання оточуючого світу, носієм здобутків нації, її наукового, соціального, історичного досвіду. Успішність засвоєння студентом професійних знань, умінь, навичок певною мірою залежить від його комунікативної активності. Важливим постає питання стилю спілкування як сукупності конкретних принципів, норм, методів, прийомів реалізації комунікативної активності особистості у взаємодії з іншими людьми. Від стилю спілкування залежить ефективність розвитку та формування особистісних відносин в навчальній групі. Стиль спілкування також виступає як один з компонентів комунікативної природи навчальної діяльності. У зв’язку з цим актуалізується потреба дослідження впливу стилю спілкування на ефективність навчання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано роз’язання проблеми. Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити три напрямки дослідження стилів спілкування: 1) стилі керівництва (управління, лідерства) (Л.Е.Орбан-Лембрик, А.П.Панфілова, В.С.Лозниця, В.А.Розанова та ін.); 2) на основі попереднього – стилі педагогічного спілкування (А.Б.Добрович, В.О.Кан-Калік, Я.Л.Коломінський, Л.А.Петровська, В.С.Мухіна, С.В.Терещук та ін.); 3) особистісний стиль спілкування (С.В.Кондратьєва, В.М.Куніцина, Н.В.Казарінова, В.М.Погольша, В.А.Горяніна, Ю.В.Чуфаровський та ін.). Водночас доцільно зосередити увагу на вивченні індивідуалізованого формату взаємодії у групі, що проявляється у адекватному ситуації навчання та особистості стилю спілкування.

Мета повідомлення: експериментально дослідити вплив стилю спілкування у студентській групі на ефективність навчання.

Ефективність спілкування певною мірою залежить від конкретних методів, способів і засобів реалізації комунікативної активності особистості в певній ситуації спілкування. Тобто, мовиться про індивідуальний стиль спілкування, що відображає особливості здійснення комунікативної активності. Стиль участі особистості у спілкуванні висвітлює домінуючі особистісні мотиваційні установки у комунікативному процесі, а також характеризує різноманітність та неповторність особистостей, включених у спілкування [1, с.57]. Сформований стійкий індивідуальний стиль спілкування свідчить про рівень комунікативної майстерності, якої досягнула людина. Науковці вважають,

що стиль допускає подальше засвоєння нових умінь та навичок спілкування, засобів впливу на людей, способів зняття напруженості і пристосування, адаптації, подолання труднощів, що відчужаються [3]. Тому ефективність навчальної діяльності студентів залежить і від формування індивідуалізованого формату взаємодії у групі, що проявляється у адекватному ситуації навчання та особистості стилі спілкування.

Для вивчення внутрішньогрупового стилю спілкування використано модифіковану нами тестову карту комунікативної діяльності, розроблену на основі анкети О.О.Леонтьєва [4]. Визначення ефективності навчальної діяльності у вищому навчальному закладі відбувалось за допомогою методики “Мотивація навчання у вищому навчальному закладі”, запропонованої Т.І.Ільїною [2].

Констатуючий та формуючий етапи дослідження проводились із залученням двох груп студентів четвертого курсу спеціальності “Психологія”. Група ПС-42 (30 осіб) була обрана в якості експериментальної і впродовж року піддавалась цілеспрямованим впливам. Група ПС-41 (30 осіб) вважалась контрольною і виступала еталоном порівняння оцінки формуючих ефектів.

Таблиця 1.

Діагностика оцінки стилю спілкування

Оцінка стилю спілкування	Початковий зріз		Завершальний зріз	
	Контрольна група, %	Експеримент. група, %	Контрольна група, %	Експеримент. група, %
Найвища оцінка, активна взаємодія				13,33
Висока оцінка	36,63	43,33	33,33	53,33
Задовільна оцінка	63,3	53,33	60	33,33
Низька оцінка	6,67	3,33	6,67	
χ^2 критерій	6,713		30,53	
		13,138		13,138
χ^2 критерій табл.	11,34 при $P \leq 0,01$			

Аналіз результатів тестової карти комунікативної діяльності відображає дослідження оцінки стилю спілкування кожним учасником групи, що характеризує, як студенти сприймають існуючий формат взаємодії. Згідно даних таблиці 1, на початковому етапі експерименту 43,33% студентів

експериментальної групи дають високу оцінку стилю спілкування у групі, 53,33% вважають, що загальна ситуація спілкування у групі їх задовольняє.

3,3% характеризують внутрішньогрупову взаємодію низькою оцінкою. Серед студентів контрольної групи 36,63% схильні високо оцінити спілкування в групі. Для 63,3% опитуваних загальна ситуація спілкування задовольняє їх, 6,67% надають низьку оцінку стилю спілкування у групі. Як видно, багатьох студентів задовольняє загальна комунікативна ситуація у групі, значна частина опитуваних обох груп надає високої оцінки стилю спілкування. Проте, жоден студент не оцінює стиль спілкування у групі найвищим показником. Загалом дані показують, що у студентських групах панує нормальна атмосфера спілкування, яка не створює серйозних труднощів та перешкод у взаємодії між учасниками. Разом з тим, переважання нижче середнього та низького рівнів потреби у спілкуванні можуть вказувати на той факт, що саме при невисокій потребі у спілкуванні існуючий індивідуалізований формат взаємодії в загальному задовольняє учасників комунікативного процесу.

Доцільно звернути увагу і на оцінювання учасниками дослідження показників ділового стилю спілкування.

Згідно результатів таблиці 2, найвищий середній бал серед даних контрольної групи одержав показник використання індивідуального підходу у спілкуванні (5,1). Середній бал доброзичливості – 4,47, зацікавленості та активності - 4,3, заохочення, відкритість та гнучкість у спілкуванні – по 4 бали.

Таблиця 2

Оцінювання показників стилю спілкування в групі

Показники стилю спілкування	Початковий зріз		Завершальний зріз	
	Контрольна група, середній бал	Експериментальна група, середній бал	Контрольна група, середній бал	Експериментальна група, середній бал
Доброзичливість – недоброзичливість	4,47	4,13	4,67	5,5
Зацікавленість – байдужість	4,3	4,37	4,43	4,8
Заохочення – пригнічення ініціативи	4	4,03	4,33	4,4
Відкритість – закритість	4	4,57	4,33	5,2
Активність – пасивність	4,33	4,7	4,37	5,17
Гнучкість – жорсткість	4	4,57	4,10	5,2

Використання індивідуального підходу – його відсутність	5,1	5,13	5,1	5,8
t-критерій Ст'юдента	2,16		3,44	
		3,10		3,10
t-критерій Ст'юдента табл.	3,05 при P<=0,01			

Учасники експериментальної групи найвищих оцінок також надають використанню індивідуального підходу у спілкуванні (5,13), а також активності (4,7). Відкритість та гнучкість у спілкуванні серед учасників групи оцінюються 4,57 балами. Атмосферу доброзичливості у групі студенти оцінюють у 4,13 балів. Найнижчого показника (з невеликою різницею) отримує заохочення до спілкування (4,03).

Загалом, на етапі початкового зрізу індивідуалізований формат взаємодії студентів експериментальної групи характеризується домінуванням задовільної оцінки. Найбільш розвинені, на думку студентів, наступні показники ділового стилю спілкування: використання індивідуального підходу у спілкуванні, активність, відкритість та гнучкість. Інші показники з невеликими відмінностями одержали нижчі оцінки.

Формування адекватної ситуації навчання та особистості стилю спілкування включало, окрім теоретичного аспекту та тренінгової програми проведення ділових та рольових ігор.

Участь опитуваних експериментальної групи у процесі комунікативної підготовки істотно вплинула на розвиток їх комунікативних особливостей, зокрема, і на стиль взаємодії в групі. Дану думку підтверджують результати завершального зрізу та коефіцієнт кореляції $\chi^2 = 13,138$, якщо $\chi^2_{табл} = 11,34$ при $P <= 0,01$. Згідно даних завершального зрізу, збільшилась кількість студентів, які надають високу оцінку стилю спілкування у групі (від 43,33% до 53,33%). Зменшилась кількість опитуваних (від 53,33% до 33,33%), які оцінюють спілкування у групі задовільно, тобто, загальна комунікативна ситуація їх задовольняла. Натомість з'явилися студенти (13,33%), які вважають, що спілкування в групі досягло найвищої оцінки і характеризується активною взаємодією учасників. Разом з тим не виявлено осіб, які б надавали низької оцінки стилю спілкування.

Змінилось оцінювання показників стилю спілкування, про що свідчить коефіцієнт кореляції $\chi^2 = 3,10$, якщо $\chi^2_{табл} = 3,05$. Найвища оцінка і надалі надається використанню індивідуального підходу у спілкуванні (5,8). Більш сприятливою стала атмосфера доброзичливості (її оцінка збільшилась від 4,13

до 5,5). Відкритість та гнучкість у спілкуванні оцінено 5,2 балами. Оцінка активності спілкування у групі сягає 5,17 балів. Показник зацікавленості оцінюється 4,8 балів. Заохоченню ініціативи у спілкуванні надають 4,4 бали.

Аналіз результатів контрольної групи завершального зрізу не виявив істотних відмінностей. Її надалі домінує задовільна оцінка ситуації спілкування у групі (60%), високої оцінки надають 33,33%. Існують опитувані (6,67%), які низько оцінюють стиль внутрішньо групової взаємодії. Найвищих оцінок одержали наступні показники стилю спілкування: використання індивідуального підходу (5,1 бали), доброзичливість (4,67 бали), зацікавленість (4,43 бали). Активність у спілкуванні оцінено 4,37 балами, заохочення ініціативи та відкритість у спілкуванні – 4,33 балами, гнучкість – 4,1. Про відмінності між результатами оцінювання стилю спілкування учасників контрольної та експериментальної групи завершального зрізу свідчить коефіцієнт кореляції $\chi^2=3,44$.

Для дослідження особливостей стилю спілкування у групі нами також проведено опитування. Досить інформативними виявились відповіді учасників експериментальної групи. Аналіз результатів анкетування містить дані початкового та завершального зрізів.

Результати початкового зрізу показують, що серед студентів експериментальної групи 33,33% увійшовши в атмосферу ВНЗ, швидко і легко знайшли мову з одногрупниками, 60% нормально адаптувались у групі, але відносини носили більш формальний характер, 6,67% було важко знайти однодумців. Після участі у процесі комунікативної підготовки відповіді на дане запитання, по суті, не змінились, оскільки зміст питання відображає особливості адаптації у ВНЗ в перші роки навчання. Зокрема, результати завершального зрізу показують, що 36,67% опитуваних вважають, що вони швидко і легко знайшли спільну мову з одногрупниками, 56,67% — нормально адаптувались у групі, 3,3% важко знайти однодумців.

Для 46,2% студентів одногрупники виявились людьми, з якими спілкування опосередковане рамками ВНЗ, 52,8% з одногрупниками не тільки навчаються, але і проводять вільний час. Результати завершального зрізу вказують на деякі відмінності у відповідях. Зокрема, на 10% зменшилась кількість опитуваних, для яких спілкування опосередковане рамками ВНЗ, відповідно збільшився відсоток осіб, які з одногрупниками проводять вільний час.

Згідно результатів початкового зрізу, 26,67% студентів експериментальної групи спілкувались суто про навчання та справи, пов'язані з університетом, 10% ділились особистими переживаннями, 63,33% при спілкуванні охоплювали всі сфери свого життя. Показники завершального зрізу відображають покращення взаємовідносин у студентській групі. Так, про університетські справи тепер спілкуються 16,67%, 13,33% діляться особистими переживаннями, 70% стали у розмові охоплювати всі сфери свого життя.

У процесі комунікативної підготовки більшість (50%, раніше 36,7%) студентів почали часто обговорювати між собою проблеми, висунуті викладачами на заняттях. Зменшилась кількість студентів (від 33,33% до 16,67%), які рідко беруть участь в таких обговореннях. Не змінилась кількість осіб, які іноді обговорюють з одногрупниками проблеми, висунуті викладачами на заняттях. Коефіцієнт кореляції $\chi^2=13,151$ ($\chi^2_{табл}=5,99$ при $P<=0,05$) вказує на істотну відмінність у відповідях початкового та завершального зрізу.

Для 33,33% опитуваних, згідно початкового зрізу, атмосфера у студентській групі повністю задовільняла потребу у спілкуванні, 50% сприймали взаємини у групі формальністю, для 13,33% атмосфера у групі не задовільняла потреби у спілкуванні. Результати завершального зрізу виявили зміни у відповідях на дане питання. Так, збільшилась кількість опитуваних (на 23,33%), для яких взаємини у студентській групі сприяють задоволенню потреби у спілкуванні. На 20% зменшилась кількість опитуваних, які вважали, що взаємини у групі носять більш формальний характер. Всього на 3,33% стало менше студентів, для яких взаємини у групі не задовольняють потребу у спілкуванні. Коефіцієнт кореляції $\chi^2=24,669$ ($\chi^2_{табл}=5,99$ при $P<=0,05$) вказує на істотну відмінність у відповідях початкового та завершального зрізу.

У процесі комунікативної підготовки збільшується кількість осіб (від 50% до 73,33%), для яких атмосфера у академгрупі дозволяє у великій мірі реалізувати свої пізнавальні потреби. Зменшується кількість осіб (від 43,33% до 16,67%), для яких атмосфера у групі не сприяє прояву ініціативи у навчанні. Виявлено 10% опитуваних, яким атмосфера у групі не викликає бажання вчитися, не реалізуються пізнавальні потреби. Їх кількість впродовж дослідження не змінюється. Загалом, відповіді студентів на дане запитання суттєво змінились ($\chi^2=27,296$ ($\chi^2_{табл}=5,99$ при $P<=0,05$)).

Якщо перед групою постає проблема навчального характеру, то частина (50%) учасників експериментальної групи на етапі початкового зрізу прагне зробити свій внесок у її розв'язок, 26,67% надають перевагу, щоб її вирішили інші, 23,33% прагнуть розв'язати її самостійно, не надіючись на інших. Результати завершального зрізу показують, що на 23,33% зростає кількість осіб, які при розв'язку проблеми прагнуть зробити свій внесок у діяльність групи. Зменшується кількість опитуваних (на 16,67%), які надають перевагу, щоб її вирішили інші. Також зменшується кількість студентів (на 10%), які при вирішенні проблеми надіються тільки на себе. Зростання відсотку студентів, які прагнуть зробити внесок у розв'язок проблеми, можливо, пов'язане з тим фактом, що при покращенні стилю внутрішньогрупового спілкування опитувані були включеними у діяльність групи, разом вирішувати поставлені проблеми. Коефіцієнт кореляції $\chi^2=28,508$ ($\chi^2_{табл}=5,99$ при $P<=0,05$) вказує на істотну відмінність у відповідях початкового та завершального зрізів.

Аналіз результатів анкетування не виявив істотних сприятливих змін у відповідях учасників контрольної групи.

Як показують результати опитування, покращення стилю спілкування у групі сприятливо відобразилось на сприйманні учасниками самої групи. Зокрема, зменшився формальний характер міжособистісних відносин в групі, студенти стали частіше обговорювати з одногрупниками проблеми, висунути викладачами на заняттях. Зріс відсоток студентів, на думку яких в умовах групи відбувається реалізація їх комунікативних та пізнавальних потреб.

Таблиця 3

Результати діагностики мотивації навчання в процесі формуючого експерименту

Мотивація навчання	Початковий зріз				Підсумковий зріз			
	експериментальна група		контрольна група		експериментальна група		контрольна група	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Придбання знань	10	33,3	9	30,0	15	50	10	33,3
Оволодіння професією	6	20	6	20,0	8	26,7	3	10
Одержання диплому	14	46,7	15	50,0	7	23,3	17	56,7
χ^2 критерій	0,678				16,715			
	6,755				6,755			
χ^2 критерій табл.	5,99 при $P < 0,05$							

Після проведення комунікативної підготовки простежується зміна мотивів навчання серед студентів експериментальної групи (таблиця 3). Зокрема, 50% опитуваних стали надавати перевагу придбанню знань. Мотив оволодіння професією істотних змін не зазнав (26,7%). Значно зменшилась кількість осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі заради одержання диплому (23,3%).

Загалом, серед студентів експериментальної групи після проведення цілеспрямованої комунікативної підготовки домінує висока оцінка індивідуалізованого формату взаємодії у групі. З'явилися особи, які надають найвищої оцінки спілкуванню, низької оцінки стилю спілкування не виявлено. Наявність високих оцінок стилю взаємодії свідчить про його адекватність ситуації навчання та особистості. Серед показників ділового стилю спілкування у групі найвищий

середній бал одержали використання індивідуального підходу до спілкування, атмосфера доброзичливості, відкритість, гнучкість та активність. Показники заохочення ініціативи у спілкуванні вказують на доцільність ґрунтовної комунікативної підготовки в цьому напрямку.

Аналіз кореляційних зв'язків результатів оцінювання формату взаємодії та інших комунікативних характеристик виявив [5], що оцінювання показників стилю спілкування у групі значною мірою залежить від ціннісних орієнтацій опитуваних (активної діяльності, життєвої мудрості, цікавої роботи, пізнання, творчості, розвитку, кохання, наявності хороших та вірних друзів, суспільного визнання, продуктивного життя, сім'ї; ретельності, вихованості, незалежності, освіченості, твердої волі, терпимості, сміливості, чесності, ефективності у справах, акуратності, непримиримості, самостійності, раціоналізму, широти поглядів та чуйності); від критеріїв негативної комунікативної установки (завульованої жорстокості, відкритої жорстокості, негативізму, бурчання, негативного досвіду спілкування), від показників низької комунікативної компетентності, від видів емпатійних здібностей, від спрямованості особистості на спілкування та на справи, від мотивації навчання у вищому навчальному закладі, від низького, середнього та вище середнього рівнів потреби у спілкуванні та від успішності навчання. Зокрема, ознаки негативної комунікативної установки, показники низької комунікативної толерантності, мотив одержання диплому та низький рівень потреби у спілкуванні перебувають в обернених кореляційних зв'язках із високими оцінками стилю взаємодії в групі.

Результати експериментального дослідження індивідуалізованого формату взаємодії в реальній практиці навчання дозволяють виокремити наступні висновки:

- на етапі початкового зрізу індивідуалізований формат взаємодії студентів загалом характеризується домінуванням задовільної оцінки, формальних взаємовідносин у групі, що супроводжується переважанням мотиву одержання диплому;
- під впливом цілеспрямованої комунікативної підготовки відбувається корекція оцінки та показників стилю спілкування в студентській групі. Зокрема, серед опитуваних експериментальної групи домінує висока оцінка індивідуалізованого формату взаємодії, що свідчить про його адекватність ситуації навчання та особистості. Зросли показники ділового стилю спілкування у групі (використання індивідуального підходу до спілкування, атмосфера доброзичливості, відкритість, гнучкість та активність), зменшився формальний характер міжособистісних відносин;
- формування адекватного ситуації навчання та особистості стилю спілкування супроводжується домінуванням мотиву придбання знань серед студентів експериментальної групи;

■ показники стилю спілкування у групі та з мотивами навчання перебувають у кореляційній залежності. Аналіз кореляційних зв'язків виявив залежність між зростанням оцінок показників стилю спілкування, розвитком інших комунікативних характеристик та домінуванням продуктивних мотивів навчання.

Перспективами подальшого розвитку даної проблеми є аналіз психологічних чинників, що впливають на формування індивідуалізованого формату взаємодії в групі, дослідження їх особливостей в залежності від специфіки ВНЗ.

1. Горянина В.А. Психология общения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 416 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
4. Психологические тесты / Под ред. А.А.Корелина: В 2-х томах. – М.: Гуманит. изд. центр “ВЛАДОС”, 1999. – Т.2. – 248 с.
5. Швед О.М. Вплив комунікативних особливостей студентів на ефективність навчання у вищому навчальному закладі: Автореф. дис... канд. психолог. наук. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

В статье отображены результаты экспериментального исследования влияния стиля общения на эффективность учебной деятельности студентов. Выявлено, что формирование адекватного ситуации учения и личности стиля общения содействует оптимизации учебной деятельности.

КАТЕГОРИЯ ЦІЛІСНОСТІ В ГЕШТАЛЬТПСИХОЛОГІЇ

Постановка проблеми. В XIX столітті відчуття було головним об'єктом дослідження молодого експериментальної психології. Але відповідно з розвитком природничих наук відчуття втрачають своє наукове домінуюче значення в психології, оскільки вони надто диференційовано визначають психологічну ситуацію, при цьому ігнорується елемент творчості і неповторної цілісності сприймання. Тому закономірним є виникнення нового напрямку в психології – гештальтпсихології як реакції проти атомізму та механістичного підходу в асоціативній психології, як доповнення до традиційного методу наукового аналізу. Отож категорія цілісності, природно виступає як предмет спеціального теоретичного аналізу і емпіричного дослідження, що спробувала здійснити гештальтпсихологія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На особливу увагу заслуговують як вітчизняні, так і зарубіжні джерела з історії психології, зокрема, наукові праці Д.П. Шульц, С.Э. Шульц, М.Г. Ярошевського, першоджерела з гештальтпсихології науковий доробок М. Вергеймера, К. Коффки та Ф. Перлза в яких знайшла своє відображення проблематика категорії цілісності в гештальтпсихології.

На особливу увагу заслуговують зарубіжні джерела з гештальттерапії, насамперед праці Ф. Перлза. Саме у цій сфері психологічних досліджень найбільш рельєфно поєднуються проблеми взаємодії психології та психологічної практики з позицій гештальтизму. І тому вона є своєрідним ретранслятором психологічних рефлексій в практику і навпаки.

Формулювання цілей та виклад основного матеріалу. Метою дослідження було визначення особливостей прояву категорії цілісності в гештальтпсихології з включення теоретико-психологічного аналізу гештальттерапії, оскільки в зв'язку з відсутністю групового соціально-психологічного аналізу не визначено певні методологічні межі гештальтпсихології та гештальттерапії в соціальній психології.

Гештальтпсихологія є найбільш продуктивним варіантом розв'язання проблеми цілісності в німецькій та австрійській психологіях [2, с.301]. Своє ім'я ця школа отримала від німецького слова “гештальт”, що означає “форма”, “структура”, цілісна “конфігурація”. “Гешталты” в психології означає організоване ціле, властивості якого не можуть бути визначені з властивостей його частин. Цілісність, поділена структура, організація – ці характеристики гештальту протиставлялися “атомістичному” підходові. Штучність побудови

структуралізму і методу аналізу свідомості, що він практикував, викликала усе більш різкі заперечення з різних сторін. Розгляд психічного життя в його цілісності, внутрішньому взаємозв'язку – альтернатива психологічної науки кінця XIX – початку XX століття. Вони належали прихильникам різних напрямків. Їх можна зустріти в Дільтея, Джемса, Маха і багатьох інших. Майбутні гештальтисти виховувалися головним чином у двох психологічних лабораторіях: в учня Brentano Штумпфа в Берліні й у Г. Мюллера в Гетінгенському університеті, де професорував інший учень Brentano – Е. Гуссерль, який бачив своє завдання в тому, щоб реформувати логіку, а не психологію. Але висунута ним ідея феноменологічного методу як нібито “неупередженого”, звільненого від звичних стереотипів мислення опису свідомості у всій її безпосередності і реальності зробила глибоке враження на молодих співробітників Г. Мюллера, що займалися експериментально-психологічною роботою. Серед них виділялися Д. Катц і Е. Рубін.

Цікаві факти, що говорять про цілісність сприйняття і хибність уявлення про нього як про мозаїку відчуттів, були отримані датським психологом Рубіном, що вивчав феномен “фігури і фону”. В результаті даного дослідження він визначив, що фігура (домінанта в сприйнятті людиною оточуючих об'єктів) сприймається як замкнене ціле, відмежоване від фону контуром (про їхнє розходження переконливо говорять “подвійні зображення”, коли малюнок сприймається в двох ракурсах). Катц, Рубін і інші психологи-експериментатори, що перейшли від “атомістичного” розуміння чуттєвого сприйняття до цілісного, не вважали себе прихильниками особливої наукової школи, що має власну теоретичну програму, але незабаром така школа з'явилася. Вона була представлена вченими М. Вертгеймером, В. Келлером і К. Коффкою. Своєрідною відправною точкою цього вчення, від якого ця школа вела свій родовід, було вчення Вертгеймера про “фі-феномен”, що виступає не як поєднання окремих сенсорних елементів, а як “динамічне ціле”. Досліди Вертгеймера спростовували “атомістичну” концепцію про “додавання” відчуттів у цілісну картину. Вони були повторені багатьма дослідниками на найрізноманітнішому експериментальному матеріалі. Були опубліковані сотні статей про сприйняття руху об'єктів, що розрізняються за положенням, формою, кольором і т.д. Якщо першим відкриттям гештальтистів був “фі-феномен”, то першою теоретичною працею — трактат Келлера “Фізичні гештальти в стані спокою і стаціонарному стані” (1920). Келлер і Вертгеймер, прагнули побудувати психологічний спосіб тлумачення психічних явищ за типом фізико-математичного. Теорія електромагнітного поля, створена Максвеллом, нові енергетичні уявлення, обґрунтовані Планком, — усе це, на думку гештальтистів, створювало передумови для зміни картини організму і його психічних функцій.

Гештальтисти перетворили психічні форми в категоріальні сутності. Вони визначили існування особливих законів гештальту, опираючись на які,

психологія перетвориться в точну науку, типу фізики. Фігура і фон, константність, транспозиція — усе це справді фундаментальні феномени в галузі чуттєвого пізнання. В іншому законі прегнантності виражається тенденція перцептивної організації до внутрішньої впорядкованості, своєрідного спрощення елементів, які розвивають фігуру. Закон доповнення до цілого доводить закономірне цілісне довершення фігури нашим сприйняттям, на основі принципу ізоморфізму. Діяльність мозку є формоутворюючим цілісним процесом, динамічною системою, в якій активно взаємодіють елементи. Структури є безпосереднім відображенням в свідомості фізіологічних процесів в мозку, що виникають в результаті зовнішніх впливів, які у вигляді аферентних імпульсів досягають кортикальних полів. При цьому фізіологічні закономірності тлумачилися фізичними законами електромагнітного поля. Гештальтпсихологія займає паралелістичні позиції в розумінні співвідношення психіки та мозку [2, с.310]. Методики експериментального дослідження сприймання, мислення, особистості, а також отримана в результаті їх застосування феноменологія складають важливий підсумок діяльності гештальтпсихології.

Посередником між фізичним полем і цілісним сприйняттям повинна стати, на їхню думку, нова фізіологія цілісних і динамічних структур — гештальтів, ізольованих нервових елементів і шляхів. Прагнучи знайти матеріальне підґрунтя для психічних гештальтів, Келлер намалював уявну фізіологію мозку, що ґрунтувалася на фізико-хімічних уявленнях, він теоретично обґрунтував фізико-хімічні особливості психіки з метою розвинути одну зі стрижневих ідей гештальтпсихології — ідею ізоморфізму матеріальних (фізіологічних) і психічних процесів.

Гештальтисти вважали, що принцип ізоморфізму, відповідно до якого елементи і взаємовідносини в одній системі взаємно відповідають елементам і відносинам в іншій, дозволить вирішити психофізичну проблему, зберігши за свідомістю самостійну сутність і в той же час визначити її функціональне значення відповідно до матеріальних структур.

Коффка зробив спробу застосувати загальний принцип структурності в тлумаченні фактів психічного розвитку і побудови на цій основі теорії психічного розвитку в онто- і філогенезі. Розвиток, на його думку, полягає в динамічному ускладненні примітивних форм поведінки, утворенні більш складних структур, а також у встановленні співвідношення між цими структурами. Світ немовляти в певній мірі гештальтований, але структури його не пов'язані одна з одною, з розвитком настає етап співвідношення.

На розвиток гештальтпсихології велике значення мала філософія Канта, Маха, феноменологічної філософії І. Уссерля. Для гештальтистів важливо вивчати переживання як феномени, досвід, що не підлядає аналізу, і разом з тим, який зберігає свою неповторну цілісність. Коффка визначав, що однією з найголовніших помилок традиційної психології є розчленування структури на

елементи (це є штучним в застосуванні навіть самого слова до проблеми, оскільки воно вживається в значенні подільності на елементи певного явища, яке після розчленування не підлягає оформленню в “живу” матеріальну сутність). Ціле неможливо розкласти на елементи, оскільки в результаті цього воно перестас існувати. Безпосередній досвід дає цілісність сприйняття світу з неповторним ароматом, гамою кольорів природи, звуками(ми зачаровані неповторністю миті: спалах свічі відбивається у нас тільки на фоні темної кімнати).

Відомий психолог радянського періоду М.Г. Ярошевський наполягає на методологічній недосконалості гештальтистів, що була обумовлена феноменологічним поглядом на свідомість і неспроможністю вийти за межі паралелізму в тлумаченні зв'язку психічних і тілесних актів. Під впливом феноменологічної традиції і психофізичного паралелізму вони не змогли реалізувати прагнення до цілісної системи, що охоплює як зовнішнє, так і внутрішнє, і, власне кажучи, не вийшли за межі психічних структур їхньої динаміки. Гештальтизм, так само як і психоаналіз, біхевіоризм, претендували на загальну теорію психічного життя в цілому. [6]. Але гештальтисти виступали проти ідеї зведення людини до виключно раціонального, механістичного, науково-природничого підходу. Світ, який споглядає людина неможливо відділити від її особистого досвіду [3, с.167].

Як уже було зазначено, підґрунтям для розвитку гештальтпсихології була філософія Канта, що ґрунтувалася на твердженні – розум в процесі сприйняття формує єдиний досвід. Сприйняття – це не пасивне відчуття, а активна організація елементів в раціонально спланований досвід, саме розум надає певну форму результатам сприймання. У свою чергу психолог Ернст Мах розглядав проблеми сприйняття просторових об'єктів (геометричних фігур) та часових процесів (музичних мелодій). Сприймання цих об'єктів та процесів виявилось незалежним від їх окремих елементів. Вчений стверджував, що наше сприйняття об'єкту не пов'язано зі зміною його в просторі. Крістіан фон Еренфельс висловив думку про те, що існують якості, які не пояснюються простим комбінуванням елементарних відчуттів. Він назвав ці якості – форми, які не сприймаються індивідуальними відчуттями. Форма сама по собі сприймалася як новий елемент, який створив наш розум. Еренфельс вважав, що розум надає форму нашим елементарним відчуттям [4, с.351].

Наступний досвід з дослідження константності сприймань дозволив їм зміцнити свої наукові позиції. Його суть полягала у порівнянні результатів сприйняття об'єкта у його різноманітних положеннях відносно спостерігача. Тому перцепція не може тлумачитися як набір сенсорних елементів або як сума складових її частин. Перцепція є цілісним поняття – тобто гештальтом – і будь-яка спроба роздроблення її на окремі елементи призведе до порушення їх неповторної цілісності. Поняття гештальту може втілювати як об'єкт так і його специфічну форму.

Важливим теоретичним надбанням гештальтпсихології було поняття інсайту – раптове осягнення або розуміння невідомих раніше взаємозв'язків. З їхньої точки зору, людина повинна побачити взаємозв'язок між різноманітними частинами проблеми, перш ніж виникне інсайт. Вертгеймер спробував застосувати гештальт-принципи у питаннях творчого мислення людей, на основі припущення, що мислення існує в межах цілісного усвідомлення проблеми. При цьому він стверджував, що для успішного розв'язання проблеми ситуацію в цілому повинні якісно уявляти як учень так і вчитель, на відміну від біхевіористів. Розуміння проблеми в цілому повинно переважати над усвідомленням її окремих елементів. Він стверджував, що окремі деталі необхідно розглядати в безпосередньому зв'язку з загальною ситуацією і що розв'язання проблеми повинно відбуватися від загального до одиничного, а не навпаки.

Прибічники гештальттерапії не просто наслідують традиції гештальттеорії, що сформувалась вперше в психології, а суттєво розвинули дане вчення аж до інтеграції його із висновками феноменології Е. Гусерля та екзистенціалізму М. Хайдеггера та К. Ясперса.

Ф. Перлз відмовився від узагальнених теорій, що пояснюють причину людських вчинків, зводячи їх до дії однієї або декількох причин. Він вважав, що немає сенсу пояснювати поведінку людини, вона і є її сутністю. Індивідуальний досвід можна описати тільки феноменологічно, через опис, що містить цілісну ситуацію, в якій немає протиставлення людини та середовища, суб'єкта та об'єкта, душі та тіла, думки та почуттів, думки та дії. Людина завжди діє як єдине ціле, в ній важливо і те, про що вона говорить, і те, що вона відчуває, і те, як вона рухається, тобто всього, в чому виражається спосіб побудови внутрішнього світу. Гештальтпсихологія та гештальттерапія ґрунтуються на ідеї холізму [1, с.196].

По суті, подібна холістична концепція є відродженням людинокосмічних уявлень доби середньовічного аристотелізму. Відповідно, на Сході проповідувався духовно-практичний принцип “ву-вей”, що означало в традиціях даоської філософії “розумне невтручання”. В контексті гештальтпсихології зашкодити означає бездумно втрутитися в фізичну реальність з метою змінити її “до кращого” (належний гештальт). Але в умовах відсутності повноти знань про цілісність, таке “покращання” може обернутися руйнацією або знищенням природокосмічної цілісності. Звідси і вимога мудрої обережності.

Подібно до філософів-екзистенціалістів він різко заперечував механістичне, природничо-наукове, чисто раціональне розуміння природи людини. Так само як екзистенціалісти – феноменологи, він стверджував, що індивідуальний людський досвід є неповторним і його можна зрозуміти лише виходячи з унікальної ситуації. Як і більшість екзистенціалістів, Перлз заперечував ідеї різнопланового існування душі та тіла, суб'єкта та об'єкта, організму та довкілля.

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕГРЕСИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Розвиток практичної психології потребує професійної підготовки майбутніх психологів. Проблема формування професіоналізму практичного психолога досліджується багатьма відомими психологами: О.Ф.Бондаренком, Т.О.Баллом, С.Д.Максименком, Н.І.Пов'якель, О.В.Татенко, В.А.Семиченко, Н.В.Чепелєвою, Т.С.Яценко та ін. На сьогодні недостатньо розробленим залишається питання врахування у кваліфікаційних характеристиках майбутніх спеціалістів їх особистісного рівня розвитку, який є предметом дослідження у практичній психології.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тим, що професійна підготовка майбутніх психологів-практиків потребує особистісної психокорекції глибинного спрямування, що передбачає виявлення деструкцій психіки, детермінованих регресивними тенденціями. Професійне становлення практичного психолога потребує цілісного пізнання захисних механізмів психіки, серед яких на особливу увагу заслуговує регресія.

Предмет дослідження: регресивні тенденції майбутніх психологів-практиків.

Мета дослідження: дослідити вплив регресивних тенденцій психологів-практиків у контексті здійснення їх професійної підготовки.

Гіпотеза дослідження: процес групової психокорекції за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН) відкриває нові можливості глибинно-психологічного дослідження феномена регресії, що оптимізує професійну підготовку майбутнього психолога-практика.

Ключові поняття: психологічні захисти, регресія, невідомо сфера, глибинна психологія, професійне становлення, метод АСПН.

Аналіз літературних джерел засвідчує зміщення дослідницького інтересу з розробки описово-нормативних моделей особистості і діяльності фахівця, на основі яких формувалися вимоги до змісту його професійної підготовки (професіографічний підхід), на дослідження професійної свідомості і самоусвідомлення суб'єкта діяльності – його цінностей, смислових утворень, рефлексії [Див. роботи І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисосвої, Г.П.Васяновича та ін.].

У відповідності з вимогами професіоналізації, які передбачають врахування індивідуальної неповторності особистості, система організації підготовки практичного психолога, на думку Н.В.Чепелєвої, має включати наступні рівні:

- світоглядний, що ставить за мету формування професійної свідомості майбутніх фахівців, засвоєння норм, зразків, правил поведінки,

Висновки. Гештальтпсихологія була передумовою переорієнтації експерименту з метою виявлення у свідомості структур або цілісностей, орієнтуючись на класичні засади психології. Для розв'язання цього завдання колишній інтроспективний метод був непридатний, необхідна його модифікація. Вона отримала назву феноменологічного методу, який бере свої витоки з філософії Канта, Маха, Гусерля. Але гештальтпсихологія як біхевіоризм та психоаналіз претендувала на універсальну теорію в психології. В останні десятиліття поживався інтерес до гештальтпсихології, відбувається своєрідний "ренесанс" гештальтпсихології та гештальттерапії. І сприяє цьому визначена гештальтстами проблема цілісності та цілісного підходу на противагу елементаризму та механіцизму старої асоціативної і нової – біхевіористської. Головна ідея гештальттерапії полягає в тлумаченні людини не як такої істоти, що протистоїть світові, який переживається як відокремлений від неї. Люди самі створюють свої життєві світи як наслідок та результат власної самореалізації та цілісності особистості.

1. Бурлачук Л.Ф. и др. Основы психотерапии: Учебн. пособие для студентов вузов, которые обучаются по спец. "Психология", "Соц. Педагогика"/ Л.Ф. Бурлачук, И. А. Грабская, А.С. Кочарян. – К.: Ника-Центр, 2001. – С. 196.
2. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности: Учебник для психологических факультетов университетов. Изд. Третье, исправленное. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 512 с.
3. Перлз Фредерик С. Внутри и вне помойного ведра. Практикум по гештальттерапии. – СПб.: Изд-во "Петербург–XXI век", 1995. – 448с.
4. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения (психологическая энциклопедия). – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 864 с.
5. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии / Перев. с англ. – СПб.: Изд-во "Евразия", 1998. – 528 с.
6. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. – М.: 1971. – С. 170 -181.

Автор статті розкриває особливості категорії цілісності в гештальтпсихології в відповідності к ее основным научным категориям и исторических этапов развития; обоснованы философско-психологические аспекты целостности в гештальттерапии.

формування стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикету психолога;

- професійний, що спрямований на оволодіння системою необхідних знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури;
- особистісний, мета якого – формування у студента професійно значущих особистісних якостей, гуманістичної спрямованості, “діалогічності” як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [9].

До провідних проблем фахового становлення психологів-практиків входить етично-моральна підготовка. У дослідженнях [1;3;4;9] зосереджується увага на таких складових етичної підготовки фахівців: мотиви, цілі діяльності психолога, його відповідальність, професійно важливі якості та риси особистості, структура цінностей, психологічний світогляд та філософська позиція. Необхідною умовою становлення психолога-практика є формування професійної його культури, яка набувається шляхом особистісної корекції.

На наш погляд, професійна підготовка майбутніх психологів-практиків потребує цілісного пізнання захисних механізмів психіки, серед яких особливо деструктивною видається регресія. Тому є важливим питання здійснення особистісної психокорекції майбутнього фахівця з метою пізнання та нівелювання регресивних тенденцій у поведінці, які можуть зашкодити професійній самореалізації. Ми поставили за мету дослідити глибинні передумови таких проявів шляхом психокорекції за методом активного соціально-психологічного навчання (АСПН), що відкриває можливості пізнання системи психологічних захистів.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що феномен регресії займає вагомe місце серед досліджень психоаналітичного спрямування та інших теоретичних напрямів психології. Дослідження даного феномена знаходимо у роботах А.Фрейд, Ш.Ференці, К.Юнга, М.Кляйн, Р.Грінсона, М.Балінга, Р.Хайнца, Р.Ассаджолі та ін. Поняття регресії було введено З.Фрейдом для позначення наслідків дії симптоматики невротиків. Пізніше цей феномен стали розуміти як комплексний, на що звертали увагу, зокрема, Ж.Лапланш та Ж.-Б.Понталіс [2].

Слово “регресія” (лат. regressio – рух назад) загалом означає процес, механізм і результат повернення людини до раніше пройдених етапів, станів, форм і способів поведінки, емоційної та інтелектуальної діяльності. У психоаналітичному значенні – це форма і механізм психічного захисту [5]; захисний процес, за допомогою якого суб’єкт намагається уникнути почуття тривоги шляхом часткового або повного повернення до більш ранньої стадії лібідного та Его розвитку [7].

Поняття психічного захисту вперше було введено З.Фрейдом і розглядалося як засіб розв’язання конфлікту між свідомим і несвідомим. Вчений зазначав,

що основною функцією захисних механізмів є зниження емоційної напруги, що породжується тривогою за реалізацію соціально значущих цілей, яким суперечать потяги Ід. Витоки формування системи захистів беруть свій початок із раннього дитинства і модифікуються впродовж життя людини. Вони набувають імперативності, оскільки їх дія спрацьовує на латентному рівні суб’єкта, наслідком чого є деструктивний вплив захистів на соціалізацію особи, оскільки вони зумовлені тенденціями, які формувалися у супроводі негативних емоцій, провокувалися тривогою, внутрішнім конфліктом.

Представники аналітичного напрямку (З.Фрейд, А.Фрейд, Ш.Ференці, К.Юнг, М.Кляйн, Р.Грінсон, М.Балінг, Р.Хайнц та ін.) розглядали регресію як механізм захисту “Я”, “погану” регресію як стан дезінтеграції і “хорошу” – як прогресивний процес, необхідний для життєдіяльності людини. Поруч із негативним значенням регресії, яка веде до симптомоутворення, визначається і її позитивне значення, – як спонука до відновлення порушеної психічної рівноваги, проміжного стану на шляху здійснення адаптивної переоорієнтації.

Психоаналітичний підхід до трактування феномену регресії доповнюється у науковій літературі іншими концептуальними розробками. Засновник аналітичної психології К.Юнг поставив питання про визнання телеологічного значення регресії. Він вважав, що повернення до інфантильного рівня розвитку – це не лише дія несвідомлюваного захисного механізму регресії, але й можливість пошуку нового життєвого плану, основи для здійснення творчого акту.

В окремих дослідженнях [6; 8] подається поняття регресії поведінки, яка визначається як універсальний захисний механізм, що обумовлює специфічну форму відступу від реальності як спосіб повернення у більш ранній період розвитку (дитинство), що зумовлюється бажанням відтворити почуття захищеності. Регресивні прояви поведінки актуалізуються у стресогенних умовах внаслідок їх високої значимості, повизни, складності або психофізіологічного стану самого індивіда (втома, хвороба, тощо), що зумовлює порушення адаптації до актуальної ситуації. Механізм регресії викочається у випадках, коли: “Я” не в змозі прийняти реальність такою, якою вона є; суб’єкт не в змозі подолати вимоги “Зверх-Я”; інші захисні механізми неефективні. У психоаналітичних дослідженнях зазначається, що індивід вимушений відійти від реальності, повернувшись до тієї стадії розвитку особистості (згідно онтогенетичної моделі З.Фрейда), в якій переживалося почуття задоволення.

У когнітивних теоріях під регресію поведінки розуміють звернення до більш примітивних способів пізнання і активності під час взаємодії з новою, неоднозначною ситуацією, що слугує поштовхом для подальшого прогресивного розвитку особистості. В окремих теоріях відмічається також позитивна роль регресивних проявів як свідомої цілеспрямованої поведінки під час вирішення творчої задачі, що дозволяє досягти оригінальних,

нестандартних результатів шляхом зняття соціальних бар'єрів на стадії генерування ідей.

Особливого загострення на поведінковому рівні регресивні прояви набувають у підлітковому віці. На думку А.Фрейд [10], у цей віковий період збільшується кількість інстинктів, що призводить до реактивації кожного окремого компонента інстинктивної сфери дитини, зокрема, дитячої сексуальності та агресивності. Его не може справитись із цим внутрішнім натиском і під його дією втрачає здатність підтримувати раніше встановлений баланс особистості. А.Фрейд описала відношення між Его та Ід як перемир'я у боротьбі, яке настає на початку латентного періоду, і як загострення у період перших ознак настання статевої зрілості, коли рівновага сил всередині індивіда порушена кількісними і якісними змінами у сфері потягів. При цьому, як зауважує вчена, відношення Его до Ід першопочатково визначається кількісними, а не якісними характеристиками. Проблема полягає не у задоволенні або фрустрації того чи іншого інстинктивного бажання, а в природі психічної структури у дитинстві та в підлітковому віці. А.Фрейд зазначала, що існують два крайні варіанти взаємозв'язку Его та Ід, що може суттєво вплинути на подальший розвиток індивіда: Ід, увійшовши в силу, може подолати Его, і в цьому випадку від попереднього характеру індивіда нічого не залишиться, а входження у доросле життя буде позначено розгулом задоволення інстинктів; Его може перемогти Ід, і тоді характер індивіда, який формувався у латентному періоді, встановиться раз і назавжди. Страх індивіда перед силою інстинктів спонукає його до пошуку відповідних захисних мір. Під дією зростаючого лібідо індивід відступає на примітивний рівень страху і тривоги перед натиском інстинктів, що спричинює процес регресії Его.

У сучасній літературі, присвяченій психологічній практиці, проблема регресії розглядається з позиції дослідження причин виникнення, етапів розвитку, глибини прояву, доцільності її стримування чи активізації у процесі аналітичної терапії. Спостерігається дискретне бачення даного феномену без врахування системної впорядкованості психіки. Аналіз сучасних поглядів вчених на феномен регресії засвідчує, що малодослідженим залишається проблема щодо місця регресивних проявів суб'єкта у цілісній системі психіки та їх обумовленості базовими та ситуативними захистами.

На наш погляд, оптимізації професійної підготовки майбутніх психологів-практиків сприяє глибиннопсихологічне дослідження їх регресивних тенденцій у процесі групової психокорекції за методом АСПН. Психокорекційна робота у групі АСПН пов'язана з закономірними послідовними процесами її реалізації через групову інтеграцію, яка виступає передумовою психологічної безпеки у процесі глибинного самопізнання. Особистісний аспект прогресивних змін у напрямі нівелювання деструктивних утворень психіки учасників АСПН

забезпечується позитивною дезінтеграцією і вторинною інтеграцією їх психіки. Групово інтеграція є необхідною передумовою досягнення глибших рівнів позитивної дезінтеграції особистісної структури суб'єкта. Дезінтеграція може супроводжуватися фоновими регресивними проявами суб'єкта (плач, агресія, неадекватний сміх, та ін.), що спостерігається у спонтанних реакціях. Для керівника групи регресивні реакції учасника АСПН можуть бути: показником дезінтеграції суб'єкта; діагностичною ознакою щодо тих осередків психіки суб'єкта, які потрібно коректувати; показником ефективності роботи групи через співвіднесення інтенсивності реакцій з когнітивними надбаннями учасників групи. З іншого боку, регресивні прояви підкреслюють специфічний характер індивідуальної поведінки суб'єкта і, при умові позитивного характеру дезінтеграції, наближають його до пізнання логіки несвідомого, об'єктивування якої допомагає усвідомити особистісну проблему.

Академік АПН України Т.С.Яценко зазначає, що "психологи-практики мають уміти пізнавати несвідоме й дешифрувати його символічні форми та специфіку вираження змісту "іншої логіки" порівняно з логікою свідомого. Це дає змогу вивільнити логіку свідомого з невиправданого підпорядкування інфантильним цінностям "Я", яке внаслідок пріоритетності феномену минулого над теперішнім та майбутнім надає поведінці суб'єкта регресивного характеру" [11, с.98].

Пізнання регресії як внутрішнього механізму відбувається в контексті дослідження захисної системи суб'єкта у її базових та ситуативних проявах на конкретному емпіричному матеріалі (комплекс психомалюнків, психодрама, рольова гра та ін.). Психічні захисти функціонують у цілісній і динамічній системі, індивідуально неповторній для кожного суб'єкта. Внутрішня організація АСПН передбачає орієнтацію на пізнання базових (особистісних) проявів психічних захистів. Для цього нівелюється зовнішня стимуляція породження захисної системи шляхом введення групових принципів, які забезпечують атмосферу доброзичливості, відкритості, спонтанності, психологічної безпеки.

Академік АПН України Т.С.Яценко стверджує, що системність психологічних захистів, незалежно від їх різновидів (базові, ситуативні), інтегрується на поведінковому рівні із генеральним механізмом, що визначає спрямування психічної енергетики "від слабкості до сили". Базові захисти покликані забезпечити реалізацію цінностей інфантильного "Я". Їх семантична сутність пов'язана з логікою несвідомої сфери психіки суб'єкта, яка є "іншою логікою" порівняно з логікою свідомого. Логіка несвідомого формується на латентному рівні позадосвідно, вона існує поза часом, поза статтю. Пізнання несвідомої сфери стає можливим завдяки інваріантності (сталості), ітеративності (повторюваності) та незмінюваності прояву її характеристики. Суперечність логіки

свідомого і логіки несвідомого обумовлює слабкість “Я” суб’єкта, його регресивні прояви на поведінковому рівні. Регресивними проявами “Я”, що засвідчують його слабкість, на рівні поведінки може бути нездатність підпорядковувати власні імпульси ід нормативним цінностям, нерозвиненість форм сублімації.

Регресивним проявом, що потребує корекції, є соціально-перцептивні викривлення сприйняття, які зумовлені дією автоматизованих психологічних захистів з метою гармонізації психіки, що забезпечують суб’єктивну інтеграцію психіки за наявності об’єктивної її дезінтегрованості. Психологічні захисти, які маскують викривлення і водночас їх же і породжують, забезпечують „недоторканість” ідеалізованого “Я” особи. Саме ця ідеалізація спричиняє викривлення соціально-перцептивної інформації у бажаному для суб’єкта ракурсі. Дослідження відступів від реальності, які пов’язані з інфантильними цінностями, що беруть початок з Едіпової залежності, є важливим у психокорекційній роботі, оскільки з ними значною мірою пов’язаний зміст особистісної проблеми суб’єкта, що зумовлює, зокрема, регресивні поведінкові прояви. Актуалізація глибиннопсихологічних тенденцій, в основі яких лежать відступи від реальності, детерміновані базовими захистами, що породжують у майбутнього психолога-практика викривлення соціально-перцептивного сприйняття самого себе при взаємодії з іншими людьми, призводить до порушення принципу об’єктивності у професійній роботі.

Таким чином, пізнання феномену регресії є вагомим у контексті професійного становлення майбутнього психолога як у плані здійснення ним особистісної психокорекції, так і в опануванні інструментарієм професійної роботи. Як засвідчують аналіз наукової літератури та результати психокорекційної практики АСПН, регресивні прояви суб’єкта виражаються у недостатній адаптивності до ситуації соціальної взаємодії, слабкій пристосованості до актуальних ситуацій, що має глибиннопсихологічні витоки, спричиняється травматичними впливами у ранній фазі розвитку суб’єкта.

Усвідомлення майбутнім психологом-практиком власних регресивних поведінкових проявів та їх глибиннопсихологічного змісту за допомогою методу АСПН сприятиме внутрішній згармонізованості майбутнього психолога, адекватності у професійній взаємодії та професійній діяльності.

1. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Моск. психотерапевт. журнал. – 1993. – №1. – С.63-77.
2. Лапланиш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / Пер. с франц. Н.С.Автономовой. – М.: Высш. шк., 1996. – 623 с.
3. Панок В.Г. Українська практична психологія: визначення, структура та

завдання // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №1. – С.5-9.

4. Пов’якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6-7. – С.3-6.
5. Психоанализ. Популярная энциклопедия / Сост., науч. ред. П.С.Гуревич. – М.: Олимп; ООО “Фирма “Издательство АТС”, 1998. – 592 с.
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Пер. с англ. Л.В.Топоровой, С.В.Воронина и И.Н.Гвоздева под ред. канд. филос. наук С.М.Черкасова. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 288с.
8. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – Мн.: Харвест, 2003. – 976 с.
9. Чепелева Н.В. Личностная подготовка психолога в условиях вуза. Психолого-педагогические основы личностно-ориентированного образования МДЦ “Артек”: Сб. научн. трудов. – Ялта: Артек, ГИА, 2001. – С.34-41.
10. Фрейд А. Эго и механизмы защиты. / Пер. с англ. М.Гинзбурга. – М.: Эскмо, 2003. – 256 с.
11. Яценко Т.С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

В статье рассматривается вопрос профессиональной подготовки психологов-практиков, влияния регрессивных тенденций на профессиональную самореализацию будущего психолога. Исследуются возможности метода активного социально-психологического обучения (АСПО), разработанного академиком АПН Украины Т.С.Яценко, в выявлении глубиннопсихологических предпосылок регрессивных тенденций психологов-практиков, которые нуждаются в коррекции в контексте профессиональной подготовки.

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ – ЯК СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИЙ ЗВ'ЯЗОК В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Суспільна проблема. Розвиток творчого потенціалу особистості вчителя – фундаментальна умова підвищення якості навчально-виховної роботи сучасної загальноосвітньої та професійної школи.

Проблема підготовки вчителя до педагогічної діяльності як до творчого процесу набуває в даний час особливу значущість та гостроту. Адже рівнем розвитку знань умінь та навичок визначається загальна культура людини та її професійна майстерність. Однак цим професійна майстерність не вичерпується. Необхідною її складовою є творчість, яка проявляється в практичному мисленні.

В зв'язку з цим особливу актуальність набуває проблема самостійного оволодіння знаннями та вміннями. Саме самостійний пошук суб'єктом необхідних знань, оволодіння ними та використання на практиці, виступає, на нашу думку, одним з головних чинників формування та розвитку творчих здібностей та оволодіння професійною майстерністю майбутніх учителів фізичної культури.

Професійно-педагогічне самовдосконалення вчителя – надзвичайно важливий аспект його педагогічної творчості. Справа не тільки і, може, навіть, не стільки в тому, щоб краще вчити вчителя. Вчитель живе поки вчиться, вчитель вчиться поки живе. Ця давня істина не втратила свого значення і тепер. Більш того, тільки той вчитель може навчити своїх учнів, який сам добре володіє методикою самоосвітньої діяльності, а вона, в першу чергу, пов'язана з розвитком його пізнавальної активності.

Формування людини як особистості обумовлено не тільки зовнішніми факторами (певним соціумом, діяльністю педагога, інших людей і т.д.), але, в значній мірі, залежить від її власної діяльності учіння, самовиховання та самоосвіти [2].

Особливу актуальність проблема самоосвіти набуває в зв'язку з розробкою концепції неперервної освіти. І не тільки тому, що самоосвіта є зв'язною ланкою між базовою підготовкою та системою “додаткової освіти”. А, перш за все, з тієї причини, що самоосвіта є внутрішнім стержнем цієї єдиної системи неперервної освіти, оскільки будь-який освітній процес вимагає, перш за все, активності суб'єкта діяльності, що і складає (в широкому розумінні) сутність самоосвіти.

Мета повідомлення. Виходячи з того, що основний аспект системних досліджень спрямований на пошук системоутворюючих чинників, а не просто сукупності характеристик системного об'єкта, то доцільно було б серед всього різноманіття зв'язків виділити ті, які можна було б назвати системоутворюючими.

Нашою метою став пошук таких зв'язків в системі розвитку професійних здібностей майбутніх тренерів. Системоутворюючим фактором у нас виступає самоосвітня діяльність, яка суб'єктивно представлена, як певна послідовність постановки і розв'язку навчальних задач.

Ключові слова: самоосвіта, неперервна освіта, самовиховання, системоутворюючі зв'язки, самопланування, самоорганізація.

Самоосвіта – освіта, набута поза навчальними закладами, шляхом самостійної роботи – говориться в педагогічній енциклопедії. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних навчальних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань. Однак це визначення надто загальне і до того ж у ньому практично відсутній психологічний зміст. Відомо, що між самоосвітою та самовихованням існує дуже тісний діалектичний взаємозв'язок та взаємобумовленість.

І.Донцов розглядав самоосвіту як важливу сторону самовиховання. А тому неправильно було б розуміти його тільки як звичайне продовження освіти, пізнання зовнішнього світу. В процесі самоосвіти людина пізнає і себе, розвиває свої інтелектуальні здібності, волю, самодисципліну, самовладання, творить себе у відповідності з ідеальним образом людини.

І.Ветрова, розкриваючи сутність самоосвіти також підкреслює її діалектичну єдність та взаємозв'язок з самовихованням. “В широкому значенні слова самоосвіту можна розуміти як самовиховання і саморозвиток особистості”, – підкреслює вона [3]. В.Козієв дає таке визначення: “Самоосвіта – це індивідуально-особистісний процес цілеспрямованого і систематичного покращення, вдосконалення, розвитку себе і своєї діяльності” [3].

Як бачимо сама дефініція дана надто широко і відображає єдність та взаємозв'язок між самоосвітою та самовихованням.

А.Айзенберг вважає, що в “сучасній літературі не склалось досить чіткої концепції, яка б розкривала генезу та еволюцію основних ідей, понять та закономірностей самоосвіти як однієї з форм пізнавальної діяльності” [1, с.4].

Теоретичні знання розширюють світогляд особистості майбутнього учителя фізичної культури і сприяють його формуванню. Саме останній і визначає ставлення суб'єкта до різних сторін дійсності і до самого себе, власної діяльності. Оволодіваючи цими знаннями, особистість формує себе, власну життєву позицію. Таким чином, самоосвіта є в той же час і самовихованням.

Окрім того, в психолого-педагогічній літературі існує й інша позиція, згідно з якою знання виконують три основні функції: оцінну, онтологічну, орієнтувальну. Остання з перелічених найменше вивчена і до того ж представляє для нас особливий інтерес. Сутність її полягає в тому, що знання виступають орієнтиром при визначенні людиною напрямку своєї самоосвітньої діяльності.

В сучасних умовах досить ефективним є цілеспрямоване використання орієнтуючих функцій знань, які дозволяють учневі чи студенту виступати в

ролі суб'єкта навчання, самостійно орієнтуватись в навчальному предметі і у відповідній йому діяльності. Зміст знань часто розглядається тільки лише як об'єкт викладання і засвоєння, однак мало враховується той факт, що самі знання не залишаються незмінними. Вони згортаються, узагальнюються, конкретизуються, актуалізуються і переходять на рівень попередніх знань, перспективно передбачають формування останніх, а нові поглиблюють і узагальнюють раніше засвоєні.

Під самоосвітою ми розуміємо індивідуально-особистісну діяльність, спрямовану на засвоєння, осмислення і наповнення новим змістом знань, формування нових ставлень до своєї діяльності і дійсності взагалі, вироблення і корегування в зв'язку з цим, відповідних вмінь, навичок, звичок і якостей. Хотілось би акцентувати увагу, в першу чергу, на ту особливість визначення, яка, власне, репрезентує психологічний зміст самоосвіти. Це стосується всього, що складає новизну особистісних відносин, до осмислення і наповнення новим змістом знань, діяльності і, на основі цього, переосінок та переосмислення способів самоорганізації та самовдосконалення. Саме ці процеси детерміновані людською самосвідомістю і можливі завдяки інтенсивній мислительній діяльності.

Для більш повного розуміння самої сутності самоосвітньої діяльності, необхідно чітко собі уявляти, що всі наші знання (навіть найбільш повні і достовірні) не є певним каталогом, з якого при необхідності вони дістаються і куди відкладаються. Важливо пам'ятати, що знання – це інструмент, засіб, а значить їх можна і потрібно доповнювати, вдосконалювати, розвивати.

Таким чином, та частина визначення, що стосується психологічного змісту, передбачає при аналізі самоосвітньої діяльності майбутніх учителів фізичної культури особливу увагу приділяти питанням самосвідомості, рефлексії, мислительним процесам. Разом з тим, в діяльності самоосвіти ми велику роль відводимо формуванню звичок, оскільки вони часто виконують функцію зовнішнього необхідного фактору, який часто виступає гарантом успішної організації та протікання власної діяльності.

На сьогоднішній день професійно-педагогічною самоосвітою займається надто мізерна кількість учителів. Про це свідчать твердження тих дослідників, які вивчали цю проблему більш глибоко. Так, за даними В.Сластьоніна високий рівень потреби учителів у знанні педагогіки і психології властивий окремим вчителям. Це та невелика кількість учителів, у яких сформована звичка систематичної самоосвіти, творчого використання в своїй роботі досягнень педагогічної науки і практики [7].

Самоосвіта повинна бути неперервною, логічно продовжувати, розвивати та поглиблювати вузівську освіту. Якщо у вузі не сформована потреба в самоосвіті, то молодий вчитель або взагалі не буде нею займатись, або буде

займатись ситуативно, від випадку до випадку. Потребу в самоосвіті вони розглядають як особливий психічний стан особистості, що виникає при усвідомленні браку знань та досвіду. У вузі майбутній вчитель набуває знання та навички професійної самоосвіти, а головне, формує потребу постійного збагачення та оновлення власних знань. Однак і готовність і вміння майбутнього педагога використовувати різноманітні джерела знань в своїй професійній діяльності не формуються самі по собі, а вимагають спеціальної роботи та тренувань в умовах вузу, а також в процесі педагогічної практики у школі [5].

Досліджуючи особливості використання професійно-педагогічних знань вчителем при розв'язанні практичних задач, Г.Сухобська та С.Іванова роблять висновок про те, що загальні типи орієнтації на знання, методи професійної самоосвіти формуються в процесі навчання в педвузі [3].

Потреба в самоосвіті може і не включати в себе безпосереднього інтересу до знань. Вона може формуватись у зв'язку з тим, що в учінні повністю не задовольняються запити, які pojawiaються в зв'язку з ростом самосвідомості особистості, в зв'язку з усвідомленням нею завдань, що стоять перед суспільством та розуміння власної участі у їх розв'язанні. В ранній юності утверджується життєва позиція, формуються життєві ідеали. Найчастіше саме в результаті цього і виникає потреба в діяльності, яка допомагає утвердитись у власних схильностях, дає можливість усвідомити свої сили та здібності. Ось чому формування потреби в самоосвіті потрібно розглядати не з вузькодидактичних позицій, а з позицій формування духовних потреб особистості, і, в першу чергу, її ідеалів та життєвих планів [6].

Ускладнюючись, самоосвіта вимагає раціональної організації своєї діяльності, чіткої постановки завдань, визначення засобів для її виконання, обсягу роботи, інтенсифікації методів.

Вибір професії ми розуміємо як складний, інколи багатоступінчатий процес, детермінований рядом факторів. Реалізація рішення про вибір професії є кінцевим етапом цього процесу і разом з тим, початком нового періоду професійного розвитку особистості – етапу оволодіння вибраною діяльністю.

Існують наукові дані, які підтверджують наявність кореляції між самоосвітою учителів та мірою сформованості у них професійних установок. А тому, існує помітний зв'язок між вибором спеціальності вчителя за покликанням та систематичною його самоосвітою.

Для успішних занять самоосвітою необхідний певний рівень розвитку пізнавальної активності та самостійності. Велике значення має внесення в навчальний процес елементів проблемності, здійснення диференційного підходу.

Корегування майбутнім педагогом свого потенціалу, збагачення та розширення його, неможливе без самоосвітньої діяльності. Саме з таких позицій самоосвіта виступає як форма саморегуляції професійної поведінки майбут-

нього вчителя, що передбачає, як аналіз результатів власної діяльності, так і зростаючу здатність суб'єкта до організації та управління нею.

Системоутворюючий чинник розглядається як домінуючий компонент, що об'єднує решту компонентів у систему. Він же детермінує в кожному конкретному випадку особливості психічного відображення предмету, засобів та умов діяльності, а також рівень та динаміку її регуляції. В залежності від цього, одна і та ж закономірність може проявлятися по-різному. Системоутворюючий фактор якби задає напрямок дії закону.

На формування готовності студентів університету до педагогічної діяльності у галузі фізичної культури впливають різні взаємопов'язані та взаємозалежні динамічні інваріантно зкоординовані чинники. Системоутворюючим на кожному етапі навчання студентів є теоретична та психологічна їх підготовка, оволодіння знаннями психологічних дисциплін і закріплення на практиці сформованих на заняттях з психології професійно актуальних знань, умінь, якостей особистості майбутнього вчителя на практиці.

Ні в якому разі не заперечуючи системоутворюючої ролі спрямованості в загальній системі готовності до праці взагалі і до педагогічної зокрема, все ж зазначимо наступне:

- по-перше, педагогічна спрямованість також є багаторівневою динамічною системою, яку можна уявити у вигляді певної сукупності (або правильніше було б сказати ієрархії цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій, установок і т.п. (інакше кажучи відношень);
- по-друге, особливу значущість в плані професійної готовності, а значить і професійного становлення, повинна бути відображена у відношеннях особистості саме в тому їх аспекті, який дає відповідь на питання “Як?”, “Яким чином стати професіоналом?”

Різноманіття розглянутих нами поглядів на роль системоутворюючих факторів в готовності до педагогічної діяльності, дає нам змогу віддати самоосвіті одне з провідних місць. Тільки в цьому випадку повноцінна професійна самореалізація набуває автономного змісту. Більш того, в нашому розумінні, самоосвіта і самовиховання виконують роль тих приводних ременів, завдяки яким запускається “вічний двигун” професійного творення.

Професійно-педагогічна самоосвітня діяльність майбутніх учителів фізичної культури у власне психологічному значенні означає, що її здійснення може відбуватись, не тільки на предметному, а й на психічному рівні, тобто вся робота над своїм “професійним я” здійснюється у сфері самосвідомості: через самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самоконтроль); через самовідношення (самооцінку) і через самокорекцію.

Цілком зрозуміло, що цілі самоосвіти впливають на її структуру і зміст. В загальному вигляді структуру самоосвіти вчителя фізичної культури і тих,

хто тільки хотів би ним стати, можна визначити як суспільно-політичне, професійне (психолого-педагогічне і методичне), загальнокультурне вдосконалення та розвиток. Чим глибше зорієнтований суб'єкт на розвиток у собі творчого потенціалу, тим більше значення набуває загальнокультурний розвиток, тим професійніше осмислює він культуру минулого та теперішнього і відповідно розширює сферу джерел професійної самоосвіти.

Суттєвим тут вважається те, що в самоосвіті домінують внутрішні (пізнавальні та соціальні) мотиви, оскільки ця діяльність завжди добровільна, хоча, звичайно, присутні і зовнішні (вимоги суспільства, близького оточення). Предметом самоосвіти є матеріал, який виходить за межі навчальної програми.

Самоосвіта майбутніх учителів фізичної культури з психологічної точки зору – це не тільки вдосконалення суб'єктом системи знань, але й вдосконалення ним своєї діяльності – вміння управляти нею змінювати її та перебудовувати, навіть вдосконалювати мотиви і цілі цієї діяльності. Тому головним для виховання прагнення до самоосвіти є формування у суб'єкта нового типу ставлень до своєї діяльності: треба добиватись, щоб індивід вмів виділяти в своїй навчальній роботі її компоненти (навчальні задачі, які він розв'язує, навчальні дії, які він виконує). Сама навчальна діяльність стає в цьому випадку особливим предметом засвоєння з боку суб'єкта учіння.

До основних цілей, які реалізуються студентом в процесі самоосвітньої діяльності, слід віднести усвідомлення ним “особливостей своєї навчальної діяльності та особистості, співвіднесення їх з вимогами суспільства, оцінка цих особливостей та їх перетворення, пошук та відпрацювання нових способів пізнавальної діяльності, вироблення нових особистісних позицій, усвідомлення самоосвіти, як особливої діяльності, співвідношення задач і способів самоосвіти, розгорнуті самоконтроль та самооцінка, що проявляються в самоплануванні та розумному самообмеженні своєї діяльності [4, с. 151].

Самоосвітня діяльність індивіда обумовлена його вихованням, навчанням та самовихованням і визначається рівнем інтелектуального, морального та емоційно-вольового розвитку.

Наші спостереження за студентами показали, що пізнавальна потреба, яка спонукає самоосвіту, формується в їх активній самостійній пізнавальній діяльності, яка є суспільно та особистісно значущою.

Результати досліджень переконують нас в тому, що про рівень сформованості самоосвітньої діяльності майбутнього педагога свідчать: постійне бажання власного вдосконалення; перетворення її в діяльність, що характерна для людини на протязі всього її життєвого шляху, і яка буде визначати сутність індивіда, сприяти його розвитку як особистості.

Навчальні заняття з майбутніми учителями фізичної культури показали, що успішність самоосвіти багато в чому залежить від специфіки узагальнень

та критичності розуму студентів. Якщо в результаті самоосвітньої діяльності вони обмежуються лише накопиченням фактичних даних, то така самоосвіта не забезпечує бажаного розумового розвитку. Успішний розвиток критичності розуму можливий при умові, коли студенти оволодівають чіткими оціночними критеріями та науковими поняттями.

Значну роль, як показують результати нашого дослідження, у здійсненні студентами професійного самовиховання та самореалізації відіграє попередній досвід самовиховання. Знання загальної логіки процесу самовиховання, розуміння особливостей своєї особистості, завдань самозмін та саморозвитку, засобів та способів впливу на себе, вміння користуватись конкретними прийомами роботи над собою, полегшують перехід від загального самовиховання до формування професійно значимих якостей особистості.

Професійна самоосвіта тісно пов'язана з загальним самовихованням. Не оволодівши попередньо навичками самоорганізації та самоуправління, не розвинувши у собі здатності до рефлексії, майбутній спеціаліст не може зайнятися професійним самовихованням.

Аналіз практичних занять зі студентами вказує на важливу роль вправ, що сприяють формуванню дій найрізноманітнішого плану, і, в першу чергу, дій самоконтролю та самооцінки, що складають психологічний механізм виховання у майбутнього учителя фізичної культури способів самостійного поповнення знань та самоосвіти.

Загалом дослідження показало, що головним в педагогічному керівництві самоосвітою є:

- 1) послідовне відпрацювання у суб'єктів учіння активних дій, способів навчальної діяльності (а пізніше самоосвітньої діяльності), ускладнення форм самоконтролю та самооцінки.
- 2) формування на цій основі внутрішньої потреби у вдосконаленні способів навчальної діяльності і далі – потреби в самоосвіті.

Пам'ятаючи про те, що будь-яка діяльність має задачну репрезентацію, відмітимо, що загальна навичка розв'язання будь-яких задач можлива в тому випадку, якщо самі вони, їх структура та особливості, використовуваних загальних методів рішення, стали об'єктом вивчення та засвоєння.

Дослідження виявило, що надто суттєвою є така побудова процесу навчання, яка б включала в себе зразки (схеми) рішення задач та нові ситуації для самостійного формулювання задач за зразками.

Психологічний аналіз професійно-педагогічної самоосвітньої діяльності дозволяє зробити деякі висновки.

Висновки: по-перше, професійне самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності – важливий аспект його педагогічної творчості.

По-друге, самоосвіту необхідно розглядати, як процес саморозвитку, який слід розуміти як індивідуально-особистісну діяльність, спрямовану на

засвоєння, осмислення та наповнення новим змістом знань, формування нових відношень до своєї діяльності, вироблення та коригування на основі цього відповідних умінь, навичок, звичок та якостей.

По-третє, активність включення суб'єкта в професійно-педагогічну самоосвітню діяльність залежить від сформованості таких утворень як пізнавальний інтерес, ідеали, життєві плани, вольові якості.

По-четверте, успішність особистісно-творчих функцій психічної діяльності (і самоосвіти, зокрема), в значній мірі, обумовлена пізнавальною активністю та самостійністю суб'єкта. В той же час, всі види діяльності, в основі яких лежить самостійність, відносяться до системоутворюючих тому, що в них має місце функція управління. Це означає, що відповідні зв'язки будуються на основі певної програми та необхідного способу її реалізації.

1. Айзенберг А. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб.пособ.для вузов – М.:Высшая школа, 1986. – 126 с.
2. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 216 с.
3. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. – М., 1981. – 120 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения.– М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Наумченко И. Самостоятельный учебный труд студентов.– Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1984. – 148 с.
6. Самостоятельная работа студентов в процессе обучения иностранным языкам: Метод. рекомендации / Отв.ред.И.Антонов.– Горький.: Изд-во ГогПН, 1990. – 75 с.
7. Сластенин В. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

Самообразование необходимо рассматривать, как процесс саморазвития, который нужно понимать как индивидуально-личностную деятельность, которая направлена на усвоение, осмысление и наполнение новым содержанием знаний, формирование новых отношений к своей деятельности, выработку и корегирование на этом основании соответствующих умений, навыков, качеств.

КОНФОРМНА ПОВЕДІНКА ЯК НОРМАТИВНИЙ ВПЛИВ ГРУПОВОЇ БІЛЬШОСТІ

Актуальність проблеми. Людина як суб'єкт формується у міжособистісних стосунках під впливом оточення, в якому пріоритет належить сім'ї. Але великого значення набувають виховні інститути, в яких проводить людина основну частину свого життя. Зрозуміло, що наскільки активно взаємодіє вона з ними, розвиваючи та реалізуючи власні особистісні потенції, залежить її розвиток. Взаємодіючи з соціальним оточенням, індивід постійно зустрічається з різноманітними суперечностями, непорозуміннями, які часто спричиняють наступні конфлікти, порушують внутрішню дисгармонію, напругу, а це тим часом впливає на міжособистісні стосунки, які виникають за тих чи інших умов у групових ситуаціях.

Спостереження та аналіз психологічної літератури, свідчать про те, що багато авторів досліджували та досліджують дану проблему в галузі соціальної психології. Логіка розвитку науки привела дослідників до усвідомлення того факту, що не можливо вивчати адекватно особистість поза змістовним розкриттям соціального і психологічного контексту в якому вона живе та розвивається. А таким контекстом або середовищем, який безпосередньо впливає на особистість є насамперед групи в яких вона проводить більшу частину свого життя (Кричевський Р.Л., Дубовська Е.М., Орбан-Лембрик Л.Е., Волков І.П., Виготський Л.С., Деркач А.А., Калінін І.В.).

Мета даної статті розкрити закономірності конформної поведінки членів груп. Проаналізувати поняття “норми” та феномен конформізму, показати взаємозв'язок цих категорій.

Ключові слова: поведінка, конформність, групова більшість, норма.

Поведінка людини завжди соціально обумовлена. Вона набирає характеристики свідомої, колективної, ціленаправленої, свавільної діяльності. Якщо це на рівні суспільно-детермінованої діяльності людини, то поведінка визначає дії людини по відношенню до суспільства, інших людей, предметного світу і розглядається зі сторони їх регуляції суспільними нормами.

Якщо говорити про сам термін поведінка (англ. behavior, behaviour) – то ми бачимо, що це активність людини чи загалом живих організмів, яка спостерігається ззовні. Поведінка представляє собою цілеспрямовану систему послідовно виконуючих дій, практичний контакт організму з навколишнім середовищем, відношення живих організмів до тих властивостей середовища, від яких залежить збереження та розвиток їх життя. Вона готує людину до задоволення власних потреб, до досягнення визначених цілей [2].

Джерелом поведінки є потреби живих організмів, які утворюються як єдність психічних, регулюючих, відображаючих ланок і виконуючих зовнішніх

дій, які наближають організм до певних об'єктів. Зміни, які відбуваються в поведінці в ході філогенеза обумовлені складними умовами живих організмів, які характеризуються переходом з гомогенного у предметне, а пізніше в соціальне середовище.

Сама діяльність має природні передумови, але орієнтується на норми та стандарти суспільства, коригується системою соціальних та культурних ролей, протікає в умовах взаємодії з факторами фізичного і соціального середовища.

Аналіз наукової літератури показує, що стандартом поведінки в малій групі є групові (або соціальні) норми. Вони регулюють взаємовідносини між членами групи. Часто спеціалісти відносять норми до групової структури, пов'язуючи їх із статусом та роллю [4]. “Нормою” (“norms” в перекладі з англ. – мірило, правило, закон) позначають стандартизовані правила поведінки, які приймаються членами групи однієї системи. Ці правила можуть забороняти або приписувати якусь поведінку, діяльність, будь-яку дію. Групові норми регулюють діяльність групи як організованої одиниці в її русові до певної мети. Нормативність поведінки індивіда є ознакою соціально-психологічних явищ. Саме в нормах фіксується члданість, усталеність умов діяльності індивіда та форм його поведінки у певних ситуаціях. Отже, соціальні норми виконують функції орієнтації поведінки, її оцінки та контролю за нею. Вони не тільки забезпечують певну уніфікацію поведінки членів групи, а й одночасно регулюють відмінності в середині групи. Цілі, якими керується індивід багато в чому визначаються саме груповими нормами. Індивід, не може вважатися повноцінним членом групи, доки він психологічно не включений до неї, тобто доки він не прийняв групові норми за стандарти своєї власної поведінки [4].

Р.Л. Кричевський та С.М. Дубовська вважають, що норма є тим правилом що коригує всі відносини, які розгортаються у малій групі. Нерідко це відноситься спеціалістами до елементів групової структури, які пов'язані з іншими елементами – статусом чи ролями [3].

Аналізуючи багатообразність групових норм, які породжені різноманітними системами офіційних чи неофіційних відносин, рольових розпоряджень, ічені дають загальну характеристику функціонування норм в малій групі.

1. Норми є продуктом соціальної взаємодії, які виникають в процесі життєдіяльності групи, а також норми які введені великими соціальними спільнотами (наприклад, організацією). При цьому, можливі такі типи норм:

- інституціональні (інституційні) – їх джерелом є організація або її представники у вигляді фігур влади (керівники);
- добровільні – їх джерелом є взаємодія та домовленість членів групи;
- еволюційні – отримують схвалення партнерів. Пізніше ці дії стають стандартами і є запропоновані до визначених ситуацій групового життя.

2. Група не встановлює норми для кожної можливої ситуації; вони фірмуються тільки відносно дій та ситуацій, які мають деяку значущість для групи.

3. Норми можуть застосовуватися до ситуації в цілому або до окремих в ній членів групи і до тих ролей котрі вони виконують. Також норми можуть регламентувати реалізацію тої чи іншої ролі в різних ситуаціях, тобто вони виступають тільки як рольові стандарти поведінки.

4. Норми розрізняються також за ступенем прийняття їх групою. Деякі норми сприймаються майже всіма членами групи, тоді як інші знаходять підтримку тільки меншістю, а інші взагалі не сприймаються.

5. Норми розрізняються за ступенем допущення ними девіантності (відхилень) і відповідному їм діапазону використовуваних санкцій.

При всій складності класифікацій минулих і сучасних розробок нормативної поведінки дослідники об'єднують їх у три великі блоки [3]:

- дослідження, які вивчають вплив норм, які поділяють більшість членів групи;
- дослідження, які вивчають вплив норм, які поділяють меншість членів групи;
- дослідження, які вивчають наслідки відхилень індивідів від групових норм.

В історії вивчення психологічних особливостей поведінки досліджувався нормативний вплив групової більшості та групової меншості. Дослідження С.Аша є тими класичними роботами, які заклали основу експериментального вивчення феномену конформної поведінки. Саме в цьому феномені був зафіксований факт погодження особистості з думкою групової більшості, те що називається груповою нормою. Суть даних досліджень: досліджуваному (в спеціальній термінології – “наївний суб’єкт”) пропонувалось дві картки. На одній з карток була зображена лінія, на другій – три лінії, але різні за довжиною. Від досліджуваного вимагалось визначити, яка з трьох ліній на одній картці рівна лінії на іншій. Своє рішення “наївний суб’єкт” приймав в груповій ситуації останнім. Перед ним аналогічну задачу виконували інші члени групи, які були співучасниками експериментатора, які за домовленістю виконували його вказівки, тобто давали не правильні відповіді. “Наївний суб’єкт” про це не знав. Таким чином він опинився в ситуації, коли його думка суперечила неправильній, але єдиній думці більшості членів експериментальної групи.

Критики запропонованого дослідження С.Аша відзначили ряд основних аргументів, які зводяться до незначущості для досліджуваних експериментальної ситуації, випадковості підбору досліджуваних людей і відриву їх від звичайного соціального середовища в якому вони звикли працювати, відсутності ознак соціальної групи і спільної діяльності.

До даного контексту можна привести думку В.Е.Чудновського, який протягом довгого часу спостерігав конформну поведінку у школярів-підлітків. Для більшості, за його твердженням, ситуація експерименту була морально-значущою і не рідко пов’язаною з напруженим внутрішнім конфліктом. Не можна сказати, що у цій ситуації відстоювання визначеної оцінки в умовах експерименту набирає морального характеру, тоді коли другі при

тримуються іншої думки. В цих умовах моральний характер і захист своєї думки набирає істинної думки, навіть якщо вона сама по собі не має моральної значущості [8]. Він також зазначає, що між досліджуваними було багато школярів, для яких підставна група була референтною, тому різноманітність поглядів з нею викликали у підлітків гострі переживання. Ці дані говорять про те, що оцінювання дослідницької парадигми повинно бути менш категоричним і емоційним, але разом з тим виваженим.

Постільки сам факт існування феномену конформної поведінки не відхиляється, то це приводить до наступних роздумів. Якщо феномен конформної поведінки існує реально, то це вимагає пояснень тих умов, які сприяють його появи. Ці обставини, які виникли в умовах лабораторії, а не в реальному соціумі не повинні бути проігнорованими. Вони повинні розглядатися не як явища, які мають місце в природній малій групі, а як вказівні шляхи на те, що можуть мати місце в реальності, тобто природному груповому процесі. Маючи на увазі цей момент, потрібно все-таки зупинитися на виявленні в лабораторних дослідженнях особистісних, групових і діяльнісних чинників конформної поведінки.

Що стосується перших, то мова буде йти про особистісні характеристики членів групи, які спонукають їх до конформної поведінки. Приводяться дані, які свідчать про те, що люди з високим інтелектом, зі схильністю до лідерства, толерантністю до стресів, соціально-активні і відповідальні є менш схильними до впливу інших осіб. Доказано, що жінки є більш конформними, ніж чоловіки.

Крім цього, вивчалися різні вікові коливання конформної поведінки. Відповідно М.Шоу та Ф. Костанзо, між віком і конформністю має місце залежність. Свого максимуму конформність досягає до 12-13 років, пізніше відбувається поступовий спад цього феномену (було взято чотири вікові категорії респондентів: 7-9, 11-13, 15-17, 19-21 роки) [3].

Також до групових факторів конформної поведінки вчені відносять величину групи, структуру комунікативних зв’язків, ступінь групової згуртованості та особливості композиції групи. Наприклад, показано в дослідженнях С.Аша, що конформність піднімається тоді, коли виникають спільні ідеї у відповідях групової більшості (це, як правило, 3-4 особи). Але, якщо хоч одна особа виявила іншу позицію мислення серед цих учасників, тоді процент конформності різко падає.

З одного боку, були виявлені також позитивні залежності між посиленням децентралізації комунікативних зв’язків і груповою згуртованістю, і з другого – ростом конформної поведінки. Дослідниками встановлено, що гомогенні або однорідні за якоюсь ознакою групи, відрізняються високою конформністю, а гетерогенні – низькою [3].

Систематизація наукових даних показує, що важливою умовою конформної поведінки є оцінка “наївного суб’єкта”, який уособлює собою групу меншість,

як особистої компетенції, так і компетенції групової більшості. Частково, висока ступінь впевненості “найвищої суб’єкта” у власній компетентності значно зменшує його залежність від думки групової більшості. Але ця залежність буде збільшуватися, якщо компетентність групової більшості оцінюється “найвищим суб’єктом” дуже високо.

Цікавими є також ті дані, які характеризують залежність інтенсивності конформної поведінки від деяких особливостей діяльності досліджуваних. Зокрема, в дослідженнях А.П.Сопікова була виявлена висока ступінь конформності підлітків-оркестрантів, вона була значно вищою (вдвічі), ніж у ровесників, які не грали в оркестрі [1]. А.В.Баранов у своїх експериментах проведених зі студентами педагогічних та технічних вузів, виявив, що майбутні педагоги поводитись більш конформно, ніж майбутні інженери [1].

Але всі ці емпіричні факти, які були отримані в лабораторних умовах, орієнтують дослідників на ряд аспектів, які вивчають нормативну поведінку в природних групових ситуаціях, тобто на перевірку відповідних лабораторних даних.

Багато спеціалістів працюють над питанням, як все таки оцінювати феномен конформної поведінки. Одні вважають, що це цілком негативний за своєю суттю феномен, який означає бездумне, рабське наслідування моделям поведінки, встановлених іншими людьми. В інших теоріях спостерігається тенденція, що це усвідомлене пристосування індивіда до соціальної групи. Більша частина наукової літератури сконцентрована на процесах відповідності зовнішньої узгодженості індивіда з груповими нормами (публічна конформність), їх внутрішньому (особистісному) схваленні [3]. Тобто всі вони спрямовані на пошук різновидностей конформної поведінки.

Ще на початку 50-х років Л. Фестінгер передбачив, що публічний конформізм буде супроводжуватися особистісним узгодженням норм, тільки в тому випадку, якщо суб’єкт буде підтримувати стосунки з групою. І навіть погрози з боку групи не змінять істинної зміни в поглядах, хіба що виникне зовнішнє узгодження. М.Дойч та Г.Джерард вказали на два типи соціального впливу в групі: нормативний та інформаційний. У випадку нормативного впливу конформізм викликається бажанням особистості діяти у відповідності з груповими розпорядженнями. При інформаційному впливі поведінка більшості використовується як джерело інформації, яке допомагає особистості прийняти найбільш доступні їй рішення в даній ситуації.

В.Е.Чудновський виділяє два типи конформної поведінки: зовнішнє і внутрішнє підпорядкування індивіда з групою [8].

Зовнішнє підпорядкування проявляється у двох формах:

- усвідомлене пристосування до думки групи, яке супроводжується внутрішнім конфліктом;
- усвідомлене пристосування в групі без будь-якого внутрішнього конфлікту.

Внутрішнє підпорядкування полягає в тому, що частина індивідів сприймає думку групи і дотримується її як власної, навіть за межами групи. Автором було виявлено два види внутрішнього підпорядкування:

- прийняття неправильної думки групи на тій основі, що “більшість завжди права”;
- прийняття думки групи на основі вироблення власної логіки, яка пояснює зроблений вибір.

На думку автора, подібна логіка виконує функцію двох суперечливих тенденцій, це – прагнення індивіда бути у згоді з групою, і з самим собою.

Висновки. Загалом, конформна поведінка як нормативний вплив групової більшості має свої позитивні, так і негативні сторони. В одних умовах конформізм приводить до альтруїстичної поведінки, яка збігається з моральними критеріями самої особистості, а в інших випадках співпадання норм групи з поглядами особистості, яке носить корисливий характер особистості, характеризується як безпринципність. В цілому, конформізм зазвичай дозволяє гармонічно і природно входити до різних груп, взаємодіяти з людьми різних категорій, відкриває широкі можливості для співпраці і взаєморозуміння. При цьому людина залишається вільною відносно своїх думок, поглядів, переконань та різного роду вчинків.

1. Баранов А.В., Сопиков А.П. Влияние группы на индивида // Социальное исследование. – Вып.3. Проблемы труда и личности. М., 1984.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. М.Г.Мещерякова В.П.Зинченко СПб.: пройм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
3. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 318 с.
4. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Социальная психология: Підручник. К., 1995. – 304 с.
5. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ. СПб.: Питер Ком, 1999. 688 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Посібник. К.: Академвидав, 2003. – 448 с. (Альма-матер)
7. Перспективы социальной психологии / Пер. с англ. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 688 с. (Серия “Мир психологии”).
8. Чудновский В.Э. нравственная устойчивость личности. М., 1981.

В статтє аналізуютьсє особенности конформного поведєния. Рассматриваются условия и факторы, которые обеспечивают нормативное влияние группового большинства

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ВУЗУ

Суспільна проблема. В перехідні, кризові періоди розвитку виникають нові ціннісні орієнтації, нові потреби та інтереси, а на їх основі перебудовуються якості особистості, характерні для попереднього періоду. Таким чином, ціннісні орієнтації виступають як система, що формує особистість і пов'язані з розвитком самосвідомості, усвідомлення становища власного "Я" в системі суспільних відносин. Ціннісні орієнтації відносяться до найважливіших компонентів структури особистості, за ступенем сформованості яких можна судити про рівень розвитку особистості. Саме вони формують фундамент світогляду, особливо для підлітків у період професійного визначення.

Мета повідомлення: проаналізувати динаміку формування ціннісно-мотиваційної сфери в студентській групі в період навчання у вузі.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, навчальний процес, студентська група, життєві сфери, соціальний досвід.

Аналіз наукової літератури. Чому нашу увагу привернули саме ціннісні орієнтації студентів? Насамперед наш інтерес визначається тим, що формування ціннісних орієнтацій є невід'ємною частиною розвитку особистості людини.

Що ж таке ціннісні орієнтації?

Аналіз наукової літератури показує, що ціннісні орієнтації – це відносно стійке, виборче відношення людини до сукупності матеріальних, духовних благ і ідеалів, які розглядаються як предмети, або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особи. Приведемо два визначення, які, на наш погляд, якнайповніше відображають зміст і функції ціннісних орієнтацій в житті людини.

У ціннісних орієнтаціях як би акумулюється весь життєвий досвід, накопичений в індивідуальному розвитку людини [6, с.14]. Він визначає його взаємостосунки з іншими людьми, сприяє перетворенню особи, у тому числі і по відношенню до самої себе, виявляє спосіб життя індивіда. В цьому визначенні, на наш погляд, якнайповніше відображено зміст ціннісних орієнтацій людини, їх динамічний характер, функції і значення в житті людини, в розвитку особистості. Проте нам здається цікавим і корисним і інше визначення: "ціннісні орієнтації – інтегральна (інформативно-емоційно-вольова) властивість, яка визначається в готовності особи до того, щоб свідомо визначити і оцінити своє місце в часі і просторі природного і соціального середовища, вибрати стиль поведінки і напрям діяльності, ґрунтуючись на особистому досвіді і відповідно до конкретних умов ситуації, яка постійно змінюється"[3, с.3]. Тут

підкреслюється найважливіша роль ціннісних орієнтацій людини як одного з найважливіших регуляторів поведінки і діяльності.

Вивчення впливу ціннісних орієнтацій особистості індивіда на різні сфери її діяльності підтверджує той факт, що спільні та специфічні умови діяльності, заломлюючись в свідомості, по-різному виявляються в реальній поведінці. Причина суттєвих відхилень в поведінці однієї особистості від іншої – в суб'єктивному сприйнятті даних умов, а також відмінностях в їх ціннісних орієнтаціях, в структурі життєвих цінностей різних людей.

Ціннісно-мотиваційна сфера безперечно має величезне значення у формуванні і розвитку особистості індивіда, в регуляції його поведінки та діяльності. Зростання інтересу до дослідження цінностей і ціннісних орієнтацій намітилося з початку 60-х років ХХ ст. і було пов'язане з консультуванням з питань освіти і вибору професії, прогнозуванням соціальної поведінки індивідів [1; 4]. В деяких країнах, зокрема в США, подібні дослідження стали невід'ємною частиною життя суспільства. Серед відомих тестів для діагностики різних аспектів спрямованості особистості – методика словацького психолога Т.Тарочкової "Життєві цілі", тест американських авторів Д.Сьюпера і Д.Невіл "Шкала цінностей", методика М.Рокича "Вивчення цінностей людини", опитувальник Олпорта. До речі Ф.Олпорт сформулював вельми своєрідне розуміння групи як "сукупності ідеалів, уявлень і звичок, що повторюються в кожній індивідуальній свідомості і існують тільки в свідомості". Залежно від мети, яку людина намагається реалізувати, життєві сфери (професійна, навчання і утворення, сімейна, суспільного життя і сфера захоплень) мають для різних людей різний ступінь значущості.

У вітчизняній практиці професійного консультування довгий час був поширений підхід, який ґрунтується на тому, що професійна діяльність є основним змістом життя людини. Проте практика показала, що для однієї людини професійне життя – це можливість задоволення потреби в спілкуванні, для іншої – це засіб зароблення грошей, а для третьої на перший план виступає сфера сімейного життя і т.д. Таким чином, співставляючи переважаючі ціннісні орієнтації індивіда з домінуючими для нього життєвими сферами, можна визначити і домінуючу спрямованість даної особистості.

В якості діагностичного інструменту для виявлення домінуючих життєвих цілей і життєвих сфер діяльності студентів Дніпропетровського національного університету нами був використаний Опитувальник термінальних цінностей (ОТеЦ) [5]. Опитувальник дозволяє виявити ієрархію ціннісних орієнтацій людини і переважаючі сфери його життєдіяльності. Методика ОТеЦ дозволяє діагностувати такі ціннісні орієнтації особистості:

- 1) власний престиж;
- 2) високе матеріальне становище;

- 3) креативність;
- 4) активні соціальні контакти;
- 5) розвиток своєї особистості;
- 6) досягнення;
- 7) духовне задоволення;
- 8) збереження власної індивідуальності.

Опитувальник також дозволяє визначити ступінь значущості для індивіда тієї або іншої життєвої сфери, у рамках якої він намагається себе реалізувати. Це:

- 1) сфера професійного життя;
- 2) сфера навчання і освіти;
- 3) сфера сімейного життя;
- 4) сфера суспільного життя;
- 5) сфера захоплень.

Нас цікавили відмінності в цінностях студентів різних факультетів, а також динаміка цінностей студентів за роки навчання в університеті. Природно, що соціальна ситуація розвитку особистості першокурсника і п'ятикурсника неоднакова і ціннісні орієнтації як динамічна структура особистості зазнають значні зміни за роки навчання у вузі.

Таким чином, перед нами постали два завдання:

- 1) визначити специфічні особливості ціннісних орієнтацій студентів різних факультетів;
- 2) виявити динаміку ціннісних орієнтацій студентів кожного факультету впродовж їх навчання у вузі.

Для вирішення цих завдань нами було відібрано 2 факультети: історичний і психологічний. Наша вибірка включала студентів першого і випускного курсів вищезгаданих факультетів. Всім студентам, включеним в вибірку, було запропоновано відповісти на питання методики ОТеЦ (80 питань). Результати оброблялися на IBM PC-AT. Нас цікавили тільки високі оцінки за всіма шкалами (7 – 10), що вивчаються, оскільки вони дають нам уявлення про домінування тієї або іншої цінності. Тому ми вважали недоцільним використовувати середні арифметичні значення для порівняння окремих груп студентів між собою, а більш доцільним використовувати процентне відношення високих оцінок за кожною шкалою до загального числа студентів цієї групи. Результати проведених досліджень представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Кількість студентів, що мають високі оцінки (вказано в %)

Факультет Курс	Психологічний 1 до. - 4 до.	Історичний 1 до. - 5 до.
Ціннісні орієнтації:		
1. Престиж	40 - 36	45 - 20

1. Матеріальне становище	83 - 82	65 - 73
2. Креативність	52 - 33	32 - 20
3. Активні соціальні контакти	52 - 33	57 - 40
4. Розвиток своєї особистості	74 - 48	47 - 40
5. Досягнення	98 - 73	80 - 60
6. Духовне задоволення	55 - 18	37 - 20
7. Збереження власної індивідуальності	79 - 79	70 - 60
Життєві сфери:		
1. Сфера професійного життя	69 - 64	40 - 40
2. Сфера навчання і освіти	73 - 54	72 - 60
3. Сфера сімейного життя	67 - 54	45 - 40
4. Сфера суспільного життя	76 - 21	50 - 40
5. Сфера захоплень	75 - 64	67 - 46

Аналіз отриманих результатів дозволив нам дати відповідь на два питання, поставлені на початку нашого дослідження:

- які особливості ціннісних орієнтацій студентів окремих факультетів?
- як змінюються ціннісні орієнтації студентів від першого до випускного курсу?

Для того, щоб відповісти на перше питання, було проаналізовано отримані результати з погляду загальних тенденцій, характерних для ціннісних орієнтацій студентів всіх факультетів. Що ж об'єднує цінності студентів вбраних нами факультетів?

1. Для всіх факультетів характерна велика кількість студентів, що отримали високий бал за показниками "високе матеріальне становище" (від 83% до 62%). Це означає, що матеріальний добробут виявляється для студентів основою для розвитку відчуття власної значущості і позитивного відношення до себе. Зацікавленість студентів у високому рівні матеріального добробуту пояснюється високими потребами цього віку і низькою соціальною захищеністю студентів.

2. Для студентів цих факультетів характерна висока потреба в досягненнях (від 98% до 60%), тобто прагнення до досягнення відчутних і конкретних результатів у будь-якому вигляді діяльності. Ця потреба пояснюється самим характером навчальної діяльності студентів.

3. Велика кількість студентів (від 79% до 60%) має високу потребу в збереженні власної індивідуальності, що свідчить про їх прагнення до незалежності від інших і бажанні зберегти неповторність, своєрідність власної особистості, своїх поглядів і переконань.

4. Всупереч нашим очікуванням, небагато студентів ставлять задоволення своїх духовних потреб вище за матеріальні (від 13% до 55%).

5. Найзначущішими сферами життєдіяльності для всіх студентів є сфера навчання і сфера захоплень, причому на двох факультетах сфера захоплень переважає над сферою навчання.

6. Професійна ж сфера для більшості студентів ще не має того значення, яке для них мають сфери навчання і захоплення. Студенти рідко замислюються про свій завтрашній день, професійне життя є для них явно чимось непривабливим і невідомим. Їх набагато більше влаштовує безтурботне і більш звичне студентське життя, в якому навчання змагається з їх улюбленими заняттями.

Особливих відмінностей в ціннісних орієнтаціях студентів окремих факультетів ми не виявили, всі відмінності торкаються їх динаміки від 1 курсу до 5-го.

Для аналізу динаміки ціннісних орієнтацій студентів було проранжовано всі цінності і життєві сфери за їх значущістю для студентів кожного курсу. Рангові місця (від 1 до 8 для ЦО і від 1 до 5 для життєвих сфер, де 1 – найзначущіша цінність і т.д.) представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Рангові місця значущості для студентів окремих ціннісних орієнтацій і життєвих сфер

Факультет Курс	Педагогічний 1 до. - 4 до.	Історичний 1 до. - 5 до.
Ціннісні орієнтації:		
1.Престиж	7 - 5	6 - 4
2.Матеріальне становище	2 - 1	3 - 1
3.Креативність	6 - 6	8 - 4
4.Активні соціальні контакти	6 - 6	4 - 3
5.Розвиток своєї особистості	4 - 4	5 - 3
6.Досягнення	1 - 3	1 - 2
7.Духовне задоволення	5 - 7	7 - 4
8.Збереження власної індивідуальності	3 - 2	2 - 2
Життєві сфери:		
1.Сфера професійного життя	4 - 1	5 - 3
2.Сфера навчання і освіти	3 - 2	1 - 1
3.Сфера сімейного життя	5 - 2	4 - 3
4.Сфера суспільного життя	1 - 3	3 - 3
5.Сфера захоплення	2 - 1	2 - 2

Проаналізувавши результати представлені в таблиці 2, ми дійшли наступних висновків про динаміку ціннісних орієнтацій студентів вузу від першого курсу до випускного.

1. Прагнення до високого матеріального становища у всіх студентів має тенденцію до підвищення і до старших курсів переходить з 2 – 3 місця на 1-е. Першокурсники, вчорашні школярі, набагато терпиміше відносяться до матеріальної залежності від батьків. Студенти ж старших курсів мають більш високі потреби, прагнуть бути незалежними від батьків, заводять власну сім'ю.

2. Найзначущіша цінність всіх першокурсників – потреба в досягненні (у всіх на 1-м місці). Ця потреба має тенденцію до зниження (на 2 – 3 місце), залишаючись, проте, однією з найзначущіших в структурі ціннісних орієнтацій студентів.

3. На третьому по значущості місці для першокурсників стоїть потреба в збереженні власної індивідуальності, яка до 5 курсу займає вже другу позицію в структурі цінностей студентів, тобто прагнення до неповторності й індивідуальності має тенденцію до збільшення в процесі навчання і дорослішання студентів.

4. Аналогічна картина спостерігається з прагненням до розвитку своєї особистості: більшості студентів значущість цієї потреби до 5 курсу зростає і виходить на 3-є місце (4-е на психологічному факультеті).

5. Впродовж навчання в університеті збільшується прагнення студентів до завоювання авторитету, визнання, підтримки власного престижу. Ця потреба виходить до 5 курсу на 4-е місце і пояснюється процесом зміни соціального статусу випускників в порівнянні з першокурсниками (крім того, багато старшокурсників починають працювати, заводять власну сім'ю).

6. Прагнення до активних соціальних контактів, креативність і духовне задоволення мають невелике значення для більшості студентів.

7. Відрадно наголосити на підвищенні значущості сфери професійного життя для всіх студентів від 1 курсу до 5-го. Проте, не дивлячись на цю тенденцію, професійне життя все ще залишається мало не на останньому по значущості місці для більшості студентів. Виняток складає лише історичний факультет, де до випускного курсу професійне життя виходить на 1 місце по значущості в порівнянні з рештою сфер життєдіяльності.

8. Сфера навчання є найзначущішою для студентів історичного факультету (1 місце як на 1, так і на 5 курсі).

9. Інтерес до сімейного життя, що не був переважаючим, має тенденцію до зростання з 1 курсу до старших, що, на наш погляд, цілком природно і пов'язано з прагненням до утворення власної сім'ї.

10. Інтерес до суспільного життя, у свою чергу, має тенденцію до зниження. Це пояснюється тим, що на перших курсах студенти прагнуть знайти своє місце в колективі однолітків, зайняти певне місце в групі, розширити коло своїх знайомих. До старших курсів ця потреба у більшості студентів вже задоволена: склалося певне коло спілкування, визначилося становище студента в референтній групі. Тому інтерес до суспільних заходів до старших курсів значно падає.

11. Що стосується сфери захоплення, то вона все ще займає одне з найважливіших місць в житті студентів (1 – 2).

Висновки. Всі результати, отримані в ході дослідження, є, природно, відображенням приватних проблем формування ціннісних орієнтацій студентів

Дніпропетровського національного університету і не можуть бути перенесені на всю категорію студентів. Водночас було виявлено деякі спільні закономірності динаміки ціннісних орієнтацій сучасного студента. Робота по вивченню різних аспектів особистості та діяльності студентів триватиме, з тим, що результати дослідження стали основою написання психологічного портрета сучасного студента вищого навчального закладу.

1. Анастаси А.С. Психологическое тестирование. – М., 1982.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: Наука, 1990.
3. Психология современного подростка / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1987.
4. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. – Л., 1979.
2. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. – Ярославль, 1991.
3. Человек и его работа / Под ред. А.Г. Здравомыслова. – М., 1967.

В статті на основі проведеного дослідження автор показує динаміку формування ціннісних орієнтацій у студентів першого і выпускного курсів в період навчання в університеті.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ І ЗОВНІШНЬОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ЯК ЧИННИК АДАПТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Постановка проблеми. Здатність до саморегуляції поведінки передбачає взаємозв'язок зовнішніх впливів і усвідомлюваного впливу особистості на саму себе. До зовнішніх детермінантів належать моральні норми, вимоги найближчого оточення індивіда (М.І.Бобнієва, Л.П.Буєва, М.Д.Виноградова, М.С.Каган, В.Г.Левкович, В.І.Ілійчук, С.І.Рубінштейн, Л.І.Рувінський, П.В.Сімонов та ін.), до внутрішніх – цілі, ціннісні орієнтації, мотиви, інтереси, потреби, установки та ін. (В.Г.Ассєв, М.Й.Боришевський, Ю.М.Жуков, П.В.Кучерська, С.Д.Максименко, А.Г.Спіркін, П.І.Шихирєв).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психолого-педагогічних дослідженнях з саморегуляцією пов'язують моральний розвиток особистості (М.Т.Дригус, М.Й.Боришевський, С.Д.Максименко, Л.С.Сапожнікова) і розглядають зазначене явище як процес вироблення у особистості внутрішніх механізмів саморегуляції поведінки, що дає можливість вибірково сприймати зовнішні впливи, керувати своїми діями і вчинками, формувати активну життєву позицію [5, с.63]. Причому, рівень морального розвитку визначається саме ступенем саморегуляції поведінки.

Вчені наголошують на діалектичній взаємодії зовнішнього і внутрішнього, що лежить в основі механізму саморегуляції поведінки. Зовнішні причини забезпечують спрямованість психічних процесів і поведінки людей, тобто беруть участь у формуванні ідеалів, переконань, обов'язків, совісті. Водночас підкреслюється роль внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, неоднозначного підпорядкування зовнішнім впливам.

Формулювання цілей та виклад матеріалу. Саморегуляція базується на нормах, визнаних у суспільстві або малих групах спілкування. А це означає, що зовнішня регуляція також включена в неї, хоч і діє опосередковано, через систему ціннісних орієнтацій, потреб, звичок, цілей, мотивів. У свою чергу, моральні норми можуть стати орієнтиром у виборі тільки при умові їх засвоєння, інтеграції. Тобто, якщо вони впливатимуть на поведінку людини через «самосвідомість і самооцінку, мотиваційну систему, розуміння і установки, стануть власне особистісними засобами регуляції поведінки». Зовнішні регулюючі системи, під якими ми розуміємо моральні норми, вимоги ВНЗ, батьків, колективу, групи, а також особливості протікання студентської дезадаптації, впливають на суб'єктивний фактор, що включає в себе три компоненти: інтелектуально-мотиваційний, емоційно-чуттєвий, морально-вольовий. Вже сама назва компонентів говорить про задіяність у цьому процесі переконань, почуттів і волі, які опосередковують студентську дезадаптацію через оцінку поступленого

у сферу свідомості впливу і його співвіднесення з актуальними потребами. При цьому використовується моральний досвід і приводяться в рух елементи підсвідомості: емоції, інтуїція. Весь процес оформлюється у внутрішнє ставлення особистості до об'єктів навколишнього середовища і самої себе.

Особистісна зрілість і професійна адаптація неможливі без психічної саморегуляції дій і вчинків, яка забезпечується рефлексивним зворотним зв'язком, рефлексивним мисленням і здійснюється рефлексивною волею з одного боку та нерефлексивним зворотнім зв'язком, інтуїцією та емпатією з другого боку. Зворотний зв'язок, який може бути як рефлексивним, так і інтуїтивним, має гнучко і дієво пов'язувати студента з обставинами нового середовища, створювати можливість продуктивної діяльності та ефективної поведінки. Нормативна саморегуляція через конвенційну свідомість, яка репрезентує засвоєний особистістю соціальний досвід, забезпечується навчанням, соціалізацією, самоконтролем, самопізнанням і самовихованням.

Саморозвиток спочатку визначається відповідністю між цілями, які ставить студент, і досягнутими результатами. Адаптивними смисловими цілями він може втілювати від страждань і досягати задоволення, зрівноважуватися з обставинами, добиватися успіху і приносити собі егоцентричну користь. Саморозвиваюче зростання особистості через надситуативну і наднормативну діяльність у світі може виводити студента за межі адаптації. Його наміри можуть перерости наявній діяльності, реалізовані смисли можуть виходити і за досягнуті результати, задум життя у вигляді ієрархії смислів може виводити за ситуації і норми. Смисловий вихід за межі самого себе і є джерелом саморозвитку.

Усвідомлення результату, який є багатшим за вихідні смисли, розвиває особистість, а нові надситуативні та наднормативні смисли, досягнення відкритості у спілкуванні, невідомого у пізнанні, неможливого у творчості ведуть до непередбачуваних, а значить і неадаптивних результатів діяльності, які можуть бути як успішними, так і неуспішними. Неуспіх не є однозначним свідченням інфантильності і неадаптивності, він свідчить про нову проблему у саморозвитку і може слугувати плацдармом для подальшого саморозвитку. Надситуативні смисли породжують діяльності і вчинки, які перевершують необхідність зрівноваження з умовами; вони є проявом самоактивності, творчості, некорисливого ризику, піднесення над нормами і обставинами, переборення зовнішніх і внутрішніх обмежень. Саморозвиток у студентські роки як постійний добровільний вихід за межі своїх можливостей виводить студента до понаднормативної і понадситуативної діяльності і вводить його в зону ризику і персональної відповідальності.

В результаті впливу на інтелектуально-мотиваційний чинник, зовнішня регуляція торкається переконань, які визначають моральний вибір особистістю типу поведінки. З допомогою переконань студент свідомо гальмує одні і стимулює інші мотиви поведінки. Боротьба мотивів може відбуватися дуже тяжко, на довгий час виводити особистість з рівноваги, викликати стреси, якщо мотиви рівносильні за значимістю, але протилежні за моральним значенням.

“Внутрішній розлад” може усуватися пошуком додаткового мотиву, який допоміг би прийняти рішення. Наприклад, передбачення успіху, бажання уникнути негативних наслідків, прискорити закінчення неприємної роботи тощо.

Дія мотивів, особливо додаткових, завжди пов'язана з почуттями і емоціями, які можна розглядати як результат впливу на емоційно-чуттєвий чинник. Поведінка, підкріплена тільки раціональними уявленнями студентів про норми та цінності, не може бути стійкою. Моральні цінності “засвоюються переживаннями, а не логічним розумінням” [5, с.58]. Саме через “апарат емоцій, моральні вимоги і норми суспільства трансформуються в моральні установки суб'єкта”.

Почуття виконують і сигнальну функцію про відповідність поведінки, дій вимогам суспільства. Якщо з якихось причин особистість чинить наперекір своїм переконанням, то в неї виникає відчуття незадоволеності, стан внутрішнього дискомфорту. З метою подолання незначних проявів студентської дезадаптації цього було б достатньо для формування дієвого мотиву і активності, спрямованої на утвердження моральних позицій. Так, більшість студентів намагаються якомога швидше виконати завдання, заради чого відкладають улюблені справи. Проте потім вони вільні і займаються чим хочуть. Відчуття тривоги або докори сумніння визначають їхній вибір.

Як ми вже зазначали, даний етап знаменує перехід до нової ситуації розвитку, пов'язаної з реалізацією провідних потреб підлітка (в рухові активності, у самовизначеності, самостійності, самоствердженості, у спілкуванні з однолітками та ін.). Регулюючий вплив норм та вимог оточуючих може послаблюватися дією сильних подразників, значних емоційних переживань. Моральні переконання і почуття, що раніше гальмували негативні реакції, мотиви і вчинки учня перестають виконувати роль регулятора поведінки. А почуття можуть дезорганізувати його, викликати негативні реакції, гарячкуватість, розгубленість, впертість, страх та ін.

Зняття емоційної напруги, яке б дозволило зважити всі обставини нової соціальної ситуації, прийняти рішення і реалізувати його, долаючи перешкоди і труднощі, здійснюється завдяки вольовій активності підлітка. Вона є результатом впливу зовнішньої регуляції на морально-вольовий фактор особистості. Ставлення до ситуації і її учасників народжує ціль, яка, в свою чергу, формує мотиви поведінки і стимулює вольову активність.

Вольове зусилля проявляється при сприйнятті особистістю нової соціальної ситуації, коли вона змушена проявляти витримку, терпіння. В подальшому воля виступає як “своєрідний інструмент” реалізації моральних переконань при тих життєвих ситуаціях, які ставлять особистість перед необхідністю морального вибору.

Моральні почуття і переконання впливають на відношення особистості до ситуації, на формування мети, опосередковано взаємодіють з вольовими зусиллями. Окрім того, моральні переконання допомагають студенту зберегти своє “Я”, відстоювати свої погляди. Моральні почуття створюють певне відношення до ситуації, полегшують її вольову регуляцію, виступають зв'язуючою

ланкою особистості з середовищем, з реакцією оточуючих.

Взаємодія переконань, почуттів і волі, в результаті якої особистість приймає певне рішення і дотримується його, є сутністю механізму саморегуляції. Її зв'язок із зовнішньою регуляцією неоднозначний. Їх діалектична взаємодія передбачає не тільки єдність, узгодженість, але й протиставлення. Це означає, що студент може протидіяти вимогам оточуючих, нормам, прийнятим у колективі чи групі, захищати власні установки і цінності.

Таким чином, можна припустити, що важливим компонентом моделі, шляхів оптимізації, ефективності зовнішньої регуляції поведінки і свідомості дезадаптованих підлітків є тісна взаємодія з механізмами саморегуляції, коли вимоги дорослих стають власною вимогою особистості до себе. Проте практика свідчить, що здійснити таку взаємодію вдається не завжди. В результаті чого регуляція з боку викладачів залишається чимось зовнішнім, стороннім для студента. Однією з причин є загальний характер впливу викладача, його прагнення організувати одним прийомом відразу усіх студентів.

Висновки. Взаємозв'язок зовнішньої регуляції і саморегуляції виступає як чинник оптимізації адаптивної поведінки студентів-медиків. Без виходу на внутрішню регуляцію особою своєї поведінки неможливе подолання протиріч. Саме тому цілеспрямоване психолого-педагогічне керівництво процесом формування саморегуляції поведінки особистості має передбачати глибоке розуміння викладачами психологічної сутності ціннісно-мотиваційної структури особистості, а також тих соціальних та соціально-психологічних детермінантів, які зумовлюють виникнення студентської дезадаптації.

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. для вузов. – М.: Московский университет, 1980. – 416 с.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Феномен комунікації в управлінні // Актуальні проблеми психології. Том 1.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К.: Міленіум, 2002. – Ч. 6. – С. 100-106.
4. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 15-29.
5. Федоришин Г.М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків. Дис. канд. психол. наук. – Ів.-Фр., 2002. – 293 с.

В статті автор показує взаємозв'язок між зовнішньою регуляцією і саморегуляцією студентів-медиків, а також значення саморегуляції в процесі адаптації в вищому навчальному закладі.

КОГНІТИВНА СКЛАДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ (на матеріалах емпіричного дослідження)

Актуальність проблеми. Розглядаючи основні структурні складові комунікативної підготовки майбутніх менеджерів, особливого значення надаємо вмінням і навичкам міжособистісного спілкування, оскільки вважаємо їх фундаментальною основою подальшого розвитку ділового спілкування, а також генезисно первинними щодо управлінського спілкування. Тому, високий рівень розвитку вмінь і навичок у сфері міжособистісного спілкування можна вважати актуальними здібностями, які надалі виступатимуть умовою (засобом) розвитку професійно важливих, потенційних (управлінських) здібностей. Цей шлях буде ефективним в процесі підготовки майбутніх менеджерів ще й тому, що він може здійснюватись на основі реконструкції власного досвіду і власних умінь.

В своєму дослідженні ми також враховували те, що поглиблення процесу рефлексії, в значній мірі, сприяє утворенню професійних якостей (О.Тихомиров, Н.Пов'якель, Ю.Швалб, І.Мельничук [1], Х.М.Дмитерко). І хоча це положення обґрунтовано і доведено на вибірці майбутніх психологів, ми вважаємо його абсолютно доречним екстраполювати на процес підготовки майбутніх менеджерів.

Саме тому, зростання міри комунікативної компетентності особистості, що проявляється в лідируючому положенні і широті дружніх контактів, умінні зблизитись з приємними і уникнути конфлікту з антипатичними людьми, в цілому пов'язане з розширенням об'єму знань про психологічні особливості оточуючих людей, розвитком механізму рефлексії, підвищенням рівня когнітивної складності особистості.

Мета повідомлення – дослідження когнітивної складності особистості майбутнього спеціаліста (менеджера) та особливостей її впливу на результативність комунікативної підготовки студентів в умовах навчання у вищих закладах освіти.

Ключові слова: когнітивна складність особистості, міжособистісне спілкування, комунікативна підготовка, комунікативна компетентність, рефлексія.

Організація і методи дослідження. Оскільки одним із індикаторів комунікативної підготовки є оволодіння навичками міжособистісного пізнання і спілкування, то для вивчення вищезгаданих навичок (когнітивної складності особистості), ми запропонували досліджуванім дати розгорнуту характеристику “батька або матері”, “улюбленого вчителя (викладача)”, “нелюбимого вчителя (викладача)”. Слово “розгорнута” означало, що “словесний портрет” повинен був містити не менше 10 характеристик якісного або ділового змісту.

Дозволялось передавати характеристики образно, метафорично або ж через опис ситуації. На виконання кожного завдання давалося 15 хвилин.

Виявлення характеристик реального “Я” студентів здійснювалось з допомогою проєктивної методики (так званого тесту “20 висловлювань” з приводу свого “Я”). Обробка емпіричного матеріалу здійснювалась методом контент-аналізу.

Дослідження проводилось в два етапи. На першому етапі був проведений констатуючий експеримент, який дав можливість оцінити реальний стан проблеми, виявити кількісні і якісні відмінності у показниках відповідно до кожного курсу опитаних, а отже, оцінити рівень розвитку когнітивної складності особистості і паралельно судити про міру комунікативної підготовленості майбутніх спеціалістів. Другий етап дослідження передбачав проведення формуючого експерименту. У ході формуючого впливу досліджувані розв’язували різноманітні психологічні завдання спрямовані на поглиблення рефлексії, саморозкриття, самоусвідомлення, набуття комунікативної компетентності, вирішення конфліктних ситуацій. Після чого студентам знову було запропоновано проведення вище згаданих методик. Слід також зазначити, що досліджувані було поділено на дві групи: експериментальну і контрольну. В опитуванні прийняли участь студенти економічного факультету Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника, а також студенти факультету перекваліфікації (ФПК), які навчаються на економічних спеціальностях.

Результати дослідження. На етапі констатуючого експерименту нами виявлено не тільки частотний розподіл щодо названих характеристик, а й відповідні показники розподілу по курсах. Особливий інтерес викликає розподіл показників портретних характеристик у відповідності до кількісно-якісних показників їх використання досліджуваними. Для зручності інтерпретації побудуємо графік розподілу цих показників (див. рис. 1), що дозволить встановити рівень когнітивної глибини студентів щодо особистісного і міжособистісного сприйняття і пізнання. Індикатором цієї змінної виступає репертуар індивідуально-типологічних особистісних якостей і властивостей, якими оперують, характеризуючи відповідний образ, досліджувані. Особливе значення має їх якісне різноманіття.

Для більш вдалого висвітлення результатів діаграми слід пояснити умовні позначення: 1; 2-3; > 3 – означає кількість вжитих для опису категорій.

Здійснюючи аналіз за частотним розподілом (рис. 1.) при характеристиці батьків (1.А.) та улюбленого вчителя (1.Б.) можна помітити, що кількісні показники інтервальних частот дуже близькі між собою, відповідно, серед досліджуваних кожного курсу. Це дає підставу стверджувати, що рівень пізнання об’єктів аналізу (1.А. та 1.Б.) дуже близький між собою.

Якщо ж відслідкувати тенденцію у відповідності до курсу навчання, то неважко помітити, що когнітивна складність (глибина) зростає, оскільки характеристики портретного опису все більше стають якісно різноманітними. Принагідно відзначимо, що найвища когнітивна складність спостерігається у слухачів ФПК. Тобто, вони все менше в своїх описах вдаються до однотипних характеристик, збільшуючи при цьому їх якісний репертуар.

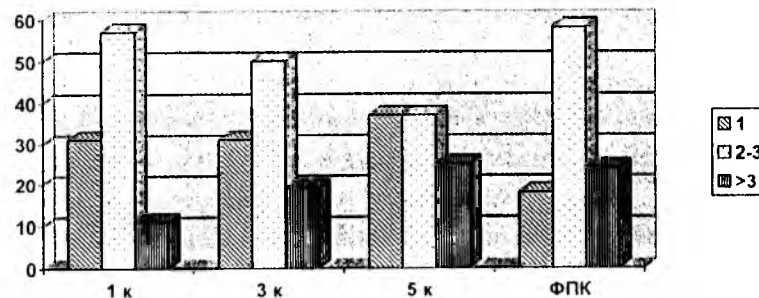


Рис. 1.А. Діаграма показників використання досліджуваним якісно-відмінних категорій в характеристиці “батька-матері”

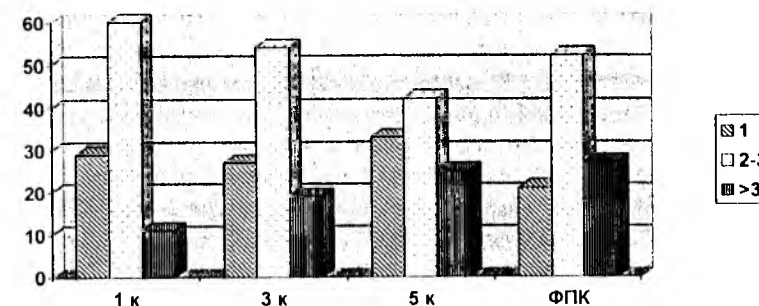


Рис. 1.Б. Діаграма показників використання досліджуваним якісно-відмінних категорій в характеристиці “улюбленого вчителя (викладача)”

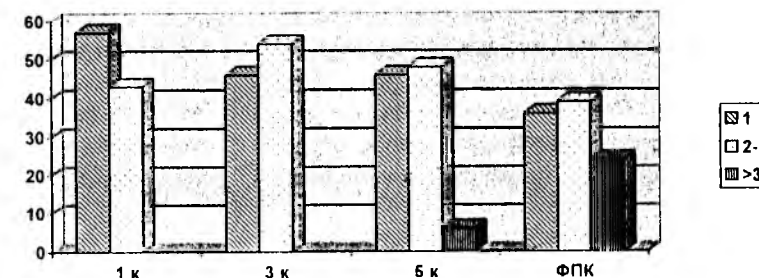


Рис. 1.В. Діаграма показників використання досліджуваним якісно-відмінних категорій в характеристиці “нелюбимого вчителя (викладача)”

Найнижча когнітивна складність в досліджуваних 1 і 3 курсів. Як бачимо з таблиці, процентний показник тих, хто в своєму портретному описі використовує більше трьох якісно-відмінних характеристик дуже низький.

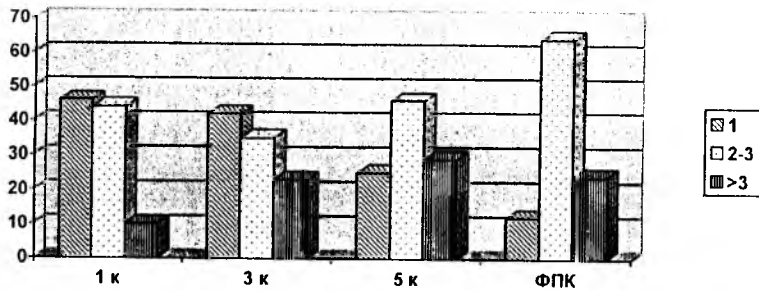


Рис. 1.Г. Діаграма показників використання досліджуваним якісно-відмінних категорій в характеристиці свого "Я"

Характеризуючи дані "нелюбимого викладача" (рис. 1.В.) можна помітити, що вони тісно корелюють між собою на 1, 3, 5 курсах. Тільки серед слухачів ФПК помічаємо суттєві відмінності і зрушення в бік вищого рівня когнітивної складності. Зрозуміти цю специфіку можна завдяки співставленню цих даних з якісними показниками. Проведений нами аналіз виявив, що студенти у своїх описах, здебільшого, використовували протилежні за змістом характеристики, які вони вживали описуючи образ "улюбленого викладача". Більш того, вони, в основному, це робили у вигляді простого переліку цих якостей: "обмежний", "примітивний", "авторитарний", "деспот", "хапуга", "вискочка", "вислужується перед начальством", "не вміє спілкуватись із студентами, ігнорує їх", "від студентів вимагає більше, ніж знає сам", "людина, яка крім себе, нікого не любить" і т.п.

Визначимо, що при характеристиці батьків та улюбленого викладача опис за формою в багатьох випадках нагадував розповідь, в якій змальовувались якісь значимі ситуації чи життєві факти і події, проводились порівняння з художніми образами чи реальними людьми: "в свій час міг зробити блискучу кар'єру, але відмовився заради збереження сім'ї", "морально чистоплотно, благородна людина, здатна пожертвувати всім заради друзів", "для нього життєвим гаслом є "честь понад усе!", "ніколи в своєму житті" двічі не наступав на ті ж самі граблі", "благородний у своїх почуттях", "людина унікальної працездатності" і т.п. Вже цей перелік є свідченням того, що дані характеристики є колоритніші за змістом і дають більшу інформацію не тільки про тих, кого характеризують, а й про тих, хто характеризує.

У результаті обробки даних було встановлено емпіричні частоти досліджуваних щодо діапазону характеристик (репертуару) свого "Я", які дають підставу стверджувати про наявність стійкої тенденції (хоч і незначної) до зростання когнітивної складності особистості досліджуваних. Найвищі емпіричні значення серед слухачів ФПК. Якщо брати до уваги і результати попередніх порівнянь, то можна стверджувати, що серед цієї категорії досліджуваних нами виявлено найбільшу кількість когнітивно глибоких людей. Воно й не дивно, адже це ті, хто здобуває вже другу або й третю освіту у вищому закладі, вони мають великий життєвий і виробничий досвід. А це, зрозуміло, є важливою умовою самопізнання.

Разом з тим, ми можемо констатувати, в цілому, не тільки низький кількісний, а й якісний репертуар вживаних для опису характеристик. Так, у абсолютної більшості досліджуваних оцінки, в основному, мають функціонально-рольову спрямованість ("студент", "майбутній економіст", "менеджер", "дочка", "мама", "дружина" та ін.). Незважаючи на те, що ця тенденція є надто поширеною, все ж, як нам видається, це є ознакою (симптомокомплексом) наступних психологічних властивостей: низький рівень самопізнання, а значить і розвитку рефлексії; слабкорозвинена самокритичність та заперечення існуючих особистісних проблем (як ознака дії механізмів "Я-захисту"); низький рівень когнітивної складності в контексті опису психологічних феноменів (процесів, станів, властивостей та ін.); недостатня сформованість раціонального компоненту в уявленнях про себе та ін.

У зв'язку з тим, що за нашим припущенням і результатами першого етапу дослідження майбутній менеджер в цілому слабо підготовлений до здійснення міжособистісного пізнання і спілкування, ми констатуємо наступні його особистісні тенденції:

- поверхневість і тенденційність у пізнанні суб'єктів міжособистісної взаємодії пояснюється впливом індивідуальних стереотипів, цінностей та специфікою власного досвіду;
- в оцінках, здебільшого, використовується збіднений репертуар індивідуально-типологічних властивостей (когнітивна вузькість і глибина);
- остання тенденція характерна і для власних самооцінок, що є свідченням слабого розвитку рефлексії.

Таблиця 1

Похідні показники когнітивної складності досліджуваних у (%) на етапі констатуючого експерименту

№ п/п	1 курс				3 курс				5 курс				ФПК				Разом			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	31	29	57	46	31	27	46	42	37	33	46	25	18	21	36	12	20	28	47	31
2-3	57	60	43	44	50	54	54	35	37	42	48	46	58	52	30	61	52	53	45	48
>3	11	11	-	10	19	19	-	23	25	25	6	29	24	27	24	24	19	20	8	21

Таблиця 2
Розподіл емпіричних показників когнітивної складності "словесних портретів" на різних етапах експерименту в обох досліджуваних групах

Кількість категорій аналізу змісту	Попередній зріз				Підсумковий зріз											
	Контрольна група (К)		Експериментальна група (Е)		Контрольна група (К ₁)		Експериментальна група (Е ₁)									
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
1	10	12	12	16	12	11	14	14	12	12	10	15	8	7	10	10
2-3	13	14	18	9	12	12	16	12	14	16	19	10	10	9	10	12
>3	7	4	-	5	6	7	-	4	4	2	1	5	12	14	10	8

Таблиця 3
Узагальнююча таблиця розподілу похідних показників (%) когнітивної складності досліджуваних на різних етапах експерименту

Групи	Категорії аналізу	Попередній зріз				Підсумковий зріз				Групи
		1	2	3	4	1	2	3	4	
К	1	33	40	40	53	40	40	33	50	К ₁
	2-3 і >	67	60	60	47	60	60	67	50	
Е	1	40	37	47	47	27	23	23	33	Е ₁
	2-3 і >	60	63	53	53	73	77	67	67	

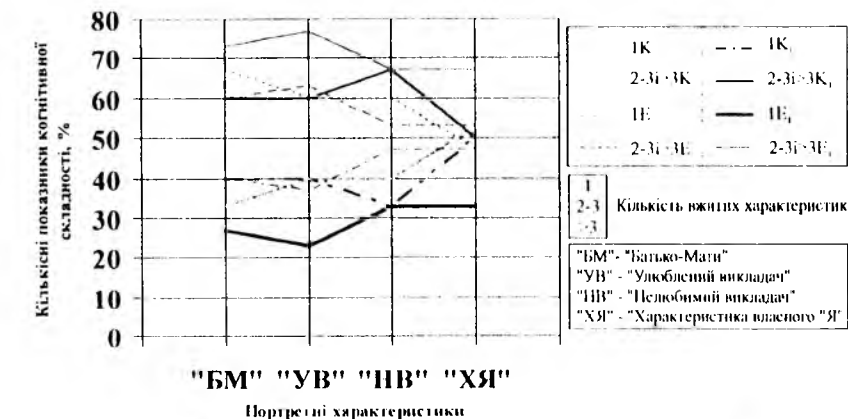


Рис. 2. Графік розподілу показників когнітивної складності

Після проведення формуючого впливу який був пов'язаний із аналізом та моделюванням різноманітних ситуацій у сфері міжособистісного спілкування студентам знову було запропоновано дати розгорнуту характеристику (письмовий словесний портрет) "батька або матері", "улюбленого вчителя", "целюбимого вчителя", "характеристику свого Я". А тоді у відповідності до їх кількісно-якісного різноманіття, робились остаточні висновки. Розглянемо таблицю 2 та наступні три похідних від неї таблиці, а також графік, який найбільш чітко ілюструє деякі тенденції.

Для того, щоб виявити ті зміни, які відбулися з нашими досліджуваними, треба відслідкувати динаміку показників когнітивної складності. Індикатором позитивних змін може вважатись збільшення кількості категорій-характеристик, які використовуються досліджуваними в своїх портретних описах. Тобто, якщо на етапі формуючого експерименту у будь-якій вибірці зменшується кількість тих, які використовували на етапі констатуючого зрізу лише одну категорію, а натомість, зростає кількість тих, хто оперує вже кількома категоріями, то можна вважати, що ці зміни не випадкові. Згідно процедури, порівнюються емпіричні значення в характеристиках кожного образу першого рядка, а також сума другого і третього рядка (див. табл. 3).

З метою більш чіткого усвідомлення тих змін, які відбулися у наших вибірках, на основі первинних показників та показників таблиці 3, побудуємо узагальнюючу таблицю 4, а також графік (рис. 2). Саме вони дають нам чітку картину того, що значні зміни відбулися лише в експериментальній групі після завершення формуючого впливу.

Ми схильні вважати, що ці зрушення пов'язані саме з розвитком механізму рефлексії, який підвищив рівень когнітивної складності учасників тренін-

гової групи. Принагідно відзначимо у них і позитивну динаміку якісних характеристик. Особливо хотілося б вказати на те, що значно збільшилась кількість категорій яскраво вираженого психологічного змісту та професійно значимих (зокрема, при характеристиці реального “Я”). Перелічимо ті, які найчастіше використовувались студентами експериментальної групи: “високий рівень домагань”, “висока, занижена, адекватна самооцінка”, “механізми самозахисту не дозволяють повністю самореалізуватись”, “професійно вмотивований”, “висока-низька мотивація”, “рівень самоконтролю, самодисципліни”, “прагнення до професійного самоутвердження”, “життєвий сенс” і т. п.

Висновки. Після проведення констатуючого експерименту з метою виявлення рівня когнітивної складності особистості майбутніх спеціалістів встановлено, що серед досліджуваних спостерігаються низькі кількісні та якісні показники репертуару описових портретних характеристик, що є ознакою їх низької когнітивної складності, а отже, як ми припустили, однією з причин неефективної комунікативної підготовки.

У результаті формуючого впливу, зокрема після проведення комплексу завдань психолого-комунікативного спрямування, вдалось суттєвим чином вплинути на розвиток рефлексивних механізмів, що позначилось на зростанні рівня професійної спрямованості, на поглибленні цінностей професійної самореалізації та самоутвердження, поглибленні когнітивної складності особистості досліджуваних.

Певним чином узагальнюючи показники когнітивної складності досліджуваних, нам вдалось помітити, що за цією важливою характеристикою представники експериментальної групи в цілому випереджають студентів контрольної групи. Ми схильні вважати, що ті зрушення, які відбулись в досліджуваних експериментальної групи є наслідком розвитку механізму рефлексії, який і підвищив їх когнітивну складність.

1. Мельничук І.Я. Професійне цілеутворення практичного психолога // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – 2001.– Вип. 6. – Ч.1.– С. 73-80.

Стаття посвячена експериментальному дослідженню когнітивної складності личности будучого спеціаліста. Доказано, что уровень когнітивної складності личности зависит от развития механизма рефлексии, и является фактором результативной комунікативної підготовки.

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТОСТІ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Динаміка розвитку особистості передбачає постійне вдосконалення знань у всіх галузях психології. Це обумовлює невичерпну **актуальність** проблеми особистості. Скільки існує людство, стільки часу вчені намагаються дати відповідь на питання, що таке особистість? До сьогоднішнього дня ця тема залишається відкритою для обговорення. І якщо ще в минулому столітті акценти в ній ставилися виключно на соціальних характеристиках, то сучасність звертає увагу на домінують духовних. В такому ракурсі проблема особистості найглибше вивчається в гуманістичній психології. Значний внесок у розробку викремленої проблеми несли такі науковці як А.Маслоу, Е.Фромм, В.Франкл, Р.Мей, Г.Олпорт та інші родоначальники гуманістичної психології, а також сучасні вчені О.Бодальов, Г.Балл, Д.Леонт'єв, К.Абульханова-Славська, Т.Титаренко, В.Москалець, Л. Орбан-Лембрик, З.Карпенко та ін.

Метою статті виступає аналіз класичних концепцій особистості, в яких категорія духовності є провідною.

Завдання:

- на основі теоретичного аналізу праць В.Франкла, Е.Фромма, А.Маслоу, Р.Мея вивести головні характеристики особистості;
- розкрити поняття духовності як невід’ємної складової особистості;
- описати роль загальнолюдських цінностей у становленні особистості;
- виявити чинники, що сприяють особистісному становленню і вдосконаленню.

Проблема особистості – одна із центральних проблем системи наукових знань, в яку входить психологія, педагогіка, філософія, соціологія і т.д. З точки зору психології особистість представляє собою стійку систему соціально значущих рис людини, зумовлених її включеністю до системи суспільних відносин і сформованих у процесі спільної діяльності і спілкування з іншими людьми [1, с.235]. На сьогоднішній день у системі соціально значущих рис людини на перший план виходить поняття духовності. Так, французький філософ Е.Муньє зазначає, що особистість – це духовна істота, ядро якої формується завдяки її присланню до певної ієрархії цінностей, які вона вільно обирає, робить своїми і ними живе. Особистість здійснює свою діяльність вільно та вдосконалює її у творчих актах, опираючись на своє покликання [2, с.261].

Три складові людини, якими є дух, душа, і тіло з давніх давен привертала увагу всіх науковців. Якщо розглянути розвиток психології – науки про душу, то ми можемо зауважити, що до середини ХХст. вона спільно з іншими галузями

наук займалася розробкою проблем, які знаходяться на межі між категоріями “тіло” і “душа” (див.рис. 1). Досконало вивчалися взаємозв’язки між цими складовими. Про це свідчать такі галузі психології як психосоматика, клінічна психологія, психологія самосвідомості і т.д. Цими дослідженнями також займалися такі напрямки психології як психоаналіз, біхевіоризм, когнітивна психологія та ін. Були моменти, коли і в них десь мимоволі торкалися третьої складової – духа, але саме представники гуманістичного напрямку психології та екзистенціалізму акцент своєї уваги остаточно перенесли на взаємозв’язок душі і духа. У них чітко фігурує поняття духовності і з середини ХХ ст. починають розроблятися дослідження щодо вивчення цього феномену.



Духовність виступає невід’ємною складовою особистості і одночасно є показником її розвитку. В даному аспекті проблеми важливими стають уже не просто соціально значущі риси людини, а такі показники як свобода, творчість і відповідальність. Саме їм присвячена найбільша кількість досліджень у гуманістичній психології. Так, В.Франкл зазначає, що духовне – це і є вільне в людині [3, с.112]. Е.Фромм наголошує, що свобода – це не якась риса чи диспозиція, а акт самозвільнення в процесі прийняття рішення [4, с.99]. У своєму вченні про ідеали він описує шлях виходу з переживання абсурдності існування. Розкриваючи механізми втечі від свободи, він говорить про оптимальне розв’язання проблеми відчуженості і самотності шляхом досвіду позитивної свободи. Позитивна свобода, за Е.Фроммом, – це набуття людиною своєї індивідуальності за допомогою розвитку особистісних рис, які б привели до вдосконалення людини і тим самим розширили її можливості відносно пізнання світу. Він характеризує позитивну свободу як внутрішню, як ту, яка відкриває перед людиною її власне “Я”, власний потенціал, яка сприяє зро-

станню цінностей, розкриттю талантів, здібностей, яка звільняє від обмеженості існування і дарує вихід в інший вимір – вимір власної душі і духовності. Е.Фромм описує потреби, які лежать в основі позитивної свободи і які називає екзистенціальними. Людина, яка володіє внутрішньою свободою гостро відчуває потребу у встановленні зв’язків, у турботі про інших, у можливості любити когось. Адже саме в любові, за Гегелем, людина зливається з іншим “Я” і цим самим виходить за межі кінцевості, а отже отримує свободу від кінченості існування і тим самим ще більше стає людиною і пізнає власне “Я”. Потреба в подоланні власної тваринної пасивності і тваринної природи дає можливість піднятися над своїми похотями і меркантильними пристрастями, тим самим звільняючись від них і піднімаючись у сфери духовності. Наступна потреба в укоріненні, у приналежності до певної соціальної групи, до об’єднання з ближнім і з усім світом та космосом, що теж збільшує ступінь свободи, оскільки “Я” людини в переживанні цієї єдності відчуває себе частинкою Всесвіту, а тому безмежним і вічним. Потреба в ідентичності говорить про тождество і злиття з власною суттю, про зняття з себе масок, певних обмежень, адже внутрішня природа людини завжди краща, ніж штучно створений образ. Людина розуміє цінність свого істинного “Я” і тим самим випускає його на свободу. Потреба в системі поглядів та відданості передбачає наявність у людини власної ієрархії цінностей, критеріїв для пояснення світу, сукупності переконань. Їм людина віддає усе своє життя, що робить його більш осмисленим і відповідальним. У добровільному служінні вищим цінностям особистість знаходить свободу від тілешних речей.

Отже, досвід позитивної свободи, за Е.Фроммом, дає людині можливість бути унікальною, незалежною, не втрачаючи відчуття спільності з іншими. Любов і праця є обов’язковими компонентами, що забезпечують позитивну свободу і завдяки їм люди об’єднуються з іншими, не жертвуючи своїм відчуттям індивідуальності і цілісності [5].

Схожі ідеї знаходимо і у працях А.Маслоу, який у своєму вченні про самоактуалізацію виводив характеристики людей, які йдуть по шляху самовдосконалення, де акценти ставились саме на таких рисах як творчість, незалежність, відповідальність, любов. Тут говориться про звільнення від ілюзій, комплексів, соціальних і культурних стереотипів, розвиток почуття гумору, а також про вершинні містичні переживання, які вчений називав духовним екстазом. Важливу роль він відводив творчому потенціалу особистості і визнавав пріоритет творчого начала в людині. На його думку, кожен може бути творцем і творчість – це універсальна характеристика людини, це риса, що постійно присутня в кожному від народження. Творчість веде індивідуальність до всіх форм самовираження.

А.Маслоу наголошував на метапотребах людини, зазначаючи, що вони пов’язані з прагненням актуалізувати наш потенціал. Ці мотиви повинні збагатити і

розширити наш життєвий досвід. До буттєвих потреб він відносив цілісність, досконалість, завершеність, красу, доброту, унікальність, істину, честь, самовпевненість, свободу, відповідальність, які можна поставити в основі духовності людини. Отже, за А.Маслоу, все життя людини – це прагнення до самоактуалізації, до самовдосконалення, розвитку в собі тих особистісних рис і ціннісних орієнтацій, які лежать в основі духовного компоненту особистості [6].

Якщо А.Маслоу говорив про самоактуалізацію, то В.Франкл вів мову про самотрансценденцію, тому можна стверджувати, що його вчення починає входити в сфери духа. Він наголошував на тому, що внутрішня свобода людини лежить на межі психології і теології. І якщо спершу ми вдосконалюємо свої особистісні риси, то потім ми ці риси використовуємо для служіння іншим, так реалізовуючи свій смисл життя.

Центральними поняттями у теорії В.Франкла виступають смисл життя і духовність. Він пропонував логотерапію як засіб допомоги в пошуку смислу життя. Говорив, що пошук смислу є ознакою істинного людського життя і одночасно основною рушійною силою існування людини. Відсутність або втрата смислу породжують екзистенціальний вакуум, який людина намагається заповнити різними негативними діями, такими як алкоголізм, наркоманія, розпуста тощо. Знаходження смислу життя звільняє людину від рабства у гріха, а отже дарує їй внутрішню свободу, виводить із екзистенціальної кризи. В.Франкл зазначав, що смисл життя може бути неусвідомлюваним, прихованим, але людина всеодно повинна його реалізувати, актуалізувати цінності. Смисл завжди має конкретний зміст, він є індивідуальним і представляє собою сутність існування стосовно конкретної людини. Смисл життя завжди треба шукати, зважаючи на зовнішні обставини, історичну ситуацію та оточуючих людей, бо саме в зовнішньому середовищі і в служінні іншим людина може повністю розкрити свій потенціал. Вчений описував наступні шляхи виявлення смислу життя:

- наявність справи життя, тобто життя людини розглядається як творчість в широкому розумінні слова і смислом існування може бути справа, якій особистість присвячує все своє життя і навіть іде на подвиг;

- турбота про інших, саме ця ідея посіла центральне місце в житті багатьох людей. В турботі про інших, у служінні та допомозі ближньому можна віднайти сенс свого існування. Адже людина здатна отримувати насолоду від віддачі і в цьому забуванні себе краще пізнати світ і самого себе. Щоб пізнати об'єктивну реальність, за В.Франклом, “Я” людини повинно відійти на другий план;

- людина переживає смисл життя шляхом вироблення чітких позицій стосовно різних життєвих ситуацій, цим самим створюючи свою систему цінностей і своє життєве кредо, яке проносить крізь все своє життя;

- величний смисл страждання відкриває глибину людського існування.

“Якби ви знали як страждати, то не страждали б!” – говорить Христос. Адже у стражданні відкривається глибинний зміст радості і спасіння. Свідомо беручи на себе частину страждань, людина допомагає звільнитися від них іншим людям, саме в стражданні народжуються геніальні твори, винаходи і через своє страждання особистість допомагає іншим перейти на новий рівень свідомості, на новий щабель розвитку людства, розкриваючи при цьому велич Вселенської краси і таємниці Світостворення.

В.Франкл торкається таких понять як духовність, любов, совість, відповідальність, доля. Духовність визначає як постійну можливість бути співприсутнім в іншому, виходити за межі самого себе, а це і є основна здатність духовної реальності. Духовність передбачає рефлексивну установку на “тут буття”. Адже саме у миті нам відкривається вічність і саме переживаючи теперішню мить, ми позбавляємося від спогадів минулого та ілюзій майбутнього. Духовний екзистенціал розглядається як співбуття і стає можливим лише в тій віддачі себе, яка називається любов'ю. Це можливість сказати комусь “так”, поступитися своїм егоїзмом для того, щоб прийняти у своє серце інший егоїзм, а це вже жертвування частинкою себе заради когось. Совість, за В.Франклом, – це окрема форма духовності, духовне несвідоме, яке за своєю суттю є ірраціональним. Якщо для свідомості відкрите суще, яке є лише в даний момент, то для совісті – лише те, що повинно існувати. Тобто, в совісті міститься еталон духовності для кожної людини. Відповідальність дарує людині більшу осмисленість власного життя, а усвідомлення кінченості людського буття допомагає робити більш правильний вибір і формувати власну долю.

Отже, В.Франкл наголошував на духовній основі смислу людського існування, апелюючи до гуманізму в розумінні людини, розглядаючи її як унікальну і неповторну сутність. Тому людське життя не є самоактуалізацією – це самотрансценденція, тобто вихід в інше існування, відмінне від соматичних та психічних детермінант, духовним виміром якого є смисл [3].

Розглядаючи екзистенціальний напрямок психології можна помітити, що тут важливе місце посідають питання буття, любові, свободи, творчості. Роло Мей вважав, що свобода – це основний принцип, обов'язкова умова особистості. Володіння здатністю до творчості, а це і є свобода, є вихідною передумовою людського буття. Свобода, якою володіє людина – це якісна характеристика її буття взагалі. Чим більше психічно здоровою стає людина, тим вища її здатність конструктивно будувати своє життя, і тим краще вона здатна розпоряджатися наявним у неї потенціалом свободи [7, с.48-50]. Р.Мей наголошував, що існування є першоосновою щодо сутності. Існування означає буття і становлення, сутність являє собою матерію. Існування – це динамічний процес, сутність – це результат. Існування пов'язане з ростом і змінами, сутність – це статичність і вичерпаність. На думку вченого, сутність людини складається із здатності постійно вибирати

і змінюватися згідно цього вибору. Кожен сам відповідає за те, що він є і чим він стає. Отже, людина є не що інше, як те, що вона сама з себе робить. Відмова від відповідальності за своє життя є теж вибором, але відповідальності за своє "Я" нам не уникнути, як не уникнути самого себе. Р.Мей говорив про важливість життєвого досвіду на шляху духовного зростання та пошуку істини. Ми не зможемо цього досягнути теоретично і лише через проживання життєвих ситуацій, ми набуємо певних особистісних рис, цим збільшуючи свій потенціал свободи. Він зазначав, що свободі завжди притаманна тривога – це "запаморочення від свободи". Рости і переглядати свої цінності означає відчувати нормальну тривогу. Будь-який особистісний ріст супроводжується переглядом цінностей, а це дає відчуття нормальної тривоги. Така тривога притаманна моменту осяяння, ейфорії, яка супроводжується трепетом перед перспективою змін, які при цьому відкриваються. Р.Мей говорив про свободу як про готовність до змін – це вибір між кількома можливостями. Він виділяв свободу дії – екзистенціальну і свободу буття – це свобода робити щось, це свобода дії згідно свого вибору. Однак екзистенціальна свобода може обмежувати сутнісну свободу. Ми лише тоді можемо отримати сутнісну свободу, коли наше щоденне існування зустрічає перепони. Сутнісна свобода – це внутрішня свобода особистості. Доля, за Р.Меем, – це будова Всесвіту, що проявляє себе в кожному з нас. Кінцевим результатом долі є смерть, але при більш детальному розгляді наша доля включає в себе і певні біологічні здібності, такі як інтелект, фізична сила, будова тіла. Різноманітні психологічні і культурні фактори теж мають свій внесок у формуванні долі. Доля – це те, до чого ми рухаємося, наша кінцева ціль. В межах долі ми маємо право на вибір і це дає нам можливість протистояти своїй долі і змінювати її. Життя завжди вносить свої корективи, створюючи оптимальні шляхи для реалізації потенціалу особистості, даючи людині нагоду яскраво проявити свої найкращі риси і допрацювати недоліки. Р.Мей вважав, що поняття долі і свободи є взаємодоповнюючими, вони не можуть існувати одна без одної. Свобода без долі – це розпушеність, всюдозволеність, яка веде до анархії, несе в собі повне знищення свободи. Доля і свобода породжують одна одну. Кидаючи виклик долі, ми отримуємо свободу, прагнучи свободи ми проходимо шлях через певний простір, обмежений долею [8].

Висновки. Таким чином, аналіз наукових розробок, які стосуються проблеми особистості, дають можливість зробити висновок, що з середини ХХ ст. в гуманістичній психології та екзистенціалізмі розуміння і тлумачення категорії "особистість" зазнали якісно нових змін. Мова йде про те, що в даній категорії провідним аспектом вивчення стає вже не стільки соціальне, скільки духовне. Саме духовна складова починає слугувати показником і критерієм розвитку особистості.

Поряд з такими загальними характеристиками особистості, як актив-

ність, спрямованість та глибинні смислові структури, які розглядаються в соціальної психології, гуманістична психологія в якості головних виводить такі характеристики, як любов, свобода, творчість і відповідальність. Саме вони на сьогоднішній день складають ядро наукових досліджень в даній галузі. При чому любов розуміється як первинний, вихідний принцип людського існування; свобода – як головна умова росту і розвитку особистості; творчість – як універсальна, присутня від народження в кожній людині характеристика, яка дає можливість створювати нові матеріальні і духовні цінності; а відповідальність – як безумовний контроль всієї життєдіяльності особистості, як в особистісному аспекті – відповідальність за свої дії, вчинки, думки, рішення, так і в колективному – відповідальність за інших, допомога їм у особистісному і духовному зростанні, переживання колективної відповідальності за нашу планету і цивілізацію.

Перспективи подальших розробок висвітленої проблеми вбачаємо в аналізі її сучасних напрацювань. Крім цього потребує вивчення такий аспект даної проблеми, як оптимізація процесу духовного зростання особистості.

1. Корнев М.П., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304с.
2. Климишин О.І. Духовний розвиток як фактор самопізнання особистості // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Ів.-Фр.: Плай, 2000. – Вип.5. – Ч.2. – С. 261-270.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
4. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории Личности. – СПб.: Питер, 1999. – 608 с.
6. Маслоу А.Г. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 428 с.
7. Мей Р. Искусство психологического консультирования. – М.: Апрель Пресс, Изд-во "ЭКСМО-Пресс", 2002. – 256 с.
8. Фрейдджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.

Стаття посвящена аналізу главних ідей класических концепцій личности, разработанных в области гуманистической психологии. Особое внимание уделяется понятию духовности личности

ПРАВОВА КУЛЬТУРА І ПРАВОВА СВІДОМІСТЬ ЯК СКЛАДОВІ ПРАВОВИКОНАВЧОЇ ПОВЕДІНКИ

Постановка проблеми: в умовах формування правової держави проблема підвищення рівня правової культури та правосвідомості суспільства набуває особливої значущості та актуальності.

До теперішнього часу ця проблема залишається слабо розробленою. Це обумовлено перш за все тим, що дана проблема аналізується переважно у прикладних цілях, тому розробка соціологічного аспекту правової культури та правової свідомості є соціальною необхідністю. Тільки усвідомлення, сприйняття людьми універсальних культурно-історичних правових цінностей, традицій здатне подолати бездуховність, що зростає, зробити реальними такі соціально-правові цінності, як гідність, висока значущість особистості в соціальному житті.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми: проблеми правової культури присвячено чимало досліджень (С.С.Алексєєв, Г.О.Голубєва, В.М.Кудрявцев, А.В.Сахаров, А.Р.Ратінов та ін.); вивченням проблеми правової свідомості займалися такі вчені як: В.В.Бєдь, М.І.Єнікєєв, В.М.Кудрявцев, А.Р.Ратінов, Г.Х.Єфремова та ін.

Мета статті: 1) розкрити поняття, структуру правової культури; 2) показати специфіку правосвідомості як складової культури; 3) з'ясувати суть правової поведінки особистості.

Ключові слова: правова культура, правовідносини, правосвідомість, правова поведінка, правомірна та протиправна поведінка.

Виклад основного матеріалу: злочинна поведінка та її соціально-психологічні джерела можуть бути адекватно зрозумілі лише в контексті більш широких наукових категорій, які відображають ці чи інші явища суспільного життя в їх генетичній та функціональній залежності.

Вихідними загальнонауковими категоріями, які охоплюють всю сукупність таких взаємозв'язків, на наш погляд, слугують культура та свідомість.

Під правовою культурою розуміють історично складену систему явищ з сфери дії права та їх відображення в свідомості і поведінці людей.

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

С.С.Алексєєв розглядає правову культуру як ступінь знайомства людей з правом, його розуміння, що забезпечує обов'язковість дотримання всіма особами правових вимог.

В склад правової культури входять наступні найбільш вагомні культурні комплекси [4]:

- право як система норм, які відображають державні інтереси;
- правовідносини, тобто система суспільних відносин, які регулюються правом;
- правові заклади як система державних органів та суспільних організацій, які забезпечують правовий контроль, регулювання та виконання права;
- правова поведінка, як правомірна, так і протиправна;
- правосвідомість, тобто система духовного відображення правової дійсності.

Правова культура знаходиться у тісному взаємозв'язку з усіма галузями культури. Правове опосередкування торкається всіх сторін суспільного життя.

Можна стверджувати, що взаємодія правової та інших галузей культури відбувається в результаті взаємозв'язку і взаємовпливу одиотинних культурних комплексів, які належать до різних культурних сфер (політичної, моральної, правової). Елементи, які формують правову культуру, водночас належать і до інших структур. Так, право входить в систему соціальних норм; правовідносини – до системи суспільних відносин; правові заклади – до системи соціальних інститутів; правосвідомість – до системи суспільних відносин (див. табл. 1) [4].

Таблиця 1

Структурні зв'язки правової культури

Культурні галузі				
Культурні комплекси	Політична культура	Правова культура	Етична культура	Естетична культура
Соціальні норми	Політичні норми	Право	Мораль як система норм	Естетичні норми
Суспільні відносини	Політичні відносини	Правові відносини	Моральні відносини	Естетичні відносини
Соціальні інститути	Політичні органи і заклади	Правові органи і заклади	Суспільні організації і інститути	Художньо-освітні заклади
Соціальна поведінка (діяльність)	Політична поведінка	Правова поведінка	Моральна поведінка	Естетична поведінка
Суспільна свідомість	Політична свідомість	Правова свідомість	Моральна свідомість	Естетична свідомість
Суспільна психологія	Політична психологія	Правова психологія	Моральна психологія	Естетична психологія

Функціональні зв'язки споріднених елементів у цих системах забезпечують відповідність тих галузей культури, до яких вони належать. У випадку ж невідповідності ми маємо справу з дезорганізацією нормальної діяльності систем. Одним із проявів такої дезорганізації є, наприклад, злочинність.

У правовій культурі виділяють такі її рівні [5]:

1. Рівень повсякденної правової культури – виявляється у нашому повсякденному житті, неглибоке, поверхнєве відображення правових явищ, що не дозволяє правильно обмірковувати і оцінити всі сторони правової практики; сприяє дотриманню вимог правових норм, більш повному перетворенню їх у життя;
2. Рівень професійної правової культури – наділені ті особи, які безпосередньо займаються правовою діяльністю;
3. Теоретичний рівень правової культури – найвищий рівень пізнання правових явищ, сукупність наукових знань про сутність, характер і взаємодію всіх правових явищ, всього правового механізму.

Розгляд правової культури та її компонентів було викликано необхідністю визначення місця правової свідомості та правової психології, їх взаємозв'язку з різними феноменами культури. Правосвідомість входить в склад правової культури різних верств та груп людей, де вона лише і може бути пізнана.

Виступаючи одним з компонентів правової культури, правосвідомість виконує функції відображення і оцінки всіх її решта компонентів: права як сукупності норм, правових інститутів, правової поведінки, а також породжувані юридичними нормами правовідносини, які реалізуються в житті не ізольовано, а в системі суспільних відносин.

Правосвідомість як особлива форма суспільної свідомості являє собою систему понять, поглядів, ідей і почуттів, з допомогою яких людина виражає ставлення до діючого чи бажаного права, а також до діяльності, пов'язаної з цим правом.

Правосвідомість – сфера суспільної, групової та індивідуальної свідомості, яка пов'язана із відображенням правозначущих явищ та регуляцією правозначущої поведінки; сукупність поглядів, знань, які відображають ставлення людей, соціальних груп, суспільства до права та законності, їх уявлення про правопорядок, про правомірне та протиправне. Правосвідомість – психологічна основа реалізації права. Вона тісно пов'язана з базовими цінностями даного суспільства, яке охороняється правом.

Правосвідомість людей визначається правовим статусом суспільства, практикою правозастосування, реальними умовами життєдіяльності людей, моральним досвідом та традиціями суспільства.

Правова свідомість, поряд з юридичними нормами, впливає на поведінку людей і у випадку недосконаlosti або відсутності правових норм може виконувати роль засобу подолання правил у законодавстві. Вона є одним з важливих факторів, який забезпечує справедливе використання норм, захист основних правил людини.

Юридичні норми, в свою чергу, впливають на розвиток свідомості особистості, формуючи в неї правильне уявлення про право, його принципи, юридичну відповідальність і законність.

В структурі правосвідомості виокремлюють [6]:

- правову ідеологію;
- правову психологію.

Правова ідеологія – це система правових принципів, поглядів, ідей і вимог суспільства, різних соціальних груп по відношенню до явищ правової дійсності. Вона формується на основі теоретичного мислення концепції минулого і правових реалій теперішнього. Істотну роль у формуванні правової ідеології відіграє рівень правової культури.

Правова психологія – це сукупність почуттів, звичок, емоцій, які виражають ставлення індивіда до явищ правової дійсності (норм, законності та ін.). Правова психологія формується стихійно на основі безпосереднього прагнення учасників правових відносин до об'єктивної реальності в своїй поведінці, почуттях та емоціях.

За допомогою правової психології реалізуються традиції та звичаї, вміння особистості критично оцінювати свою поведінку з точки зору її правомірності.

Правосвідомість класифікується на [1]:

1. Суспільну;
2. Групову;
3. Індивідуальну.

Суспільна правосвідомість – сфера суспільної свідомості, яка відображає правозначущі явища суспільного буття; суспільна правосвідомість взаємодіє з правовою ідеологією – системою державних правових ідей, поглядів та установок, визначає спрямованість правотворчості та механізмів праворегуляції.

На відміну від суспільної групова правосвідомість стихійна, залежить від вузькогрупових інтересів, які інколи протистоять суспільним інтересам. Групова свідомість може бути і асоціальною.

Індивідуальна правосвідомість ще більш різноманітна. Вона в значній мірі визначається правосвідомістю малих соціальних груп, в які входить особистість, умовами її формування. Індивідуальна правосвідомість відрізняється різними рівнями розвитку.

На елементарному рівні індивідуальна правосвідомість виражається в узгодженості певної правозначущої діяльності з емпіричним уявленням особистості про норми правомірної поведінки. Більш вищі рівні індивідуальної правосвідомості виявляються при усвідомленні особистістю складних правових ситуацій, правових інститутів, правового статусу людини в суспільстві, сукупністю компетентних поглядів на правову систему, усвідомленням соціальної значущості права, оцінкою його сутності, оволодіння правовою ідеологією. Це концептуальний рівень правосвідомості.

В свою чергу, в індивідуальній правосвідомості розрізняють три взаємопов'язані сторони [4]:

Таблиця 2

Функціональна структура правосвідомості правової психології

Основні функції правосвідомості	Психічні компоненти	Результати функціонування	Емпіричні показники	Кількісні характеристики
Пізнавальна	Інтелектуальний	Правова підготовка	Юридичні знання та вміння	Рівень освіченості
Оціночна	Інтелектуально-емоційний	Ціннісне ставлення до права та до практики його застосування	Оціночні судження (думка)	Рівень солідарності
Регулятивна	Інтелектуально-емоційно-вольовий	Правові установки та орієнтації	Поведінкові позиції (рішення)	Рівень стійкості

- а) пізнавальну;
- б) оціночну;
- в) регулятивну.

Пізнавальна сторона правосвідомості пов'язана з адекватним відображенням цінностей у свідомості індивіда. Проте у повсякденній правосвідомості знання права заміщується побутовими уявленнями, індивідуальним досвідом, традиціями та звичаями, груповими нормами, нормами культурної поведінки.

У повсякденній поведінці людей істотне значення набувають моделі поведінки, які люди створюють на основі загальних уявлень про належне її дотримання.

Оціночна сторона індивідуальної правосвідомості відображається в особистісному ставленні людини до правових явищ, визначення їх змісту та значення.

Регулятивна функція правосвідомості пов'язана з контролем право-значущої дії та оцінкою її результатів. Регулятивна сторона — прояв правосвідомості в дії, правомірної поведінки. Тобто ця сторона здійснюється за рахунок соціально-правових установок та ціннісних орієнтацій.

Структуру правосвідомості можна відобразити у вигляді таблиці [4].

В основі соціально-адаптаційної діяльності людей лежить мінімальна сума знань про об'єкти та об'єктивні умови такої діяльності. Це стосується і правової сфери. Проте правова підготовка людей не вичерпується їх формальними юридичними знаннями. Можна володіти знаннями, але не вміти їх використовувати. Необхідно враховувати рівень практичного оволодіння цими знаннями.

Таблиця 3

Дослідження правосвідомості

Вивчення когнітивного аспекту	Вивчення аспекту переконання	Вивчення оціночного аспекту	Вивчення вольового аспекту
Правові знання	Ступінь оволодіння основними принципами та ідеалами права, переконання в необхідності дотримання закону	Ставлення до правових явищ як цінностей	Характер і ступінь правової активності

Пізнаючи дійсність, люди не лишаються байдужими до отриманої інформації. Вони співвідносять її з минулим досвідом, потребами, інтересами, цілями діяльності. Отримані властивості об'єктів певним чином переживаються. Утворюються нові, інтелектуально-емоційні утворення — психічне ставлення до об'єктів пізнання та практичної діяльності.

Таким чином, ставлення виражається в оцінці. Оцінка складається з визнання значущості будь-чого з точки зору індивіда, групи чи суспільства. Оцінка знаходиться між пізнанням та практикою. Це завжди порівняння, в результаті якого суб'єкт обирає лише те, що відповідає потребам та інтересам, цінностям його свідомості.

Проте, ціннісні ставлення як інтелектуально-емоційні утворення не мають сили, які б відігравали роль рушійних механізмів діяльності. Таку роль відіграє вольовий компонент, що формує готовність діяти в певному напрямку. Включення цього компонента призводить до нових, тепер вже інтелектуально-емоційно-вольових утворень, до соціальних установок.

Найважливішим джерелом розвитку правосвідомості індивіда є правова інформація. Можна виділити два способи її отримання населенням [5]:

- 1) у процесі освіти і сприйняття словесної інформації;
- 2) у процесі суспільно-політичної і соціально-правової діяльності особистості.

Провідне місце серед джерел правових знань посідають телебачення, радіо, газети.

Специфічно цілеспрямованими процесами передачі і засвоєння правової інформації є освіта і виховання: лекції на правову тематику та вивчення основ права у навчальних закладах, на курсах підвищення кваліфікації та ін.

У соціологічному підході до вивчення правосвідомості особливе значення має дослідження правових поглядів людей, які виступають у двох суттєво різних формах:

- 1) як елемент безпосередньої свідомості;
- 2) як зовнішньо об'єктивовані факти, що виявляються у поведінці та інших видах діяльності.

Структуру соціологічного дослідження правосвідомості можна представити таким чином (див. табл. 3) [5].

Когнітивний аспект правосвідомості характеризується даними, що свідчать про правові знання респондентів, про витoki і обсяг правових знань, їх системність, стійкість.

Глибина внутрішнього переконання в необхідності дотримання вимог норм права, ступінь усвідомлення його головних принципів та ідей становлять зміст аспекту переконання.

Оціночний аспект характеризується ставленням суб'єкта до правових явищ як цінностей (до права в цілому, до конкретної правової норми, до діяльності правозастосовних та правоохоронних органів).

Про вольовий аспект правосвідомості свідчать ступінь і спрямованість соціально-правової активності (н-д: участь в різних формах правотворчості).

Проте у психології виокремлюють такий феномен як дефекти правосвідомості – це не стільки “правові проблеми”, скільки негативне ставлення до соціальних вимог. Причиною протиправної поведінки є не дефекти правосвідомості, а реальні життєві умови, які ці дефекти породжують.

Поведінка людини надзвичайно різноманітна. Вона має різні форми виявлення, інтенсивність, мотиви, цілі та наслідки. Але всі варіанти поведінки виявляють певні інтереси, орієнтації, прагнення й позиції в системі відносин державно організованого суспільства. Саме тому будь-яка поведінка в суспільстві є об'єктом моральної та правової оцінки.

Найбільш цікавою є поведінка людей у галузі правового впливу, тобто поведінка, врегульована правом. У науці таку поведінку прийнято називати правовою.

Правовій поведінці властиві певні соціальні ознаки [2]:

- соціально-цілісна значущість – вчинки людини вбудовані в систему суспільних відносин і тому впливають на неї позитивно чи негативно;
- соціальна результативність – будь-які поведінкові акти людини змістовно націлені на певний результат, що потенційно відповідає усвідомленим потребам та інтересам особи, у тому числі у сфері певних правовідносин;
- психологізм та суб'єктивність – зумовлені тим, що люди мають волю і свідомість, завдяки яким і контролюють свою поведінку.

Отже, правову поведінку можна визначити як соціально значущу свідому поведінку індивідуальних чи колективних суб'єктів, що врегульована нормами права і тягне за собою юридичні наслідки.

Виокремлюють такі види правової поведінки [5]:

- 1) правомірна – соціально корисна поведінка, що відповідає правовим приписам;
- 2) правопорушення, протиправна – соціально небезпечна, шкідлива поведінка, яка порушує (свідомо чи несвідомо) вимоги норм права;
- 3) зловживання правом – соціально шкідлива поведінка, але яка здійснюється в межах норми закону;
- 4) об'єктивно протиправна поведінка – не заподіює шкоди, але фактично здійснюється з порушенням законодавства.

Докорінні відмінності, що відрізняють окремі форми правової поведінки, полягають у ставленні суб'єктів поведінки до правових приписів, що реалізуються у правових наслідках кожної з них, у специфіці й масштабі практичного виявлення, в неадекватності закономірностей їх формування.

Більшість вчинків у сфері права складають правомірні дії, які виступають основою нормативного функціонування будь-якого суспільства.

Висновки: сучасна людина живе в складному світі суспільних відносин. Ці відносини розвиваються не стихійно, а посередництвом керівництва зі сторони держави, беручи до уваги той факт, що засоби такого керівництва різноманітні; найбільш вагоме серед них правове регулювання суспільних відносин.

Формуванню правової культури та правосвідомості молоді слугує не лише знання загальних положень про право, закон, але й розуміння того, що мова йде про правове регулювання таких відносин, кожен учасник яких має свої інтереси.

В соціально-психологічному плані правова культура, як і правова система в цілому, характеризується єдністю правової норми та реальною поведінкою людей; співпадінням норм і цінностей; досягненням соціальної ефективності права.

Інтегровані якості правової культури не обмежуються роллю нормативного орієнтира. Її метою є активне втручання в соціальне середовище, вплив на сформовані установки, спрямування членів колективів та соціальних груп до застосування прогресивних норм правової поведінки. Правова культура забезпечує входження індивіда і колективів в єдину систему соціальної організації.

Правосвідомість людей визначається правовим устроєм суспільства, практикою правовикористання, реальними умовами життєдіяльності людей, моральним досвідом та традиціями суспільства.

На процес формування правосвідомості вирішальний вплив здійснює сукупність взаємодіючих факторів, що включають у себе:

- 1) безпосередні умови життя і праці;

- 2) організовану систему освіти і виховання;
- 3) засоби масової комунікації.

Суттєвий вплив на формування правової свідомості має практична діяльність людей у сфері права, соціально-політична і соціально-правова активність.

Зростання соціальної активності породжує потребу у правових знаннях, яка може бути задоволена шляхом детального вдосконалення правосвідомості.

Соціологічне дослідження правової культури та правосвідомості дає можливість отримати відомість про стан правосвідомості окремих особистостей, різних соціальних груп, суспільства в цілому на певний момент, щодо конкретного соціально значущого факту, події. Використання таких відомостей сприяє вирішенню важливих проблем суспільного життя.

Отже, правосвідомість, звичайно, регулює правозначущу поведінку членів суспільства, але сама правосвідомість визначається умовами їх повсякденного життя.

1. Еникеев М.И. Общая, социальная и юридическая психология: Учебник для студ. и преподавателей вузов. 5 изд. – М.– СПб. и др.: Питер, 2003.
2. Еникеев М.И. Юридическая психология: Учебник для вузов. – М.: Издательство НОРМА, 2002.
3. Кудрявцев Ю.В. Действие социальной нормы // Юридическая психология: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001.
4. Ратинов А.Р., Ефремова Г.Х. Правовая психология и преступное поведение. Теория и методология исследования. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988.
5. Соціологія права /За ред. Н.П.Осипова, М.І.Панов, Л.М.Герасіна. – К.: Концерн “Видавничий Дім “Ін Юре”, 2003.
6. Общая теория государства и права. Академический курс: В 2-х т. – Т.2. Теория права. – М.: Изд-во “Зерцало”, 1998.

В статті автор розглядає проблему формування правової культури, її структуру; показує специфіку правового свідомості як елемента правової культури; розкриває суть правового поведіння людини і таких його видів: правохронне поведіння, правонарушення і др.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ: СУПЕРЕЧНОСТІ ТЕСТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Постановка проблеми. Тести – один із найефективніших методів сучасної психології, який дозволяє швидко, зручно і відносно “малозатратно” дослідити різноманітні психологічні характеристики людини, в тому числі її здібності до різних видів діяльності. Сьогодні тести успішно застосовуються в різних галузях суспільного життя – освіті, медицині, економіці, бізнесі і т.п. Разом із тим шаблонне, неіндивідуалізоване використання тестів призводить до певних соціальних суперечностей, які негативно позначаються як на долі окремих людей, так і цілих соціальних груп. Так, за показниками рівня інтелектуального розвитку (IQ) дитину можуть не прийняти в певний клас чи тип навчального закладу, людині відмовити в роботі або навіть і звільнити. Це породжує конфліктні ситуації не тільки на міжособистісному ґрунті, але призводить до поділу людей на “якісні групи” за показниками IQ.

Довгі роки монополія у вивченні інтелектуальних можливостей людини належала тестології. В рамках цього напрямку оформилося поняття *інтелект* в якості наукової психологічної категорії, а також народилася ідея про можливість “об’єктивного вимірювання” інтелектуальних здібностей. Завдяки тестології з’явилася величезна кількість різноманітних тестів інтелекту. В той же час саме тестологія, яка займалася дослідженням інтелекту протягом цілого сторіччя, була вимушена визнати своє безсилля у визначенні його природи. Зокрема, А. Дженсен, один з авторитетних фахівців в цій галузі, заявив, що для наукових цілей поняття інтелекту взагалі не придатне і від нього слід відмовитися [1]. В наукових публікаціях останніх років усе частіше висловлюється думка про те, що інтелектуальні тести вимірюють будь що (здатність до навчання, загальну обізнаність, мислительні операції, пам’ять, належність до певної культури і т.ін.), але не інтелект як такий. З цих та інших міркувань слід відмовитися від використання даних тестів на практиці, і тим більше робити якісь висновки на основі їх результатів [2; 3].

Предметом аналізу даної статті є тестологічний підхід в психології до діагностики та інтерпретації даних отриманих на основі використання інтелектуальних тестів.

Мета статті полягає у висвітленні основних теоретичних підходів до обґрунтування використання тестових методик з метою діагностики рівня інтелектуального розвитку (IQ), а також у наголосі і розкритті тих суперечностей, що пов’язані із використанням даних тестів на практиці.

Ключові слова: тест, тестологічний підхід, інтелект, IQ, інтелектуальні здібності.

Дві обставини сприяли практично беззастережному прийняттю уявлення про можливість *вимірювання* людського інтелекту в якості домінуючого професійно-психологічного умонстрою: по-перше, лавиноподібне зростання кількості різноманітних інтелектуальних тестів, надзвичайно зручних у використанні; по-друге, активне застосування статистичного апарату обробки результатів тестових досліджень (головним чином, факторного аналізу).

Поступово в тестології складаються дві прямо протилежні за своїми кінцевими теоретичними результатами лінії трактування природи інтелекту: одна пов'язана з визнанням *загального фактора інтелекту*, в тій або іншій мірі представленого на всіх рівнях інтелектуального функціонування (К. Спірмен), інша - із запереченням якого-небудь загального начала в інтелектуальній діяльності і ствердженням існування *численних незалежних інтелектуальних здібностей* (Л. Терстоун). На обговорення принципів влаштування людського інтелекту (чи є інтелект єдиною здібністю або "колекцією" різних здібностей) було затрачено багато десятків років.

Наявний рівень теоретичних і емпіричних матеріалів свідчить про кризову ситуацію, що склалася в тестології, суть якої можна змалювати двома словами: "Інтелект зник".

Чому ж тестологічний підхід призвів до фактичної деонтологізації інтелекту, тобто до відмови визнати за інтелектом статус психічної реальності? Абсолютно очевидно, що відповідь на питання про те, чи існує інтелект як реальна психічна якість, або не існує, за своїми наслідками явно виходить за рамки академічних дискусій.

Стосовно тестології слід виділити три підстави, які обумовили ілюзію "зникнення" інтелекту.

Перша підстава – методична, яка визначена суперечностями тестового методу діагностики інтелектуальних здібностей.

Друга підстава – методологічна, яка пов'язана з прийнятим в тестології розумінням інтелекту як деякої психологічної (інтелектуальної) риси, що виявляє себе в певній "задачній" ситуації.

Третя підстава – змістовно-етична, обумовлена неможливістю однозначного пояснення індивідуальних результатів тестового виконання і відповідно непропорційною інтерпретації інтелектуальних можливостей конкретної людини в термінах "низький – високий" рівень інтелектуального розвитку.

І. Спершу зупинимось на суперечностях методичного характеру.

По-перше, все в більшій мірі давала себе знати проблема низької надійності тестів інтелекту в плані прогнозу інтелектуальних досягнень людини в реальних життєвих умовах. А. Анастасі спробувала обмежити сферу застосування результатів інтелектуального тестування, висловивши при цьому турботу щодо розповсюдження не тільки в побутовому, але і в професійному

середовищі схильності ототожнювати IQ-результати з інтелектом. На її думку, більшість тестів, названих в 20-х роках тестами інтелекту, фактично слід називати тестами здібності до навчання [4]. Інтелект, як ми бачимо, "зник", його замінило поняття "здібність до навчання".

Висока прогностична надійність інтелектуальних тестів по відношенню до навчальних успіхів не дивна, бо вже на етапі відбору завдань і критеріїв оцінки відповідей тестові процедури спочатку виявилися орієнтованими на деякий соціально необхідний тип інтелектуальної діяльності, який визначає успішність навчання в учбових закладах традиційного типу. Проте навіть в цих умовах звертають на себе увагу далеко не однозначні співвідношення між IQ і показниками навчальної успішності у вигляді шкільних оцінок.

Додамо до цього, що кореляції між IQ і шкільними досягненнями звичайно високі на початковому етапі шкільного навчання (2 - 7-у класах), на етапі ж коледжу вони, як правило, знижуються [5].

По-друге, достатньо швидко з'ясувалося, що інтелектуальні тести надмірно чутливі до особливостей соціалізації випробовуваних. На думку К.М. Гуревича, тести інтелекту треба демаскувати. Те, що вони вимірюють, важливе і потрібне, але слово "інтелект" в їхньому найменуванні має дуже умовне значення. Реально ці тести виявляють ступінь належності людини до певної культури, і тому їх правильно було б назвати "тестами психічного розвитку, адекватного даній культурі" [6]. Наприклад, в багатьох дослідженнях наголошується, що IQ дитини, як правило, позитивно пов'язаний з освітнім рівнем батьків (передусім, батька) і з соціально-економічним статусом сім'ї.

Найбільш вражаючим, мабуть, представляється той факт, що навіть результати виконання тесту "Прогресивні матриці" Равена, який відноситься до числа так званих вільних від культури тестів, "відчувають" надзвичайно сильний вплив культурного середовища: показники чорних громадян США значно нижчі, ніж показники білих громадян США і європейців (аналогічно на вибірці індіанців); у білих, що живуть у високогірній місцевості ("ізолятив"), показники нижчі, ніж у європейців; показники дітей з найбагатших графств США значно вищі середніх європейських даних [7].

По-третє, виявилася неспроможна орієнтація на вимірювання кінцевого результату інтелектуальної діяльності у вигляді показників правильності виконання тих або інших тестових завдань, бо оцінки відповіді в термінах "доброго" (вірного) або "поганого" (невірного) результату виявлялися побудованими, як правило, відповідно до вимог певних соціальних еталонів.

Як відомо, інтелектуальні тести спочатку створювалися як засіб диференціації норми і відставання в пізнавальному розвитку, тому не дивно, що предметом тестування стали деякі базові пізнавальні функції (вербальні і невербальні). При цьому міра правильності індивідуальної відповіді оцінювалася

з погляду типових для деякої репрезентативної вибірки нормативів виконання відповідних тестових завдань за принципом “порівняння з іншими”.

Іншими словами, в результативних показниках тестового виконання індивідуальний інтелект як такий “зникає”, залишається тільки та частина інтелектуальних здібностей, які відповідають за відповідність (адаптованість) індивідуальних інтелектуальних дій деяким заданим ззовні, соціально-типовим нормативам поведінки. Звідси можна зробити висновок, що для діагностики інтелектуальних можливостей набагато важливіше не характеристики кінцевого продукту, в якому вже не представлені властивості індивідуального інтелекту, а своєрідність тих когнітивних механізмів, які цей продукт породжують.

По-четверте, під питанням виявилася очевидність постулату “добрий інтелект – швидкий інтелект”. За справедливим зауваженням К. М. Гуревича, в тестології приймається за істину, що не вимагає доказів, положення про те, що швидкість інтелектуальних процесів має вирішальне значення для оцінки інтелектуального потенціалу [6]. Проте існує ряд моментів, що дозволяють засумніватися в тому, що швидкість реакції (і відповідно вимога обмеження часових лімітів виконання) у всіх випадках є референтним виявом інтелектуальних здібностей.

Так, згідно з поглядами О. М. Леонтьєва, інтелект виникає вперше там, де поведінковий акт ділиться на дві фази: фазу підготовки можливості здійснення тієї або іншої дії і фазу її реалізації. Тобто суть інтелекту як психічної здібності, що зароджується у філогенезі, полягає в тому, що орієнтування в ситуації *переміщується з рівня розгорнутих рухових проб у внутрішній план* – виникає той відомий феномен “паузи” (уповільнення, відстрочки реакції), який в тварин є поведінковим виявом інтелектуальної активності [8].

Додатковим аргументом на користь психологічної неоднозначності показника швидкості виконання є також факти, отримані при вивченні такого когнітивного стилю, як “імпульсивність – рефлексивність”. Огляд досліджень в цій галузі показує, що саме рефлексивні випробовувані (схильні до сповільненого типу реакції і більшої точності відповідей в ситуації прийняття рішення) на відміну від імпульсних випробовуваних (схильних швидко приймати рішення, припускаючи при цьому значну кількість помилок) характеризуються більшою інтелектуальною продуктивністю [9].

Свого часу принципове зауваження зробив у зв'язку з обговорюваною проблемою Дж. Равен, який стверджував, що для вимірювання інтелектуальної обдарованості слід застосовувати не лімітовані в часі тести на відміну від вимірювання інтелектуальної ефективності, де вимагається вводити часові обмеження [7].

Таким чином, і тут ми стикаємося із “зникненням” інтелекту, бо, якщо орієнтуватися на його швидкісні характеристики, замість показників інтелектуальної

зрілості на перший план виходять показники ситуативної інтелектуальної ефективності.

По-п'яте, з'ясувалося, що в оцінках IQ представлені такі психологічні властивості людини, які, впливаючи на величину IQ, проте не мають прямого відношення до інтелектуальної компетентності. Зокрема, в багатьох дослідженнях наголошується негативний кореляційний зв'язок між показниками IQ і тривожністю. Як слід інтерпретувати ці дані? Чи коректним буде висновок про те, що чим більш тривожною є людина, тим нижчі її інтелектуальні можливості? Мабуть, просто тестові ситуації через свою специфіку менш сприятливі для людей з певними особистісними якостями. Зокрема, тривожність – точніше, когнітивний компонент тривоги, пов'язаний з негативними очікуваннями щодо своїх можливостей і оцінкою самої тестової ситуації – сприяє зростанню психічної напруженості, погіршуючи результати тесту.

Аналогічно, більш низький IQ, спостерігається у випробовуваних, у чий настроєх переважають агресивність або смуток, а також у випробовуваних із зовнішнім локусом контролю. Навпаки, екстраверсія, як правило, співвідноситься з більш високими IQ-оцінками.

Так що ж вимірюють тести інтелекту: сформованість індивідуальних інтелектуальних ресурсів або сформованість індивідуальних механізмів психічної саморегуляції? І знов у ситуації тестологічного дослідження інтелект “зникає”, оскільки в результатах тестового виконання із значною питомою вагою виявилися представленими особистісні властивості випробовуваного.

II. Друга підстава кризи тестології **методологічна**. Розуміння інтелекту як певної уніполярної психологічної риси, що виявляється в ситуації розв'язання (вирішення) задач, привело до диспозиціонального трактування інтелекту: *інтелект – це специфічний тип поведінки, схильність діяти в тих або інших умовах інтелектуально*.

Зокрема, Дж. Томпсон стверджує, що інтелект – ця психічна якість, що не прямо ідентифікується, а всього лише абстрактне поняття, яке спрощує і підсумовує певні поведінкові вияви [10]. За С. Боменом, інтелект – це “...не реальна властивість розуму..., а просто характеристика особистості разом з її власними діями” [11;9]. Аналогічної точки зору дотримуються й інші автори, які зазначають, що інтелект – це поняття, яке не можна визначити через які-небудь відмітні особливості, але тільки через певну кількість поведінкових “прототипів”.

Стратегія дослідження інтелекту при такому його трактуванні здається очевидною: вивчати інтелект слід через нерелік конкретних прикладів інтелектуальної поведінки (окремим випадком яких є ситуація розв'язання тестових задач). Проте достатньо швидко і тут дослідники зіткнулися з цілим рядом суперечностей, які вже не можна було вирішити за допомогою вдосконалення початкових вимірювальних засобів (інтелектуальних тестів).

По-перше, факти змушували визнати, що інтелект – це в принципі відкрите поняття, оскільки під нього можна підвести практично нескінченну кількість все нових і нових описуваних різними дослідниками типів поведінки. Ситуацію в галузі дослідження інтелекту в цьому випадку інакше як драматичною не назвеш, бо будь-яка екстенсивна дослідницька стратегія виявляється явно безплідною. Черговий психолог, створивши новий інтелектуальний тест і описавши певний новий тип інтелектуальної активності, всього лише розширював феноменологічне поле досліджень, але ні на крок не просувався в розумінні природи інтелекту.

По-друге, з'ясувалося, що приклади поведінки, які підводяться під категорію “інтелектуальної”, є такими, швидше, через вимоги домінуючої культури. Ще одне логічне зусилля, і можна було б стати на позицію, згідно якої *інтелект – не більше ніж культурний артефакт*.

Такий стан речей призвів до того, що Р. Стернберг і його співробітники реалізували ідею диспозиціонального трактування інтелекту на рівні емпіричного дослідження. Зокрема, ними була зроблена спроба визначити поведінкові прототипи, що лежать в основі понять “інтелектуальна особистість”, “особистість з високим академічним інтелектом”, “особистість з високим життєвим інтелектом”. Вибір найбільш відповідних поведінкових характеристик здійснювався як експертами (фахівцями в галузі психології), так і “наївними” випробовуваними. На основі факторизації отриманих відповідей вдалося виділити три прототипи інтелектуальної поведінки: 1) вербальний інтелект (великий запас слів, читання з високим рівнем розуміння, вербальна побіжність і т. п.); 2) вирішення проблем (здатність будувати плани, застосовувати знання і т. п.); 3) практичний інтелект (уміння добиватися поставлених цілей, наявність інтересу до світу і т. п.) [12]. Не викликає сумнівів, що виділені прототипи настільки абстрактні, що термін “інтелект” фактично залишається порожнім.

Нарешті, слід виділити ще одну суперечність, породжену диспозиціональним трактуванням інтелекту. Якщо інтелект – це схильність суб'єкта виконувати певне коло задач інтелектуально, то саме *задача* є добрим “виявом” цієї диспозиції. Але тоді ми будемо магі справу, швидше, з діагностикою стилю відповіді, яка головним чином визначається природою тестової задачі, а не з діагностикою властивого суб'єкту типу когнітивної організації. Якщо при цьому врахувати, що інтелектуальні тести через штучність ситуації, процедури і зміст завдань мають дуже умовне відношення до функціонування інтелекту в реальній життєдіяльності, то ми знов повертаємося до питання про походження природного людського інтелекту, який знову ж таки фактично “зник”, виявившись за рамками традиційного тестологічного дослідження.

III. Нарешті, третя, *змістовно-етична* підстава кризи тестологічних теорій інтелекту виявилася пов'язаною із зміною ціннісного відношення до людини.

“Ера повстання” (Л. Тайлер) проти панування IQ-методик і самої ідеї коефіцієнта інтелекту почалася з моменту зламу уявлень про людину як об'єкт, впливаючи на який і ресструючи реакції якої, можна потім приймати “професійні” рішення про її переміщення в той або інший соціальний осередок (потік шкільного навчання, тип вищого навчального закладу, галузь предметної діяльності і т. п.). Подібна інтерпретація сфери своєї професійної компетенції – не що інше, як самовпевненість, пояснювана хіба що духом того часу і низьким рівнем етичної культури тестологів недавнього минулого. І на небезпеку формування в сучасному українському суспільстві (особливо в освіті) подібного роду “психократичного режиму”, тобто такого порядку суспільного життя, при якому індивідуальні людські життя спрямовуються і контролюються за допомогою засобів психологічного тестування, починають вказувати і деякі вітчизняні автори.

Строго кажучи, стандартні психометричні тести інтелекту виявилися без вини винуватими. Будь-який інтелектуальний тест може тільки те, що він може – і не більш того. Він може виміряти конкретну (окрему) інтелектуальну здібність (здатність), тобто сформованість тих конкретних (окремих) розумових операцій, які забезпечують успішність діяльності при виконанні строго визначеного завдання (розкрити значення слів, викласти узор з кубиків, занам'ятати і відтворити набір цифр, знайти закономірність у ряді фігур і т. д.). Причому отриманий показник має свій психологічний сенс тільки з урахуванням цілого ряду ситуаційних і психологічних обставин. Тому психологу, що отримав в своє розпорядження відповідну інформацію про випробовуваного – особливо якщо він займається індивідуальною діагностикою – потрібно затратити спеціальні зусилля для обґрунтування того, що саме він виміряв (і цим “що” далеко не завжди виявляються реальні інтелектуальні можливості даного випробовуваного).

Взагалі, у проблемі використання тестів вимальовується один цікавий аспект: якщо існує невизначеність щодо адресата тестування, то чому тести так широко і активно застосовуються як засіб вимірювання “рівня інтелекту”? Причина – на жаль! – вельми прозаїчна: мотиви поведінки тестолога-практика добре проілюстровані в старому анекдоті про людину напідпитку, яка, загубивши ключ десь на темній вулиці, повзала і шукала його під ліхтарем, що горить, пояснюючи це тим, що тут, мовляв, ясно.

Проте практичним психологам, які в своїй роботі з людьми вимушені використати тести інтелекту, є резон взяти до уваги хоча б деякі аргументи представників тестологічної опозиції, що пов'язані з аналізом дозволяючих можливостей цього вимірювального психометричного інструменту:

1) тести дуже фрагментарні, щоб зміряти інтелект як ціле;

2) інформація, що містяться в оцінках по інтелектуальних тестах, не тільки недостатня для пояснення спостережуваного рівня виконання, але, більше того, жоден тест інтелекту не може вказати причин відмінностей в його виконанні [4];

3) в тестових показниках, а також в результатах факторного аналізу інтелекту взагалі немає, він знаходиться “в іншому місці”, зокрема, в показниках успішності реальних видів діяльності [3];

4) інтелектуальні тести дозволяють виділяти індивідів з дуже низькими результатами, проте з їх допомогою не можна відрізнити менш обдарованих від більш обдарованих (характерно, що часто саме найбільш талановиті випробовувані погано справляються з тестовими завданнями) [13].

Залишається тільки дивуватися, що поняття “коефіцієнт інтелекту”, вік якого переважив за сотню років, намагається зберегти дитячу наївність часу свого народження і в сучасних умовах. Все в психологічній науці змінюється – окрім уявлень про IQ: рівень IQ обумовлений спадковим фактором, інтелект – це те, що вимірюється тестами інтелекту (тобто інтелект – це IQ), IQ не змінюється, тому достатньо один раз протестувати дитину або дорослого, щоб з точністю передбачити його долю (чи зможе він отримати вищу освіту, чи буде він жити в бідності і т. п.). Більше того, з’ясувалося, що в понятті IQ міститься колосальний потенціал соціальної агресії, оскільки жодне інше психологічне поняття ніколи не претендувало на роль жорсткого управління життям суспільства при повному ігноруванні прав особистості.

Отже, в тестологічних дослідженнях накопичений величезний за об’ємом емпіричний матеріал, що має важливе значення для розвитку наших уявлень про результативні властивості людського інтелекту.

На закінчення висвітлення даної проблематики зробимо деякі **висновки**. Сформувавшись як наука про інтелект, тестологія втратила інтелект як предмет дослідження. Бо, намагаючись будувати теорії інтелекту, тестологи описували свого роду психологічну квазіреальність, покликану до життя їхніми власними зусиллями. Наслідком наростання методичних, методологічних і змістовно-етичних суперечностей з’явилася ілюзія “зникнення” інтелекту як реального психічного утворення.

Як вже наголошувалося вище, труднощі ідентифікації результатів інтелектуального тестування змусили прихильників тестологічного підходу перейти або на операціональне визначення інтелекту (інтелект – це те, що вимірюють тести інтелекту), або на його диспозиціональне визначення (інтелект – це схильність суб’єкта вести себе інтелектуально в певній ситуації). І хоча в рамках тестологічної парадигми сформувалися, здавалося б, прямо протилежні орієнтації (з одного боку, жорстке зведення інтелекту до особливостей тестового виконання і, з другого боку, надмірне розмивання меж цього поняття за рахунок переходу на підбір прикладів інтелектуальної поведінки), проте за ними стояло щось загальне – деонтологізація інтелекту, заперечення його існування в якості психічної реальності.

1. Jager A.O. Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven // Psychologische Rundschau. – 1984. – Vol. 35 (1). – S. 21-35.
2. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. – 280 с.
3. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование. – Кн. 1, 2. – М.: Педагогика, 1982.
5. Brody L.B., Brody N. Intelligence: Nature, determinants and consequences. N.Y.: Acad. Press, 1976.
6. Гуревич К.М. Тесты интеллекта в психологии // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 53-64.
7. Raven J. Raven Progressive Matrices: Review national norming studies and ethnic and socio-economic variation within United States // J. Educat. Measurement. – 1989. – Vol. 26. – P. 1-16.
8. Леонтьев А.И. О формировании способностей // Вопр. психологии. – 1960. – № 1. – С. 7-17.
9. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – Т. 13. – С. 84-93.
10. Thompson J. Intelligence // Guffin, P.Mc., Shanks M.F., Hodgson R.J. (Eds.). Scientific Principles Psychology. – N. B.: Grune & Stratton. – 1984. – P. 460-484.
11. Bohman S. What is Intelligence? Stockholm: Almqist & Wiksell Intern, 1980.
12. Sternberg R.J., Conway B.E., Kerton J.L., Bernstein M. Peopl’s conceptions intelligence // J. Personality and Soc. Psychology. – 1981. – Vol. 41. – P. 37-55.
13. Фриман Дж. Одаренные дети и их образование: обзор международных исследований // Иностран. психология. – 1999. – № 11. – С. 10-18.

В статье рассматриваются основные проблемы применения тестов для измерения уровня интеллектуального развития (IQ), рассматриваются методические, методологические и содержательно-этические противоречия тестологического подхода к измерению человеческого интеллекта

МОТИВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ ТА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми. Невід’ємною частиною життя кожної працездатної людини є її трудова діяльність. Адже вона не просто поглинає значну частину часу, вона визначає життєві цілі і формує відповідні смисли, впливає на систему цінностей і особистісних пріоритетів, задає певний соціальний фон та фахову ментальність. Останнім часом появились ряд досліджень, які на концептуально новому рівні аналізують зміст трудової діяльності. Зокрема в контексті таких ключових понять як “професійний досвід” [1], “успішність трудової діяльності” [5], “професійна ментальність” [4]. Усвідомлюючи те, що справжня феноменологія професіоналізації індивіда не може бути пов’язана лише з конкретними структурними одиницями (якими традиційно виступають знання, уміння і навички, які з високою мірою варіативності можуть проявляти себе у різних видах діяльності), а особливості “структурної організації тієї ієрархії психічних носіїв, які з середини визначають емпірично констатовані властивості професійного досвіду” [1, с. 18]. Зважаючи на ту особливу роль і значення, що відіграє будь-яка трудова діяльність у житті індивіда, ми обрали предметом вивчення та наукового аналізу особливості професійного становлення майбутніх психологів.

Сподіваємось, що в процесі дослідження ми зможемо дати різнобічну картину професійного вибору і професійного становлення. Це дуже важливо, адже за довгі роки попередніх психологічних досліджень радянського періоду так і не вдалось сформувати “...цілісне уявлення не стільки про професії, скільки про людей-професіоналів, про етапи їх професійної кар’єри, причини вибору чи зміни професії, установки, життєві цінності і цілі, проблеми і способи їх розв’язання” [3, с. 4]. Тому, як справедливо зазначають Г.Ю. Любимова, Л.В. Паутов, С.К. Проскурин, “тільки знання реальної мотивації трудової діяльності, причин вибору тієї чи іншої професії, місця роботи може забезпечити повноту власне психологічного опису не тільки “світу професій”, але й “світу професіоналів” [Там же].

Ключові слова: мотивація професійного вибору і професійного становлення, професійна ментальність і досвід, мотиваційні тенденції.

Вивчаючи мотиви професійного вибору, для нас важливим було виявити комплекс причин, які мають найбільше значення для майбутніх психологів. Ми також розуміли, що майбутні психологи, і особливо їх батьки, не мають чіткого уявлення про цю професію.

Питання, яке адресувалось нашим досліджуванним, звучало так: “Що привело Вас у психологію? Хто (чи що) вплинув (-ло) на Ваш професійний вибір?” Досліджуваними були студенти-першокурсники психологічного відділення філософського факультету Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (всього взяло участь 58 студентів).

Хотілося б розпочати з аналізу того, які чинники мали суттєвий вплив на цей вибір. У 57% досліджуваних він здійснювався самостійно. При чому, майбутні психологи враховували власні можливості, або ж посилались на те, що психологія – це прогресуюча наука і за нею майбутнє. В той же час 28% досліджуваних вказали, що на це рішення в значній мірі вплинули батьки; 12% вказали, що майбутню професію допомогли обрати старші товариші і подруги (інколи навіть ті, хто навчається за цією ж спеціальністю). Цікавим є той факт, що 4% студентів зробили свій вибір всупереч рішенням батьків.

Аналізуючи якісне різноманіття мотивів обрання своєї професії майбутніми психологами, можна зазначити наступне.

Найбільший відсоток (31%) складає мотивація професійно-пізнавальна: “професійне пізнання допоможе зрозуміти і змінити себе, розібратись у проблемних ситуаціях”; “цікавить психіка людини і я хочу навчитись визначати причини людських дій, вчинків і думок”; “мене завжди приваблювала цікава наука”. При чому, зміст цієї мотивації дуже часто носить конкретне спрямування, наприклад: “навчитись правильно виховувати дітей”, “цікавить робота кримінального психолога”, “хочу зрозуміти чому люди схильні до самогубства”.

Важливою для майбутніх психологів є мотивація альтруїстичного змісту (22%): “допомагати людям (дітям), бути їм порадиником, вникати у їх проблеми”, кваліфіковано вирішувати проблеми сім’ї” і т.п.

Слід зазначити, що існує певна група студентів, для яких професія психолога – це давня мрія (покликання) – (11%): “мріяла про це з дитинства”, “скільки пам’ятаю себе, стільки друзі довіряли мені свої проблеми і жалі”, “я завжди розуміла біль інших і могла допомогти словом”, “мене з дитинства цікавили проблеми людських стосунків, почуттів, ставлення людини до себе самої” та ін.

Далі йде мотивація, яка засвідчує, що на вибір професії мали значний вплив науково-популярна література філософсько-психологічного змісту, а також фільми (9%): “нестримна жага до філософсько-психологічних знань”, “фільми, у яких одна з головних ролей відводилась психологу, який допомагав людям” та ін.

Цікавою, на наш погляд, є мотивація, яка репрезентує те, що професійний вибір зроблено під впливом життєвих труднощів і проблем (8%): “розчарування у людях, невміння визначити хто з хто”, “не завжди я могла поділитись своїми проблемами з батьками, а психолога поряд не було”, “особистісні конфлікти, страждання, життєва криза”.

Важливий вплив на вибір професії має також мотивація комунікативного змісту (“під впливом спілкування з психологом школи”, “багато родичів, друзів, шкільний психолог говорили мені, що з мене буде хороший психолог”, “під впливом спілкування з своєю сестрою, яка здобуває цю професію”); а також прагматична (“це популярна і престижна професія”, “завжди можна знайти роботу” та ін.).

Особливої уваги заслуговує мотивація, яка засвідчує про те, що вибір професії здійснено під впливом випадкових чинників (6%): “екстремного випадку в житті моєї сім’ї”, “прочитав списки професій і вибрав, хоча зараз не жалію”, “будь-яка сфера, але щоб без математики”.

До мотиваційних тенденцій, які набрали менше 5% виборів відносяться: морально-етичні проблеми суспільства, низький рівень духовності, черствість, снобізм серед людей; прагнення студентів отримувати емоційну насолоду від цієї професії, хоча психологом вони працювати не будуть, оскільки оберуть більш високооплачувану роботу.

Окреме завдання для наших досліджуваних стосувалося того, в який спосіб вони здійснюють свій професійний поступ? Які чинники вони розглядають як аргументи свого професійного росту?

Найбільший відсоток відповідей (44%) є своєрідним посиленням на притаманні їм особистісні якості, які і сприятимуть їх професійному росту. Важливе місце при цьому відводиться вольовим якостям (наполегливості, настирливості, самовпевненості, цілеспрямованості, рішучості), а також працелюбності, енергійності, заінтересованості, амбітності, активності і т.п.

Велика частка мотивів (25%) пов’язана з констатацією сильних прагнень щодо оволодіння цією професією: “хочу присвятити психології все своє життя”, “мрію стати...”, “думаю, що зможу.., сподіваюся, що стану.., хочу бути..., прагну досягти.., відчуваю потяг до цієї професії.., готова стати хорошим психологом” та ін.

Відносно великий відсоток мотивів пов’язаний з пізнавально-процесуальною мотивацією (19%): “мені цікаво.., подобається навчатись, досліджувати”, “я не розчарувалась.., отримала багато цікавої інформації” та ін. Невелика частина студентів (8%) вказує на свій реальний професійний поступ: “легше стало спілкуватись з людьми, ...вдосконалила ряд своїх якостей, ...проводжу власні невеликі дослідження, ...зростає задоволення обраною професією” та ін.

Окремо відзначимо той факт, що лише близько 1% досліджуваних висловлюють сумніви щодо обраної професії. При чому, свій вибір студенти не вважають помилковим, навіть у тому випадку, коли вони не пов’язують свої подальші життєві плани з цією професією. Така ж сама частка майбутніх психологів спроможна пов’язати свій теперішній статус з планами на майбутнє “хотіла б, після завершення навчання, написати наукову роботу”.

На запитання з приводу того, які якості і вміння, що входять до професіограми психолога, у наших досліджуваних вже сформовані або, навіть, яскраво виражені, ми отримали відповіді, які тісно перенілітаються з уже аналізованою нами мотивацією.

Так 45% першокурсників вважає, що у них достатньо сформованими є вміння вислухати, зрозуміти, заспокоїти, а також доброзичливість, добрودушність, здатність до співчуття та співпереживання, любов до людей (дітей).

З попереднім кластером тісно корелює низка дуже бажаних, на думку наших психологів, особистісних якостей (27%): терпеливість, стриманість, чуйність, ввічливість, тактовність, справедливість, оптимістичність, старанність, врівноваженість, справедливість та інші. Окремо робиться наголос на вольових якостях.

Важливо також, що досліджувані окремо акцентують увагу на своїй комунікабельності (8%) та спостережливості (5%), не безпідставно вважаючи їх дуже актуальними професійними характеристиками. Разом з тим, називались і такі вміння: здатність аналізувати інформацію (6%), ставити себе на місце інших і з цих позицій оцінювати ситуацію (4%), інтуїтивно відчувати настрій людини і швидко реагувати на зміну подій (4%).

Висновки. Тепер спробуємо підвести деякі підсумки з усього констатованого нами. Те, що серед студентів-першокурсників важливе місце відводиться мотивації, яка пов’язана з “Я-концепцією” тільки підтверджує те, що психологи, в основному, зорієнтовані на себе, на свою особистість. Очевидно у цьому і проявляє себе механізм рефлексивного пізнання. Тобто, пізнати проблеми іншого можна лише при умові перенесення (екстраполяції) їх на себе, на свою особистість.

В зв’язку з тим, що складова комунікативного досвіду має дуже важливе значення для професійної реалізації психолога, є необхідність детальніше прокоментувати одержані результати. Відомо, що професійна ментальність психолога зорієнтована перш за все на людську особистість (в т.ч. і на свою власну), а тому передбачає пізнання реально діючих мотивів, вивчення та розуміння своїх особливостей, поглиблений аналіз власної поведінки [4, с. 45]. Саме це коло питань є стержнем професії психолога, а тому його слід розпочинати з пізнання майбутніми психологами самого себе, з зацікавленості своїм внутрішнім світом. До того ж “...їх пізнавальні мотиви можуть бути і не прив’язані безпосередньо до навчальної діяльності” (Там же). Як бачимо, з наших результатів, аналогічна тенденція спостерігається і у наших досліджуваних.

Певна специфіка мотиваційних тенденцій корелює з існуючою професійною невизначеністю, при чому це стосується не тільки майбутнього місця роботи, а й самого змісту можливої професійної діяльності. Практично усі мотиваційні аспекти мають широкий контекст, і лише одиничні випадки більш

конкретизовані (“хочу стати кримінальним психологом”, “хочу навчитись правильно виховувати дітей”).

Ще один можливий напрямок аналізу одержаних даних має відношення до часової перспективи, оскільки саме зміст мотивів дозволяє дізнатись з яким періодом часу вони пов'язані і наскільки структуровані уявлення студентів про теперішнє і майбутнє. Проведений нами аналіз дає підставу стверджувати, що часова перспектива, в основному, відноситься до актуального теперішнього і найближчого майбутнього. Екстраполюючи свої попередні досягнення на етап теперішнього здобуття професії, студенти-першокурсники мають, здебільшого, високі очікування щодо свого професійного успіху. Такий стан справ виглядає абсолютно переконливим, оскільки досліджувані тільки розпочали навчання у вузі і ще по-справжньому не стикались з серйозними труднощами.

Висловлювань, які б корелювали з більш віддаленими у часі періодами, ми практично не виявили. Це пояснюється тим, що майбутні психологи, в основному, живуть сьогоdnішнім днем, тобто теперішнім, що можна інтерпретувати як певний рівень особистісної зрілості, наприклад показником самоактуалізації особистості (як це у гуманістичній психології). Неструктурованість більш або менш віддаленого майбутнього у представників цієї професійної групи є свідченням власне несформованості загального задуму, життєвих проєктів.

Таким чином, нами констатовано лише деякі яскраво виражені тенденції, які проявляються вже на першому курсі навчання студентів-психологів. Для більш повної картини, яка ілюструватиме змістовно-динамічні особливості у сфері мотивації та їх вплив на професійне становлення майбутніх психологів, необхідно більш ширше охопити дослідженнями різновікові групи цього контингенту студентів, що ми і сподіваємось зробити уже найближчим часом.

1. Исмагилова Ф.С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология, 2000. – №2. – С.16-27.
2. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕРСЭ, 2002.
3. Любимова Г.Ю., Паутов Л.В., Проскурина С.К. О современных проблемах отечественного профессионального образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – №1. – С. 3-11.
4. Оборина Д.В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1994. – №2. – С.41-48.
5. Родина О.Н. О понятии “успешность трудовой деятельности” // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – №3. – С.60-67.

In the article there have been describing some theoretical approaches to the researching problems of professional training future psychologists. The author pays a particular attention to the analysis of empirical indications of motivation in professional choice and specialists qualifying.

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ МОДЕЛЕЙ ВПЛИВУ РЕКЛАМНИХ ПОСЛУГ

Постановка проблеми. Важливим чинником регуляції процесів купівлі-продажу у суспільстві є реклама, яка завжди спрямована на здійснення певного впливу на споживачів. Метою і результатом цього впливу є зміна раніше існуючого стану. Відповідно результатом позитивного впливу реклами можна вважати появу у людини якихось нових уявлень, емоцій, установок, пов'язаних з розрекламованим товаром. Успішність цього впливу визначається відношенням досягнутої мети до поставленої мети.

Саме тому за останні десятиліття було проведено багато інтерпретаційних досліджень “впливу реклами” на споживача, були сформульовані важливі припущення щодо значення найрізноманітніших рівнів впливу реклами, були розроблені різноманітні моделі рекламного впливу.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблемі впливу рекламних послуг на споживача присвячені дослідження: В.Зазикіна, А.Лебедєва, Д.Оллі, С.Юдіна, П.Букова, А.Боковікова, Т.Краско та ін. Побудовою та дослідженням моделей цього впливу займалися: Г. Гольдман, Рассел Коллі, Мак Г'вайер, Гілберт, Круль та Малоуні, Сміт та Суін'ярд, Фішбейн та Міддлштадт, Аакер, Стеймен та Хагерті, Гудстайн, Едель, Мур та ін.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз основних моделей впливу рекламних послуг на особистість споживача, визначити складові та описати чинники ефективного впливу.

На сьогоdnішній день мало хто вважає, що реклама має безпосередній та неочікуваний цілеспрямований вплив і сприяє, наприклад, до придбання товару. Більш того, очікується, що існують різноманітні етапи, які є посередником між презентацією реклами і покупкою продукту, що рекламується. Однак такою моделлю, яка була вже відомою наприкінці 19 ст., і яка робить подібні припущення, є модель AIDA (AIDA-Modell). Вона виокремлює чотири сходинки впливу реклами: увага (attention) – відповідає за зосередженість в даний момент на певному об'єкті, інтерес (interest) – форма прояву певної потреби, яка сприяє ознайомленню з новими об'єктами, бажання/прагнення (desire) – “дієва думка” про можливість чимось володіти або щось здійснити та дію (action) – форма прояву та спосіб здійснення наміру [1].

Дана модель впливу реклами, яка є популярною ще й в наш час, спочатку вважалась описуванням протікання впливу реклами. В межах даної моделі припускалось, що процес організації рекламної кампанії в цілому, і впливу

кожного рекламного повідомлення зокрема завжди повинен починатись з привертання уваги споживача до товару. Далі, до товару потрібно викликати інтерес. Відповідно, як бачимо, модель виражає протікання процесу впливу реклами: увага є передумовою інтересу і т.д. Потім наводяться рекомендації відносно того, як повинна бути організована реклама: для того, щоб бути ефективною, реклама повинна зачіпати усі чотири рівні. І, нарешті, вона дає основу для застосування певних методів передачі впливу реклами.

Однак дана формула не враховує багатьох важливих психологічних змінних, таких, як потреби, пам'ять, емоції, асоціативне мислення, соціально-психологічні установки і т.д., які відіграють значну роль в процесі прийняття рішення про покупку товару або послуги, що рекламуються. Введення елементу "мотив" і перетворення формули AIDA в AIDMA також нічого істотного не дало. Значущих факторів виявилось набагато більше, ніж їх можна було вставити в коротку формулу.

В даний час деякі автори ще використовують формулу AIDA, вважаючи, що вона відображає динаміку психічних процесів споживача в умовах рекламного впливу. Хоча інші дослідники виступають з її критикою.

В подальшому, тобто з початку XX століття, виникло безліч нових моделей впливу реклами, які мають схожу будову. Вони постулюють різні рівні впливу, які (припустимо) повинні зачіпати і протікати по черзі. В якості прикладу для розвитку моделі AIDA впливу реклами представлена модель ACCA, яка характеризується тим, що зводить результати рекламного впливу до певної аудиторії, яка пройшла один з чотирьох основних етапів споживачької поведінки – увагу (Attention), сприйняття аргументів (Comprehension), переконання (Conviction) та дію (Action) [2]. Дану формулу в якості одного з основних елементів психологічного впливу включає переконання. Недоліком даної моделі є, на нашу думку, недооцінювання визначальної ролі потреб в структурі рекламного впливу, орієнтація на механізм переконання. Адже людину не можна насильно переконати або заставити захотіти чогось. Очевидна перевага формули – введення в неї процесу прийняття рішення, механізм порівняння.

Ще одним варіантом ступінчастого впливу реклами, є модель DIBABA, яка була розроблена в 1953 році німецьким автором Г. Гольдманом. Формула є аббревіатурою німецьких назв шести етапів процесу продажу товару: 1) визначення потреб та бажань потенційних покупців; 2) ототожнення потреб споживачів з пропозицією реклами; 3) "підштовхування" покупця до необхідних висновків про покупку, які асоціюються з його потребами; 4) врахування припустимої реакції споживача; 5) виклик у покупця бажання придбати товар; 6) створення сприятливої обстановки для купівлі [1].

Перевагою даної моделі в порівнянні з попередніми, є орієнтація на потреби споживачів, розуміння ролі процесу прийняття рішення, порівняння,

усвідомленого вибору, використання законів мислення, введення в модель механізму "зворотного зв'язку", розуміння ролі емоцій і позитивного ставлення людини до товару та продавця.

Деяко інший підхід до описування впливу рекламних послуг був запропонований в 1961 році американським рекламистом Расселом Коллі, який розробив модель DAGMAR. Дану модель відрізняється від інших моделей вихідною позицією: здійснення купівлі визначається усіма основними елементами комплексу маркетингу, який включає в себе ціну, товар, систему розповсюдження товару, систему стимулювання збуту.

Формула DAGMAR утворюється з перших букв англійської фрази Defining advertising goals – measuring advertising results (визначення рекламних цілей – вимірювання рекламних результатів). Згідно даної моделі, акт купівлі проходить чотири фази: 1) впізнання марки товару; 2) асиміляція – дізнання адресата про якість товару; 3) переконання – психологічна готовність до купівлі; 4) дія – здійснення купівлі адресатом реклами. Ефект реклами визначається приростом кількості покупців на кожній із зазначених фаз [1].

Спроби розробити модель структури впливу реклами на споживачів з елементами психології у вигляді простої та зручної для практики формули здійснювались досить часто. Але вони, як правило, виявлялись лиш суб'єктивним відображенням практичного досвіду авторів і не пояснювали глибоку природу даного явища з точки зору наукової психології.

Практично таке ж явище ми можемо спостерігати, ознайомившись з моделлю Мак Гвайєра, в якій розрізняють 12 рівнів впливу. Так як вона застосовується не тільки до реклами, але й для багатьох інших контекстів переконання засобами комунікації, то при її назві використовується формулювання "комунікація переконання" [3]. Помітною є ступінь деталізації, яка виходить за межі моделі, як і моделі, описані вище. Стає очевидним, що вплив реклами виникає тільки тоді, коли людина взагалі стає об'єктом реклами, тобто, наприклад, купує відповідні газети, вмикає телевізійний канал або заходить на вебсайт. При дослідженні впливу реклами це проявляється в тому, що запитують про читабельність, квоти підключення і темпи натискання рекламних кнопок на баннерах або, що дослідники реклами займаються таким феноменом як "переключення каналів з метою уникнення реклами". Модель Мак Гвайєра також пояснює, що метою купівлі не є і не повинна бути (одноразова) купівля, а що в ідеальному випадку має місце стабілізація (консолідація) поведінки, наприклад, у формі вірності марці або по можливості дуже частого використання продукту.

Основна увага у моделі Мак Гвайєра зосереджена на наступних рівнях ефективності комунікації переконання:

- зіткненні з комунікацією
- увазі

- інтересі
- розумінні змісту
- створенні пов'язаних думок
- отриманні важливих навичок
- узгодженні позиції (зміна ставлення)
- накопиченні змін в свідомості
- накопиченні в пам'яті важливого матеріалу
- прийнятті рішення на основі матеріалу в пам'яті
- дій відносно рішення
- консолідації нового зразка (поведінки) щодо дії,

які дозволяють розширити попередні уявлення, які ще більш виразно виходять з парадигми обробки інформації [3]. Її можна скоротити до простої формули двофакторної моделі, згідно якої рекламне звернення спочатку сприймається, а потім приймається. Відповідно, успіх зміни установки залежить від того, чи розуміють і приймають рекламу ті, хто її дивиться/слухає і т.д. За допомогою даної двофакторної моделі особливо добре можна пояснити криволінійний взаємозв'язок між впевненістю в собі та зміною ставлень [1].

Однак, на нашу думку, даний підхід можна піддати сумніву в тому моменті, що сприймання є необхідною умовою для прийняття. Згідно моделі пізнавальних реакцій вплив комунікації передається через так звані пізнавальні реакції людей, які отримують рекламу, тобто в залежності від їх якості отримуються різні ставлення. Або, інакше кажучи: зміна ставлення – це меншою мірою результат впізнавання звернення, а більше думок, які викликаються даним повідомленням. Критика даної двофакторної моделі полягає в наступному: якщо підтверджується, що пізнавальні реакції діють, як узгоджені змінні, то може виявитись, що сама їх якість призведе до сильнішої зміни ставлення, якщо воно базується на невисокому розумінні рекламного повідомлення. Тут критичний тест полягає в наступному підході: якщо розуміння рекламного повідомлення призводить до того, що створюються зустрічні аргументи, то в такому випадку необхідним є лише обмежене розуміння для спроби зміни ставлення [4]. Перевіркою даного припущення займається дослідження впливу відхилень або порушень. Як сучасний варіант даного підходу можна охарактеризувати модель Гілберта, Крулла та Малоуні, яка виходить з наступної думки: доки люди намагаються зрозуміти припущення, (у внутрішньому плані) вони приймають, що припущення є вірним [5]. Якщо вони зрозуміли припущення, тоді вони можуть відчутти, вірним є припущення чи ні. Якщо реципієнтам завадити в процесі розуміння, то тоді вони залишаються в фазі прийняття повідомлення, і у них тоді не достатньо можливостей по обробці для критичного розгляду.

Узагальнивши описані вище моделі, ми можемо зробити висновок, що усі вони приписують впливу реклами ясний порядок або послідовність. Щоб до-

вести, наскільки переконливими є даного типу моделі, доцільним було б також згадати запропоновану Реєм модель ієрархії ефектів (див.табл.1), в якій він визначає традиційну послідовність пізнання-емоція-поведінка як пізнавальну ієрархію і протиставляє її іншій послідовності, послідовності пізнання-поведінка-емоція, яку він визначає як ієрархію при умові низької захопленості. Також можна розглянути ще й третю послідовність, ієрархію дисонансу-атрибуції [1].

Таблиця 1

Моделі ієрархії ефектів

Пізнавальна ієрархія (пізнання-емоція-поведінка)	Ієрархія дисонансу-атрибуції (поведінка-емоція-пізнання)	Ієрархія при умові низької захопленості (пізнання-поведінка-емоція)
Коли реципієнти захоплені і	Коли реципієнти захоплені і	Коли реципієнти мало захоплені і
Коли реципієнти захоплені і	Коли альтернативи майже не відрізняються	Коли альтернативи майже не відрізняються
1. Пізнання	1. Зміна поведінки	1. Пізнання
2. Зміна ставлень (емоції)	2. Зміна ставлень	2. Зміна поведінки
3. Зміна поведінки	3. Пізнання	3. Зміна ставлень

В основі трьох моделей ієрархії ефектів, які виокремлює Реє, лежить результуюча думка, що в моделях впливу реклами приймають участь пізнавальні, емоційні та поведінкові компоненти. До пізнавальних компонентів відноситься увага, усвідомлення, розуміння та навчання, до афективних компонентів – інтерес, оцінювання, ставлення, почуття, до поведінкових компонентів – прагнення, поведінка та дія [1]. Традиційні моделі впливу реклами, як, наприклад, представлена модель AIDA виходить з пізнавальної ієрархії, згідно з якою реципієнти реклами починають з того, що дізнаються дещо про продукт, потім у випадку необхідності змінюють своє ставлення і на завершення – поведінку. Але передумовою для дієвості даної моделі є захопленість реципієнтів і чітке виокремлення продукту, що рекламується, з альтернативних. Прикладами цього є телевізійні повідомлення, які рекламуються за одну суму.

Якщо альтернативи продукту ледь вловимі, але реципієнти все ще захоплені, то в такому випадку зміни установок та ефекти пізнання є наслідком змін в поведінці. Даний процес позначається Реєм як „ієрархія дисонансу-атрибуції“ [5]. Основна думка полягає в тому, що реципієнти повинні виправдовувати своє рішення на користь продукту перед собою та іншими. Оскільки обраний продукт – як і всі решта продуктів – має не тільки позитивні, але й негативні ознаки, які проявляються тільки після купівлі продукту, виникає дисонанс, стан внутрішнього напруження. Його можна зменшити за допомогою

підвищення позитивної значущості обраних альтернатив. Продемонстрована поведінка пояснюється („атрибується”) так, що дисонанс скорочується [1]. Приклади таких процесів можна знайти в рекламних повідомленнях для кредитних установ. Вкладання та збільшення прибутку є складною темою, чи дійсно розрекламовані послуги виконують обіцянки, виясняється тільки при використанні. Але так як це можливо тільки тоді, коли вже прийнято рішення, часто настає скорочення дисонансу, наприклад, в зв'язку з переконанням себе, що було прийнято правильне рішення.

Ієрархія за умов низької захопленості важлива в тому випадку, коли реципієнти майже не можуть виявити різницю між розрекламованими альтернативами і до того ж ще й мало захоплені. Але все ж вони виявляються втягнутими через рекламу, що призводить до пізнавальних ефектів (наприклад, знайомство з маркою). Дані ефекти в свою чергу призводять до зміни поведінки (наприклад, пробним купівлям) і нарешті до змін установок на основі безпосереднього досвіду, отриманого від використання продукту (наприклад, реклама шоколадних батончиків та цигарок, де міститься ще й заклик спробувати) [5]. В межах ієрархії за умов низької захопленості обов'язково припускається, що реклама здійснює позитивний вплив на поведінку. Більш того, перш за все, реклама виконує функцію підсилення показаної спочатку поведінки. В іншому випадку вона в основному обмежується тим, щоб зробити марку відомою і просувати її для пробної купівлі (Vakratsas & Ambler, 1999) [1].

Які способи впливу використовуються рекламою, залежить в основному від захопленості реципієнтів. Під захопленістю розуміють індивідуальний внутрішній стан збудження або активізації людей, причому даний стан може мати різну інтенсивність, різну тривалість і, взагалі, бути спрямованим на різні об'єкти або події [5]. Низька захопленість під час прийняття реклами означає, що типові глядачі мало або взагалі з нею не зіштовхуються. І все ж: на основі масивного повторення можливий вплив на пізнавальну структуру глядачів та створення уявлення про розрекламований продукт [2]. Але дані зміни відбуваються несвідомо для окремої людини і без створення або зміни актуалізованого ставлення. Ставлення формується тільки після купівлі і, можливо, після того, як отриманий досвід по використанню продукту. Простіше, люди купують продукти не тому, що вони хочуть, а вони їх хочуть, тому що вони їх купили (і тим самим отримали хороший досвід). Дані припущення Сміт та Суїн'ярд інтегрували в моделі впливу реклами (див. рис. 1) [2].

Пізнавальні компоненти моделі складаються з двох частин: сили переконання та прийняття повідомлення. Сила переконання залежить від того, наскільки реципієнт приймає інформацію про продукт. Якщо запропонована інформація сприймається, в результаті формуються ще сильніші переконання. Але, як правило, виявляється, що реклама як джерело інформації приймається

мало і призводить тільки до слабких переконань, так як джерело інформації оцінюється як менш достовірне. Хоча (позитивні) емоції або ставлення у випадку слабких переконань виникають, але, як правило, вони мало виражені, так що часто їх не можна навіть встановити або виміряти. В порівнянні з даним прямий досвід впливає на виникнення набагато сильніших переконань. І нарешті на поведінковому рівні виокремлюють два типи поведінки [2]. По-перше, купівля може бути вираженням відданості продукту: придбання продукту може бути результатом позитивного ставлення, яке розвинулось по іншому, і повторюється, бути результатом вірності певній марці. Але, по-друге, купівля продукту може виконувати функцію більшого пізнання продукту. Тобто, придбання продукту — це не завжди результат ставлення, а може бути також методом отримання інформації з перших рук шляхом пробування [6]. Цей прямий досвід, отриманий від використання продукту, вважається порівняно достовірним і доповнюється або замінюється інформацією з реклами.

Так модель Сміта та Суїн'ярда може пояснити, чому взаємозв'язок між ставленням та поведінкою може бути різним. На рівні поведінки розрізняють, чи йде мова про пробну поведінку чи про поведінку на основі відданості. Нарешті, модель дає пояснення на те, яка дія реклами може очікуватись.

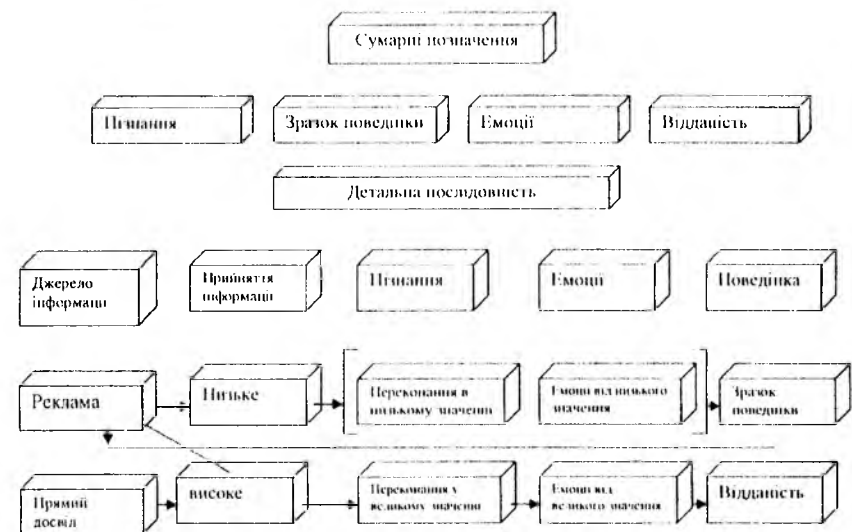


Рис. 1. Інтегрована модель інформації – реакції впливу реклами.

В цілому запропоновані моделі пояснюють, що у виникненні змін установок і поведінки можуть брати участь різноманітні процеси, причому впливають як ознаки споживачів, які отримують рекламу, так і якість торгової

марки. В основі даних припущень лежать також наступні моделі впливу реклами, серед яких на особливу увагу заслуговують двопроесні моделі.

У випадку моделі альтернативних способів (Alternative-Wege-Modell) Батра та Рея ідуть посилення на моделі ієрархії ефектів і припущення уточнюються ще більше: в залежності від рівня захопленості реципієнтів мають різні шляхи впливу реклами у відповідності з варіюючою вагою [1].

Під захопленістю Батра та Рей розуміють, що реципієнтам притаманна мотивація, здібність та можливість зіштовхнутись з аргументами в якості розрекламованого продукту. Якщо захопленість висока, то вплив реклами, перш за все, залежить від якості аргументів, причому спочатку виникають ефекти на відповідних ставленнях і потім на прагненнях купівлі і на здійсненні купівлі. Якщо захопленість низька, якість аргументів відіграє незначну роль, важливішою є симпатія до демонстрації (тобто, чи отримують реципієнти задоволення від даного способу реклами), а також частота демонстрації (тобто кількість повторень). Обидва даних фактори, по перше впливають на позитивне ставлення до реклами (установки більш чутливі до демонстрації) і, по друге, на непрямий або прямий ефект з прагнення і здійснення купівлі. Ставлення до продукту відіграє другорядну роль: воно змінюється, після того як продемонстрована поведінка.

Модель альтернативних способів Батра та Рея дозволяє зробити цілий ряд цікавих висновків. Якщо реципієнти сильно захоплені, першочергову роль відіграють рекламні аргументи, які оцінюються позитивно або негативно. Засоби, які привертають увагу, такі як використання сексуальної привабливості, можуть виконувати функцію спонукання реципієнтів до наслідування такої реклами. Але внаслідок мотивації широкого пошуку вони прийматимуть до уваги також і інші джерела інформації [2].

Схожі висловлювання робить і евристично-системна модель обробки інформації та зміни ставлення. Системна обробка інформації є аналітичною, спрямованою на розуміння, орієнтацією на обробку інформації, причому реципієнт намагається отримати всю інформацію і перевірити ту, яка доступна і може мати значення для необхідного судження. Евристична обробка інформації, навпаки, є більш обмеженим видом обробки інформації, і проходить з меншими пізнавальними зусиллями [1]. Тобто, системна обробка інформації вимагає мотивації та пізнавальної потужності; евристична обробка інформації залежить від наявності евристичних підготовчих стимулів.

Велику увагу в останні 20 рр. привернули двопроесні моделі, але не залишилися без критики. Усі моделі припускають, що контекстуальні ознаки, як, наприклад, достовірність джерела або гумор, або не мають ефекту, або мають позитивний ефект. В останньому випадку можна також говорити про ефект асиміляції. При цьому не помічається, що є форми зіткнення з комуні-

кацією переконання, які можуть призвести до ефектів контрастності. За певних умов виявляється, що виправляються першочергові судження про припустимі контекстуальні ефекти, при чому дані виправлення можуть бути настільки сильними, що судження і далі віддалятимуться від тієї точки, коли вони починають діяти, якби не було контекстуальних змінних [7].

Згідно даних умов:

- реципієнти усвідомлюють, що контекстуальні зміни можуть впливати на їх судження;
- реципієнти мають уявлення про те, як саме на них впливає контекст;
- реципієнти мають можливість і хочуть застосувати відповідні корективи.

До того ж був запропонований третій тип моделі. Він позначається як "стратегія обробки, орієнтована на переживання", яка базується на тому, що ставлення базуються не тільки на зіткненні з повідомленнями переконання (або з контекстуальними змінними), а й є результатом почуттів в процесі переробки повідомлень [2].

Однак тривалий час не було відповідних теоретичних рамок, а результати досліджень часто сприймалися як досить невизначні, сумнівалися в їх обґрунтованості та розглядали на рівні принципової "критики" реклами. Тільки у 80-х роках дана точка зору змінилась, причому поряд з наявними дослідженнями впливу реклами та моделями впливу реклами в області "емоціоналізуючої" реклами було ще два дуже важливі пускових стимули [7].

Як повідомили Браун та Стеймен (1992), ставлення до реклами порівняно сильно пов'язано з ставленням до марки товару, що рекламується. До того ж, ці автори порівнюють чотири різні моделі впливу ставлення до реклами (рис.2) [1]. Модель подвійного посередника або гіпотеза подвійного посередника (тобто модель B) найкраще узгоджується з запропонованими результатами. Тим самим позитивне ставлення до реклами сприяє як позитивним думкам (когніціям), так і позитивному ставленню до марки товару, що рекламується. Але на ставлення до марки впливає не тільки ставлення до реклами, але й думки про марку, і надалі ставлення до марки виливаються в посилений намір придбання. Але необхідно вказати на те, що попереднє ставлення до марки також впливає на ставлення до реклами, фактор, який враховується в моделях, які порівнюються Брауном та Стейменом, не є експліцитним. До того ж, Фішбейн та Міддлштадт критикували те, що прямий зв'язок між ставленням до реклами та ставленням до марки мало досліджений, відповідно ставлення до марки недооцінюється [1].

Дослідження "ставлення до реклами" тривалий час базувалося на спрощеному припущенні, що реклама повинна тільки більше або менше подобатись, тому дане ставлення має одномірний характер. Ставлення до реклами зазвичай ресструється при вказуванні таких прикметників як "достовірний", "переконливий", "інформативний" та "цікавий" і подальшому підрахунку за-

гальної суми (Edell & Burke, 1987) [7]. Але насправді ставлення до реклами багатомірне. Так, наприклад, Аакер та Стеймен виокремлюють три емоції: задоволення, роздратування та тепло, причому саме остання емоція привертає найбільшу увагу. Аакер, Стеймен та Хагерті визначили тепло як позитивну, м'яку емоцію, що легко змінюється, йде поряд з фізичною активізацією та переживанням “збудливих” ставлень. Реклама, яку можна позначити як “тепла”, повинна повторюватись частіше для появи відчутних змін в ставленні.

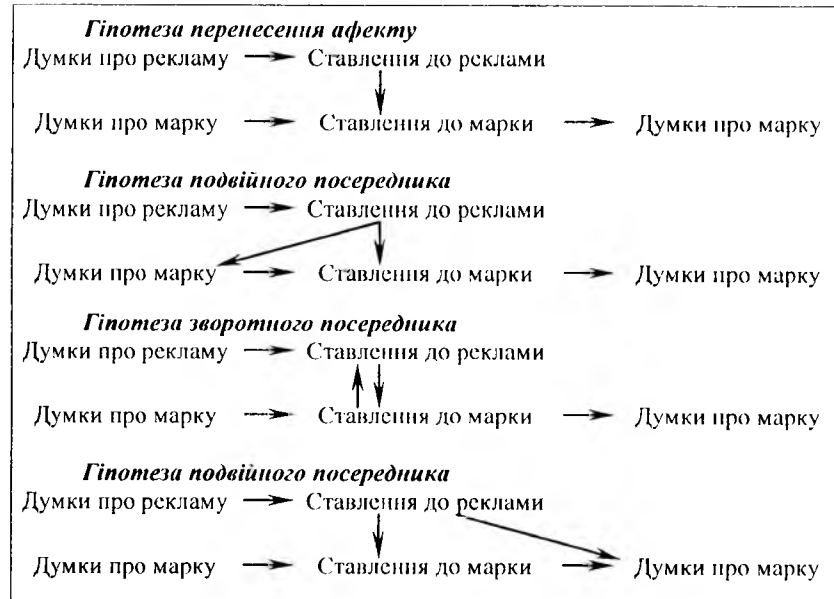


Рис.2. Чотири моделі ставлення до реклами (згідно Brown & Stayman, 1992).

Аакер та Стеймен навіть припускають, що реклама, яка повторюється рідше, ніж 5 разів, не діє. До того ж, вони вважають, що необхідно розмежувати теплоту та симпатію, причому остання ототожнюється з ставленням до реклами. Далі Гудстайн, Едель та Мур виокремлюють ще уявлення про емоції, які виникають після перегляду реклами (див.табл. 2) [2].

Таблиця 2

Шкали емоцій	
Реклама	Прикметники-прикладі
Пробивна	Активна, щаслива, жива, смішна
Тепла	Емоційна, спокійна, миролюбна
Не цікава	Критична, підозріла, скучна
Тривожна	Депресивна, самотня, печальна

В оглядовій роботі Брауна, Хомера та Інмана систематичному аналізу підлягає другий пункт, а саме, чи дійсно відношення між позитивними емоціями і наступними реакціями на рекламу є такими ж як взаємозв'язки негативних емоцій та наступних реакцій [4]. Автори також звертають увагу і на те, що ефекти є порівняно значними і, що взаємозв'язок між негативними емоціями та наступними реакціями (наприклад, ставлення до марки) швидше залежить від додаткових умов оточення, ніж відношення між окремими позитивними емоціями і наступними реакціями.

Висновки. Дані розробки показують, що при моделюванні значення ставлення до реклами, важливо, щонайменше, проаналізувати дві речі. По-перше, (позитивне) ставлення до реклами необхідно ототожнювати не з кожною позитивною емоцією, яку викликає дана реклама, а також з раціональними чинниками усвідомлення необхідності покупки даного товару, задоволеністю від купівлі розрекламованого товару. По-друге, важливий диференційований розгляд позитивних та негативних емоцій, викликаних певною рекламою, наявність сформованого ставлення до марки товару, відданість торгівлі марці, відданість продукту, масовість впливу реклами та наявність певних установок щодо купівлі будь-якої розрекламованої продукції.

1. Клаус Мозер. Психология маркетинга и рекламы / Пер. с нем. – Х.: Изд-во “Гуманитарный центр”, 2004. – 380 с.
2. Лебедев-Любимов А.П. Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2003. – 368 с.
3. Краско Т.И. Психология рекламы / Под ред. Е.В. Ромаша. Харьков: Студцентр, 2002. – 216 с.: ил. – (Библиотека журнала “Маркетинг и реклама”).
4. Психология в рекламе / Под ред. П.К. Власова. Харьков: Изд-во “Гуманитарный центр”, 2003. – 220 с.
5. Шуванов В.И. Психология рекламы. Серия “Высшее образование”. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 2003. – 320 с.
6. Лебедев А.П., Боковиков А.К. Экспериментальная психология в российской рекламе. – М.: Академия, 1995. – 144 с.
7. Мокшанцев Р.И. Психология рекламы: Учеб. пособие / Науч. ред. М.В. Удальцова. – М.: ИИ ЦРА-М; Новосибирск: Сибирское соглашение, 2002. – 230 с.

This article deals with analyses of the models of advertisement service and its influence on the behavior of the customer. It also tries to extract the leading factors of advertisement influence.

ВОРОЖІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ СВИТОГЛЯДУ ТЕРОРИСТА

Постановка проблеми. Тероризм, на жаль, уже є невід'ємною частиною політичних і економічних процесів у світі і являє собою все більш значну загрозу громадянській і національній безпеці. З одиничних проявів він перетворився в масове явище.

Тероризм, у традиційному змісті, не є війною. Він, окрім, засобу досягнення цілей, є й особливим типом світогляду. Він не має визначеного місця прояву, часу, простору або особи. Сила тероризму лежить в його всепроникності, у його вторгненні в наш розум.

Зміна свідомості під тиском глобальних змін у світі, це сприйняття неможливого можливим, неймовірного ймовірним, неприпустимого припустимим, нереального реальним. Глобалізація зумовлює систему змін у внутрішньому світі людини. Тому тероризм сьогодні треба розглядати, як породження глобалізації, як її причинно-наслідкове відображення.

Ключові слова: ворожість, смислотворення, світогляд, тероризм.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Ніхто не прокидається вранці і не вирішує, що сьогодні – це день, щоб стати терористом. Траскторія, за якою нормальна особистість стає здатною до жахливого вчинку, зазвичай поступова, можливо, непомітна для людини.

Характерним є те, що здебільшого світогляд, внутрішня картина світу терориста характеризується ворожістю. Т. Smith пропонує визначати ворожість як комплекс негативних відношень (ворожнеча, неприязнь, недобррозичливість), переконань і оцінок стосовно інших людей, тобто сприйняття інших людей як вірогідне джерело фрустрації, обману, провокації і т.п. [2, с.140]. Таким чином, як стійка, загальна риса – ворожість передбачає девальвацію мотивів і особистісних якостей інших людей, відчуття себе в опозиції до оточуючих і бажання їм зла (активне – заподіювати шкоду або пасивне – спостерігати нанесення шкоди).

Надалі буде використано наступне визначення поняття ворожості: ворожість – негативне, опозиційне відношення до навколишнього світу (насамперед до людей) переважно когнітивного характеру, що передбачає наявність негативних емоцій і поведінкових проявів у вигляді агресії, негативізму, аутизації і т.п.

Для аналізу світогляду терориста актуальним є розгляд ворожості в рамках уявлень про картину світу людини, що активно розробляються в різних психологічних школах (Bowlby, 1969; Epstein, 1973; Marris, 1975; Markus, 1977; Janoff-Bulman, 1989). Згідно цих теорій, у процесі накопичення та внутрішньої

організації суб'єктивного досвіду в людині поступово формується внутрішній світ її уявлень про навколишню дійсність, про себе та інших суб'єктів. Ворожість, таким чином, може виступати однією з базових характеристик об'єктив такого суб'єктивного світу.

У дослідженнях форм репрезентацій у буденній свідомості виявлено, що картина світу може суттєво й закономірно змінюватися під впливом емоцій різного виду, а також, що під впливом сильного афективного переживання поверхневий прошарок образу світу може редукуватися, і людина ніби втрачає більшу частину своїх знань, сприймаючи оточуючий світ вже тільки через призму оціночної шкали “добре – погано” [1, с.141].

Разом із ворожістю, як компонента світогляду терориста, слід враховувати ряд взаємозв'язаних характеристик суб'єктивного світу уявлень, таких як: справедливість, контрольованість, передбаченість і ін. Взаємодія всіх цих характеристик дає нам весь спектр поведінкових проявів так званої “ворожої картини світу”, моделями якої може слугувати висока агресивність, захворювання психосоматичного напрямку, уникнення соціальних контактів, депресія, котрі можуть знаходити вираження в терористичній активності.

Причина, яка може детермінувати вбивство, чи навіть смерть для людини, особиста – уявлення про світ, у якому має сенс життя й смерть і вона зв'язує людину з безсмертям. Кожна нормальна особистість вірить в що-небудь важливіше, ніж життя. Люди живуть, на відміну від тварин, знаючи, що помруть. Ми потребуємо чого-небудь, що дасть сенс нашому життю і нашій смерті, що-небудь таке що робить нашу смерть відмінною від смерті білкових тіл.

Характерне для більшості терористів антипомічне бачення світу та суспільства (“ми – вони”) виявляється в крайній нетерпимості до всякого роду інакомислення. Терористи в цьому змісті можуть розглядатися схожими до релігійних фанатиків, нібито володіючих вищою ступенем істиною. Оскільки приналежність до групи виступає як одна з великих цінностей, то групові норми ідеалізуються, а самосвідомість і слабке “Я” лише сприяють експансії групової свідомості. Активно заперечуються загальнолюдські цінності і в першу чергу право інших людей на життя. Насильство, агресивність стають цінностями. Як правило, силові дії з боку суспільства мають протилежний ефект – зміцнюють цілісність групи, зменшують групові розбіжності, створюють моральне алібі [6].

В їх свідомості, зазвичай, присутні стійкі уявлення про історичну травму своєї нації і могутні емоційні зв'язки з останньою. Типові соціальні відчуття – скорбота і горе, у поєднанні з ущемленою національною гордістю. Частіше за все, для терористів характерні особливі (багато в чому – спотворені і міфологізовані) уявлення про “історичного кривдника” і потреба в його покаранні і відплаті, які задаються стійкими патернами поведінки і оцінок, активно культивованими в соціумі. Ці уявлення, швидше за все, доповнюються актуальною

психічною травмою, пов'язаною з реальними фактами загибелі рідних, близьких або просто одноплемінників, досить часто – безпосередньо на очах у майбутнього терориста.

Світогляд – це система поглядів, принципів, цінностей, ідеалів, і переконань, обумовлених відношенням до дійсності, до світу, до діяльності інших людей. Світогляд – результат формування людини як особистості, тобто людини, що самостійно відрізняє добро від зла, можливе від неможливого, припустиме від неприпустимого. Світогляд функціонує як змістовна система свідомості, у якому всі питання, щодо зовнішнього і внутрішнього буття суб'єкта вже одержали відповіді, де всі проблеми певним чином уже вирішені. Крім того, світогляд включає вміння користатися цими знаннями для пізнання і перетворення світу, переконаність в істинності їх як інструмента діяльності, основні ідеали, принципи і готовність до реалізації і захисту переконань та ідеалів.

Особам, що здійснюють теракти, притаманні такі характерні світоглядні особливості:

- зсув відчуття часу – минуле включено в актуальний теперішній час;
- стирання меж між реальністю і фантазією;
- деяка наївність в поєднанні з розмитістю моральних обмежень;
- змішування меж добра і зла, в окремих випадках наявність апокаліптичних переживань і фантазій у поєднанні з ідеями месіанства;
- садомазохічна позиція – жалість до себе і своїх одноплемінників у поєднанні з ворожістю до реального або міфологічного супротивника і готовністю до самопожертви;
- обмежена здатність до розуміння і сприйняття доводів тих, хто мислить інакше;
- певна втрата раціональності, особливо у сфері уявлень про доступні і неприступні цілі й ідеали; при чому, якщо мета неприступна, ерзац-метою може стати тотальна орієнтація на руйнування всього, що перешкоджає досягненню мети, навіть якщо це ніяк не наблизить реалізацію останньої [5].

Особливе місце займає поняття смислотворення – тобто потреба відчути, що існування має якийсь особливий сенс, що виходить далеко за рамки сірої, убогої і безнадійної повсякденності (тому, чим більш економічно, соціально і політично безперспективна ситуація в оточенні, тим більше вірогідності виникнення терористичного типу світосприймання).

Психологи визначають два види агресії: емоційну і інструментальну. Емоційна агресія пов'язана з гнівом і не передбачає тривалих наслідків. Винагорода емоційної агресії нанести шкоду тому, що завдало шкоди вам. Інструментальна агресія більш раціональна – використання агресії як засобу досягнення цілі. Терористична агресія може залучити емоційну агресію, особливо

для тих, хто здійснює сам теракт, але ті, хто планують терористичні дії звичайно думають про те, чого вони хочуть досягти.

Для ворожого світогляду терориста притаманна специфічна система конструктів стосовно оточуючих, їх природи, світу та подій в ньому, себе та власної поведінки, що проявляється в особливостях репрезентації ситуації та оцінці об'єктів локального та глобального характерів.

Також характерним є те, що особам зі схильністю до ворожості притаманна селективна експозиція інформації, тобто суб'єкт шукає про- або контрагитюдну інформацію, пропускаючи нейтральну. Ворожі люди бачать світ як несправедливе і незручне місце – це інтерперсональний досвід [3]. Ворожі люди не тільки більш активно реагують на суспільні конфлікти, але й швидше за все створюють їх (провокують) посередництвом специфічної системи переконань.

Не слід викидати з рахунку й осіб з різними власне психічними аномаліями, з комплексом переваги над іншими. Треба відмітити, що їх діяльність стимулюється засобами масової інформації, які розкривають не тільки способи і засоби, що використовуються в терористичних актах, але й популяризують їх виконавців. Свчасне вивчення такого контингенту дозволяє вживати превентивних заходів по недопущенню терактів. Кожна з названих категорій терористів має специфічні моральні і психологічні характеристики.

Знаючи контингент терористів, можна припустити, що особи з числа маргіналів і з психічними відхиленнями, а також закомплексовані (як з комплексом неповноцінності, так і з комплексом "надлюдини") діятимуть переважно поодиночі. Влада над людьми – це свосвідний наркотик, і хто хоча б раз його "спробував", той знову і знову прагне його. Це показує і вивчення психології найманців, осіб котрі кочують з одного конфліктного регіону в інший. На певному етапі їх перестають цікавити гроші, невідворотною тягою володіє сама можливість вбивати. Тому в процесі заняття тероризмом мета втрачається – якою б справедливою вона не виглядала, а виникає непереборна потреба відчувати владу над людьми. Можливість хоча б тимчасово панувати над іншими можна віднести до таких особистісних психологічних утворень, які лежать в основі неприборканої агресивності як риси особистості. Найчастіше формуванню жорстокості і агресивності сприяють комплекси особистості (меншовартості, неповноцінності, надповноцінності і т. п.), що шукають виходу в теракті як засобі і механізмі їх компенсації [6].

Терорист у момент здійснення теракту здається собі мужнім, благородним, жорстким, безкомпромісним борцем за "справедливість". Так, "політичному" терористу здається, що в ім'я досягнення справедливості можна і потрібно жертвувати життям інших людей. "Економічний" терорист переконаний, що дії його конкурента украй несправедливі і вимагають "крайніх заходів". "Психологічному" терористу здається, що суспільство не дозволило реа-

лізувати закладені в ньому можливості, і він може залишитись невідомим, а скоюючи теракт, він не тільки реалізує можливість влади над людьми, але і прославляється на століття своєю мужністю. І у будь-якого терориста мета виправдовує засоби.

Більшість дослідників мотивації тероризму відзначає, що явна психопатологія серед терористів достатня рідкість, і для цього твердження є підстави. Разом з тим можна виділити ряд особистісних властивостей, які часто стають спонукальними мотивами вступу індивідів на шлях тероризму: надзосередженість на захисті свого “Я” шляхом проекції з постійною агресивно-оборонною готовністю; недостатня особиста ідентичність, низька самооцінка, елементи розщеплення особистості; сильна потреба в приєднанні до групи, тобто в груповій ідентифікації або приналежності; переживання високого ступеня соціальної несправедливості з схильністю проектувати на суспільство причини своїх невдач; соціальна ізоляваність і відчуженість, відчуття знаходження на узбіччі суспільства і втрати життєвої перспективи. При цьому не можна сказати, що наведений набір цих характеристик є якимось узагальненим психологічним профілем особи терориста. Важливе значення у ряді випадків мають політико-ідеологічні мотиви вступу до терористичної групи. Але вони частіше є формою раціоналізації більш глибоких особистісних мотивів – прагнення до зміцнення особової ідентичності і, що особливо важливо, потреби приналежності до групи [6].

Терористична група в психологічному сенсі сприяє зняттю у індивіда почуття неповноти або розчепленості психосоціальної ідентичності. Вона стає для нього стабілізуючою психологічною підставою, що дозволяє відчувати себе цілісною особистістю, важливим компонентом його самосвідомості і отримання сенсу життя, могутнім механізмом духовної, ціннісної і поведінкової стереотипізації.

Спонукальною силою формування ворожого світогляду терориста є протиставлення себе і оточуючого світу.

Для особи терориста характерне негативне світовідчуття, яке виникає під впливом цілого ряду чинників. В першу чергу до них відноситься невідповідність між образом ідеальної моделі світу і самого себе в реальній дійсності і можливостями самореалізації. Ця суперечність з ідеалом трансформується в суб'єктивне відчуття особистої і соціальної неадекватності; в результаті для особи терориста характерна особистісна позиція “Я хороший, світ поганий”. Ця позиція стає засобом морального самозахисту, що дозволяє виправдати будь-які деструктивні дії. Таким чином діяльність терористів приймає характер деструктивної само-реалізації. При цьому через заперечення зароджується нова світоглядна концепція впевненості в своїй правоті, яка зводиться на мінімум можливості позитивної дії на терористичну групу і окремого терориста.

Терористи не складають єдиної психопатологічної групи. Серед них можуть бути психічно хворі, можуть і не бути. Їх відрізняють риси чисто психологічного характеру. Це, по-перше, відщеплення від своєї особи якнайменше цінних якостей і проекція їх на інших. Терорист негативно сприймає яку-небудь свою рису, і це його травмує. Несвідомо прагнучи уникнути травми, він нагороджує своєю якістю інших і ненавидить їх за це. По-друге, постійна готовність думати, що йому загрожує небезпека, і звідси готовність до захисту шляхом нападу. Месіанські настрої – віра в те, що він, можливо, навіть в якійсь скромній ролі, може бути рятівником. Небов'язково всього людства – наприклад, тільки свого народу.

Для них характерний також нарцисизм, особливо груповий, – відчуття гордості за те, що він належить до цієї національної, релігійної або якоїсь іншої групи. Ще одна риса – прагнення розділити світ на “чорних” і “білих” і в чужих бачити тільки “чорних” [6].

У індивідуальній історії, як правило, важка юність, проведена в важких умовах і що супроводжувалася численними приниженнями, утисками і втратами (дому, близьких, майна, соціального і матеріального статусу і т.д.).

Згідно тверджень, висунутих Ю. Владером, все починається з наджорсткого зв'язку з матір'ю. Мати – це не тільки жінка, яка вигодувала, але і Велика Мати, втілена в безлічі символів – в землі, в роді, в партії. Поки дитина мала, мати сприймається нею як могутня захищаюча і забезпечуюча сила. Пізніше мати як особа часто замінюється сім'єю, родом, одноплемінниками. Надалі розміри групи збільшуються, тоді раса, релігія або партія стають “матерями” – гарантими захисту і любові. Немовля знаходиться з матір'ю в стадії психологічного симбіозу – єдності, передуючої формуванню особистої свідомості дитини. Якщо в цей період потреба дитини в материнській любові і захисті не задовольняється, то згодом таку людину, зазвичай, відрізняє підвищена тривожність, що доходить до страху смерті. Вона неусвідомлено прагне повернутися до матері, втратити свою індивідуальність в єдності з нею і забезпечити собі таким чином безпеку. Ненормальний симбіотичний зв'язок з матір'ю активно стимулює злочинну поведінку – такі люди нездатні на автономне існування, не в змозі нести відповідальність, приймати самостійні рішення. Жорстка орієнтація на образ Великої Матері, втіленої в роді, расі або релігії, така ж небезпечна, як і подібний зв'язок з реальною матір'ю. Така людина сліпа і глуха. Солідарність у неї здатна викликати тільки те, що вважається цінним в співтоваристві, до якого вона себе зараховує [4]. Угрупування політичних або релігійних одиодумців, патріотів або націоналістів складається з самотніх і психологічно слабких людей, які відчують себе захищеними тільки разом з іншими представниками групи.

Отже, дуже актуальним являється психологічний аналіз особистості і поведінки терористів, які останнім часом поставили багато питань перед право-

охоронними системами різних країн, одержали широке віддзеркалення в засобах масової інформації і викликали великий суспільний резонанс. Генезис формування і динаміка поведінки особистості терориста залежать від таких чинників, як виховання, світовідчуття, можливості самореалізації в сучасному житті суспільства, яке оточує даного терориста.

Механізм терору закладений в людині дуже глибоко, замаскований пластами словесних обґрунтувань. Частіше за все терористичним діям дає поштовх відчуття безвихідності з тієї ситуації, в якій опинилася якась меншина, психологічний дискомфорт, який спонукає її оцінювати своє становище як драматичне. У всіх випадках мотивація схожа: наш народ, наша культура, наша мова, наша віра на межі зникнення, а оскільки наших доводів ніхто не слухає, залишається тільки мова насильства.

Висновок. Беззаперечно в світогляді терориста наявний компонент ворожості. Але насправді це почуття – ненависть до образу; терористи кожного разу атакують не конкретного ворога, вони атакують образ ворога, своє уявлення про нього, яке було в них раніше закладено. Тероризм в психолого-політичному аспекті – це силове вирішення проблем політичної несумісності між людьми за рахунок дестабілізації психічного стану опонента методами насильства, не обмеженого цивілізованою мораллю і міжнародним правом. Сучасний тероризм – це реакція на глобальні зміни в світі. Адаптація до цих змін – справа всього людства. Це досить складна інтелектуальна і психологічна проблема, котрій не досить багато приділяється уваги при аналізі феномену тероризму. Дана стаття – тільки наближення до дійсної складності наукових проблем, котрі потрібно вирішувати в рамках боротьби з тероризмом.

1. Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
2. Smith, T.W. (1992). Hostility and health: Current status of a psychosomatic hypothesis. *Health Psychology*, 11, 139-150.
3. Mary Davis. Magazine scholarship and creative activity at Arizona State University February, 2001.
4. <http://www.psychology.nm.ru>. Владер Ю.М. Террористы-самоубийцы.
5. <http://www.psyfaktor.org>. Решетников М. Психологический портрет террориста.
6. <http://www.psyfactor.org>. Психологи о терроризме (“круглый стол”).

В статтє делается попытка раскрыть внутренний мир террориста, его мировоззрение, непременным компонентом которого является состояние враждебности – своеобразной призмы, через которую воспринимается окружающий мир.

ТРАНСФОРМАЦІЇ АВТЕНТИЧНОСТІ: ОБ'ЄКТИВНИЙ ТА СУБ'ЄКТИВНИЙ АСПЕКТИ

Проблема досягнення людиною автентичного буття набуває все більшої актуальності, оскільки вимога соціальної контрольованості вчинків людей та надмірне підтасовування особистісних характеристик спільнотним стереотипам сприймається творчою, нададантивною та персонально відповідальною особистістю як непомірна жертва, що не дає розвинути автентичному потенціалу.

Питання, що заглиблюються у проблему самобутності неодноразово піднімаються вітчизняними та зарубіжними психологами різних напрямків вже не перше століття. Потреба “бути самим собою” розглядалася ще на початку нашого століття східними духовними практиками. На Заході проблема автентичності потрапила в поле зору психологів-науковців з розвитком екзистенційного та гуманістичного напрямку, зокрема, у роботах Р.Мей, Дж.Б'юджентала, В.Франкла, А.Маслоу, К.Роджерса та інших. Проблему автентичності серед сучасних українських психологів вивчали І.Д.Бех (у теорії особистісно зорієнтованого виховання), О.Ф.Боднарєнко (у засадових положеннях надання психологічної допомоги і консультування), З.С.Карпенко (у концепції аксіогенезу особистості), Т.М.Титарєнко (у концепції побудови життєвого світу особистості), В.О.Татєнко (у психології суб'єктності), Т.С.Яценко (у теорії і практиці психодинамічної психокорекції) та ін.

Метою даної наукової розвідки є виявлення модусів трансформації автентичної позиції особистості в її об'єктивному (актуалізованому, проявленому) та суб'єктивному (феноменологічно-рефлексивному) аспектах.

Автентичність як стійка, зріла та спрямовуюча риса з'являється у людини не як індивідуально закладена даність і не як раптово виникле явище, що якісно і круто-категорично змінює світогляд і подальший стиль життя особистості. Це надзвичайно складне індивідуальне утворення усвідомлюється і розвивається людиною поступово, відповідно до інтелектуально-емоційного самовідчуття. “Людина – це суцільний рух, тотальна еволюція, це шлях, яким ідемо, поспішаючи до самих себе, формуючи своє ставлення до світу і людства, до життя і смерті” [7, с.84]. Автентичність відображає все те, що людина вже встигла зробити зі своїм життям, у чому вона ще хоче знайти себе, як керує особистісним зростанням і наскільки глибоко та точно вона диференціює внутрішню природу та зовнішній вплив.

Таке багаторівневе утворення, яким є автентичність, може розвинути тільки за умови своєчасної вікової трансформації суб'єкта життєдіяльності, насамперед, за умови його прагнення до самопізнання. Причасно та повно-

цінно сформованих новоутвореннях, що відділяють один віковий етап від іншого, відбувається, одночасно з особистісним розвитком, розвиток складових зрілої автентичності. Засвоєння “основного уроку” вікової стадії дає підґрунтя для розквіту особистісних рис та самовдосконалення. Досягнення у вивченні цього аспекту є основою психології розвитку, а також когнітивної психології, які чітко виділяють особистісні та когнітивні характеристики того чи іншого вікового етапу розвитку людини.

Людина приходить у світ із майже нульовою суб’єктивністю, автономний власний життєвий світ ще не існує, хоча й закладаються передумови його виникнення. Всі бажання, ставлення, дії на даному етапі детермінують всемогутні батьки. Навіть у дитячому віці кожна людина вимагає індивідуального підходу, особливості нервової системи проявляються у власному режимі сну та харчування, інтенсивності та формі спілкування з матір’ю. Такі вроджені передумови індивідуальності можна вважати фундаментом подальшої автентичності. “...У віці 1-2 років у результаті випереджуючих, практичних контактів з реальністю, з найбільш значущими для неї (дитини – Н.К.) людьми, предметами, подіями і т.д. шляхом позначення їх найпростішими значеннями слів” – відбувається перша спроба становлення суб’єкта. [Цит. за: 2, с.33] Ускладнення та поступове впізнання зовнішнього світу диференціюють психічне життя, готуючи появу ставлення до себе як першої ознаки зародження особистості. Одна з перших складових ставлення до себе – психологічна стать – стає категорією, через яку дитина починає усвідомлювати власне “Я”. “В цей час дитина прагне робити все сама, демонструє емоційні реакції провини, сорому, гордості, сором’язливості. Ці емоції самоусвідомлення значною мірою впливають на розвиток саморозуміння і обумовлюють його емоційний тон, почуття власної цінності” [8, с.391]. “Дитина, яка переживає кризу трьох років, що кодується формулою “Я сам!”, не хоче більше підпорядковуватись лише зовнішнім чинникам. Вона прагне незалежності й самостійності, вчиться говорити “ні”. Суб’єктивність маніфестується в її поведінці досить яскраво і відверто... Психологічний простір стає виразно егоцентричним, обертаючись навколо єдиного центру – власного “Я” [7, с.142]. На даному етапі розвитку можемо говорити про утворення інфантильної автентичності, яка проявляється у цікавій безпосередності, але не обтяжена відповідальністю. Така автентичність не усвідомлюється за зразком “нерівної рівності” [6], коли всі люди рівні у своєму праві бути неповторною автентичною особистістю. Всепоглинаючий егоцентризм є базою для розвитку любові та поваги до себе, що є необхідною складовою автентичності. І вимагати на даному етапі онтогенезу від дитини непосильної відповідальності та визнання рівноцінності Іншого ще рано.

З віком ускладнюється саморозуміння і це відображається на розвитку особистості. “В ранньому дитинстві дитина вчиться розуміти себе і свої емоції,

роблячи спроби характеризувати інших людей. Її оцінки себе, здебільшого, складаються з простих, легких для спостереження характеристик. Вони стійкі у часі і співпадають з оцінкою, яку дають дитині значущі дорослі, як правило, мати” [8, с.398].

Етап “порівняльної оцінки” наступає у дошкільному чи молодшому шкільному віці: “Я” визначається у взаємовідносинах з іншими і у ставленні до нормативних фізичних і соціальних стандартів. Дії і можливості особистості порівнюються з діями і можливостями реальних чи уявних інших” [4, с.104]. Актуальною потребою дитини, що успішно подолала кризу семи років, є бажання “бути, як усі”. Дане бажання вчить молодшого школяра порівнювати, зіставляти свій світ та світ однолітків, таким чином, – втрачається егоцентричність. На цьому етапі можна говорити про зародження системи диференціації власних орієнтирів. “У ньому (життєвому світі – Н.К.) мають бути лише свої, ті, на кого можна орієнтуватись, намагаючись розрізнити погане і добре, реальне й ілюзорне. Для чужаків, тих, хто поза цими кордонами, все навпаки” [7, с.144]. Таким чином, основною функцією молодшого шкільного віку в розвитку автентичності є пізнання обмежень, з’являються рівні допустимого та недопустимого у поведінці та оцінних судженнях. На даному етапі закладаються поведінкові стереотипи інтернальності чи екстернальності.

В підлітковому та юнацькому віці, на рівні “міжособистісних взаємодій основна увага приділяється природі і детермінантам соціальних стосунків особистості та соціальним взаємодіям, а також особистісним рисам чи фізичній привабливості” [4, с.104]. Ставлення до себе ускладнюється також усвідомленням індивідуальної своєрідності, несхожості на інших. “Домінуючою у підлітковому та юнацькому віці стає потреба вирізнятися, виокремлюватися, випадати з контексту, “бути не таким, як усі”. Так розвивається інтерес до власного внутрішнього життя, до можливостей щоразу нових і нових самовиявів, до морального експериментаторства” [7, с.144]. Цей етап можна умовно назвати “примірянням різних стилів індивідуальності”, що є надзвичайно важливим для пошуку і розкриття власної автентичності. Центр власного інтересу, як і у дошкільному віці, зміщується до суб’єктивного полюсу. У собі відкриваються нові глибини, внутрішні реальності. Прагнення до якнайповнішої самореалізації, індивідуальна активність, всеперемагаюча віра у справедливість та власні можливості – це ті риси, завдяки яким категорія людей юнацького віку завжди стоїть у перших рядах “борців за велику ідею”. Вони завжди виступають “каталізатором” ефективності суспільного устрою. На цьому етапі для зрілої, усвідомленої автентичності необхідна значна внутрішня робота: розвиток толерантності, різносторонності світоглядної позиції, поваги до протилежної думки та відмови від оцінного судження автентичності Іншого. Важливим для цього етапу є бажання долати у собі всі вади, що гальмують самореалізацію.

Після кризи 23 років ставлення до себе збагачується роллю комунікатора, людини, що взаємодіє та вміє розуміти іншого, співпрацювати з ним, допомагати. Аналізуючи себе та оточуючий світ, молода людина шукає спільні риси, на основі яких вибудовується стабільна нормативність. Людина намагається самовдосконалюватися щодня, адже завтра вже може бути пізно. З'являється прагнення розширити нормативність для входження власної та близької індивідуальності. Прояв автентичності є сміливим, але позбавленим надмірного ризику. "Критерієм суб'єктності вже дорослої людини є вміння узгоджувати свою індивідуальну активність, спосіб організації особистого життя з соціальними структурами, нормами і формами діяльності. Узгодження спрямоване на зняття виникаючих протиріч між бажаннями і можливостями особистості і вимогами суспільства. В таких характеристиках особистості, як ініціатива і відповідальність, проявляються мотиви, смисли, способи вирішення життєвих труднощів, протиріч, конфліктів, пов'язаних з інтерпретацією себе як відповідального суб'єкта" [Цит. за 2, с.33]. Автентичність, що позбавлена відповідальності, у цьому віці сприймається як ненормативна, а отже, здебільшого, засуджується.

Після кризи 30 років "молодіжні максималістські "плани на все життя" починають коригуватися, наполеонівські проєкти змінюються на більш реальні життєві наміри" [7, с.148]. Така оцінка перших великих невдач, усвідомлення реальних досягнень допомагає людині глибше зрозуміти власну індивідуальність. Якщо цей етап збігається у часі з біографічною, особистісною кризою, то можна стверджувати, що людина збагачується здатністю взаємодіяти і реагувати на оточуючий світ автентично. "Увага до себе на цьому етапі життя стає увагою до власних обмежень, природних і набутих, про які треба знати, на які необхідно зважати. Лише знаючи себе, справжню, людина здатна поступово відмовитись від зайвих ілюзій, нездійснених надій та химерних бажань" [7, с.148]. Дуже важливою, таким чином, заслугою усвідомленої автентичності є сприяння особистісному розвитку, а це допомагає, в свою чергу, з розумінням поставитись до вад, недоліків і помилок інших людей. Така продуктивна взаємодія з іншою людиною як неповторною цінністю також допомагає знайти власну самотність. Саме етап зрілості сензитивний для поглиблення автентичності. Усвідомлення того, що наша доля цілковито залежить від нас самих, спонукає відповідальність і самостійність. Швидкоплинність часу вимагає зосередження на основному, на найзаповітнішому, на істинному собі. Така позиція виключає егоїзм і конформізм, екстернальність і всездозволеність, у протилежному випадку – відсутність комфортної самооцінки, домінуючої самоактуалізації. Людина ж, не є піднесеною над зовнішнім світом істотою, у своїй автентичності вона не стільки вирізняється з-поміж інших, скільки усвідомлює індивідуальну рівність кожного, з ким вона това-

ришує, працює, спілкується, живе. Таким чином, зріла автентичність виступає фактором, що об'єднує людей різних професій, релігійних конфесій, національностей, різних соціальних верств.

Після кризи середини життя, пошук автентичності спрямовується на знаходження творчих шляхів світобудови, протоптування нових стежин, які б сприяли самовияву молодших поколінь. Цей етап також може розглядатися як останній "шанс знайти нарешті свою життєву справу, прослідкувати власну пісню, стати у власних очах справжнім, істинним. Людина вже має мужність для тверезої оцінки своїх досягнень..." [7, с.150]. На цьому етапі, з-поміж інших, виділяється ще одна можливість реалізувати себе – передати молодшим власний досвід, дати пораду. З'являється турбота про майбутнє людства, його благополуччя. Внутрішній світ вирізняється високим рівнем індивідуальної відповідальності за все, що трапляється. Категорії добра і зла, грішності і праведності, нормативності та анормативності містять значну кількість відтінків, нюансів.

Етап пізньої зрілості ставить перед людиною завдання "его-інтеграції" [1]. Для його виконання, людина повинна навчитися думати про інших, адаптуватися до поразок і перемог, не тільки сприймати, а й сміливо показувати істинні наміри, ідеали, переконання. Справедлива і позитивна оцінка своєї життєвої історії збагачує людину мудрістю. "Настає час відвоювання себе для себе самого" [7, с.152]. Фактором, що сингезує попередні ракурси ставлення до себе, є ставлення до власної смерті. "Смерть, постає не як безумовна трагедія. Ставлення до неї суб'єкта визначається в залежності від розгляду ним себе своєї активності в світі можливостей взаємодіяти з іншими людьми і залишити після себе щось якщо не значне, то хоч суб'єктивно цінне. Адже смерть – це не тільки трагічний кінець індивідуального існування: смерть є також кінець моїх можливостей дати щось інше людям, попіклуватися про них. Вона, завдяки цьому, перетворює життя в обов'язок, зобов'язання зробити це в міру моїх можливостей, поки я можу це зробити. Таким чином, наявність смерті перетворює життя в щось серйозне, відповідальне, у термінове зобов'язання, в зобов'язання, термін виконання якого може сплисти в будь-який момент. Це і є закономірно серйозне ставлення до життя, яке відомою мірою є етичною нормою" [5, с.82]. Звідси закономірний висновок: "Моє ставлення до власної смерті зараз взагалі не трагічне. Воно могло би стати трагічним в силу особливої ситуації, за особливих умов – в момент, коли вона обірвала би якусь важливу справу" [там же].

Показовим також є ставлення до власної самотності, яка можлива в цьому віці через втрату чоловіка/дружини, віддаленості дітей, відходу від професійних обов'язків та ін., що виражає рівень особистісного розвитку. "Результати експериментів показали, що тільки залежні і домінуючі особистості переживають етап самотності у вигляді негативного відчуття відчуження від людей... У той же час, для самодостатньої людини етап самотності асоціюється з почут-

гям свободи і незалежності” [3, с. 10]. Характерною особливістю цього віку є також відсутність абсолютних істин, за якими б оцінювались люди, епохи, устрої – все вимагає індивідуального підходу.

Підсумовуючи, слід зазначити, що шлях до себе, до зрілої автентичності полягає у поступовому звільненні від суто зовнішніх, випадкових для особистості детермінант розвитку через знаходження внутрішніх спонук, через збуття власної справжньої автономії і свободи. Долаючи один віковий етап за іншим, людина збагачується інтернальністю, моральні взаємини стають багатомірнішими, внутрішній світ самобутнім.

Зовнішній прояв автентичності корелює з послідовністю стадій розуміння і оцінки себе та оточуючого світу. Досягнення зрілої автентичності нерозривно пов'язане із здатністю до самопізнання і саморозуміння. Тому фактор саморозуміння виступатиме суб'єктивним аспектом у полі дослідження автентичності. Попри те, що у вітчизняній та західній науковій психологічній думці визнається вагомість саморозуміння як одного з ключових понять розвитку особистості, що впливає на рівень особистісної зрілості, рівень його дослідження недостатній [2; 4 та ін.]. В.В. Знаков, Е.А. Павлюченко [2] вказують, що “самопізнання – складний і багаторівневий процес, індивідуалізовано розгорнутий у часі. Дуже умовно і в найбільш загальній формі його можна розділити на два основні рівні. На першому рівні самопізнання здійснюється через різні форми співвідношення самого себе з іншими людьми, тобто, при такому пізнанні себе людина здебільшого опирається на зовнішні моменти, включаючи себе в порівняльний контекст з іншими. ...Для другого рівня самопізнання специфічно те, що співвідношення знань про себе відбувається не в рамках “Я та інша людина”, а в рамках “Я і Я”, коли людина оперує вже готовими знаннями про себе, певною мірою сформованими, отриманими в різний час, в різних ситуаціях. Провідними внутрішніми прийомами даного рівня самопізнання є самоаналіз і самоосмислення, які, однак, обов'язково спираються на самосприйняття і самостереження” [Цит. за 2, с.35]. “Результатом самопізнання є нові знання, а саморозуміння – новий смисл того, що людина вже знала про себе” [2, с.34]. А отже, і самопізнання, і саморозуміння забезпечують внутрішній діалог, який покликаний пізнати власне автентичне “Я”.

Дослідження С.Кук-Грейдер, що спрямовані на вивчення рідкісних форм саморозуміння у дорослих, наочно показують, яким чином зріла особистість досягає автентичного, самобутнього самосприйняття і сприйняття світу довкола. Автор виділяє такі вищі стадії: автономну, самоусвідомлення і універсальну. Їх здатні досягти 0,8% людей, які не молодші 26 років. Їх досягнення пояснюється значним рівнем розвитку саморозуміння та можливе лише при цілеспрямованій суб'єктивній активності.

Людина на автономній стадії прагне “досягти межі своїх можливостей, і фіксує увагу на самореалізації, самоактуалізації, створенні комплексного, ці-

лісного і об'єктивного уявлення про себе, для того, щоб бути собою максимальною мірою” [9, с.136]. В опис себе включається “ступінь автономності, велика кількість соціальних ролей, глибинне відчуття “Я”, усвідомлення великої кількості особистісних захистів, а, можливо, і внутрішнього конфлікту...”. “Людина досліджує, оцінює, порівнює, вимірює, вивчає свій досвід під різними кутами зору та інтегрує в одне ціле” [там же]. Таким чином, даний етап є переломним у роботі над диференціацією автентичності з-поміж різноманітних соціальних нашарувань. Людина пізнає себе по-новому та адекватно оцінює ці знання.

На стадії “самоусвідомлення, особистість досліджує свої мисленнєві процеси та установки. В структуру саморозуміння входить складна матриця самоідентифікації, і, одночасно, знання про те, як вона влаштована, з яких стадій складається. Увага спрямовується на “Я як процес і смислороджуючий центр”. На наш погляд, даний етап характеризується автентичністю, що базується на логічному обґрунтуванні доцільності існування через форму власного життєвого світу.

На універсальній стадії завданням людини є просто “буття “Я”, яке переживається як потік, трансформація: “я це не тіло, я це не річ, “не хто” і “не що”. Метод саморозуміння і розуміння світу довкола – медитація, спостереження за неперервним потоком змін, суб'єктивний досвід безпосереднього пізнання глибинної реальності поза символами” [там само]. На даному етапі відбувається досягнення трансценденції “Я”, духовного катарсису, сутісної автентичності.

При розгляді понятійного поля дослідження автентичності ми зробили штучний розподіл трансформації автентичності у двох напрямках: віковому, об'єктивному аспекті, що визначає прояв особистісного розвитку, та суб'єктивному аспекті, що полягає у реалізації прагнення людини до самопізнання та саморозуміння. Такий поділ використаний нами для зручності пояснення гіпотетичного розвитку автентичності особистості, що також полегшує вибір методів подальшого експериментального підтвердження заявленої теоретичної позиції.

Здійшене С.Кук-Грейдер глибинне дослідження саморозуміння і, як наслідок, автентичності перевірити кількісними методами практично мало реально. Дані феномени відіграють вирішальну роль у духовному розвитку особистості, у якісній зміні самоусвідомлення людини. Кількісними, стандартизованими методиками доцільно вивчати віковий, об'єктивний аспект, що створить базу, “емпіричний кістяк”, який необхідно “оживити”, “обростити плотно” за допомогою якісних, феноменологічних методів, вивчення окремих цікавих для науки випадків. Саме в ході аналізу окремого випадку може зародитися евристично цінна методика, що виявиться прийнятною і для дослідження психотерапевтичних ефектів в рамках більш строгого експериментального дослідження.

ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДРУЖНИХ ПАР НА МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ

Оскільки зріла автентична особистість – явище, що зустрічається не так часто, вивчення окремих випадків дало б змогу досконало проаналізувати його. На наш погляд, подальші дослідження повинні містити приклади монографічного, герменевтично зорганізованого вивчення автентичності окремих індивідів.

Висновок. Таким чином, автентичність, хоч і притаманна кожному (навіть маленьким дітям, які цікаві своєю безпосередністю і спонтанністю, та, однак, не здатні брати відповідальність за свої вчинки), не буде повною, поки не усвідомиться та не проникне в усі сфери життєздійснення людини. Своєрідність як інтегрального показника суб'єктності людини особистісної риси полягає у тому, що вона є водночас потенційною і актуальною духовною здатністю особистості. Проблема самоусвідомлення автентичності потребує подальших досліджень з точки зору уточнення її емпіричних корелятивів, діагностичних критеріїв та психотехнічних засобів розвитку.

1. Эриксон Э. Детство и общество. – 2-е изд. / Пер. с англ. – СПб., 1996.
2. Знаков В.В., Павлюченко Е.А. Самопознание субъекта // Психол. журн. – 2002. – № 1. – Т. 23. – С.31-41.
3. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психол. журн. – 2000. – №2. – Т.21. – С.7-15.
4. Романова И.А. Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии // Психол. журн. – 2001. – № 1. – Т.21. – С.102-112.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
6. Сковорода Г. Сочинения. – К.: Наукова думка, 1983. – 235 с.
7. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і поза межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
8. Developmental psychology / An advanced textbook / Eds. M.H.Bornstein. E.M.Lamb. L.: Lawrence Erlbaum associates publishers, 1999.
9. Cook-Greuter S.R. Rare forms of self-understanding in mature adults // Transcendence and mature thought in adulthood. The further reaches of adult development / Eds. M.E. Miller, S.R. Cook-Greuter. L.: Rowman and Littlefield publishers, Inc., 1994. – P. 119-143.

В статтє рассматривается понятие "автентичность" как интегральный показатель субъектности человека, который трансформируется в соответствии с объективным (актуализированным, проявленным) и субъективным (феноменологически-рефлексивным) аспектами. Доказывается, что автентичность является одновременно потенциальной и актуальной духовной способностью личности.

Постановка проблеми. Дослідження сім'ї і сімейних стосунків постійно знаходяться у полі зору вчених різних галузей: психологів, соціологів, економістів, тощо [1; 3; 5]. У сучасних умовах життєдіяльності проблема функціонування сімей, особливо молодій сім'ї, суттєво загострилася і цьому сприяють, як зовнішні, так і внутрішньо-психологічні чинники. Особливе місце серед них відводиться залежності впливу індивідуальних рис темпераменту і характеру на міжособистісні стосунки та психологічну сумісність подружніх пар [1]. Вивченням даних факторів структурної сумісності займалися психологи Д. Браун, О.Крегер, М.Дженет, В.Рибаченко, Р.Аккоф, Ф.Емері, Бойко В.В., Альошина Ю.А., Петров М.І., Эйдемиллер Е.Г., Юстицькіс В.В., досліджуючи психологічні характеристики подружніх пар.

Метою даної роботи є визначення певного неспівпадання індивідуально-психологічних характеристик подружжя, що в подальшому може породжувати негативні наслідки, щодо функціональної дієвості сімейної системи в цілому.

Ключові слова: психологічна сумісність, стабільність шлюбу, сімейний конфлікт.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Сім'я була і залишається важливою життєвою цінністю, могутнім засобом психологічного впливу на розвиток та самоактуалізацію особистості [2]. Разом з тим, вона може виступати і джерелом психотравматизації подружжя [3].

Дослідження, проведені соціологами та психологами констатують стан кризи, в якій опинилась сучасна сім'я. Саме вона виявляє особливу чутливість до погіршення умов життя [4]. Нездатність подружжя долати кризові ситуації при переході в процесі розвитку сім'ї від однієї стадії до іншої може бути пов'язана з психологічною несумісністю, неадекватністю вибору шлюбного партнера, нездатністю подружжя вирішувати виникаючі проблеми, у зв'язку з низьким рівнем соціально-психологічної адаптованості [5].

Серед критеріїв сумісності, важливе місце відводиться сьогодні темпераменту. Інокрай виділив чотири основних типи темпераменту: сангвінік, холерик, меланхолік і флегматик. Німецький філософ Е.Кант дослідив співвідношення темпераменту і взаємних почуттів. На думку Е.Канта не можуть ужитися разом сангвінік (людина веселої вдачі) і меланхолік (людина похмурої вдачі); холерик (людина запальної вдачі) і флегматик (людина холоднокрової вдачі) [6].

По-іншому розглядали подружню сумісність англійські вчені R.Lewis, G.Spanier, які виділили два фактори подружньої адаптації: якість і стабільність

шлюбу Розроблена ними теорія висвітлена на рисунку 1 і ґрунтується на наступних положеннях: 1) чим більше взаємне задоволення подружжя при фіксованих цінностях, тим вища якість шлюбу; 2) чим більші є внутрішньо-спільні цінності при фіксованих винагородах, тим вища якість шлюбу; 3) чим вищі альтернативні притяжіння, тим нижча стабільність шлюбу; 4) чим вищі зовнішні цінності за розірвання стосунків, тим вища його стабільність; 5) чим вища якість шлюбу, тим вища його стабільність. Таким чином, виділено чотири типи сімей за наступними показниками: висока якість, висока стабільність; висока якість, низька стабільність; низька якість, низька стабільність; низька якість, висока стабільність.

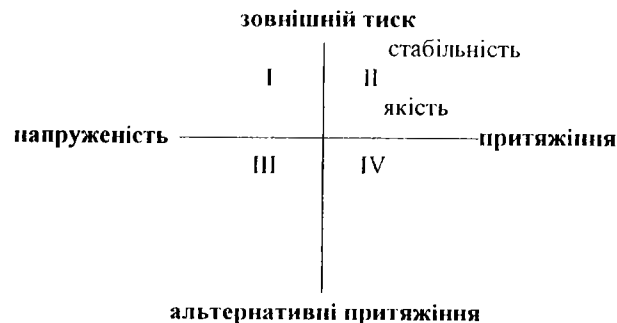


Рис. 1. Типологія шлюбу за якїстю і стабїльнїстю по R.Lewis, G.Spanier

На нашу думку, дослідження американських психологів Р.Акоффа і Ф.Емері, дозволили створити прогностичну модель сумїсностї подружнїх пар [1]. В уявному просторі розташовані чотири основних типи людей: чуттєві до впливїв звнїшнїх обставин – О; чуттєві до стану своєї особистостї – Л; активнї, якї прагнуть впливати на обставини – А; пасивнї, якї скорїше замкнуться у собї, анїж пїдуть на звнїшнїй конфлїкт – П (рис.2).

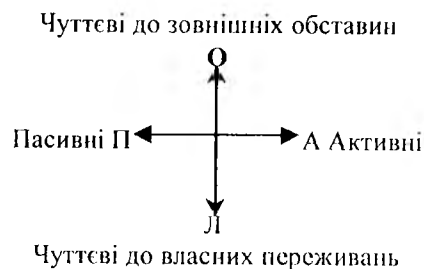


Рис. 2

У центрі знаходиться точка відліку, відповідно до якої, всі чотири типи знаходяться у рївновазі, а по вісям і в просторі між ними – змїшанї, якї відрїз-

няються від середнього значення відповідними показниками. У просторі ОА і ЛП знаходяться "чистї" типи характерів (людина або швидко реагує на звнїшнї обставини і активно йде їм назустріч, мало думаючи про себе – ОА, або навпаки, весь час зайнята собою і намагається не проявляти активностї – ЛП); у просторі ОП і ЛА – змїшанї (людина знаходиться у контактї одночасно із звнїшнїми обставинами, із своїм внутрїшнїм свїтом). "Чистї" типи із бїльшнми труднощами, нїж "змїшанї" пристосовуються до безпосереднього оточення і до навколишнього соціуму. Зїткнувшись із впливом певних переївкод, "чистий" тип ОА стає все бїльш активним і пїдвладним їм, а "чистий" тип ЛП замикається у собї і прагне дїяти так, щоб його залишили у спокїї. "Змїшанї" типи у цьому випадку змїщуються не до звнїшнїх обставин простору характерів, як "чистї", а навпаки – до центру рївноваги. Із віком "змїшанї" характери також перемїщаються до центру рївноваги, тобто стають бїльш гармонїйно зорганїзованими. "Чистї" типи відходять від нього і все бїльш виявляють визначенї риси свого характеру.

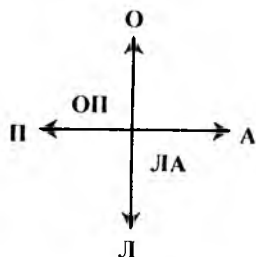
Якщо у просторі характерів розмістити подружню пару, то виявиться, що вона утворить два вектори. Кут, утворений одним із векторів і продовженням іншого називається кутом асиметрії. При асиметрії 0° характери партнерів повністю протилежні, при асиметрії 180° характери однаковї. Під час зростання кута від 0° до 90°, кожний із подружжя сприймає іншого все з меншою симпатїєю та прихильнїстю. У цьому випадку виникає певний конфлїкт: кожний із подружжя відчуває, що у їх спїльнїй дїяльностї щось не так, хоча не розумїючи причин цього, неадекватно сприймаючи певнї риси характеру партнера, намагаються виправити становище, але при цьому тїльки сприяють поглибленню та зростанню конфлїкту. Коли ж асиметрія переходить за 90° і наближається до 180°, взаємне сприймання стає все бїльш адекватним, диференційованим, об'єктивним.

Як вже було вказано вище, як довжина, так і напрямок векторів рїзнї. Тому, якщо ми віднімемо меншїй від бїльшого, то отримаємо результат противаги характерів. Чим ця довжина бїльша, тим менше подружжя зможе адаптуватися одне до одного.

Проводячи аналіз снїввідношень по данїй типологїї отримуємо наступнї 10 комбїнацїй характерів: ОП-ЛА; ЛП-ОА; ОА-ЛА; ОП-ЛП; ОП-ОА; ЛП-ЛА; ЛА-ЛА; ОП-ОП; ЛП-ЛП; ОА-ОА. Що дає нам можливїсть розглядати поведїнку подружнїх пар при виникненнї конфлїктних ситуацїй мїж ними та оточуючнми.

1. ОП-ЛА. У випадку виникнення конфлїкту і ОП і ЛА, як правило, вважають, що він виник по винї ЛА. Хоча удвох намагаються змїнити поведїнку не ЛА, а ОП, якїй пїддається цьому впливовї без особливого опору. В результатї конфлїкт легко гаснється (рис. 3).

Рис. 3

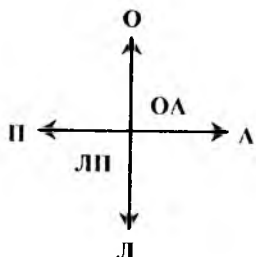


Коли у пари виникають розбіжності з оточуючими, то більш гостро та агресивно сприймає ситуацію ОП. Але в силу своєї пасивності, сам він дії ніякі не здійснює, а лише повідомляє про ситуацію ЛА, після чого ЛА реально впливає на ситуацію на користь пари. В результаті між членами цієї подружньої пари немає явного протистояння, вони психологічно і діяльно співпрацюють між собою.

2. ЛП–ОА. У випадку конфлікту і ОА і ЛП рахують, що винен ЛП. Але в силу свого характеру ЛП мало чуттєвий до спроб ОА вплинути на нього з метою змінити його поведінку. Поведінка ЛП змінюється просто в силу його власної внутрішньої оцінки. ОА внаслідок цього відчуває задоволення і конфлікт згасає.

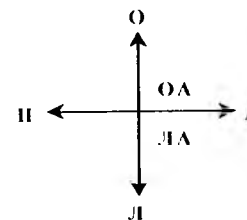
У випадку конфлікту з оточуючими ЛП схильний ховатись за спину ОА, дозволяючи тим самим ОА самостійно вирішувати назрівші проблеми і погоджуватись із його рішенням. Внаслідок цього ця пара стійка і має явного лідера – ОА (рис. 4).

Рис. 4



3. ОА–ЛА. У конфліктній ситуації обоє вважають, що винен ЛА. Хоча кожний намагається змінити свого партнера. Відчуті і відкликнутись на ці зусилля може тільки ОА, але в силу свого характеру він не бажає піддаватись впливові, і на дії ЛА не відкликається. В результаті конфлікт тільки розгоряється, і, як правило, ОА відіграє у ньому більш активну роль, чим ЛА (рис. 5).

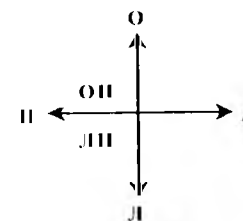
Рис. 5



У відносинах з оточуючими обоє намагаються впливати на зовнішній світ і конфлікують між собою за право керівництва у цьому впливові. Пара складає про себе враження нестабільної і такої, яка не може вжитися із сусідами і владозакоханою по відношенню один до одного.

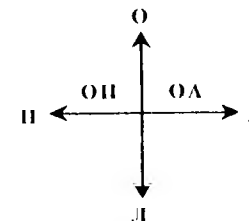
4. ОП–ЛП. У всіх проблемах, і так рахують двох, винуватий ЛП, хоча кожний намагається змінити тільки себе. ОП вважає, що він постійно приносить себе у жертву заради миру і спокою у сім'ї, ЛП цих жертв не помічає, і не показує, що оцінює і поважає цю самопожертву ОП. Це ранить самолюбство ОП і не допомагає стабільності подружжя. Змінити оточення так, щоби знизити гостроту зовнішніх і внутрішніх проблем, ця пара здібальшого не в змозі. Їх сприймають, як досить пасивну, малодіяльну і невдоволену один одним пару (рис. 6).

Рис. 6



5. ОП–ОА. Кожний із подружжя розуміє, що конфлікт, який виник між ними впливає на поведінку партнера. Хоча ОП намагається змінити себе, а ОА намагається змінити тільки ОП. В силу більш тонкого сприйняття ОП впливів він відкликається на вимоги ОА, і спокій, стабільність відновлюються (рис. 7).

Рис. 7



Але гармонійним відносинам із іншими заважає цій парі те, що проблеми, які виникають у них з оточуючими, вони бачать по-різному. При цьому, навіть усвідомлюючи конфліктне становище із зовнішнім світом, вони не задумуючись, мимовільно переносять цей конфлікт на міжособистісні відносини. Для збереження стабільності їм необхідно (і вони стараються це робити) поменше висловлювати один одному свої погляди на оточення і відносини одне з одним, адже кожне висловлювання неодмінно приводить до суперечок, сварок. В очах оточуючих це подружжя таке, в яких один із партнерів знаходиться під постійним тиском, впливом другого.

6. ЛП-ЛА. Обоє у парі досить посередньо відносяться до рішень і дій партнера і мало на них відгукуються. При цьому ЛА намагається використати ЛП у своїх цілях, але оскільки ЛП не чуттєвий до впливу ЛА, то намагання останнього не здійснюються. Із часом старання ЛА змінити ситуацію згасас, і партнери віддаляються один від одного (рис. 8).

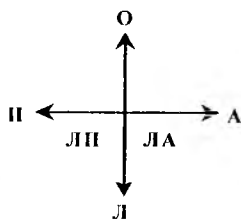


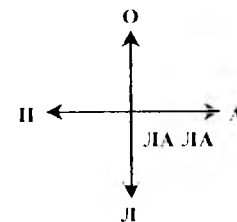
Рис. 8

У відносинах із оточуючими подружжя неактивне, оскільки постійно зайняті своїми внутрішніми проблемами. Із сторони це мирні, доволі байдужі один одному люди. При сприятливих умовах ця байдужість, посередність здатні забезпечити подружжю деяку стабільність.

7. ЛА-ЛА. У випадку конфліктної ситуації кожний розглядає проблему із точки зору на те, як вона може вплинути на власну особистість, ігноруючи реакцію партнера. Обоє намагаються повпливати на партнера заради досягнення власних цілей, але обоє проявляють байдужість до цих намагань і не приймають у них ніякої участі. Внаслідок цього подружжя багато і безуспішно конфліктують один з одним. Обоє не усвідомлюють ні свого впливу на оточуючих, ні того, як впливають на подружжя зовнішні обставини. Хоча змінити і впливати на оточуючих пара намагається, але цей вплив відбувається не одночасно, не разом, а окремо, стараючись використати якусь справу тільки для своєї користі. З боку вона виглядає досить агресивною, конфліктуючою між собою парою, яка не хоче і не намагається зрозуміти, який навкруги оточуючий світ і що у ньому відбувається (рис. 9).

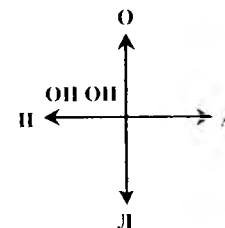
8. ОП-ОП. За поглядами кожного партнера у цій парі, причиною конфлікту самі дії партнера. В той же час кожний із подружжя намагається по

Рис. 9



можливості обійти зіткнення, що стабілізує подружню пару, як одне ціле, але не збуджуючи при цьому позитивних емоцій один до одного (рис. 10).

Рис. 10

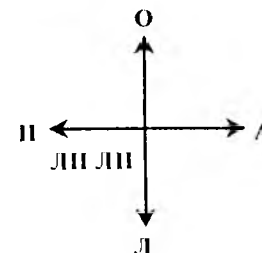


Зовнішні обставини вони бачать однаково, хоча кожний старається вирішити проблему незалежно один від одного, і не намагаються заручитися підтримкою другого. Ззовні – це спокійна, пасивна, але не байдужа один одному і оточуючим пара, хоча і мало спілкується.

9. ЛП-ЛП. Кожний член цієї пари досить таки байдужий і не чуттєвий до зусиль другого партнера, не звертає уваги на її дії, так що можна охарактеризувати таку пару, що не конфліктує і не взаємодіє. Один залишає іншого у спокої і радіє тому, що його також не тривожать. Якщо виникає конфлікт, то він дуже скоро згасас, так як ніхто із подружжя не намагається доводити щонебудь один одному, а просто мирно розходяться.

Пара не контактує, а тому і майже не конфліктує з іншими людьми. При змінах зовнішніх обставин, кожен із членів пари самостійно старається пристосуватись до нових змін. Для оточуючих це подружжя не дуже цікаві люди, вони мирно і спокійно існують із сусідами та один із одним (рис. 11).

Рис. 11



10. ОА–ОА. “У всьому винен інший” – ось головний напрямок, головна точка зору цього подружжя. Тому кожний намагається і рахус своїм обов’язком неодмінно змінити поведінку іншого, хоча той інший на ці його зусилля уваги не звертає. Партнерам здається, що інший його просто не розуміє, і кожний старається довести один одному саме свою правоту. Конфлікт, як правило, із-за цього довго не затихає (рис. 12).

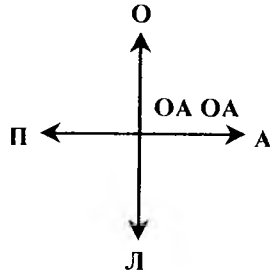


Рис. 12

Для досягнення миру, спокою подружжя спробує змінити оточення, але і у цьому випадку будуть намагатися суперничати один з одним. При виникненні конфлікту із оточуючими, вони неодмінно будуть конфліктувати і між собою. Оточуючі сприймають цю пару, як конфліктну і ворожу один одному. Стабільність і стійкість подружжя мінімальні.

Висновки. Наведені дані по узгодженості характерологічних особливостей дозволяють побудувати можливий прогноз структурної сумісності подружніх пар. У благополучних подружніх парах все те, що партнери отримали у спадщину від своїх батьків і навіть більш далеких предків, повинно по можливості доповнюватись. А те, що набули на життєвому шляху повинно бути по можливості схожим. Саме тому “рівні шлюби” не дуже відрізняються своїм походженням, умовами життєдіяльності і виховання, є більш міцними, адже співпадання у них цінностей, інтересів, установок, ідеалів наперед вже вищі, чим у пар з інших сімей.

Головні уявлення у структурній сумісності є цілі шлюбного союзу, характер виконання сімейних ролей, права і обов’язки подружжя. Щодо психологічних особливостей шлюбних партнерів, то найбільш важливими з них є риси характеру і особистості партнерів, які визначають їх здатність сприймати і розуміти інших людей, передбачати їх поведінку, уважно і добросеречно до них відноситися, а також спрямованість на іншого – врахування його інтересів, бажань, смаків, звичок і емпатія – щире співчуття, надання допомоги у випадках якихось негараздів у партнера, намагання прийти йому на допомогу.

Відмітимо, що у подружніх пар завжди є реальні можливості для підвищення рівня взаємної сумісності за рахунок самовиховання, зближення шлюб-

но-сімейних уявлень, високої культури взаємовідносин. Ця “боротьба” за сімейне благополуччя, щастя повинна розпочинатись ще задовго до офіційної реєстрації шлюбу, до того, як прийнято рішення про одруження.

1. Ковалев С.В. Психология современной семьи. М.: Просвещение, 1991. – 243 с.
2. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). – Т. 2 (П-Я) : Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
3. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: ЗАО “Издательство “Питер”, 1999. – 656 с.
4. Статистичний щорічник України. К. – 2003. С.328.
5. Сатир В. Как строить себя и свою семью / Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
6. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

В статье рассматривается векторная теория относительно изучения и прогнозирования психологической совместимости супружеских пар, влияние их индивидуальных черт темперамента на межличностные взаимоотношения и стабильность семейно-брачной системы. На основе темпераментальной типизации психической активности личности определена прогностическая модель развития супружеских отношений с учетом индивидуальных психических качеств, которые влияют на удовлетворенность и стабильность брака, частоту возникновения конфликтных ситуаций, которые приводят до дезадаптивного и дисфункционального направления развития внутрисемейной системы функционирования

ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ ГРУПОВИХ НОРМ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Актуальність теми. В соціально-психологічній літературі відсутня однозначна думка з приводу того, хто формує групові норми: більшість чи меншість. Ряд емпіричних досліджень не дають відповіді в яких ситуаціях переваги має більшість як ресурс формування групових норм, а в яких інноваційність (меншість), який оптимум нормативного впливу більшості та меншості.

Відсутня однозначність і в розумінні категорії "групова норма". Зокрема, ряд дослідників як зарубіжних, так і вітчизняних (Д.Майерс, С.Московічі., Р.Берон, Н.Керр, Н.Міллер, Д.Тернер, К.Ойстер, Ш.Тейлор, Л.Піпло, Д.Сірс, М.Бобісева, С.Пеньков, О.Донцов, П.Шихірьов, Р.Кричевський, О.Дубровська, Б.Паригін, Л.Орбан-Лембрик, В.Казміренко, М.Пірен, В.Третьяченко, Л.Балабанова та ін.), розглядають групову норму як поведінкові та інтелектуальні стандарти членів групи, норма пояснюється як цінність, специфічний вид і своєрідна призма (розпилення, відображення) норм соціальних, які регулюють життєдіяльність великих груп і суспільства в цілому; ролі також трактують як набір норм; норма – це міра або середня величина; визначають, що норми описують те, як чинить більшість, тобто саме це і є "нормальним"; також терміном норма позначають стандартизовані правила поведінки, які приймають члени групи як "узаконені" специфікації очікуваної функції групи як системи, а також функцій кожного члена групи всередині цієї системи.

Мета повідомлення: систематизувати теоретичні погляди відносно моделей формування групових норм.

Ключові слова: групова норма, моделі формування групових норм, вплив більшості й меншості.

Теоретичний аналіз проблеми. Одним із пояснень цієї багатоманітності розуміння терміну є те, що дефініція "групова норма" відображає феномени, характер яких тісно пов'язаний з процесами суспільно-історичного розвитку, що підсилює актуальність дослідження проблеми групових норм на сучасному етапі розвитку суспільства. Також відсутні спеціальні експериментальні дослідження, які б підтверджували, хто все ж таки формує групові норми: більшість групи чи її меншість.

Що стосується моделей формування групових норм, то тут виокремлюють такі: конвергентну або функціоналістську модель формування норм більшістю, інтракційну або дескриптивну модель формування норм меншістю, дуалістичну модель формування групових норм. Також існує так звана стратегія вивчення дискримінативної валідності конструкта, яка припускає, що в основі впливу більшості і меншості лежать однакові процеси. Зупинимось на характеристиках кожної з названих моделей формування групових норм.

Конвергентну (від лат. *convergentio* – сходжує, наближає) модель формування групових норм в соціальній психології ще називають функціоналістською моделлю одностороннього впливу більшості групи на індивіда.

В середині 30-х років М.Шериф фактично перший розпочав дослідження впливу групових норм в умовах лабораторного експерименту, використовуючи так званий автокінетичний ефект, тобто оптичну ілюзію рухливої точки, яка світиться в абсолютно затемненому візуальному полі. Як правило, людині здається, що точка зміщується, "скаче" на деяку відстань, яка відрізняється в кожному окремому випадку. Спостерігаючи за точкою, досліджувані через декілька експозицій встановлювали можливу відстань змінення.

На наступному етапі досліджувані повідомляли результати, які були отримані іншими учасниками експерименту, і в результаті перша оцінка суттєво змінювалася в сторону середнього значення. Дослідник зробив висновок, що в умовах, коли ситуація невизначена, індивід схильний погоджуватись з думкою інших людей, як правило деякої більшості. Дослідження Шерифа показали, що члени групи прагнуть до загальної норми, яка є чимось середнім із набору їх індивідуальних суджень, відповідно, не дало підставу стверджувати, що групові норми формуються більшістю групи.

На відміну від робіт Шерифа Соломон Аш в 1956 р. показав в своїх дослідженнях дію групового впливу в умовах, коли стимул був структурований. Вчений висунув гіпотезу, що в ситуаціях, коли людина впевнена в своїх знаннях, вона буде висловлювати свої міркування, не залежно від того, що з цього приводу говорить більшість групи. Коротко опишемо процедуру експерименту. На першому етапі досліджувані потрібно було визначити довжину відрізків. Всі досліджувані отримали два малюнки: на одному – три відрізки різної довжини, а на іншому – тільки один відрізок. Завдання досліджуваних полягало в тому, щоб знайти на першому малюнку відрізок ідентичний до відрізка на другому малюнку. В результаті всі досліджувані дали правильні відповіді. На наступному етапі помічник експериментатора свідомо давав неправильні відповіді. Парадокс ситуація полягає в тому, що більша частина учасників експерименту почала давати неправильні відповіді, не дивлячись на те, що знала правильні. Отже, вченим був зроблений висновок, що люди схильні до конформізму і прийняття групових норм, навіть в ситуації, коли ці норми заперечують їх власні переконання.

Аш С. не вважав термін "конформізм" вдалим, оскільки ним можна визначити тільки відмову індивіда від вагомих і принципних для нього поглядів заради того, щоб оптимізувати процес адаптації до групи, але це не є свідченням того, що особистість приймає цю норму.

Критична інтерпретація С.Ашем своїх дослідів, а також сумніви інших дослідників, в адекватності отриманих даних про конформізм поклали початок пошуку нових причин даного феномена. Чому індивід поступається перед групою, в яких умовах це відбувається, яка роль особистісних характеристик в

поступливості груповому впливу, який “портрет конформіста”, чому людина дотримується групових норм? Але слід наголосити, що саме роботи С.Аша, М.Шерифа поклали початок вивченню в соціальній психології явищ, які пов’язані з конформізмом.

Феномен конформізму складний, неоднозначний, оскільки сам факт поступки індивіда далеко не завжди є свідченням про реальні зміни його сприйняття. Часто демонструючи поступливість, особистість може керуватись такими мотивами, як небажання сперечатись, прагненням зберегти хороші стосунки з членами групи, отримати від цього яку-небудь користь, але це не є переконання, які входять в когнітивну структуру людини, вони не є інтеріоризованими.

Послідовники функціоналістської теорії формування норм, зокрема, Сндлер (1965) показав, що пряме підкріплення конформних реакцій призводить до зростання конформізму. В своїх дослідженнях Дойч і Джерард (1955) збільшили залежність членів групи один від одного, пообіцявши винагороду п’ятьом групам, які допустять в своїх судженнях найменше помилок. Ця ціль посилювала взаємну залежність членів групи заради отримання бажаного результату і сприяла появі конформізму, який в два рази перевищував конформізм при нормальних умовах. В роботі Тібо і Стрікланда (1956) цей експеримент був представлений досліджуваним як тест на схильність до кооперації і їм повідомили, що групи будуть порівнюватись за цим критерієм. Досліджувані при таких умовах змагання між групами проявляли більший конформізм, ніж ті, яким було наголошено на значення точності індивідуального судження. Для більшої переконаності Діттс і Келлі змінювали статус досліджуваних в середині групи. Вони побачили, що члени групи з середнім статусом проявляли більший конформізм, ніж ті, в яких він був дуже високим або дуже низьким. Досліджувані з високим статусом можуть собі дозволити не погоджуватись, в той час як піддослідним з низьким статусом нічого втрачати, вони можуть взагалі не турбуватись про групу. Але респонденти з середнім статусом, проявляючи конформізм до норм, здобувають переваги, дивіденди, але можуть і багато втратити, якщо не дотримуються норм, які висуває більшість.

Берон Р. вказує на те, що люди більше схильні до конформізму, якщо:

1. Сформувати думку або судження їм складно: необхідність в соціальному порівнянні зростає в умовах невпевненості.
2. Вони бачать, що всі у групі дотримуються єдиної точки зору.
3. Вони цінують групу і захоплюються нею: відкидання друзями небажане і небезпечне.
4. Їх підтримку або не підтримку легко виявити.
5. Вони налякані: при страху підвищується потреба в залежності, тому страх підриває впевненість.

Люди менш схильні до конформізму, коли:

1. Вони впевнені в своїй компетентності: інформаційний соціальний вплив є низьким.

2. Вони мають високий соціальний статус.
3. Вони строго дотримуються своїх поглядів і не змінюють своєї думки.
4. Вони не люблять або не поважають “джерело” соціального впливу [2, с.88].

В західноєвропейській соціальній психології виокремилась абсолютна протилежна модель формування групових норм, так звана **інтераціоналістська модель** (інтераціоналізм – від англ. interaction – взаємодія) або **дескриптивна модель** (від лат. descriptivus – описовий) **модель впливу меншості**. Яскраві представники якої С.Московічі, К.Фолло, Ж.Пенселе, Лажо, Г.Геджфела вивчали залежність впливу меншості на формування групових норм. На відміну від функціоналістської моделі дана модель постулювалась на тому, що в групі під впливом зовнішніх соціальних змін співвідношення сил постійно змінюється, і меншість у групі може виступати провідником цих зовнішніх соціальних впливів, і саме меншість формує норми групи. Дослідники вказували на суттєву різницю між цими моделями, оскільки перша вказує на незмінність групових норм, а друга – навпаки допускає зміну цих норм.

Слід зауважити, що меншість розглядалась як частина групи, яка володіє меншими можливостями впливу, наприклад, статусом, авторитетом, владою, компетенцією і т.д.. З цієї точки зору, меншість може виступити “більшістю”, якщо вона здатна нав’язати свої норми, уявлення, переконання, цінності всім іншим представникам групи.

Дослідниками були виявлені умови, за яких меншість може здійснювати вплив на групу: це послідовність, стійкість, синхронність поведінки меншості, тобто консенсус членів меншості в конкретний момент, а також збереження діакронної стійкості, тобто збереження своєї позиції у часі.

Л.Е.Орбан-Лембрик порівнюючи особливості впливу більшості та меншості у групі говорить, що

1) більшість здійснює сильніший вплив на рівні реакції людей на факти, меншість – на рівні правильності позиції;

2) вплив більшості стає помітний доволі швидко, вплив меншості може виявитися не в даній ситуації, а в наступних, хоча б частково пов’язаних із нею за змістом [5, с.317].

Без сумніву, існування групових норм обумовлено об’єктивною необхідністю організації діяльності груп, їх виживання і відтворення. В свою чергу, для індивіда система групових норм також є дуже важливою, оскільки вона забезпечує його системою орієнтирів в навколишній дійсності, розставляючи для нього і за нього знаки оцінок об’єктів і явищ навколишньої дійсності.

Наступна теорія, що пояснює формування групових норм – це **дуалістична модель формування групових норм** (від лат. dualis – двоїтий). На сучасному етапі триває дискусія, з приводу того, в чому фундаментальна подібність між моделлю формування норм більшістю (конформність) та моделлю формування норм меншістю (інновації). Експериментальні дані свідчать про те, що в залежності від умов та конкретної ситуації, як меншість, так і більшість,

здатні викликати як поступливість, пристосовницьку позицію, так і конверсії, принциповість з боку кожного члена групи. Зокрема, дуалістична модель наголошує на тому, що як меншість, так і більшість нав'язують своїм членам використання різних когнітивних процесів. В чому полягає основна відмінність даної дуалістичної моделі формування групових норм. Зокрема, приналежність до меншості спонукає індивіда серйозно обдумувати відповідні проблеми і здійснювати систематичну обробку інформації, яку він отримує, а не просто приймати цю норму групи. В результаті вплив меншості викликає зміни установок, переконань учасників групи відносно тої чи іншої норми. З іншого боку, вплив більшості, яка формує норми групи, розглядається як менш осмислений процес некритичного прийняття групової норми, який може привести до змін в поведінці членів групи, але не обов'язково до зміни їх установок відносно даної норми. Тобто засвоєння даної норми є зовнішньою демонстрацією, щоб бути таким як всі, а насправді внутрішні установки людини можуть бути абсолютно іншими.

Крім того, дослідження Немет і Чайлз показали, що спілкування з меншістю може сприяти розвитку членів групи, а, відповідно, і самої групи, а не її стагнації. Опишемо коротко суть експерименту дослідниці Немет. Під час експерименту досліджувані спочатку групами вирішували завдання на ідентифікацію кольору. До кожної групи входив один асистент дослідника, який або послідовно, або непослідовно заперечував більшості, а в деяких випадках взагалі не заперечував. Наступний етап – ті ж самі досліджувані, але вже у складі інших груп вирішували нове завдання, також на визначення кольору. В результаті дослідження були отримані такі результати: досліджувані, які мали досвід взаємодії з меншістю, яка послідовно заперечувала, значно частіше, ніж досліджувані, які не мали такого досвіду, зберігали незалежність своїх суджень і давали правильні відповіді.

Також було показано, що представники меншості можуть спонукати інших членів групи до більш глибокого аналізу тої чи іншої норми, до прогнозування наслідків і в ситуації дотримання цієї норми, і в ситуації її порушення, роздумів над тим, чи буде це сприяти розвитку групи. Практика показує, що дуже часто члени групи прислухаються до позиції меншості та декларування їх норм, коли у групі відбувається процес розв'язання завдань, які поставлені перед групою, і є певні обмеження в часі, а також в ситуації, коли висловлено багато точок зору членами групи і це заважає досягнути групової мети.

Крім названих моделей існує дослідницька теорія, яка звучить як **дискримінативна валідність конструкта**, що стала результатом масштабного теоретичного аналізу теорій формування групових норм, здійсненого Кругланскі і Мекай. В ній йдеться про те, що в основі впливу більшості і меншості лежать однакові процеси. Вчені прийшли до висновку, що існує не багато переконуючих теоретичних причин розраховувати на підтвердження думки, що саме, які критерії потрібно аналізувати, щоб зрозуміти, чим відрізняється вплив

більшості від впливу меншості, чи варто абсолютизувати яку-небудь із цих моделей. Вони піддають сумніву висловлювання ряду вчених про те, що вплив меншості на групу є унікальним, і що саме меншість формує групові норми, пояснюючи це тим, що висунені меншістю які-небудь норми приводять до того, що члени групи починають розмірковувати над ними, і змінюють свою думку відносно неї. Але існує і доказ того, що норми, які висуває більшість, також можуть призвести до критичного перегляду членами групи існуючих норм.

Застосовуючи цей підхід до вивчення проблеми формування норм більшості і меншістю разом, або тільки меншістю, або тільки більшостю, можна дослідити повний список всіх змінних, які здійснюють вплив на процес формування групових норм, що дозволило б дослідникам дати об'єктивну та повну характеристику досліджуваного явища з урахуванням впливу більшості та меншості на формування норм, враховуючи звичайно конкретну ситуацію, склад групи, владу і соціальний статус членів групи, ціннісні орієнтації членів групи і т.д. Разом з тим дискримінативна валідність конструкту вказує на те, що важко експериментально показати, які максимальні критерії будуть свідчити про те, що саме ці групові норми формувала більшість, і, навпаки.

З точки зору дискримінативної конструктивної валідності нема сенсу розмежовувати вплив більшості та вплив меншості. Як більшість так і меншість володіють різними способами впливу на групу, у них однакові можливості формування групових норм та здатність зумовити як зміни особистісних установок і конструктів, так і зовнішню конформність.

Підсумовуючи зроблений нами теоретичний аналіз моделей формування групових норм, можна зробити такі **висновки**.

1. Як більшість, так і меншість групи можуть формувати групові норми. Існують деякі відмінності між тим, в якій формі це виконає більшість, а в якій меншість. Зокрема, більшість при формуванні групових норм може використовувати прямий вплив, прямі форми звернення до членів своєї групи, в той час, як меншість не завжди може робити це прямо, оскільки її можуть проігнорувати, висміяти, але це зовсім не означає, що вона не може формувати групові норми.

2. Незважаючи на те, що існують деякі кореляційні зв'язки між статусом більшості і меншості, як окремих підгруп та їх прямим і непрямим впливом на представників своєї групи, не слід абсолютизувати думку про те, що більшість спонукає членів групи просто приймати норми, які вона висуває, навіть якщо вони з ними не погоджуються, а меншість, навпаки, завжди викликає глибоке переосмислення норм. Тобто меншість спонукає індивідів групи до креативності, творчості, а більшість – це тільки пристосування, безпринциповість, поступливість.

3. Звертаємо увагу, що конформність індивіда до групової норми залежить від багатьох чинників: розміру групи, групової згуртованості, наскільки

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА з курсу “ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ” (для спеціальності “Психологія”)

Пояснювальна записка

прихильно індивід ставиться до групи, чи є група референтною для нього, яку винагороду він отримає, якщо буде дотримуватись цієї норми, від статусу, яку особистість займає в групі і т.д.. Крім того, ряд досліджень вказують на значення індивідуальних відмінностей учасників групи, зокрема, від прагнення окремих членів групи до індивідуалізації і визнання з боку оточуючих своєї унікальності, неповторності. Такі особистості описані як менш поступливі до групових норм, більш критичні до них, і якщо вони впевнені в своїй компетентності, то вони не будуть дотримуватись норм, які висуває більшість.

Ще один важливий момент – це особливості інформаційного та нормативного впливів на членів групи. Зокрема, дослідження Дойча та Джерарда довели: якщо людина демонструє конформність до групових норм, тому що надає перевагу та довіряє більше товаришам із своєї групи, ніж сама собі, тоді говорять, що вона піддалась інформаційному впливу. Механізм нормативного впливу спрацьовує тоді, коли особистість заради збереження свого членства в групі змушена поділяти думку більшості з приводу тої чи іншої норми, тому що так прийнято в групі.

4. Наголошуємо, що не має спеціальних універсальних експериментальних досліджень, які б однозначно підтверджували переваги більшості, яка продукує норми групи або переваги меншості. Триває дискусія з приводу того, чи потрібно розмежовувати вплив більшості та вплив меншості, оскільки, як більшість, так і меншість мають свої переваги. Можливо, саме об'єднання нормативного впливу більшості і нормативного впливу меншості виступить основою динамічної системи функціонування групи як єдиного цілого.

1. Бобнева М.И. Социальные нормы как объект психологического исследования. В кн.: Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.
2. Берон Р., Керр Н., Миллер Н. Социальная психология групп. – СПб.: Питер, 2003. – 265 с.
3. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты. – М., 1991.
4. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 688 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология. – К.: Академвидав, 2003. – 446 с.
6. Шихирев П. Современная социальная психология. – М., 1999. – 448 с.

В статье рассматриваются модели формирования групповых норм. Анализируются теоретические и экспериментальные наработки с проблем формирования групповых норм, в частности влияния на этот процесс большинства и меньшинства группы

Демократизація суспільного життя в Україні, перехід до ринкової економіки вимагають всебічного осмислення даних про умови і чинники, рушійні сили і детермінанти розвитку особистості керівника. Набувають актуальності проблеми вивчення специфіки мотиваційної сфери керівників, стилів керівництва, культури управління, соціально-психологічних особливостей управлінської діяльності. Зміня керівника орієнтуватися в психології людей розцінюється як один з найважливіших показників його професіоналізму. Урахування названого чинника сприятиме створенню в організаціях морально-психологічного клімату, атмосфери творчого пошуку, корпоративної єдності, залученню персоналу до ефективного розв'язання управлінських завдань, підвищенню кваліфікації керівників та майстерності учасників управлінського процесу виходячи з вимог сьогодення та очікування змін в майбутньому.

Знання психологічних механізмів спільної взаємодії, морально-психологічних засад управлінської діяльності та етнопсихологічних джерел управління дає можливість передбачувати форми і типи поведінки людини в ситуації напруги чи конфлікту в організації, долати психологічні бар'єри, розподіляти права та обов'язки, враховувати статево-вікові відмінності в управлінні, забезпечувати цілісне функціонування організації.

В запропонованому навчальному курсі узагальнено та систематизовано психологічні знання з проблем управління, зроблено комплексний аналіз феномена управління в руслі філософсько-історичних, соціальних та психологічних наук. Вперше інтегровано представлені соціально-психологічний, акмеологічний та етнопсихологічний підходи до управління соціальними системами. Оволодіння названого базового курсу передбачає засвоєння теоретичних понять і положень психології управління, її структури та категоріального апарату, психологічних закономірностей управлінської діяльності, оволодіння навичками використання методів психології управління в практичній діяльності.

Загальна мета курсу – розкрити психологічні закономірності управлінської діяльності, дати студентам знання, що застосовуються при вирішенні проблеми управління організацією та її членами.

Мета проведення лекційних занять – дати теоретико-методологічні знання з основ психології управління, показати місце психології управління в систе-

мі наукового знання, ознайомити студентів з категоріальним апаратом психології управління, показати перспективи розвитку психології управління; дати огляд наукових концепцій щодо управлінського розвитку керівника, психологічних особливостей типів керівників та стилів керівництва, показати розв'язання проблеми статі в управлінні, труднощі та обмеження в роботі керівників; дати психологічну характеристику організації в управлінні; показати вплив соціально-психологічних, етнопсихологічних та акмеологічних чинників на ефективність управлінської діяльності; ознайомити з психологією управління людськими ресурсами та рекламною діяльністю організації.

У результаті проведення лекційних занять студенти повинні знати предмет та завдання психології управління, історію та сучасні тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної психології управління, загальні закономірності та психологічні особливості управлінської діяльності; розуміти і бачити взаємозв'язок психології управління з іншими галузями психологічної науки та з філософськими, соціологічними, економічними, юридичними науками; мати наукове уявлення про етнопсихологічні, акмеологічні та соціально-психологічні засади управління; вміти аналізувати, систематизувати та узагальнювати прослуханий і прочитаний матеріал з психології управління; виокремлювати психологічні особливості управлінської діяльності керівника і колективних суб'єктів управління; орієнтуватися в науковій літературі з психології управління; виявляти психологічні особливості функціонального змісту управління; володіти теоретичними основами розв'язання управлінських завдань та прийняття управлінських рішень, формування робочих груп, психологічними особливостями планування людських ресурсів та добору кадрів в організації.

Мета проведення семінарських занять – показати практичну цінність та значущість знань з психології управління; ознайомити з методиками і технологіями прийняття управлінських рішень, розв'язання управлінських завдань, подолання конфліктів в управлінні; сприяти набуттю навичок самостійної пошуково-методичної роботи; навчити засобам ефективного ділового спілкування.

У результаті проведення семінарських занять студенти повинні знати методологічні та методичні основи психології управління, психологічні особливості прийняття управлінських рішень, стилі індивідуальної і спільної управлінської діяльності; мати уяву про основні психологічні методи вивчення особистості керівника та організації, методи, спрямовані на розв'язання управлінських завдань та прийняття управлінських рішень; вміти застосовувати методи психології управління в практичній діяльності, розробляти рекомендації щодо становлення і розвитку керівника, встановлювати ділові контакти, проводити психологічні та соціально-психологічні дослідження, спрямовані на вивчення особистості керівника і організації; демонструвати практичні навички ділового спілкування, адекватного сприймання і здійснення ефек-

тивного психологічного впливу на членів групи, подолання труднощів в сфері спільної діяльності, розв'язання конфліктів.

Навчально-тематичний план

Загальна кількість годин 68

Лекцій 38

Семінарів 30

Консультацій 2

Форма контролю екзамен

№ п/п	Назва розділів і тем	Кількість годин	
		Лекцій	Семінари
1.	Розділ 1. Загальні засади психології управління Місце психології управління в системі наукового знання	4	2
2.	Методологія та методи психології управління		
3.	Розділ 2. Історія і сучасний стан розвитку психології управління	4	
4.	Еволюція психологічних знань про управління Сучасні напрями та перспективи розвитку психології управління		
5.	Розділ 3. Психологія особистості та організації в управлінні Теорії особистості та їх використання в управлінській практиці	12	12
6.	Урахування психологічних особливостей особистості в управлінні		
7.	Мотиваційна сфера та управлінські ролі керівника		
8.	Психологія стилів керівництва		
9.	Психологічні типи керівників		
10.	Моделі особистісних якостей керівника		
11.	Розвиток особистості керівника та управлінські деформації		
12.	Психологічна характеристика організації в управлінні		
13.	Психологія влади, авторитету і відповідальності в організації		
14.	Психологічні особливості управління нововведеннями в організації		
15.	Розділ 4. Психологія управлінської діяльності Психологічна структура та професіоналізм управлінської діяльності	8	6

16.	Моральні засади, соціокультурний та етно-психологічний контекст управлінської діяльності		
17.	Психологічний зміст функцій управління		
	Розділ 5. Соціально-психологічні особливості управління	6	4
18.	Соціально-психологічні параметри управління		
19.	Психологія ділового спілкування в управлінні		
20.	Психологія ведення ділових переговорів		
21.	Психологія конфліктів в управлінні та шляхи їх розв'язання		
	Розділ 6. Психологія управління людськими ресурсами	2	4
22.	Психологія планування та добору кадрів в організації		
23.	Психологія освіти та навчання персоналу організації		
24.	Психологічне консультування персоналу організації		
	Розділ 7. Психологія управління рекламною діяльністю організації та її співробітників	2	2
25.	Поняття реклами в психології управління		
26.	Психологічні складові іміджу організації та персоналу		
	Загальна кількість годин	38	30

Зміст програми

Розділ 1. ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ.

1. Місце психології управління в системі наукового знання.

Поняття предмета психології управління. Відсутність єдиного розуміння предмета психології управління. Підходи до визначення предмета психології управління. Психологічні закономірності системи “людина – управління”.

Основні завдання психології управління. Зв'язок завдань і функцій психології управління. Види функцій: теоретико-пізнавальна, прогностична, інформаційна, соціально-психологічна, етнопсихологічна, гуманістична, прикладна та ін.

Структура психології управління. Підходи до визначення структури вітчизняної психології управління (С. Бочарова, В. Казміренко, Н. Коломінський, В. Лозниця, Л. Мельник, Л. Орбан-Лембрик, В. Третяченко, Г. Щокін та ін.). Зв'язок структури із завданнями і функціями психології управління. Основні поняття психології управління: соціальне управління, керівник, менеджер, комунікативний потенціал керівника, організація, управлінська кар'єра, мотиваційна сфера керівника, стиль керівництва, управлінська діяльність, ділове спілкування, людський чинник та ін.

Психологія управління як галузь психологічної науки. Міждисциплінарні зв'язки психології управління. Зв'язок психології управління із загальною психологією та іншими галузевими психологічними науками, такими як етнопсихологія, соціальна психологія, акмеологія, психологія кар'єри, інженерна психологія, психологія особистості, психологія творчості, вікова та педагогічна психологія, економічна психологія та психологія бізнесу, психологія праці та організаційна психологія, практична психологія.

Зв'язок психології управління з філософією, соціологією, політологією, етикою. Психологія управління та економіка, управління, маркетинг, підприємницька діяльність.

2. Методологія та методи психології управління.

Методологічні основи психології управління. Принципи психології управління: історизму, об'єктивності, системності, комплексності, єдності свідомості й діяльності, активності, розвитку, соціальної спрямованості, законності, гласності, співвідношення єдиначальності та колегіальності, співвідношення повноважень та відповідальності, зворотного зв'язку. Взаємозв'язок і співвідношення методології і методики наукового дослідження: загальна методологія, спеціальна методологія та конкретні методи дослідження.

Методи психології управління. Класифікація методів психології управління. Психологічні методи вивчення особистості в управлінні: спостереження, опитування, експерименту, вивчення документів та ін. Соціально-психологічні методи вивчення організації в структурі управління: методи соціально-психологічного впливу (переконання, навіювання, наслідування, зараження), соціометрії, групової оцінки особистості та ін. Методи, спрямовані на розв'язання управлінських завдань та прийняття управлінських рішень: “мозковий штурм”, “гарної ідеї”, синектики тощо.

Розділ 2. ІСТОРІЯ І СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ.

3. Еволюція психологічних знань про управління.

Етапи становлення і розвитку знань з психології управління.

1. Зародження ідей психології управління в надрах філософії та соціології (VI ст. до н.е. – середина XIX ст.). Накопичення знань про організовану діяльність людей, об'єднаних загальними цілями та завданнями; спроба осмислення системи управління; пошук способів ефективного управління організаціями – концепції масового суспільства, бюрократичного управління тощо (Платон, Ф. Бекон, Дж. Локк, І. Кант, І. Посошков, Й. Міхневич, М. Драгоманов, М. Грушевський, Г. Лебон, Г. Тард, Ч.Х. Кулі, М. Карсєв, М. Вебер та ін.).

2. Формування психологічних знань про управління в теорії управління (середина XIX ст. – початок XX ст.). Формулювання принципів наукового управління; розробка наукових методів аналізу спільної діяльності; виокремлення психологічних чинників збільшення продуктивності праці в “школі адміністративного менеджменту”; аналіз динаміки групових процесів в “концепції людських відносин” (Ф.У. Тейлор, Л. Гілбрет, А. Файоль, О. Богданов, О. Гастев, М. Вітке, М.П. Фоллет та ін.).

3. Накопичення знань з психології управління у сфері соціальної психології, психології праці та організаційної психології. Актуалізація ролі людського чинника в організації виробництва; привертання уваги дослідників до ролі індивідуальних особливостей людини в управлінському процесі; початок розвитку психотехнічного аспекту управління; розробка проблем консультування кадрів управління та ін. (Г. Мюнстерберг, Е. Мейо та ін.).

4. Становлення і розвиток зарубіжної психології управління. Розробка психологічних особливостей діяльності організацій; вивчення психологічних процесів переробки та генерування інформації; розгляд психологічних можливостей вдосконалення стилю керівництва та ін. (Д. Макгрегорі, Ф. Селзник та ін.).

5. Становлення і розвиток вітчизняної психології управління. Зародження і розвиток психології управління у 20-ті роки XX ст. Дослідження в межах психотехніки проблем професійного добору і консультування, професійного навчання, стилю керівництва тощо. Розв’язання проблем колективу, його впливу на особистість. Стагнація психології управління (друга половина 30-х – 50-ті роки XX ст.). Відродження психології управління та її розвиток на основі соціалістичної орієнтації. Розвиток сучасної психології управління на основі нової соціально-економічної парадигми.

4. Сучасні напрями та перспективи розвитку психології управління.

Загальна характеристика розвитку сучасної вітчизняної та зарубіжної психології управління. Організаційно-психологічний напрям в психології управління. Формування поведінкового управління. Інженерно-психологічний, соціально-психологічний та акмеологічний підходи до дослідження суб’єкта управління. Розвиток психології кар’єри та менеджменту людських ресурсів.

Перспективи розвитку психології управління. Пріоритетні проблеми психології управління: виявлення і збереження інтелектуальної еліти організації, корпоративний дух взаємодії, здатність і психологічна готовність керівників до подолання психологічних бар’єрів під час нововведень, якість управлінських рішень, продуктивне використання людського чинника в управлінні тощо.

Розділ 3. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ В УПРАВЛІННІ.

5. Теорії особистості та їх використання в управлінській практиці.

Психоаналіз (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер та ін.). Способи соціальної поведінки, типологія характерів, екстраверсія - інтроверсія.

Біхевіоризм (поведінкова школа) (Д.В. Уотсон, Б.Ф. Скіннер та ін.). Значення зовнішньої поведінки. Негативне і позитивне підкріплення стимулу.

Гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). “Я-концепція”, міжособистісні стосунки, потреба в самоактуалізації.

Інші теорії особистості та їх використання в управлінні: теорія діяльності (С. Рубінштейн та ін.), теорія спілкування (Б. Ломов, О. Бодальов та ін.), теорія установки (Д. Узнадзе та ін.), соціально-психологічна теорія особистості (Б. Паригін, С. Кузьмін, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін.) тощо.

6. Урахування психологічних особливостей особистості в управлінні.

Поняття особистості в управлінні. Співвідношення понять “індивід”, “індивідуальність”, “особистість”. Індивідуальний стиль діяльності. Активність особистості як форма вияву її індивідуальності, творчості та професіоналізму. Психологія формування активності особистості за Л. Орбан-Лембрик. Типи прояву активності особистості (К. Абульханова-Славська). Самоактуалізація особистості (А. Маслоу).

Структура особистості. Прояв темпераменту, характеру, здібностей, емоцій, вольових якостей, ціннісних орієнтацій, потреб в управлінні. Шкала темпераменту за У. Шелдоном. Класифікація людських характерів за К. Леонгардом, А. Личко, П. Ганушкіним. Основні характеристики маніпуляторів і актуалізаторів (Е. Шострем).

Особливості поведінки особистості в групі. Зовнішні та суб’єктивні прояви поведінки різних соціальних типів (М. Обозов). Статус, позиція, роль особистості в групі. Залежність поведінки особистості від групових норм і особливостей групової згуртованості та міжособистісної сумісності.

7. Мотиваційна сфера та управлінські ролі керівника.

Поняття мотиваційної сфери керівника. Мотивація посадового росту. Потреба особистісного розвитку. Мотиви управлінської активності. Мотивація досягнення успіху, потреба у владі і приналежності до групи (Д. Макклелланд). Гігієнічні і мотивуючі чинники (Ф. Герцберг). Регулятори мотивації (М. Вудкок і Д. Френсіс). Мотиви досягнення цілей. Криза управлінської мотивації.

Поняття ролі в психології управління. Психологічна природа управлінських ролей. Класифікація ролей (М. Ярошевський, Х. Мінцберг). Керівник як лідер організації. Концепції керівництва і лідерства. Керівник як новатор. Керівник як вихователь.

8. Психологія стилів керівництва.

Поняття стилю керівництва в психології управління. Класифікація стилів лідерства (керівництва) К. Левіна. Психологічні підходи до аналізу стилю керівництва. Об'єктивна і суб'єктивна основи в тлумаченні стилю керівництва.

Традиційна концепція управління: авторитарний, демократичний, ліберальний стилі керівництва. Новаторська концепція управління: "прихований" або "анонімний", "відкритий" ("видимий"), виконавчий, ініціативний та ін. стилі керівництва. Стилі керівництва за Р. Блейком і Дж. Моутоном. Теорія ситуативного управління. Трансформаційний стиль керівництва. Зв'язок стилів керівництва з національною культурою управління.

9. Психологічні типи керівників.

Поняття типу керівника в психології управління. Об'єктивні й суб'єктивні чинники, що впливають на формування типу керівника.

Постать керівника в історії розвитку суспільства. Характерологічні особливості правителів держав Стародавнього сходу, рабовласницької та феодалної епохи. Система управління періоду ранньої промислової революції (друга половина XIX ст.) та диктаторський тип керівництва. Вплив подальшого розвитку промисловості на якісні зміни в свідомості керівника. Виникнення патерналістського типу керівництва. Зародження системи підпорядкування людини машині (початок XX ст.). Економічна криза та новий тип керівника - маклера (30-ті роки XX ст.).

Сучасні типи керівників (бюрократичні, конкуруючі, компромісні, "люди компанії", "гравці", "штабісти", "борці за справедливість", "імітатори" та ін.). Опорні й ажурні типи керівників за Ю. Красовським. Соціокультурний контекст типології керівників.

10. Моделі особистісних якостей керівника.

Психологічні особливості проблематики якостей керівника. Поняття професійно важливих якостей керівника. Соціокультурний та етнопсихологічний контекст моделювання особистісних якостей керівника. Вітчизняні та зарубіжні моделі особистісних якостей керівника. Узагальнений портрет керівника за Р. Кричевським. Особистісний профіль керівника (В. Зазакін, А. Чернишев). Структура особистості здібного організатора (І. Мангутов, Л. Уманський).

11. Розвиток особистості керівника та управлінські деформації.

Суб'єктивні та об'єктивні передумови розвитку особистості керівника: наявність здоров'я, психологічна готовність до здійснення спільної діяльності, батьківська модель підприємництва, базове навчання, досвід трудової діяльності тощо. Джерела управлінського розвитку: цінність взаємодії з колегами, приклад вищого керівництва, самостійність та ін. Особистісний характер вибору джерел управлінського розвитку.

Управлінський розвиток і проблема статі. Рекомендації щодо комплектування управлінських організацій чи груп в залежності від статі. Соціокультурний та етнопсихологічний контекст гендерних ролей.

Управлінський розвиток керівника і проблема ортобіозу. Поняття стресу і ризику в психології управління. Вироблення захисних механізмів. Профілактика стресу (Г. Сельс). Гігієна в структурі ортобіозу: гігієна праці, гігієна спілкування, особиста гігієна (В. Шепель).

Труднощі, вимоги та обмеження у роботі керівників. Регресивний розвиток керівника та управлінська деформація. Детермінованість регресивного розвитку керівника суспільними процесами та відносинами. Типи особистісного регресу (О. Молл).

12. Психологічна характеристика організації в управлінні.

Поняття організації в управлінні. Стіввідношення "індивідуального" і "групового" в організації. Класичні організаційні теорії (Ф. Тейлор, А. Файоль). Концепція "ідеальної бюрократії" М. Вебера. Неокласичні теорії організації (Ч. Барнард, Е. Голднер). Сучасні дослідження в галузі моделювання організації (Г. Лівітт, Т. Пітерс та Р. Уотерман). Інтегральна модель елементів організації Д. Бодді та Р. Пейтона.

Поняття організаційної структури. Функціональний та системно-цільовий підходи до питань формування організаційних структур управління. Формальні і неформальні структури. Висока і плоска структури організації. Патерналістський, бюрократичний, авторитарний, демократичний, новаторський типи організації.

Соціально-психологічна характеристика організації (В. Подмарков, А. Пригожин, В. Казміренко). Психологічна проблема розвитку групи як структурного елементу організації. Психологічні особливості спільної діяльності в організації. Поняття колективного суб'єкту управління.

13. Психологія влади, авторитету і відповідальності в організації.

Поняття влади і авторитету в психології управління. Джерела влади і авторитету. Психологічні характеристики влади і авторитету. Психологія впли-

ву керівника на підлеглих як прояв його влади і авторитету в організації. Двосторонній та односторонній характер впливу. Психологія псевдоавторитетів.

Поняття відповідальності в психології управління. Мотивація відповідальної поведінки керівника. Мотиваційні джерела осмислення предмета відповідальності в управлінні. Сфери вияву відповідальності в організації.

14. Психологічні особливості управління нововведеннями в організації.

Постановка проблеми нововведень в психології управління. Детермінованість нововведень зовнішніми й внутрішніми чинниками. Типологія особистісного ставлення до нововведень. Оцінка (позитивна чи негативна) нововведення конкретним працівником організації. Психологічна характеристика противників, скептиків, нейтралів, ентузіастів та прихильників змін в організації. Етапи здійснення нововведень.

Психологічна формула “визрівання” людини (або групи) до готовності сприймати зміни. Психологічні механізми сприймання нового. Психологічні бар’єри при нововведеннях. Взаємозв’язок нововведень з ризиком та стресовою реакцією у персоналу організації.

Розділ 4. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

15. Психологічна структура та професіоналізм управлінської діяльності.

Психологічна структура управління (Л. Орбан-Лембрик). Місце управлінської діяльності в структурі управління. Цілі, мотиви, взаємовідносини, ціннісні орієнтації учасників управлінського процесу. Психологічні та соціокультурні чинники ефективності управлінської діяльності.

Поняття категорій “професіоналізм управлінської діяльності” та “професіоналізм керівника”. Компоненти професіоналізму управлінської діяльності керівника: професіоналізм діяльності керівника, професіоналізм спілкування та своєрідність стосунків, професіоналізм особистості керівника, сукупні показники активної діяльності персоналу.

Акмеологічний підхід до проблеми становлення особистості керівника професіоналом (Л.Е. Орбан-Лембрик). Феноменологія акме керівника та акме управлінської діяльності. Психологічна готовність керівника до здійснення професійної управлінської діяльності.

16. Моральні засади, соціокультурний та етнопсихологічний контекст управлінської діяльності.

Зростання ролі морально-психологічного чинника в управлінні. Взаємозв’язок етики і психології в управлінській діяльності. Компоненти морального

здоров’я учасників управлінського процесу. Структурні морального обличчя керівника. Морально-виховні можливості управлінської діяльності. Моральні потреби членів групи, моральні традиції організації. Дотримання моральних принципів взаємодії, етики взаємовідносин всередині організації. Показники зовнішньої етики взаємовідносин. Соціально-моральна зрілість учасників управлінського процесу. Методи морального впливу керівника на підлеглих.

Соціокультурна та етнопсихологічна обумовленість управлінської діяльності. Поняття “культура управління”. Основні елементи культури управління: символи, герої, ритуали, традиції, цінності. Вплив цінностей на стиль управління організацією (О. Зимічев). Національна специфіка управлінської культури. Зовнішнє та внутрішнє середовище організації. Порівняльний аналіз японської та американської моделей управління (У. Оучі). Європейська модель управління (К. Терлі та Х. Вірденіус). Соціокультурна та етнопсихологічна характеристика вітчизняної моделі управління.

17. Психологічний зміст функцій управління.

Підходи до класифікації функцій управління.

Психологічні особливості планування. Стадії планування та їх психологічний зміст: місія організації, її цілі й цінності; аналіз навколишнього середовища; завдання організації; стратегічний вибір можливих альтернатив; аналіз альтернативних стратегій, варіантів, шляхів досягнення цілі; реалізація стратегії.

Психологія прийняття управлінських рішень. Індивідуальна та групова форми прийняття управлінських рішень. Психологічна формула вибору управлінського рішення (Л. Орбан-Лембрик). Модель прийняття управлінського рішення (Бербель і Хайнц Швальбе). Обмеження в прийнятті управлінських рішень та варіанти вибору. Види та типи управлінських рішень: програмовані, непрограмовані, інтуїтивні, раціональні, імпульсивні, врівноважені, рішення з ризиком, обережні, інертні. Оцінка можливих наслідків прийнятого рішення (зворотний зв’язок).

Психологія організації діяльності. Вплив індивідуальних, психофізіологічних особливостей учасників управлінського процесу на ефективність організації діяльності. Специфіка організації діяльності в умовах формальних і неформальних взаємозв’язків. Соціально-психологічні способи координації і регуляції керівником видів діяльності підлеглих.

Мотивація як функція управління. Теорії мотивації індивідів в організації: теорії потреб (К. Левін, Г. Мюррей, А. Маслоу, К. Алдерфер), двофакторна теорія мотивації Ф. Герцберга, біхевіористські теорії мотивації (Д.Б. Уотсон, М. Майер, Б.Ф. Скіннер), когнітивні теорії мотивації (Дж. Роттер, Л. Фестінгер та ін.), теорія очікування В. Врума, модель збагачування праці Дж. Хекмена та Дж. Олдхема. Внутрішній і зовнішній боки мотивації людської поведінки в сфері управління.

Проблема мотивації інших. Постановка питання психологічного контракту. Мотив досягнення успіху і мотив уникнення невдачі (Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Х. Хекхаузен).

Соціально-психологічна функція. Регулювання процесів поведінки співробітників в організації, обміну інформацією, психологічної підтримки, особливостей ділового спілкування та ін.

Психологічні особливості контролю в організації.

Розділ 5. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ.

18. Соціально-психологічні параметри управління.

Комунікативна природа управління (Л. Орбан-Лембрик). Комунікація як соціально-психологічна функція управління; як інтегруюча складова, що забезпечує виконання інших функцій управління; як комунікативна структура організації.

Комунікативний потенціал особистості керівника. Психологічні складові та характеристики комунікативного потенціалу керівника.

Поняття соціально-психологічного середовища організації. Внутрішні і зовнішні зв'язки організації. Соціально-психологічний простір організації (В. Казміренко).

19. Психологія ділового спілкування в управлінні.

Соціально-психологічна характеристика ділового спілкування. Інтерактивна, перцептивна та комунікативна складові ділового спілкування. Соціально-психологічний процес передачі та одержання ділової інформації. Вербальне і невербальне ділове спілкування. Культура слухання та культура говоріння. Рівні і стадії ділового спілкування. Перешкоди та психологічні бар'єри спілкування. Невербальні засоби ділового спілкування. Організація робочого простору в кабінеті керівника. Розташування учасників ділової взаємодії в умовах робочого кабінету керівника.

Соціально-психологічна специфіка ділового спілкування в управлінській діяльності. Діалогічна взаємодія в управлінському спілкуванні. Форми управлінського спілкування. Типи управлінського спілкування. Ділове спілкування як засіб управлінського впливу. Психологічні механізми навіювання, наслідування, переконання, зараження. Соціально-психологічні чинники ефективності психологічного впливу керівника на підлеглих.

Етнокультурна та етнопсихологічна детермінація управлінського спілкування. Залежність специфіки ділової взаємодії з іноетнічним партнером від етнічних стереотипів спілкування, соціального символізму, розбіжностей в

розумінні невербальної комунікації та ін.

20. Психологія ведення ділових переговорів.

Призначення, функції та види ділових переговорів. Стадії ведення переговорів. Психологічна, організаційна, змістовна та тактична підготовка переговорів. Психологічна характеристика власне переговорного етапу. Завершення переговорів та аналіз їх результатів.

Тактичні прийоми та методи підготовки і ведення переговорів. Психологічні механізми стимуляції активності на переговорах.

Етнопсихологічні особливості учасників переговорного процесу. Поняття національного стилю ділового спілкування. Психологічна специфіка національних стилів ділового спілкування: американського, японського, французького, китайського, угорського, німецького та ін.

21. Психологія конфліктів в управлінні та шляхи їх розв'язання.

Поняття конфлікту в психології управління. Сутність психологічних механізмів конфліктів. Підходи до класифікації конфліктів в управлінні. Види конфліктів в організації.

Основні джерела виникнення конфліктів в управлінні. Причини виникнення конфліктів, пов'язаних із психологічними особливостями учасників управлінського процесу.

Форми перебігу конфлікту в організації. Форми поведінки учасників управлінського процесу в ситуації конфлікту. Типи поведінки людини в конфлікті (метод Томаса-Кілмена). Принципи та методи подолання конфліктів в управлінні.

Розділ 6. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ЛЮДСЬКИМИ РЕСУРСАМИ.

22. Психологія планування та добору кадрів в організації.

Актуальність психологічних аспектів управління кадрами. Цілі й завдання психології управління людськими ресурсами.

Психологія прогнозу та планування управлінського розвитку. Психологічні аспекти працевлаштування і добору кадрів. Способи і методи добору кадрів. Психологічний професійний відбір.

Оцінка діяльності персоналу: індивідуальна, групова, кадрова, експертна, психологічна. Дотримання соціально-психологічних вимог оцінювання персоналу організації. Формування прийняттого соціально-психологічного клімату в організації.

23. Психологія освіти та навчання персоналу організації.

Психологічні особливості проектування освіти та навчання персоналу організації. Соціокультурний та соціально-психологічний контексти проектування освіти та навчання кадрів. Особистісна орієнтація сучасної освіти та навчання.

Психологічні чинники ефективності навчання. Комунікативна підготовка персоналу.

Психологічне забезпечення системи формування кадрів управління: визначення придатності до управлінської діяльності, моделювання посадового просування, оцінка потенціалу розвитку керівника та ін.

24. Психологічне консультування персоналу організації.

Підвищення психологічної культури персоналу організації засобами консультування. Поняття управлінського консультування. Основні завдання соціально-психологічного консультування кадрів управління. Постановка проблеми персонального консультування в організації. Види персональних консультацій. Психологічні особливості групового консультування.

Поняття психолого-акмеологічного консультування в організації. Відмінності психолого-акмеологічного та індивідуального консультування.

Психологічна служба в організації та її призначення.

Розділ 7. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ РЕКЛАМНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЇЇ СПІВРОБІТНИКІВ.

25. Поняття реклами в психології управління.

Реклама як соціально-економічне явище та психологічний феномен. Мотиви звернення до реклами: утилітарні, естетичні, мотиви престижу, досягнення, уподібнення, традиції.

Моделювання процесів рекламної діяльності в організації. Психологія рекламної діяльності організації. Цілі та види реклами. Реклама, що має місце всередині організації. Реклама з метою створення престижу організації та розширення збуту продукції.

Принципи рекламної діяльності в організації. Психологічні особливості планування рекламної компанії. Контроль за ефективністю реклами в організації.

26. Психологічні складові іміджу організації та персоналу.

Поняття іміджу та бранда в психології управління. Психологічні особливості іміджу керівника. Психологічний зміст поняття "імідж організації".

Принципи формування іміджу організації та її членів. Психологія ефективного управління іміджем. Психологічні особливості діяльності Public Relations (зв'язки з громадськістю).

Імідж організації та психологічна служба.

Список літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Наука, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки () Избранные психологические труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. – С. 128-267.
4. Афанасьев В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление. – М.: Политиздат, 1986. – 334 с.
5. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков: Фортуна-Пресс, 1998. – 464 с.
6. Блейк Р., Моутон Дж. С. Научные методы управления / Пер. с англ. – К., 1996. – 247 с.
7. Бодди Д., Пэйтон Р. Основы менеджмента: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1999. – 816 с.
8. Боумэн К. Основы стратегического менеджмента: Пер. с англ. – М.: Банки и биржа, 1997. – 175 с.
9. Вейлл П. Искусство менеджмента. Пер. с англ. – М., 1993. – 224 с.
10. Вендров Е.Е. Психологические основы управления. – М.: Экономика, 1969. – 159 с.
11. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. – М.: Дело, 1991. – 312 с.
12. Возняк Л.С. Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності: Автореферат дис. канд. психол. наук. – К., 2000. – 19 с.
13. Генев Ф. Психология управления (основные проблемы). – М.: Прогресс, 1982. – 422 с.
14. Грейсон Дж.К., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. Пер. с англ. – М., 1991. – 319 с.
15. Давыдов В.В., Лазарев В.С., Неверкович С.Д. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – С. 32-41.
16. Дафт Р.Л. Менеджмент: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 832 с.
17. Демб А., Нойбауер Ф.Ф. Корпоративне управління: Віч-на-віч з парадоксами: Пер. з англ. – К.: Основи, 1997. – 302 с.
18. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М.: РАУ, 1995. – 208 с.

19. Деркач А.А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. – М.: Луч, 1993. – 72 с.
20. Драккер П. Управление, нацеленное на результат: Пер. с англ. – М.: Технолог. школа бизнеса, 1994. – 200 с.
21. Дюков В.М. Рефлексивно-психологические особенности проектирования профессионального бизнес-образования. Автореферат дис. канд. психол. наук. – Бийск, 1995. – 24 с.
22. Евенко Л.И. Кризис американского управления в поисках выхода (Вступительная статья) // Питерс Т., Уотерман Р. В поисках эффективного управления. – М.: Прогресс, 1986. – С. 5-27.
23. Евланов Л.Г., Кутузов В.А. Экспертные оценки в управлении. – М.: Экономика, 1978. – 133 с.
24. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – 180 с.
25. Ерина С.И. О диагностике устойчивости-неустойчивости личности в конфликтных ситуациях в управленческой деятельности // Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. – Одесса, 1988. – С. 53-57.
26. Жариков Е.С. Психологическая компетентность руководителей как предпосылка повышения активности человеческого потенциала производства () Правовые и психологические проблемы принятия управленческих решений в условиях демократизации. – М., 1988. – С. 56-70.
27. Журавлев А.Л. Структура и типы личности руководителей производственных коллективов // Психологические проблемы совершенствования кадровой службы в энергетике. – М., 1984. – С. 65-67.
28. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Менеджер: психологические секреты профессии. – М., 1992. – 165 с.
29. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов. – М.: Экономика, 1990. – 357 с.
30. Инженерная психология. Теория, методология, практическое применение. – М.: Наука, 1977. – 303 с.
31. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
32. Как работают японские предприятия. – М.: Экономика, 1989. – 262 с.
33. Карпов А.В. Процессы принятия решения в регуляции деятельности // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 12-21.
34. Китов А.И. Опыт построения психологической теории управления // Психологический журнал. – 1981. – № 4. – С. 21 – 32.
35. Китов А.И. Психология управления. – М., 1979. – 521 с.
36. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
37. Корицкий Э.Б., Ниндцева Г.В., Шетов В.Х. Научный менеджмент: российская история. – СПб.: Изд-во "Питер", 1999. – 384 с.
38. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты. – М.: СТРИНГЕР, 1992. – 212 с.
39. Кредісов А.І., Панченко С.Г., Кредісов В.А. Менеджмент для керівників. – К.: Знання, 1999. – 556 с.
40. Кричевский Р.Л. Психологические основы руководства и лидерства в первичном коллективе: Автореферат дис. докт. психол. наук. – М., 1985. – 48 с.
41. Кудряшова Л.Д. Системно-психологическая оценка кадров руководителей и управленческих систем. – Кишинев: Штиинца, 1983. – 159 с.
42. Кузьмин И.А. Психотехнологии и эффективный менеджмент. М.: Психолог. школа бизнеса, 1994. – 192 с.
43. Кушц Г., О'Доннел С. Управление. Системный и ситуационный анализ управленческих функций. – Т.1. – М.: Прогресс, 1981. – 339 с.
44. Курс практической психологии, или как научиться работать и добиваться успеха: Учебное пособие для высшего управленческого персонала / Автор-сост. Р.Р. Кашанов. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2000. – 448 с.
45. Ладанов И.Д. Практический менеджмент. В 3-х частях. – М., 1992. – 599 с.
46. Лалин Н.И., Сазонов Б.В. Человеческий фактор в нововведениях // Психологический журнал. 1985. – № 4. – Т.6. – С. 64-72.
47. Лебедева М.М. Вам предстоит переговоры. – М.: Экономика, 1993. – 156 с.
48. Лозниця В.С. Психологія менеджменту: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 1997. – 248 с.
49. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: Учеб. пособие. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.
50. Лэнд П. Менеджмент – искусство управлять. Секреты и опыт практического менеджмента: Пер. с англ. – М.: Инфа, 1995. – 143 с.
51. Марасанов Г.И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления: Автореферат дис. канд. психол. наук. – М., 1995. – 24 с.
52. Мартынов С.Д. Профессионалы в управлении. – Л.: Лениздат, 1991. – 144 с.
53. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. / Под общ. ред. Г.А. Балла и др. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
54. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Пер. с англ. – М.: Класс, 1994. – 144 с.

55. Мельник Л.П. Психологія управління: Курс лекцій. – К.: МАУП, 1999. – 176 с.
56. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / Пер. с англ. – М.: Дело, 1993. – 702 с.
57. Молл Е.Г. Психология управленческой карьеры: Автореферат дис. докт. психолог. наук. – Санкт-Петербург, 1994. – 58 с.
58. Молл Е.Г. Менеджмент: организационное поведение. – М.: Финансы и статистика, 1998. – 160 с.
59. Москвичев С.Г. О личности руководителя и мотивации его деятельности: Учеб. пособие. – К.: Респ. ин-т подг. менеджеров, 1991. – 96 с.
60. Наука управлять: з історії менеджменту. Хрестоматія: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1993. – 304 с.
61. Омаров А.М. Предприимчивость руководителя. М.: Политиздат, 1990. – 256 с.
62. Оучи У. Методы организации производства. Японско-американские подходы. – М., 1984. – 217 с.
63. Орбан Л.Э., Гриджук Д.Н. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления. – Ивано-Франковск: Знание, 1995. – 164 с.
64. Орбан Л.Е., Гриджук Д.М. Соціальна психологія особистості: практичні поради діловим людям. – К.: Банк “Україна”, 1997. – 108 с.
65. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціально-психологічні особливості підприємницької діяльності () Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 3-10.
66. 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.
67. Орбан-Лембрик Л.Е. До питання про співвідношення “індивідуального” і “групового” в психології управління // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – Вип. 3. – Ч. 2. – С.3-14.
68. Орбан-Лембрик Л.Е. Мотиваційна сфера особистості керівника // Вісник Прикарпатського університету: Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 1999. – Вип. 1. – С. 105-111.
69. Орбан-Лембрик Л.Е. Специфіка застосування влади в управлінській діяльності керівника: психологічний аспект аналізу // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 178-183.
70. Орбан-Лембрик Л. Психологія управління як сфера психологічної науки: сучасний погляд на проблему // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 107-111.
71. Орбан-Лембрик Л.Е. Активність особистості як форма вияву її індивідуальності та професіоналізму // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – Т. 1. – К., 2002. – С. 140-143.
72. Орбан-Лембрик Л.Е. Морально-психологічні джерела управління // Наукові праці МАУП. Вип. 4. – К., 2002. – С. 16-19.
73. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.
74. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
75. Орбан-Лембрик Л.Е. Феномен комунікації в управлінні // Актуальні проблеми психології. Т. 1. – Ч. 6. – К., 2002. – С. 100-106.
76. Орбан-Лембрик Л.Е. Основы психологии управления: Монография. – Ивано-Франківськ: Плай, 2002. – 426 с.
77. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
78. О’Шонесси Дж. Принципы организации управления фирмой. – М.: Прогресс, 1979. – 420 с.
79. Палеха Ю.І., Кудін В.О. Культура управління та підприємництва: Навчально-методичний посібник. – К.: МАУП, 1998. – 96 с.
80. Панасюк А.Ю. Управленческое общение. – М.: Экономика, 1990. – 112 с.
81. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. – СПб.: Знание, 1999. – 496 с.
82. Пачковський Ю.Ф. Соціопсихологія підприємницької діяльності і поведінки. – Львів: Світ, 2000. – 272 с.
83. Пірен М.І. Основы конфликтологии: Навчальний посібник. – К., 1997. – 78 с.
84. Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления. Опыт лучших компаний / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 418 с.
85. Подмарков В.Г. Введение в промышленную психологию. – М.: Мысль, 1973. – 318 с.
86. Попов Г.Х. Эффективное управление. – М.: Экономика, 1985. – 336 с.
87. Психология управления: Курс лекций / Отв. ред. М.В. Удальцова. – Новосибирск, 1997. – 150 с.
88. Психологія професійної діяльності і спілкування // За ред. Л.Е.Орбан та ін. – К.: Преса України, 1997. – 192 с.
89. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / Под ред. Б.Д. Парыгина. Л.: Наука. 1986. – 240 с.
90. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы: Пер. с англ. – М.: ЭКСМО Пресс, 2000. – 264 с.
91. Розанова В.А. Психология управления. – М.: Журнал “Управление персоналом”, 1996/97. – 176 с.

92. Рубахин В.Ф., Филиппов А.В. Психологические аспекты управления. – М.: Знание, 1973. – 64 с.
93. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 480 с.
94. Рубинштейн М. Десять принципов принятия решений // ЭКО. – 1977. – № 2.
95. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 176 с.
96. Сірка А. Як робити бізнес з американцями і канадцами. – К.: Кобза, 1994. – 420 с.
97. Скотт Д.Г. Конфликты. Пути их преодоления. – К.: Внешторгиздат, 1991. – 190 с.
98. Тейлор Ф.У. Научная организация труда // Научная организация труда и управления / Под ред. Щербаня А.М. – М.: Экономика, 1965. – С. 207-263.
99. Тейлор Ф.У. Принципы научного менеджмента: Пер. с англ. – М.: Журнал “Контроллинг”, 1991. – 104 с.
100. Тидор С.Н. Психология управления: от личности к команде. – Петро- заводск: Периодика, 1997. – 256 с.
101. Трейси Д. Менеджмент с точки зрения здравого смысла. Настольная книга / Пер. с англ. – М., 1993. – 160 с.
102. Третяченко В.В. Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. – К.: Стило, 1997. – 585 с.
103. Трофімов А.Ю. Соціально-психологічні чинники ефективності діяльності менеджера: Автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 1995. – 20 с.
104. Управление по результатам / Пер. с финск.; Общ. ред. Я.А. Лейманна. – М.: Прогресс, 1993. – 320 с.
105. Управленческое консультирование: В 2-х т. – Т.1.: Пер. с англ. – М., 1992. – 319 с.
106. Управление – это наука и искусство: А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Г. Форд. – М., 1992. – 351 с.
107. Фейнхейзен М.А., Маат Б.Й., Иаан К.А. Менеджмент человеческих ресурсов. – Персонал. – 1993. – № 2. – С. 3-17.
108. Филиппов А.В. Работа с кадрами: психологический аспект. – М.: Экономика, 1990. – 168 с.
109. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения: Пер. с англ. – М.: Наука, 1992. – 158 с.
110. Фуллер Д. Управляй или подчиняйся. Проверенная техника эффективного менеджмента. – М., 1992. – 287 с.
111. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Пер. с нем. – Т.2. – М.: Педагогика, 1986. – 392 с.
112. Хофстеде Г. Культура бизнеса // Кур'єр ЮНЕСКО. – 1994. – Червень. – С. 12-16.
113. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: Учеб. пособие. – М.: Высш. школа, 1991. – 320 с.
114. Цандер Е. Менеджмент малых і середніх підприємств: Пер. з нім. – К.: Основи, 1997. – 317 с.
115. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1980. – 208 с.
116. Швальбе Б., Швальбе Х. Личность, карьера, успех. – М.: Прогресс, 1993. – 240 с.
117. Швалб Ю.М., Данчева О.В. Практична психологія в економіці та бізнесі. – К.: Лібра, 1998. – 270 с.
118. Шенель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера (Управленческая гуманитарология). – М.: Финансы и статистика, 1992. – 240 с.
119. Шостром Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор: Пер. с англ. – М., 1994. – 128 с.
120. Шуванов В.И. Социальная психология менеджмента. – М.: ЗАО “Бизнес-школа” “Интел-Синтез”, 1997. – 258 с.
121. Щёкин Г.В. Теория социального управления: Монография. – К.: МАУП, 1996. – 408 с.
122. Щёкин Г.В. Как эффективно управлять людьми: психология кадрового менеджмента. – К.: МАУП, 1999. – 400 с.
123. Юркевич Г.И. Психологічні детермінанти розвитку особистості менеджера: Автореферат дис. канд. психол. наук. – К., 1999. – 19 с.
124. Яккока Л. Карьера менеджера. – М.: Прогресс, 1991. – 384 с.
125. Японский менеджмент: Конспект лекций по теории управления. – М., 1991. – 203 с.
126. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

1. Визначте місце психології управління в системі наукового знання.
2. Проаналізуйте основні підходи до визначення предмета психології управління.
3. З'ясуйте специфіку зарубіжної та вітчизняної психології управління.
4. Визначте основні функції та завдання психології управління.
5. Проаналізуйте структуру та основні категорії психології управління.
6. Поясніть співвідношення між методологією, методологічними принципами та методами дослідження в психології управління.

7. Виявіть специфіку методів психології управління.
8. Охарактеризуйте психологічні методи вивчення особистості в управлінні.
9. Дайте характеристику соціально-психологічним методам вивчення організації в структурі управління.
10. Проаналізуйте методи, спрямовані на розв'язання управлінських завдань та прийняття управлінських рішень.
11. Покажіть зародження ідей психології управління в надрах філософії та соціології.
12. Проаналізуйте формування психологічних знань про управління в теорії управління.
13. Дайте аналіз накопиченню знань з психології управління у сфері соціальної психології, психології праці та організаційної психології.
14. Визначте чинники, які сприяли оформленню і розвитку психології управління як самостійної науки.
15. Виявіть відмінності і спільності у розвитку сучасної вітчизняної і зарубіжної психології управління.
16. Проаналізуйте теорії особистості і покажіть особливості їх використання в управлінській практиці.
17. Охарактеризуйте феномен активності особистості як форму вияву її індивідуальності, творчості та професіоналізму в управлінні.
18. Проаналізуйте прояв психологічних особливостей особистості в управлінні.
19. Покажіть особливості поведінки особистості в групі.
20. Розкрийте поняття “мотиваційна сфера особистості керівника”.
21. Покажіть психологічну природу управлінських ролей.
22. Охарактеризуйте основні ролі керівника в організації.
23. Проаналізуйте психологічні підходи до аналізу стилів керівництва.
24. Покажіть зв'язок стилів керівництва з етнопсихологічною та соціокультурною специфікою управління.
25. Визначте об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливають на формування типу керівника.
26. Охарактеризуйте моделі особистісних якостей керівника.
27. Проаналізуйте поняття “професійно важливі якості керівника”.
28. Дайте аналіз суб'єктивним та об'єктивним передумовам розвитку особистості керівника.
29. Виявіть джерела управлінського розвитку.
30. Покажіть взаємозв'язок управлінського розвитку з проблемою статі в управлінні.
31. Управлінський розвиток керівника і проблема ортобіозу.
32. Регресивний розвиток керівника і управлінська деформація.
33. Проаналізуйте основні теорії організацій.

34. Дайте визначення поняттю організаційної структури.
35. Охарактеризуйте організацію з точки зору соціальної психології.
36. Покажіть взаємозалежність влади, авторитету і відповідальності в організації.
37. Постановка проблеми нововведень в психології управління.
38. Покажіть детермінованість нововведень зовнішніми й внутрішніми чинниками.
39. Проаналізуйте психологічну структуру управління.
40. Покажіть місце управлінської діяльності в психологічній структурі управління.
41. Охарактеризуйте поняття “професіоналізм управлінської діяльності” та “професіоналізм керівника”.
42. Проаналізуйте акмеологічний підхід до проблеми становлення особистості керівника професіоналом.
43. Покажіть морально-психологічні засади управлінської діяльності.
44. Проаналізуйте взаємозв'язок соціокультурного та етнопсихологічного контексту управлінської діяльності.
45. Дайте порівняльний аналіз японської та американської моделей управління.
46. Охарактеризуйте європейську та вітчизняну модель управління.
47. Проаналізуйте підходи до класифікації функцій управління.
48. Виявіть психологічні особливості планування діяльності в організації.
49. Покажіть, в чому полягає психологічна специфіка прийняття управлінських рішень.
50. Розгляньте основні психологічні механізми організації діяльності.
51. Проаналізуйте, в чому специфіка мотивації як функції управління.
52. Дайте аналіз соціально-психологічній функції управління.
53. Визначте соціально-психологічні параметри управління. Покажіть комунікативну природу управління.
54. Розгляньте основні психологічні складові комунікативного потенціалу керівника.
55. Охарактеризуйте соціально-психологічне середовище організації.
56. Дайте соціально-психологічну характеристику діловому (управлінському) спілкуванню.
57. Покажіть взаємозалежність культури слухання і культури говоріння в управлінському спілкуванні.
58. Прокоментуйте вербальні і невербальні засоби ділового спілкування.
59. Охарактеризуйте форми і типи управлінського спілкування.
60. Порівняйте феномени навіювання, наслідування, зараження та переконання в управлінні.
61. Покажіть етнокультурну та етнопсихологічну детермінацію управлінського спілкування.

62. Покажіть призначення і охарактеризуйте функції та види ділових переговорів.
63. Проаналізуйте психологічний зміст стадій ведення ділових переговорів.
64. З'ясуйте етнопсихологічні особливості учасників переговорного процесу.
65. Покажіть психологічну специфіку національних стилів ділового спілкування.
66. Дайте аналіз поняттю конфлікту в управлінні.
67. Виявіть основні джерела та причини виникнення конфліктів в організації.
68. Охарактеризуйте типи поведінки людини в ситуації конфлікту.
69. Покажіть шляхи розв'язання конфліктів в управлінні.
70. З'ясуйте актуальність психологічних аспектів управління людськими ресурсами в організації.
71. Охарактеризуйте психологію прогнозу та планування управлінського розвитку.
72. Розкрийте специфіку індивідуальної, групової, кадрової, експертної та психологічної оцінки діяльності персоналу.
73. Покажіть психологічні особливості проектування освіти та навчання персоналу організації.
74. Проаналізуйте психологічне забезпечення системи формування кадрів управління.
75. Розкрийте поняття управлінського консультування.
76. Охарактеризуйте основні завдання соціально-психологічного консультування кадрів управління.
77. Покажіть відмінності психолого-акмеологічного та індивідуального консультування.
78. Проаналізуйте основні завдання та призначення психологічної служби в організації.
79. Дайте визначення поняттю реклами в психології управління.
80. Покажіть процес моделювання рекламної діяльності в організації.
81. Охарактеризуйте принципи рекламної діяльності в організації.
82. Виявіть психологічні особливості іміджу керівника та іміджу організації.

З М І С Т

Передмова	3
<i>Орбан-Лембрик Л.Е., Лембрик С.П.</i>	
Етико-психологічна характеристика професійної відповідальності лікаря	4
<i>Аврамченко С.М., Сергісіко І.М.</i>	
З історії формування психодинамічної теорії у вітчизняній практичній психології	11
<i>Пов'якель Н.І.</i>	
Самостійна робота як засіб активізації та професійного розвитку регулятивної культури мислення майбутніх практичних психологів	32
<i>Федоришин Г.М.</i>	
Проблема адаптації неповнолітніх до умов соціальної ізоляції	39
<i>Вітюк Н.Р.</i>	
Психологічний аналіз стильових особливостей педагогічного спілкування	50
<i>Абдюкова Н.В.</i>	
Психологічні особливості впливу вироку на підсудну особу	59
<i>Возняк Л.С.</i>	
Підприємництво як психологічний феномен	66
<i>Лютак О.З.</i>	
Сімейний конфлікт як предмет соціально-психологічного аналізу	73
<i>Гоян І.М.</i>	
До питання про професійно значущі якості психолога праці	80
<i>Орбан-Лембрик Л.Е., Коцинець О.Ю.</i>	
Взаємозв'язок особистості і діяльності в юриспруденції: психологічний аспект аналізу	86
<i>Чуйко О.М.</i>	
Вплив особливостей стилю спілкування на процес навчання у вищому навчальному закладі	96
<i>Зорій Н.І.</i>	
Категорія цілісності в гештальтпсихології	105
<i>Білуха Т.</i>	
Дослідження регресивних тенденцій психологів-практиків у контексті професійної підготовки	111
<i>Федик О.В.</i>	
Самоосвітня діяльність як системоутворюючий зв'язок в процесі професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури	118

Бенько Л.С. Конформна поведінка як нормативний вплив групової більшості	126
Баклюков О.О. Динаміка формування ціннісних орієнтацій студентів вузу	132
Осипенко В.А. Взаємозв'язок саморегуляції і зовнішньої регуляції як чинник адаптивної поведінки студентів-медиків	139
Гринчук О.І. Когнітивна складність особистості майбутнього спеціаліста як чинник ефективної комунікативної підготовки (на матеріалах емпіричного дослідження)	143
Ралько І.М. Проблема особистості в гуманістичній психології	151
Сохан І.О. Правова культура і правова свідомість як складові правовиконавчої поведінки	158
Белінська І.А. Інтелектуальні здібності: суперечності тестологічного підходу	167
Жердецька Л.Л. Мотиваційні тенденції професійного вибору та професійного становлення майбутніх психологів	176
Волочій І.В. Аналіз основних моделей впливу рекламних послуг	181
Ліщинський В.І. Ворожість як компонент світогляду терориста	192
Козутяк Н.М. Трансформації автентичності: об'єктивний та суб'єктивний аспекти	199
Семчук В.П. Вплив темпераментальних особливостей подружніх пар на міжособистісні взаємини	207
Тоба М.В. Теорії формування групових норм: теоретичний аналіз	216
Орбан-Лембрик Л.Е. Навчальна програма з курсу "Психологія управління" (для спеціальності "Психологія")	223



Орбан-Лембрик Л.Е.
Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. – Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування. – К., 2004. – 576 с

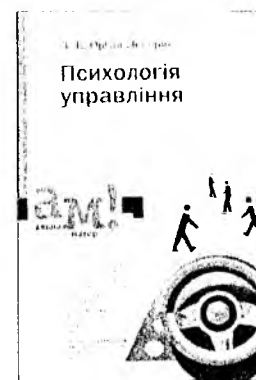
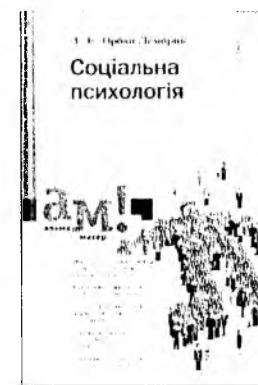
Розв'язання проблеми особистості і спілкування в соціальній психології є вельми нагальним і актуальним у наш час, адже дедалі більше людей усвідомлює, що без ліквідації соціально-психологічної некомпетентності неможливо побудувати правову й суверенну державу. Підручник є однією з перших спроб систематизації соціально-психологічних знань стосовно особистості і спілкування. В ньому широко використані дані нових теоретичних і експериментальних досліджень вітчизняних та зарубіжних учених і практиків.

Для студентів вищих навчальних закладів.

Орбан-Лембрик Л.Е.
Соціальна психологія: Посібник. – К., 2003. – 448 с.

Навчальний посібник містить систематизований виклад курсу соціальної психології. Головна його проблематика стосується предмета, завдань, функцій, методології і методів соціальної психології, соціально-психологічних проблем особистості, міжособистісного спілкування, особливостей функціонування соціальних груп, внутрігрупових і міжгрупових відносин. Також розкрито історичний розвиток соціально-психологічних ідей, охарактеризовано провідні напрями прикладної соціальної психології.

Для студентів вищих навчальних закладів. Прислухайтеся спеціалістам, зайнятим у соціальній сфері.



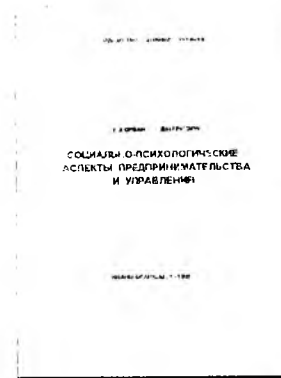
Орбан-Лембрик Л.Е.
Психологія управління: Посібник. – К., 2003. – 568 с.

Посібник є однією з перших системних спроб у сучасній практиці вищої школи узагальнити й систематизувати знання з психології управління: феномен, загальні засади, структуру, функції, методологію, історію розвитку і найхарактерніші сучасні тенденції. У ньому всебічно розкрито соціально-психологічні особливості управління, психологію управлінської діяльності, психологічні особливості особистості й організації в управлінні, а також різноманітні прикладні проблеми.

Для студентів вищих навчальних закладів. Прислухайтеся спеціалістам-практикам, зайнятим в управлінській сфері.



Психологія професійної діяльності і спілкування
/ За ред. Л.Е.Орбан, Д.М.Гриджук. – К., 1997. – 192 с.



Орбан Л.Е., Гриджук Д.М.
Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления. – Івано-Франківськ, 1995. – 164 с.

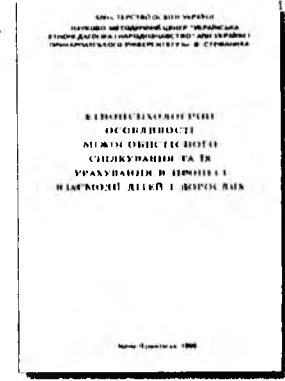
Етнопсихологія: навчально-методичний посібник
/ За ред. Л.Е.Орбан, В.Д.Хруща. – Івано-Франківськ, 1994. – 84 с.

У посібнику розглядаються проблеми місця і ролі етнопсихології в системі наукового знання, її історичного розвитку та національно-психологічних особливостей різних етносів, що проживають в Україні. Даються окремі рекомендації з проблем вивчення психічних своєрідностей людей, які належать до різних етнічних спільностей.

Розраховано на викладачів, вчителів, вихователів, практичних психологів системи освіти, студентів.



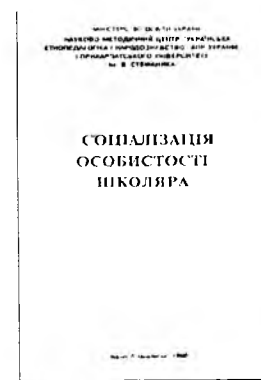
Етнопсихологічні особливості міжособистісного спілкування та їх урахування в процесі взаємодії дітей і дорослих
/ За ред. Л.Е.Орбан. – Івано-Франківськ, 1996. – 81 с.



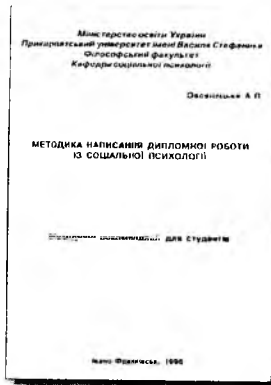
Психологія суїциду: Посібник
Авторський колектив: В.П.Москалець, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.В.Миколайський, Н.В.Абдюкова, Г.Я.Пилягіна, Ю.Р.Сидорик. – К., 2004 – 288 с.

У посібнику розкрито психологічний зміст суїцидальності, мотивацію суїцидальної поведінки, біохімічні, соціальні, соціально-психологічні, патопсихологічні, філософсько-світоглядні чинники самогубства, психічні стани, переживання особи, які впливають на формування її суїцидальності, а також основні засоби психодіагностики і напрями психокорекції суїцидальної схильності.

Адресований студентам вищих навчальних закладів, які спеціалізуються з проблем психології, психотерапії, психіатрії, соціальної психології.



Соціалізація особистості школяра
/ За ред. Л.Е.Орбан. – Івано Франківськ, 1996. – 68 с.



Овсянецька Л.П.
Методика написання дипломної роботи із соціальної психології: Методичні рекомендації для студентів. – Івано-Франківськ, 1996. – 11 с.

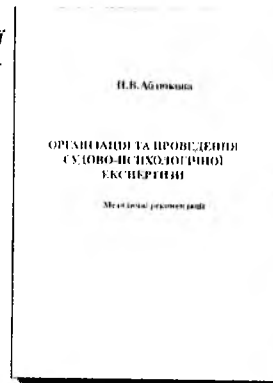


Возняк Л.С.
Психологія бізнесу: Довідково-методичний посібник. – Івано-Франківськ, 2004. – 148 с.

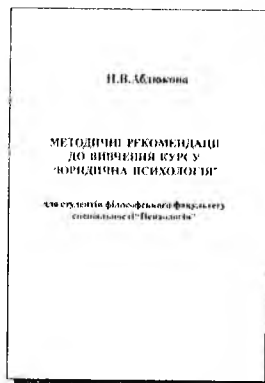
Довідково-методичний посібник містить перелік основних тем курсу "Психологія бізнесу", плани семінарських занять, конспекти лекцій основних тем, контрольні запитання, короткий термінологічний словник та психодіагностичні методики.

Адресується студентам вищих навчальних закладів, а також викладачам, які цікавляться феноменом підприємництва.

Абдюкова Н.В.
Організація та проведення судово-психологічної експертизи: Методичні рекомендації. – Івано-Франківськ, 2003. – 26 с.



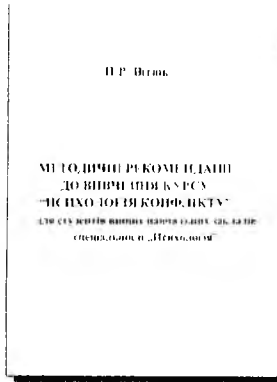
Возняк Л.С.
Методичні рекомендації до написання курсових робіт із соціальної психології. – Івано-Франківськ, 2004. – 42 с.



Абдюкова Н.В.
Методичні рекомендації до вивчення курсу "Юридична психологія". – Івано-Франківськ, 2003. – 30 с.



Вітюк Н.Р.
Семінарські заняття з курсу "Соціальна психологія": Методичні рекомендації для студентів вищих навчальних закладів спеціальності "Соціальна психологія". – Івано-Франківськ, 2005. – 40 с.

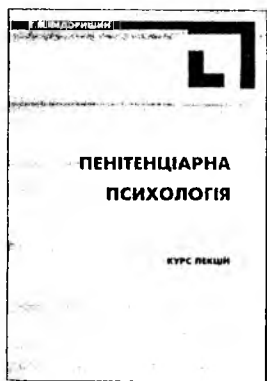


Вітюк Н.Р.
Методичні рекомендації до вивчення курсу "Психологія конфлікту": Для студентів вищих навчальних закладів спеціальності "Психологія". – Івано-Франківськ, 2005. – 60 с.



Пілецький В.С.
Методичні рекомендації до проведення лекційних та семінарських занять з курсу "Комунікаційні процеси навчання": Для студентів вищих навчальних закладів. – Івано-Франківськ, 2004 – 38 с

Федоришин Г.М.
Соціально-педагогічна діяльність студентів: програма та методичні рекомендації з виробничої практики. – Івано-Франківськ, 2003. – 42 с.



Федоришин Г.М.
Пенітенціарна психологія. – Івано-Франківськ, 2004. – 104 с.

У пропонованому курсі лекцій висвітлено актуальні питання пенітенціарної психології, зокрема ресоціалізації осіб, що перебувають у місцях позбавлення волі. Розкриваються загальні проблеми психології особистості засудженого. Висвітлюються механізми функціонування малих груп та внутрігрупових явищ в умовах ізоляції. Розглянуто історію становлення та сучасний стан пенітенціарної системи. Для студентів і викладачів педагогічних та юридичних закладів. Практична спрямованість посібника робить можливим його використання у службовій діяльності працівниками пенітенціарних установ.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника



Наукове видання

Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. —
Івано-Франківськ: Плай, 2005. — Вип. 10. — Ч.1. — 256 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія ІФ № 398

Коректор — Славник М.І.
Комп'ютерна правка — Яремко В.Д.

Підписано до друку 19.04.2005 р. Формат 60x84/₁₆.
Гарнітура Таймс. Ум. друк. арк. 15,5. Вид арк. 16,0.
Тираж 100. Зам. 630.

Віддруковано у видавництві "Плай"
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76025, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57
тел. 59-60-51